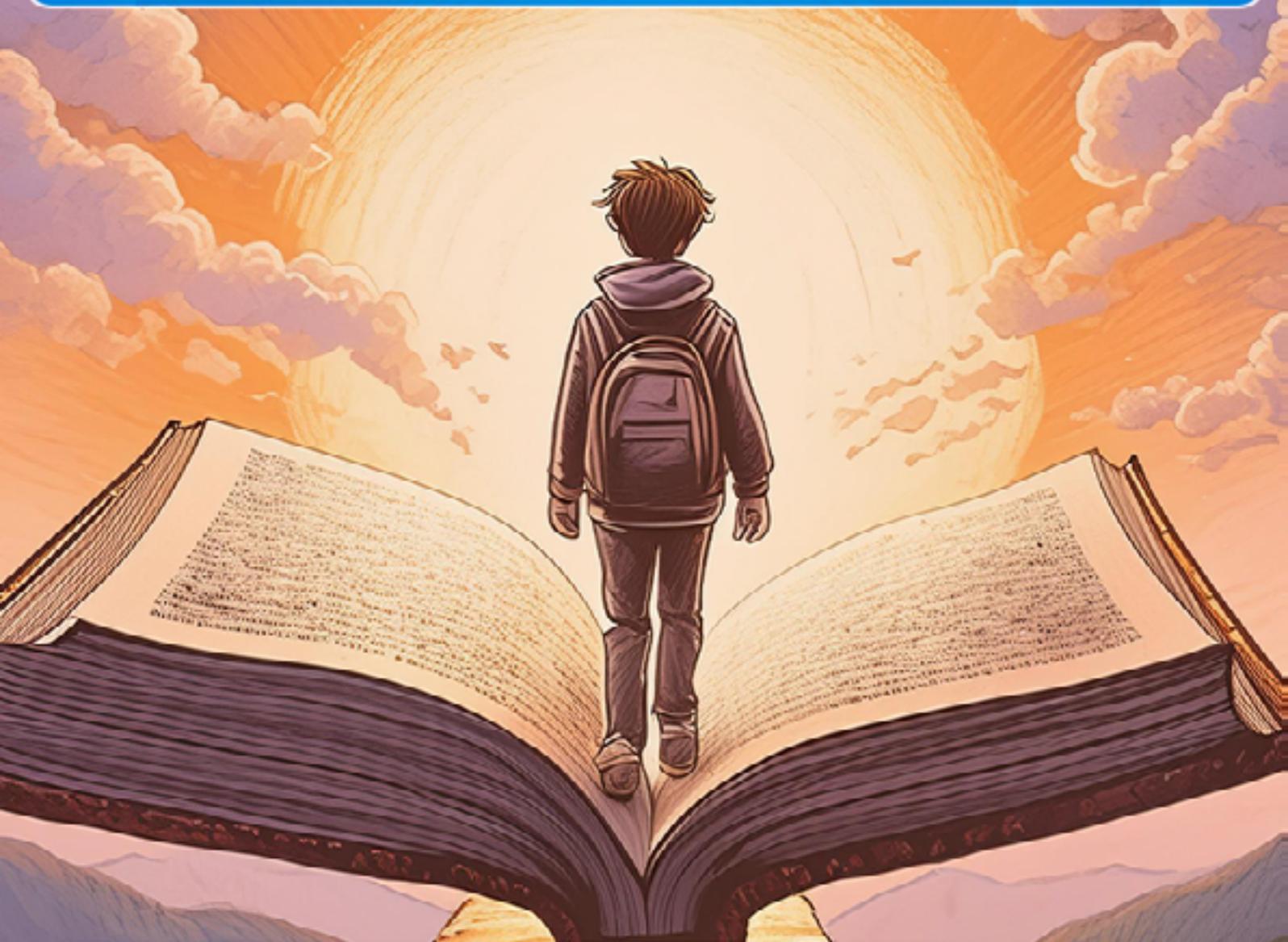


# EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 77 | 30 DE ABRIL 2024

ISSN 2447-7931



## PRÁTICA PEDAGÓGICA E

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

GESTÃO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS NA ESCOLA

P. 8

INCLUSÃO: (RE-) DIRECIONANDO O  
ENSINO ESPECIAL

P. 179

PRÁTICA PEDAGÓGICA E  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

P. 244



# Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE  
Faculdade Campos Elíseos  
Edição 77, (Abril/ 2024),  
SP - Mensal  
ISSN 2447-7931

## CDD 370

Bibliotecário Responsável:  
**Edilson Gonçalves de Oliveira**  
CRB-8/8972.

E-mail: revista@fce.edu.br  
biblioteca@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar  
Alphaville - Barueri- SP  
[www.fce.edu.br](http://www.fce.edu.br)

---

## CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira  
Paulo Malvestio Mantovan  
Márcia Donizete Leite Oliveira  
Lúcia Matias da Silva  
Carlos Rivera Ferreira

---

## EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

---

## COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE  
ISSN 2447-7931

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

## ERRATA - Edição n. 77

Informamos que lê-se CORRETAMENTE nas **edições n. 71, 72 e 73**, o nome autora como: **MARIA DO SOCORRO NUNES FERRAZ LIMA**, cuja **biografia** é a seguinte, para todas as edições citadas:

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE - São Paulo - SP em (2012). É Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEI Jardim São Manoel.

# Sumário

ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO. . . . .	8
GESTÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA	
ALANE SILVA MATOS . . . . .	21
FUNÇÃO E OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
AMANDA KARINA DE MATOS VIEIRA . . . . .	32
OS EFEITOS NEGATIVOS DO EUROCENTRISMO E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA DESCOLONIZADORA	
ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO . . . . .	43
A LUDICIDADE PARA ESTIMULAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	
ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI . . . . .	55
QUESTÕES SOCIAIS REFERENTE A EVASÃO NOS CURSOS EAD	
CAMILA FRONTELLI SAMPAIO . . . . .	66
O APRENDIZADO SONORO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
CLAUDIA ROQUE . . . . .	80
PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA COMO RAZÕES PARA A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i>	
CRISTIANE DIAS DE ABREU . . . . .	95
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
DEJANIRA DE SOUZA MARTINS . . . . .	108
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E OS APORTES LEGAIS	
EDILENE HELVÉCIO SCHIAVINATO . . . . .	124
O PAPEL DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS	
IZABEL LEANDRA DOS SANTOS DAMELUZ. . . . .	139
A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	
IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA. . . . .	153
A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO SÓCIO-EMOCIONAL NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	
JADER RODRIGO VIERA RIGO. . . . .	168
A CULTURA DO ENCARCERAMENTO MASSIVO	
JANAINA DA SILVA ALMEIDA . . . . .	179
INCLUSÃO: (RE-) DIRECIONANDO O ENSINO ESPECIAL	

<b>JOELSON LOPES DA PAIXÃO</b> . . . . .	195
INTEGRANDO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: INOVAÇÃO, ENGAJAMENTO E EFICIÊNCIA	
<b>LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO</b> . . . . .	208
INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR	
<b>LUCIANE SILVA DO NASCIMENTO</b> . . . . .	218
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>LUSINETE SOUZA DOS SANTOS</b> . . . . .	231
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA	
<b>MARIA DE FÁTIMA LIMA</b> . . . . .	244
PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
<b>MARILDA FLORIANA TRINDADE</b> . . . . .	254
CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
<b>MARILENA FILLIPE DE ARAUJO PEREIRA</b> . . . . .	265
PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>ROSIMAR PEREIRA QUADROS DE PAULA</b> . . . . .	280
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER	
<b>TELMA DOS SANTOS MACIEL DE PAULO</b> . . . . .	290
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, UM VÍNCULO INDISSOLÚVEL COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	

# ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO

Graduada em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS) concluído em 2005; Especialista em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos em 2022. Professora de Fundamental I EMEI José Duarte e Professora de Educação Infantil na CEI Dorothy Stang.

# GESTÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA



**RESUMO:** Este trabalho analisa a gestão democrática na Escola a partir da participação dos conselhos de escola. Discutir até que ponto a escola prepara os alunos para uma sociedade democrática, universalizada e de consciência política. Pode-se perceber que a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, sua execução e sua vivência no espaço escolar, é o ponto de partida para o exercício da cidadania, quando esta construção tem participação de todos da comunidade escolar, sendo que o ponto sustentável para o exercício da cidadania está na formação da construção coletiva do conselho de Escola. O objetivo central desta pesquisa é buscar por meio de análise teórica, proposições, concepções, programas governamentais, etc, que fundamentam a prática pedagógica dos Conselhos de Escola como estratégia de construção do conhecimento e o exercício da plena prática democrática, legitimando a própria legislação vigente LDB - 9394/96, em seu artigo 14. Desta forma o Conselho Escolar, sua construção e a sua aplicação no espaço escolar e na sociedade, passa ter um caráter de recuperar a escola como um espaço democrático pelo debate, pela discussão, pela competência técnica, nas relações entre os alunos, professores e diretores. Conclui-se que foram feitas algumas reflexões que permitiram problematizar o contexto no qual a gestão democrática está inserida, sobretudo a certeza de que o processo democrático escolar está além do espaço físico escolar.

**Palavras-chave:** Escola; Gestão; Políticas Públicas; Democracia.

# INTRODUÇÃO

**E**ste artigo analisa o papel do aluno e da comunidade na gestão escolar da escola frente às políticas públicas e a importância de sua participação nas decisões dos conselhos escolares contribuindo assim na construção de uma escola de qualidade e autônoma.

O Conselho Escolar é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto em que vivemos.

As políticas públicas educacionais estão relacionadas às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar e no ensino-aprendizagem. Envolvem questões como: emprego das verbas, manutenção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matrizes curriculares, e gestão escolar.

É necessário que os grupos de interesse, organizados socialmente, tracem estratégias políticas para pressionar o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor. Essa prática política efetiva é fundamental para a construção da democracia, na medida que auxilia e democratiza os mecanismos de legitimação e de exercício do poder na sociedade e contribui para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação.

Nesta perspectiva a articulação e rediscussão de diferentes ações e programas direcionados à gestão educacional devem ter uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas.

É necessário então, segundo Paro, propor reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a escola fundamental, e redimensionar o conceito de qualidade para o ensino, para se perceber a relevância da democracia e a ação de seus atores na formulação de políticas educacionais, sem deixar de observar o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola.

Neste sentido a escola, sobretudo, a escola pública tem uma função social prioritária: a formação de um cidadão, por meio da construção de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e valores.

Este trabalho está dividido em capítulos, que trazem os conceitos teóricos sobre o tema do trabalho, para em seguida analisar a importância da escola aberta e de qualidade por meio do Conselho de Escola - CE, suas atribuições e importância; da Gestão Democrática; do Projeto Político Pedagógico-PPP. Este estudo também dialoga sobre as dificuldades e resistências na implementação de Conselhos Participativos. Finalizando com o encontro do CE com a Gestão Democrática para oportunizar o desenvolvimento da autonomia e o sentimento de pertencimento do espaço que produz conhecimento, legitimando o processo de ensino-aprendizagem.

## O QUE É DEMOCRACIA

Segundo Morin (2001), democracia quer dizer: governo do povo; soberania popular. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder.

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, ou seja, em casa, na escola, no bairro. Defende o direito de participação de todos em todas as decisões que favoreçam a qualidade de vida em sociedade. Para que haja essa verdadeira participação todos os indivíduos necessitam conhecer e viver desde sua infância os princípios democráticos desenvolvendo assim sua “autonomia democrática”.

A democracia nutre a diversidade de interesses, assim como a diversidade de ideias [...]. Deve comportar o direito das minorias à existência e à expressão [...] Necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade (MORIN, 2001, p.107-108).

É desta forma que se configura o caráter participativo da democracia; é tarefa impossível justificá-la e construí-la sem a ação efetiva de todos os seus envolvidos e sem a presença da diversidade, do conflito, do direito à expressão e do sentido de compromisso e responsabilidade:

Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1993, p.88).

A autonomia democrática é reconhecer o direito de escolher um caminho de vida próprio, de ser respeitado nessas escolhas e de viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com próprias aptidões, desejos e valores, é a consolidação do direito de ser diferente, é o que atualmente chamamos de diversidade cultural.

Para conquistar essa autonomia o indivíduo precisa estar capacitado para tomar decisões, construir suas regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades. Refletindo sobre esse conceito de autonomia, será que realmente os indivíduos estão preparados para viver uma verdadeira democracia?

A escola tem papel fundamental nessa mudança, precisa tornar-se democrática para formar cidadãos verdadeiramente preparados para assumir seu papel em uma sociedade que alcance a democracia em toda a sua plenitude. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso e sim pela discussão, competência técnica, pelo currículo, pelos métodos de ensino e de disciplina, nas relações entre alunos, professores e diretores.

A gestão democrática é defendida legalmente e teoricamente como uma dinâmica que garante processos coletivos e de participação no interior das unidades escolares. Para sua implantação requer-se mudança dos paradigmas que fundamentam a construção de uma proposta educacional para desenvolver uma gestão diferente daquela que ainda existe em muitos estabelecimentos de ensino, a fim de superar as vivências de processos decisórios centralizados.

A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola.

Por intermédio da democratização do conjunto das relações e práticas sociais pode-se contribuir para a construção da democracia social, ou seja, de uma democracia que ultrapasse a esfera do Estado e se instale no coração da vida social cotidiana. Para Bordignon e Gracindo (*in* FERREIRA e AGUIAR, 2000, p.23) a gestão democratizada da escola consiste:

Na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas, a identificação das necessidades; a negociação de propósitos; a definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromisso; coordenação e acompanhamento de ações pactuadas e mediação de conflitos (FERREIRA; AGUIAR, 2000, p.23).

Alguns elementos são essenciais nessa nova prática, mas a ausência de dois deles seria incompatível com a visão emancipatória: a autonomia e a participação.

Considerando as atuais condições, inclusive legais e jurídicas, o exercício da autonomia na escola não se faz sem criatividade e negociação. Cabe aos atores educacionais resgatarem a escola como centro do processo educativo, ocupando os espaços não cedidos pelo sistema, por meio da participação e do planejamento coletivos.

Na escola, essa participação pode ser materializada com o funcionamento efetivo dos Conselhos Escolares ou outras organizações semelhantes.

Algumas práticas democratizantes pontuais já vinham ocorrendo em diversos sistemas de ensino estaduais e municipais. A promulgação da Constituição tornava obrigatória a adaptação das constituições estaduais e das leis orgânicas dos municípios e do Distrito Federal para incorporação desse princípio e ampliava a possibilidade de ocorrência dessas práticas.

A existência de um Fórum nacional em defesa do ensino público e gratuito, reunindo entidades de todo o país, foi preponderante para a inclusão da sociedade civil no processo constituinte, em defesa não apenas da escola para todos, mas de uma plataforma avançada que já apontava para a ideia de democratização da escola pública "numa visão da escola como espaço de vivência democrática e de gestão participativa" (MENDONÇA, 2000 p 34), tendo como fim a melhoria da qualidade de ensino na prática dessa gestão participativa que prepara o indivíduo para o exercício de seus direitos e deveres.

A seu modo e muito lentamente os sistemas de ensino, após a promulgação da Carta Constituinte, iniciaram um processo para dar forma ao ordenamento constitucional, na busca de adaptação de suas legislações, estruturas de poder e funcionamento às demandas por participação presentes na comunidade escolar e na sociedade.

Depois de intensa mobilização do Fórum em Defesa do Ensino Público, em seguida transformado no Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, e de um período de grandes dificuldades na tramitação no Senado, a LDB é promulgada em dezembro de 1996, contemplando a gestão democrática do ensino público como princípio e determinando o atendimento às peculiaridades locais; abrindo a participação aos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e à comunidade escolar, representada por seus segmentos em Conselhos Escolares ou organizações equivalentes.

Além disso, em seu Art.12, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece responsabilidades e fixa incumbências das unidades de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e, no Art. 15, inclui a ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas.

O principal problema a ser resolvido para a construção desse novo paradigma, a priori, é o da superação da verticalidade das relações, fruto original de toda a hierarquia de poder no sistema e na escola.

Assim, o novo paradigma precisa romper com o preceito positivista e assentar suas bases em um modelo de gestão que gere participação, corresponsabilidade e compromisso, numa concepção de educação desenvolvida no eixo da horizontalidade que aponte para o verdadeiro resgate da qualidade do ensino e para a formação da cidadania.

A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição:

A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressões de formas conscientes ou não de engajamento (DOURADO, in FERREIRA, 2000 p. 82).

E é preciso antes de tudo criar espaços para que os diversos segmentos possam se encontrar e discutir com bases teóricas e nas experiências de vida de cada um, para que se chegue a uma conclusão e possa planejar conjuntamente.

De acordo com Oliveira et al. (p.11a) “os processos de participação se constituem, eles próprios, em atitudes e disposição de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídas cotidianamente”.

Assim, pode-se afirmar que é importante promover a parceria entre os professores e a família para que conheçam a realidade, os problemas e interesses dos alunos e das suas famílias; para tanto, há que se elaborarem medidas que possibilitem esses contatos, bem como proporcionar à comunidade a utilização do espaço escolar em horários alternativos para, desse modo, não chamar os pais apenas para resolver problemas acerca do comportamento ou rendimento escolar de seus filhos, mas buscar fazer da escola um lugar que acolhe, respeita e busca promover a cidadania.

Assim, a gestão democrática perpassa todos os setores da escola, do mais simples ao mais complexo, como planejamento anual com o corpo docente, a tomada de decisões, que deve ser coletiva, e as definições técnico-pedagógicas, etapas que precisam ter a participação dos pais com um caráter deliberativo, fiscalizador, de apoio e acompanhamento, inclusive dos aspectos financeiros da instituição.

## A IMPORTÂNCIA DO GESTOR COMO ARTICULADOR

Há alguns anos, o diretor centralizava em suas mãos a tomada de decisões e pouco partilhava com as comunidades local e escolar. A complexidade das tarefas de gestão e organização da escola, o avanço teórico-prático da educação e de sua gestão, a democratização das relações escolares e a discussão das formas de escolha dos diretores, começam a interferir nessa lógica tradicional de gestão. Isso quer dizer que a organização e a gestão da escola passam a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem as comunidades local e escolar.

Nesse cenário, questões como avaliação educacional, planejamento escolar, calendário, projeto político-pedagógico, eleições, festas e muitas outras atividades e decisões contam com a participação cada vez maior dos pais, dos estudantes, dos professores, dos funcionários, entre outros.

Essas mudanças acarretam a necessidade de se pensar o processo de organização e os mecanismos de participação na escola e, ainda, de se estruturar a gestão com a participação de outros membros, além do diretor. Nesse sentido, algumas escolas passam a ter uma equipe gestora, contando com coordenadores, supervisores, vice-diretores, professores etc., que trabalham coletivamente com o diretor, buscando soluções e alternativas para melhorar o funcionamento das escolas.

De fato, a intervenção do gestor é fundamental para que a escola abra suas portas à comunidade. É o gestor que possibilita o diálogo entre professores, alunos, funcionários e famílias, criando estratégias pedagógicas para que seja possível a integração plena desses diferentes agentes,

tanto para compreender os problemas da escola, quanto e a partir deles, construir coletivamente o projeto educativo da unidade escolar. Todavia, para que isto seja viável, é necessário que o diretor reconheça em primeira instância, que sua escola está inserida concretamente em uma comunidade, e que essa comunidade, com seus anseios, necessidades, limitações e potencialidades, influencia e é influenciada pela escola.

É necessário, pois, reconhecer que a escola precisa da ação da comunidade para melhorar o seu desenvolvimento, e conseqüentemente a qualidade do ensino.

Ao abrir as portas da escola à comunidade, o passo seguinte é estimular a discussão e a reflexão, para compreender de forma mais ampla e dinâmica a realidade e os caminhos possíveis para viabilizar melhorias na qualidade de vida de todos.

O desafio do gestor consiste em desenvolver estratégias para quebrar resistências e, gradativamente, promover o desenvolvimento de grupos, com a finalidade de estabelecer entre eles, vínculos e identidades coletivas.

Como gestor escolar, o diretor, tem que aprender a ouvir e respeitar opiniões das pessoas da comunidade escolar, mesmo que essas pessoas sejam consideradas por ele inferiores intelectualmente. Porque, a direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva de um projeto que reflita o projeto de homem e da sociedade que a comunidade quer. A partir daí o diretor começa a respeitar posições contrárias aos seus pensamentos e começa a entrar na lógica da gestão escolar autônoma e coletiva dos conselhos escolares (FERREIRA & AGUIAR 2001, p. 113).

Esse caminho somente é trilhado num processo de gestão democrática, cujas ações apontam para o diálogo, a descentralização de informações e decisões e a busca e manutenção de acordos e parcerias.

A gestão democrática é mais confortável para o gestor em termos de delegação de funções e divisão de responsabilidades, possibilitando na prática, menor gasto de tempo e de energia em tarefas que, numa gestão autoritária, é sua tarefa exclusiva. Porém, não é nada confortável discutir problemas e mediar conflitos. A busca do consenso exige esforço e muitas vezes, promove rupturas durante o processo. Somente por esse caminho é que se desenvolve a reflexão crítica, a avaliação e a reorganização da ação pedagógica por todos os envolvidos, condições fundamentais para o processo de inovação e mudança no interior da escola.

Esse processo de mudança, que amplia o estabelecimento de ações compartilhadas na escola e fortalece a forma de organização coletiva, com a estrutura de equipe gestora e a criação e a atuação dos conselhos escolares, tem se mostrado um dos caminhos para se avançar na democratização da gestão escolar. Nessa direção, definir claramente as atribuições e o papel político da equipe gestora e do conselho escolar é fundamental. De igual modo, é necessário destacar as atribuições comuns das duas instâncias e suas formas de articulação político-pedagógica.

Dessa forma, o responsável último pela escola deixaria de ser o diretor, passando a ser o próprio conselho, em corresponsabilidade com o diretor, que dele também faz parte. A vantagem desse tipo de solução é que o conselho, na condição de entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, sem que uma pessoa, sozinha, corra

o risco de ser punida pelos escalões superiores. Supõe-se que, assim, o dirigente da escola (o conselho) detenha maior legitimidade e maior força política, posto que represente todos os setores da escola.

O ponto de partida para que ocorram mudanças significativas no sistema escolar, é o de uma gestão mais democrática onde todos possam participar deste processo, opinar com ideias coerentes, de acordo com as prioridades do estabelecimento. Tal prática exige do gestor conhecimento da realidade de sua escola, assim, poderá coordenar e dirigir ações conjuntamente com todos os indivíduos, prepará-los para um processo de mudança em que terão que se adaptar, de forma gradual.

Conforme Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p.278) "A Constituição de 1988 procurou reunir algumas das reivindicações da sociedade civil apresentando alguns avanços como a ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das Forças Armadas. No campo da educação, já se discutia uma nova lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional ". Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a "intenção" de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos". A Educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a justiça social. A partir deste período então, as políticas educacionais, de forma geral, caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação, voltando-se para ampliação do acesso à educação básica.

## O CONSELHO ESCOLAR (CE): ATRIBUIÇÕES E IMPORTÂNCIA

O conselho escolar discute o que a escola precisa e quais são os assuntos mais importantes que ela deve focalizar, assessora as necessidades financeiras da escola.

De modo geral, podem ser identificadas algumas atribuições dos Conselhos Escolares (NAVARRO, 2004):

- elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar;
- coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar;
- promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;
- propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola;
- propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar às alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente;
- participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
- acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas

e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar;

- elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação;
- aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso;
- fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;
- promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares (NAVARRO, 2004).

O exercício dessas atribuições é, em si mesmo, um aprendizado que faz parte do processo democrático de divisão de direitos e responsabilidades no processo de gestão escolar. Cada Conselho Escolar deve discutir suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor (NAVARRO, 2004).

Mas, acima de tudo, deve ser considerada a autonomia da escola (prevista na LDB) e o seu empenho no processo de construção de um projeto político-pedagógico coerente com seus objetivos e prioridades, definidos em função das reais demandas das comunidades escolar e local, sem esquecer o horizonte emancipador das atividades desenvolvidas

Para Navarro (2004) ou Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Conselho Escolar surgiu da:

A necessidade da existência de espaços de participação no interior da escola, para que os segmentos escolares possam exercitar a prática democrática. Dentre esses espaços, o Conselho Escolar se destaca, dado que sua participação está ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar, isto é, ao desenvolvimento da prática educativa, em que o processo ensino aprendizagem é sua focalização principal, sua tarefa mais importante. Nesse sentido, sua função é, fundamentalmente, político-pedagógica (NAVARRO 2004, p. 31).

O CE não pode empregar funcionários e não tem o poder de admitir ou demitir professores ou outros funcionários do quadro do pessoal da escola. O conselho escolar não é responsável pela administração da escola ou pela escolha de programas de ensino e aprendizagem ensinados na escola. Os programas de ensino e de aprendizagem estão sob a responsabilidade do diretor e dos professores.

A efetivação de uma lógica de gestão democrática é sempre processual e, portanto, de permanente vivência e aprendizado. É um processo eminentemente pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação, a discussão e a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação, tais como o conselho escolar. A construção de uma cultura democrática só é possível a partir de práticas democráticas (NAVARRO,2004).

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR

O Projeto Político Pedagógico (PPP) define-se assim: Etimologicamente o termo projeto – projetar e significa prever, antecipar, projetar o futuro, lançar-se para frente (VEIGA, 2001, p.32). A partir desse entendimento, construímos um projeto quando temos uma demanda para tal, quando temos um problema.

A construção do Projeto Político Pedagógico surge a partir da necessidade de organizar e planejar a vida escolar, quando o imprevisto, as ações espontâneas e casuais acabam por desperdiçar tempo e recursos, os quais já são irrisórios.

Sendo o Projeto Político Pedagógico a marca original da escola, ele pode oferecer uma educação de qualidade. Este documento define ou aprimora o modelo de avaliação levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos; estabelecer e aperfeiçoar o currículo voltado para o contexto sociocultural dos educandos; aponta metas de trabalho referentes à situação pedagógica, principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas. Em função disso, é que se considera importante estruturar os princípios que norteiam as práticas educacionais.

Dentro do Projeto Político Pedagógico é necessário que o Conselho Escolar seja um componente que se prima em três setores: cidadania, participação e democracia.

Segundo DALLARI (1998) a cidadania expressa:

Um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998.p. 14).

A administração escolar, nela incluída o ato de planejar as ações educacionais, pode ser feita de forma centralizada e autoritária, como participativa e democrática. Quando a mesma assume a forma participativa, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tanto, necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática.

“Para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública” (DIAS, 2003, p.1).

O termo pedagógico, por sua vez, refere-se à dimensão que possibilita a efetivação da finalidade da educação, que é o ato de ensinar e de aprender. Veiga nos esclarece a relação entre os dois termos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade pedagógica, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

Pode-se observar que o Projeto Político-Pedagógico é um documento norteador do trabalho escolar, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação.

Nesta perspectiva, o projeto da escola é sua expressão política, ou seja, é o documento base no qual está contida sua filosofia, suas concepções de sociedade, de educação, de homem. Dele faz parte o currículo que é considerado sua essência, o que a escola tem de melhor para oferecer aos seus alunos (VEIGA, 1995).

É justamente aí que se revela a gestão democrática: na seleção dos conteúdos pelos professores, privilegiando temas relevantes e historicamente construídos e ouvindo também os alunos, pais, funcionários, que por meio do trabalho coletivo. Consolidar a cultura da participação significa construir a gestão democrática e conseqüentemente formar cidadãos. Esse processo é contínuo, e vai sendo construído ao longo do percurso de cada instituição de ensino. O projeto se dá de forma coletiva, onde todos os personagens direta ou indiretamente, pais, professores, alunos, funcionários, corpo técnico-administrativo são responsáveis pelo seu êxito. Assim, sua eficiência depende, em parte, do compromisso dos envolvidos em executá-lo (VEIGA, 1995).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental a escola desenvolver um trabalho que leve à transformação da sociedade. Buscando a construção de um ser que saiba planejar, superar obstáculos, compreender e transformar a sociedade. Assim é a educação que forma pessoas conscientes de seus papéis que levam educando, educador e gestor a se tornarem agentes construtores e transformadores do conhecimento.

Trabalhar democracia não é nada fácil principalmente com transparência, responsabilidade e comprometimento. Em uma gestão, na qual se respeita a opinião de cada indivíduo, o limite e habilidade de cada um, fica agradável construir projetos delegando a cada participante, algo que possa ajudar na execução das atividades, conseguindo com que todos participem do processo, isso é democracia. Porém, para alcançar os objetivos, deve-se estar realmente comprometido e empenhado.

Assim, na gestão democrática, o diretor tem que ter como objetivo, a qualidade no ensino compreendendo a criança como parte desta construção e preparando para sua formação na sociedade em que vive.

O conselho de Escola é o local onde todos têm oportunidade de se manifestar e dialogar. É grande a importância dos Conselhos Escolares para a busca de transformações no cotidiano escolar, transformações essas orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa.

O valor da autonomia das escolas democráticas encontra sua expressão máxima quando os alunos são estimulados a exercê-la durante todo processo ensino aprendizagem, auxiliam na elaboração de seus currículos e aprendem a conduzir o tempo de trabalho, vivendo a autonomia, sendo assim aprendem a ser autônomos.

Nessa perspectiva as crianças são educadas através da autonomia, com uma liberdade que exige responsabilidade, e exercer sua cidadania desde muitas pequenas reconhecendo o poder da verdadeira democracia.

E, por fim, é possível afirmar que a superação dos problemas e o aumento do potencial comunicativo e democrático dos conselhos se colocam diretamente proporcionais à ampliação da mencionada cultura de participação.

O necessário acesso dos alunos e seus familiares e dos funcionários não docentes, somando-se aos professores e dirigentes, para participarem da gestão escolar depende de esforços múltiplos, ou seja, todos têm que investir cotidianamente na organização coletiva e compreender que a construção de uma cultura democrática demanda tempo.

Desta forma a educação não deve estar voltada apenas para formar indivíduos que estejam preparados para o mercado, mantendo e reforçando o pensamento coletivo da sobrevivência, mas deve conduzir ao indivíduo ao processo de transformação social afim de que tenha condições de optar pela sua condição de vida.

# REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. **Gestão democrática da educação: as práticas** administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP & A/SEPE, 1999.

BORDIGNON, G. e GRACIDO *in* FERREIRA e AGUIAR, R.V. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... *In*: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **A Lei nº 9394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília: 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição Brasileira**. Brasília: Senado, 1988.

DALLARI, **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DIAS, G. **A dimensão política do projeto político-pedagógico**: rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública. *Revista Pedagogia em Debate – Desafios Contemporâneos*, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação - Impasses, perspectivas, compromissos**. São Paulo. Cortez, 2001.

MENDONÇA, E. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros**: a intenção e o gesto. *In*: Reunião Anual da Anped 23, 2000, Caxambu-MG.

MORAN, José Manuel C. *Gestão Inovadora com Tecnologias*. *In*: VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

NAVARRO, I.P. et.al. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**; São Paulo: Xamã, 2001a.

VEIGA, Ilma Passos. A. (Org). **As dimensões do projeto político- pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1995.

## ALANE SILVA MATOS

Graduada em Pedagogia EAD Faculdade Unopar (Universidade Norte do Paraná) (2015); Pós-graduação em Ludopedagogia na Unipeç (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

# FUNÇÃO E OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** Este trabalho surge do interesse de investigar as funções desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se ancorou no estudo bibliográfico acerca das funções e desafios da Coordenação Pedagógica ao longo da história da Educação no Brasil, especialmente nas instituições de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico; Educação Infantil; Desafios.

# INTRODUÇÃO

**N**ão seria exagero dizer, que a Coordenação Pedagógica está no centro dos processos educativos de cada instituição, e que sem ela o trabalho se perde, se fragmenta e torna-se incipiente.

A problemática sobre o papel do Coordenador Pedagógico nas instituições de ensino, é uma discussão que vem ganhando força nos últimos anos. Desde que o supervisor pedagógico foi substituído pelo coordenador, que quase sempre é um professor, retirado do seu grupo de trabalho, seu papel e as funções do cargo que exerce, não se mostram muito claras.

É muito comum encontrar nas instituições de Educação Infantil, Coordenadores Pedagógicos cobrindo faltas de professores, cuidando da entrada/saída/intervalo das crianças, fazendo murais, cuidando de crianças que adoecem ou se machucam no ambiente escolar, e por aí vai uma lista crescente e interminável de tarefas delegadas a esse profissional.

Percebe-se que os Coordenadores Pedagógicos não sabem ou não conseguem delimitar qual é exatamente o seu papel/função, nas instituições onde atua.

Diante dessa situação surge a inquietação em saber, qual o papel e a função que o Coordenador Pedagógico de fato protagoniza nas instituições de ensino da Educação Infantil?

Este trabalho tem por objetivo diagnosticar as diversas funções exercidas pelos Coordenadores Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, destacando a relevância e a eficácia destas no desenvolvimento e eficiência do trabalho pedagógico e buscar delimitar o campo de ação deste profissional, já que, como nas outras etapas da educação básica e guardando-se as especificidades da Educação Infantil, pode-se afirmar que o coordenador tem como principal função a de formar os professores que com ele atuam, dando-lhes suporte ao trabalho pedagógico, construindo coletivamente a prática educativa daquele espaço, atendendo às demandas sócio educativas decorrentes de uma sociedade em constante transformação.

Além disso, é importante elencar as diversas tarefas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, no cotidiano escolar da Educação Infantil, destacar os diversos segmentos em que situa sua ação e delimitar a função específica do cargo de coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa justifica-se pela preocupação crescente, acerca do trabalho do Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil, visto que no acompanhamento às instituições, o diálogo com o Coordenador Pedagógico é frequente e suas queixas constantes. Sua atuação configura-se como abrangente, polêmica e desafiadora.

Independentemente do número de turmas que coordena, este profissional está sempre envolvido com diferentes tarefas, atendendo às emergências que surgem a partir de demandas dos alunos, dos professores, das famílias e da direção.

A partir destas considerações, surge a necessidade de se entender o papel e as funções inerentes a este cargo, buscando delimitar quais tarefas são realmente importantes e quais são acessórias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e excelência, que atenda aos professores nas suas necessidades, dúvidas e questionamentos, acerca do processo educativo.

Portanto, tentar-se-á ao longo do trabalho buscar subsídios na literatura para responder essas inquietações que tanto se acumulam no cotidiano, e assim poder contribuir para que inovações e ideias possam surgir a partir desse produto, lembrando que a educação está sempre em constante transformação e construção.

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a infância é a fase mais importante da vida da criança, pois é nela que se pode perceber os primeiros sinais do desenvolvimento cognitivo e afetivo, subjetivo que ela carrega junto de sua identidade.

Não há nada de novo, quando falamos que o papel da escola é fundamental na vida de qualquer ser humano. Na Educação Infantil, essa presença “escolar” se torna mais especial, visto que esse elo de ligação entre criança e mundo, de certa forma os remete a um novo mundo de descobertas, onde brinquedos e brincadeiras aguçam o potencial de seu imaginário, conforme ressalta Silva (2010),

A criança começa a ser vista como dona de uma infância que exige maior compreensão e investimento quanto aos aspectos que ela desenvolve, ser de uma especificidade e individualidade única e importante diante da sociedade, ela é agora vista como sujeito histórico e participante das transformações futuras (SILVA, 2010, p.28).

Nesse sentido, pensar na qualidade do trabalho pedagógico voltado para essa fase da vida, demanda dos profissionais que nela atuarão, formação e capacitação, que garantam um trabalho comprometido com as demandas e necessidades específicas deste perfil.

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico passa a fazer parte de um projeto de escola, que busque uma educação democrática e transformadora. Cabe a esse profissional, desenvolver um trabalho comprometido com a excelência, a partir dos princípios orientadores da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN), bem como, os documentos e princípios

traçados por cada município, dentro de sua autonomia.

Muito se tem discutido e pensado, sobre qual é o papel que esse profissional vem desenvolvendo nas instituições de Educação Infantil, uma vez que, é comum verificar em suas falas, considerações acerca do acúmulo de funções que desenvolve e da perda de identidade do mesmo.

Embora, o cenário da educação vem nos apresentando mudanças que ora se fazem positivas, ora negativas, Santos e Oliveira (2007), apontam que com essas mudanças, houve também um ressignificar das funções, onde Ferreira (2013), corrobora com a fala e indica que,

O termo coordenador pedagógico passou a ser entendido como o professor acumulador de funções, quais sejam: supervisor e orientador. Dessa forma, o coordenador pedagógico – perdido quanto a sua identidade, passa a exercer a função de controlar a implantação das mais diversas reformas educacionais (FERREIRA,2013, p.19).

A função do Coordenador Pedagógico data da existência das escolas experimentais que tinham como função fundamental dar corpo à formação de profissionais qualificados e comprometidos criticamente com a educação do país e atuar como suporte técnico junto ao trabalho do professor, conforme ressalta Placco, Souza e Almeida (2013),

[...] Já na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei nº4024/1961, artigo 104, apresentavam, todas elas, em suas proposta inovadoras, um profissional, ou uma equipe de profissionais para exercer a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra o coordenador podia realizar um trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares (PLACCO et al., 2013.p.8).

Dessa forma, pode-se avaliar o quanto nossa constituição oscila, uma vez que, as escolas experimentais, que de fato tinham a formação como ponto central para elevar os resultados do processo ensino-aprendizagem, aos poucos foram sendo extintas pela ditadura militar, que tinha como objetivo centralizar as formas de ensino de acordo com o sistema vigente.

Assim, os primeiros sinais de que a figura do Coordenador Pedagógico entrava em declínio no cenário educacional brasileiro, podiam ser percebidos, diante da criação de outros cargos. A função começa a ser esvaziada e ao mesmo tempo difundida com outras já existentes nas escolas públicas do país. Por muito tempo, o papel do Coordenador Pedagógico se confundia com o papel de inspetor escolar, cujo reflexo perdurou por anos.

Contudo, volta-se a falar na função da coordenação pedagógica no Brasil no período que compreende as décadas de 1970 a 1990. Isso acontece, em decorrência das mudanças que ocorreram na área educacional (VENÂNCIO, 2000) e que conforme Teixeira (2015),

Foi nesse período que a nova Constituição trouxe a necessidade legal de universalização do Ensino Fundamental, de acesso a uma educação pública de qualidade para todos, enfim a educação como um direito fundamental mínimo necessário para o desenvolvimento do indivíduo (TEIXEIRA, 2013, p.38).

Entretanto, esse novo Coordenador Pedagógico que surge a partir das mudanças educacionais promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), não sabe exatamente qual é o seu papel frente ao novo modelo educacional proposto pelo governo. Destarte,

O coordenador pedagógico surge em meio a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, mudanças, porém sem nenhuma qualificação, o que compromete o bom desempenho de sua função. A figura do coordenador foi fruto de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão escolar e processo de ensino aprendizagem foram postas em prática (VENÂNCIO, 2000, p.s/n).

As instituições de Educação Infantil, tinham por objetivo oferecer educação de qualidade a toda população, deixando para trás o estigma de assistencialismo. Sem dúvida, era mais do que necessário voltar o olhar para este novo modelo de educação e gestão escolar, era preciso girar a roda para que a qualificação de pessoal para esse segmento se fizesse em caráter de urgência. Assim, Klosinski (2017) falta data pondera que,

A educação infantil por apresentar um contexto educacional específico, que trata do educar e cuidar como indissociáveis em sua proposta pedagógica, requer conhecimento para que se realize e desenvolva um trabalho voltado para as crianças e suas infâncias. A coordenadora pedagógica nesse contexto é fundamental, a qual em suas funções promoverá e impulsionará o trabalho pedagógico (KLOSINSKI, 2017, p.s/n).

O foco do trabalho na Educação Infantil é a criança, que precisa de educação e cuidados. Para garantir que este trabalho se desenvolva com qualidade, é necessário que os profissionais sejam e estejam qualificados para atender a demanda crescente em nosso país, pois, “Só acreditamos que a criança possa ter um atendimento de qualidade se os profissionais que trabalham diretamente com elas estiverem cientes dessa necessidade e equiparados teóri-

ca e metodologicamente” (LOPES,1999, p.102). Assim,

O coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática (AZEVEDO, NOGUEIRA, RODRIGUES apud TEIXEIRA, 2002, p.23).

### **A função e os desafios do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil**

Ainda hoje, muitos profissionais não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. A não definição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento de seu trabalho. Dessa maneira, o coordenador pedagógico é solicitado para qualquer tipo de atividade, cujo o mesmo está impossibilitado de desenvolvê-lo devido à sobrecarga de atividades (LIMA et al, 2007, p.82).

Quando o autor define em sua fala que onze anos após a publicação da legislação que define a Educação Infantil como passo inicial para o conhecimento de vida, e que apesar disto, ainda não existe clareza no papel do Coordenador Pedagógico, isso nos leva a pensar que muitas lacunas precisam ser preenchidas para que de fato essa função venha ser desenvolvida e efetivada no espaço escolar.

Dentre vários artigos, o de nº 46, irá tratar da coordenação pedagógica, onde estabelece-se que,

Art. 46 – A equipe da coordenação pedagógica é constituída pelo Diretor e o Vice- diretor da escola, o técnico superior de Educação, o professor comunitário, o pedagogo e professores indicados pela Direção, ouvidos seus pares e observada sua identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto para a gestão.

§1º- Essa equipe de trabalho se responsabiliza pela coordenação, administração e articulações necessária para o desenvolvimento das propostas pedagógicas da Educação Infantil, de cada ciclo do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino regular noturno e para modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), apontados no projeto político pedagógico da escola.

§4º - Para a Coordenação Pedagógica da UMEI é assegurada um cargo de educador/professor por turno, podendo ser ocupado por dois educadores/professores ou por um educador/professor em regime de jornada complementar em um dos dois turnos (BELO HORIZONTE, 2010, p.25).

Dessa forma, compreende-se que o papel do Coordenador Pedagógico é parte de uma equipe gestora, entretanto, tudo aponta para que esse profissional seja um acumulador de funções, o que se traduz na prática cotidiana.

Ora, se a legislação estabelece toda essa série de funções a serem desempenhadas pela equipe da Coordenação Pedagógica e estabelece ainda uma lista de funções específicas a que o Coordenador Pedagógico necessita desenvolver, percebe-se explicitamente um grande desequilíbrio na balança. Todavia acredita-se que as escolas tenham ciência desse desequilíbrio e a partir disso procuram soluções para que esse trabalho se torne mais harmonioso.

É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é fazer críticas negativas acerca da atuação da função de Coordenador Pedagógico no contexto da Educação Infantil, tampouco levantar bandeira hierárquica por maior valorização ou visibilidade desse profissional. A intenção, aqui colocada, é de ordem mais reflexiva.

Objetiva-se visualizar as dificuldades que são vividas no cotidiano da função e a partir disso, buscar soluções para que esse profissional possa desempenhar seu papel em conformidade com a realidade apresentada pelo cenário atual da educação, pois, a escola sendo espaço privilegiado de produção do conhecimento, torna-se fundamental para que esse conhecimento flua de forma contínua e prazerosa, conforme disserta apud VASCONCELOS (2002),

[...] a Coordenação Pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação, e os meios para a concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELOS apud TEIXEIRA, 2002, p. 87).

Nesse sentido, é perceptível que grande parte das funções que envolvem a figura do Coordenador Pedagógico é de grande responsabilidade, uma vez que, além de todas as tarefas que precisa desenvolver, ele precisa manter um bom diálogo também com a comunidade, estabelecendo assim a parceria família-escola. Tarefa desafiadora, uma vez que, dialogar é algo que se torna cada vez mais difícil em nossa sociedade.

Equivoca-se a gestão ou a comunidade escolar que não consegue perceber esse profissional como detentor dos saberes escolares específicos. Ora, esse profissional, geralmente pedagogo, se formou exatamente para ter uma visão holística das necessidades pedagógicas da escola e não uma visão rasa e consensual delas, uma vez que,

A Escola é um lócus privilegiado no contexto atual, onde a prática educativa formal se desenvolve de forma rigorosa e sistemática, sendo necessário pensar numa articulação entre o pensamento e universo das experiências concretas, vivenciadas pelo ser humano (OLIVEIRA, 2010, p.1-2).

O Coordenador Pedagógico se torna muito especial nesse processo, pois a comunidade, ao entregar seu filho na escola, ali entrega seu maior tesouro, a confiança e a perspectiva de futuro. Assim, não é absurdo pensar que o Coordenador Pedagógico ao assumir diversas funções em sua trajetória profissional, ao longo dos tempos fosse enxergado pelo corpo dirigente como o profissional “mil e uma utilidades”.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura pesquisada, novos paradigmas surgiram, mas algumas inquietações permaneceram, já que encontramos consonância com diversos artigos pesquisados. Além disso, a parte prática da pesquisa mais uma vez, nos apontou para o fato de que o problema apresentado na pesquisa, é comum entre os profissionais entrevistados. Quando se fala de literatura pesquisada, é interessante destacar que diante do problema proposto, o que se buscou foram teorias que viessem corroborar com a proposta do trabalho e a partir dela criar a oportunidade de dialogar com o texto, uma vez que, este existe para ser dialogado, questionado.

Muitas vezes, o leitor se pega brigando com o texto e é nesse momento, que o pensamento crítico se faz presente e nos possibilita o entendimento das hipóteses e variáveis que o tema nos apresenta, colocando em dúvida as verdades contidas nas teorias.

Dessa forma, o que se buscou foi de muita importância para que esse trabalho ganhasse corpo e ao final, nos desse a possibilidade de conversar com a literatura e com as entrevistas.

Tentou-se responder ao objetivo geral que consistiu em diagnosticar as diversas funções exercidas pelos Coordenadores Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, bem como os específicos que tinham como instrumento norteador elencar, destacar e delimitar as funções, tarefas e atuação do profissional em questão.

Ressalta-se que, o objetivo geral foi amplamente alcançado, uma vez que, a literatura nos trouxe conceitos e legislações acerca do profissional e de suas características, além de nos possibilitar conhecer historicamente a construção histórica da Educação Infantil no Brasil e como ela se desenrola nos dias atuais.

Dessa forma, chegar a uma conclusão definitiva sobre esse desafio profissional que o Coordenador Pedagógico enfrenta no seu cotidiano, é no mínimo perverso, visto que aqui foi possível perceber um pouco de sua trajetória, sempre se deslocando e se perdendo dentro de seus próprios espaços.

O que se espera é que, se projetem e se implementem políticas públicas efetivas que tragam junto no bojo de legislações concretas, o respeito e a valorização desse profissional, que não deixa dúvidas sobre sua importância e relevância nas instituições educacionais e para a sociedade como um todo.

# REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.B.D et al, *apud* TEIXEIRA, A.B. **O Coordenador Pedagógico: Suas Reais Funções no Contexto Escolar**. Campos do Goytacazes, 2012. Disponível em [www.mestrado.caeduff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar](http://www.mestrado.caeduff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/see/arquivos/pdf/tvescola/lein9394.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil. V.1.Introdução**. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003**. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências.

DIDONET, Vital. **EDUCAÇÃO INFANTIL**. Humanidades, Brasília, n 43 ,1991, p.89-98 Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EVO56MD1SA17ID1109317082016170831.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EVO56MD1SA17ID1109317082016170831.pdf) – Acesso em 26 de dezembro de 2023.

FERREIRA, Franciscleide S.R.A. **O Papel do Coordenador Pedagógico na Organização e na Aplicabilidade do Currículo da Educação Infantil**. Brasília, 2013. Disponível em [bdm.unb.br/bitstream/10483/84681/2013\\_FranciscleideDoSocorroRodriguesdeAbreuFerreira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/84681/2013_FranciscleideDoSocorroRodriguesdeAbreuFerreira.pdf) – Acesso em 26 de dezembro de 2023.

KLOSINSKI, D.V. **A Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil: Olhar Atento Entre Possibilidades e Perspectivas**. Paraná, 2013. Disponível em: [educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/com.br/arquivo/pdf2017/23375\\_11682.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/com.br/arquivo/pdf2017/23375_11682.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

LIMA, M.B **A Qualidade em Educação Infantil nas representações Sociais dos Professores de Escolas de Primeira Infância**. Teresina, 2010. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/152.%20a%20qualidade%20em%20educa%C7%C3o%20infantil%20nas%20representa%C7%D5](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/152.%20a%20qualidade%20em%20educa%C7%C3o%20infantil%20nas%20representa%C7%D5). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

LOPES, M.R.C. **Descompasso: da formação à prática**. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. NUNES, Maria Fernanda. GUIMARÃES, Daniela. (Org.) *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 101-130.

OLIVEIRA, J.C.D. *apud* TEIXEIRA, A.B. **in Um Estudo sobre o Coordenador Pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada**. Disponível em [www.mestrado.caeduff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar](http://www.mestrado.caeduff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar).

Acesso em 26 de dezembro de 2023.

PLACCO, V.M.N.S, SOUZA, V.L.T, ALMEIDA, L.R. **O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas**, Cadernos de pesquisa, v. 42, n.147, p.754-771,set/dez 2012 Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/296002481\\_O\\_Coordenador\\_pedagogico\\_aportes\\_a\\_proposicao\\_de\\_politicas\\_publicas](https://www.researchgate.net/publication/296002481_O_Coordenador_pedagogico_aportes_a_proposicao_de_politicas_publicas). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

SILVA, M.E. **A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança**. Londrina, 2010. Disponível em [www.uel.br/ceca/peagogia/pages/arquivos/MARIA%20DA%20SILVA.pdf](http://www.uel.br/ceca/peagogia/pages/arquivos/MARIA%20DA%20SILVA.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

TEIXEIRA, A.B. **A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: A Delimitação de suas funções e a sua Efetivação no Cotidiano Escolar.** Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [www.mestrado.caedufjf.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar](http://www.mestrado.caedufjf.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

VENÂNCIO, M.R. *apud* TEIXEIRA, A.B. *in* **A importância do Coordenador Pedagógico na Escola.** 2000. Disponível em: [www.mestrado.caedufjf.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar](http://www.mestrado.caedufjf.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

VASCONCELLOS, C.S. *apud* TEIXEIRA, A.B. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. *in* **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em [www.mestrado.caedufjf.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar](http://www.mestrado.caedufjf.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar). Acesso em 26 de dezembro de 2023.

# Amanda Karina de Matos Vieira

Graduada em Letras-Português-Inglês com Complementação em Pedagogia e História. Especialização: Docência do Ensino Superior e Educação Inclusiva. Professora Efetiva da Rede Municipal de São Paulo desde 2012.

# OS EFEITOS NEGATIVOS DO EUROCENTRISMO E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA DESCOLONIZADORA



**RESUMO:** Este artigo busca evidenciar o quanto a sociedade brasileira vive sob efeitos negativos de uma “colonização eurocêntrica”, cheia de privilégios, preconceitos e desrespeito com a cultura nativa brasileira. Também, ressaltar a importância de buscarmos entender o que os pesquisadores do colonizador buscam trazer como informação, visando o estudo sobre a construção do pensamento Decolonial como complementar e abrangente no sentido cultural e sócia, uma vez que descolonizar, vem o sentido de desapropriar, ou seja, reintegrar a posse de terra àquele que realmente faz jus. Traremos algumas especificidades da construção do pensamento decolonial e suas implicações e aspectos para além da política, economia, social, cultural etc. Como referência o sociólogo peruano Aníbal Quijano.

**Palavras-chave:** Colonização Eurocêntrica; Autor; Sociologia; Política-Econômica.

# INTRODUÇÃO

**E**ste artigo busca evidenciar alguns dos aspectos negativos trazidos pela colonização eurocêntrica, pois os portugueses tomaram para si terras que já eram ocupadas pelos povos indígenas e africanos, já tinham seus costumes, culturas e identidade, brutalmente usurpada por uma cultura tida como “superior” a que ali já habitava.

Dessas premissas então, autores decoloniais iniciaram a construção do pensamento decolonial. De maneira que, a Descolonização tem sido estudada com foco de estudo não apenas o povo Latino-Americano, mas também Afro Asiático, tratando dos aspectos políticos e econômicos.

No que tange ao pensamento Decolonial, teremos referências em sociólogos, filósofos, jornalistas e historiadores, que trazem evidências e fomento que mostram muito além das consequências negativas da colonização, nos aspectos políticos e econômicos, mas na identidade social e cultural de um povo.

Fatos históricos corroboram com o pensamento de muitos estudiosos sobre os aspectos nocivos do processo colonizador europeu às terras brasileiras.

É sabido que a história do povo Brasileiro advém de um processo de colonização europeia, gerando traços fortes do eurocentrismo na cultura Brasileira e em outros povos também advindos da colonização, processo que tirou o direito a voz e de voz a nossas raízes de origem.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 22), essa perspectiva dividiu a história em duas: história da modernidade europeia e história silenciada pela colonialidade. A primeira celebra a autoafirmação de sucessos intelectuais, já a segunda se refere à rejeição a outras formas de saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Na formação de nossas origens, a história do povo brasileiro tem sido construída e escrita baseando-se na versão Europeia, devido ao processo de “colonização”, de maneira que fomos imersos a uma cultura totalmente contrária a nossas raízes, dando-nos pouco espaço ou nenhum, para trazermos a identidade brasileira, nascida dos povos indígenas, africanos entre outros.

Alguns críticos-estudiosos, têm utilizado a palavra “Socialismo”, neologismo utilizado pelo psicólogo especialista Bruno Simões, para explicitar o que diz respeito às nossas raízes: Como a vida que está à minha volta me forma? Como as circunstâncias históricas se formam e me representam?

Esse termo nos remete a uma Brasilidade perdida, a raízes e cultura não representadas em que nosso Brasil, ao contrário, um país tomado por uma supervalorização da cultura, religião, dominada pelo Eurocentrismo.

Outro fato a ser elencado neste trabalho será a questão racial, uma vez que o branco é visto como ser superior, dotado de capacidade diferenciada, apenas por suas características físicas (fenótipos).

Em quanto o negro e o indígena são colocados à margem de nossa história, bem como suas crenças, religião, música e cultura pouco fazem parte da descrição histórica e na construção de nossa identidade, nos remetendo à um comportamento “estrangeiros” em nosso próprio país.

[...] Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em 117 consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (QUIJANO, ANÍBAL).

Com essas evidências temos sentimento de que o povo Brasileiro, tem vivido como seres estranhos, como estrangeiros em sua pátria, dominados por um Eurocentrismo supervalorizado, e que de uma maneira, digamos que velada, extinguir nossas raízes indígenas, africanas, entre outras não pertencente ao modelo Europeu.

Diante do exposto, traremos aqui, um vasto estudo e muitos escritores que abordaram este tema por vertentes diferentes, mas com o mesmo objetivo, é que nos fazer entender a importância de valorizarmos todas as raízes culturais decolonial de nosso país.

Para tal, será abordado neste trabalho um pouco sobre o que é o pensamento decolonial, o que é o movimento decolonial e qual é importância desse processo para entendermos, e até mesmo buscar respostas para muitos problemas sociais (racismo), políticos e econômicos atuais.

[...] uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Descolonização e Pensamento Decolonial, temos como ponto de partida a Conferência de Bandung, nome do encontro histórico que ocorreu na Indonésia em 1955.

Foi uma reunião de 29 países asiáticos e africanos que teve como objetivo mapear o futuro de uma nova força política global (Terceiro Mundo), visando a promoção da cooperação econômica e cultural afro-asiática, como forma de oposição ao que era considerado colonialismo ou neocolonialismo, por parte dos Estados Unidos e da União Soviética.

O movimento decolonial abrange diversas formas de crítica teórica, articuladas por várias camadas de pensamentos, que tem como principal intuito libertar o campo do

conhecimento, e recentemente vem ganhando maior destaque no ideário da América Latina.

No meio acadêmico, ele se manifesta pela análise da distinção de classes, dos estudos étnicos, estudos de gênero e estudos regionais.

Sendo descrito, em sua composição, de opções analíticas (no sentido semiótico) e práticas que buscam desvincular as ideias de colonialismo e de poder, ou de uma matriz da modernidade enraizada no colonialismo.

Essa lógica é geralmente chamada de matriz colonial de poder ou colonialidade de poder.

Havendo também contribuições para construção dos estudos do pensamento de-colonial através do conhecimento vindo das metodologias críticas do discurso e da sabedoria dos povos originários indígenas.

## Implicações sociais nocivas decorrentes da colonização Europeia

Estudaremos aqui um breve resumo do contexto que nos tem norteados a construir um pensamento formado sobre o pensamento decolonial como pensamento prático e crítico, e para falarmos sobre esse assunto não há como não citar o filósofo Aníbal Quijano, que foi um dos precursores do pensamento descolonizador.

A partir do final da década de 1990, com as pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade, um conjunto de estudos passou a ser articulado que, a partir de então, tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas.

Claramente, antes de iniciarmos artigo falando sobre a colonização e descolonização, traremos aqui o conceito de Colonização por Alfredo Bosi “

Decolonial é necessário falar sobre colonização- colônia, ora, não somos mais uma colônia, porém somos advindos de uma colonização baseada em uma estrutura eurocêntrica, cheia de marcas escravocrata, abusos e deterioração da cultura raízes que já havia colonizado o Brasil.

Ao contrário do que até hoje tem sido ensinado, uma única voz tem ecoado, “a supremacia branca”, devido ao pensamento eurocêntrico que tem dominado as ciências, academias e verdades que foram construídas ao longo do tempo.

O pensamento decolonial vem surgindo com pesquisadores que pensam de maneira diferentes, e com correntes epistemológicas diferentes, porém, todos estão unidos a desenvolver teses que buscam dar voz aos diversos saberes na construção do conhecimento

A “priori” quando falamos dos povos primitivos colonizadores nos referimos aos índios e ao total genocídio praticado quanto a presença branca atracou suas embarcações “ na América”:

É válido ressaltar que toda essa “verdade” que foi construída sobrepondo a nossa verdade, um Brasil culturalmente formado em sua essência pelo índio e pelo negro, vem marcada de muito sofrimento, tristeza e pela ausência de direitos aos povos verdadeiramente “colonizadora” do Brasil,

Mas mesmo mais de cem anos depois da Independência, uma parte ampla da servidão indígena era obrigada a reproduzir sua força de trabalho por sua própria conta E a outra forma de trabalho não-assalariado, o não pago simplesmente, o trabalho escravo, foi restrita, exclusivamente, à população trazida da futura África é chamada de negra (QUIJANO, ANÍBAL).

Abordarmos também um pouco sobre o termo correto a ser utilizado quando pensamos em colonização e descolonização). Vários pesquisadores utilizaram o termo de(colonial), outros como por exemplo Aníbal Quijano, preferem utilizar o termo descolonização.

Uma vez que o uso do prefixo Desnos remete realmente a pensar na desconstrução, não apenas dos pensamentos colonizadores, mas fazer nascer uma ‘episteme’ marcada pela Brasilidade.

Atualmente muitos sociólogos, filósofos, psicólogos e historiadores, iniciaram um estudo sobre o processo de descolonização, o qual tem como objetivo mostrar que o eurocentrismo tem trazido uma cultura de dominação, pois é por meio da dominação que nasceram todas as explorações, bem como, a supervalorização de crenças, culturas em detrimento de outras.

Neste caso, houve a determinação da cultura do colonizador, sobrepondo “toda” historicidade do colonizado,

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista.

Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política” (QUIJANO, ANIBAL).

O significado de Decolonialidade, utilizado por muitos estudiosos, é o que a decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, que não há resultados negativos, totalmente nocivos a nossa sociedade, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas.

Por esse motivo, os estudiosos entenderam a necessidade de ampliar categorias e conceitos adequados à América Latina como uma iniciativa de desenvolver estudos acadêmicos dedicados a esta problematização.

No entanto, a decolonialidade é, principalmente, um termo que significa “resistance and refusal” como assevera Catherine Walsh. Ou seja, deve ser uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos.

O movimento da de colonização foi e é entendida como meio de denúncia, de luta, mas também como teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica tem origem nos fins do sé-

culo XX, quando um grupo de estudiosos percebeu que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe havia a necessidade de se ter conceituações e categorias próprias, como apontamos.

Isto porque se entendeu que as formas de colonização se deram de maneiras diferentes em determinados territórios, XII.

É importante destacar que ao falarmos de decolonialidade como forma de denúncia, nos lembramos aqui de Paulo Freire, que diz “ não há denúncia sem anúncio/não há anúncio sem denúncia, uma vez que essa conjunção designa não apenas uma correlação de forças, mas um exercício político de dizer a palavra expressando o compromisso com a transformação.

Em síntese, significa não apenas falar sobre o que poderá vir a ser, mas falar de como está sendo a realidade, denuncia-a, para anunciar um mundo melhor” (FREIRE, 2000).

A construção do pensamento decolonial vem como rompimento do pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX.

Esses estudiosos também romperam com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, uma vez que eles criticavam o fato de o grupo não desenvolver uma análise crítica sobre o colonialismo na América Latina a partir dos fatos latino-americanos, mas sim a partir das perspectivas dos indianos.

Decolonialidade, como explica Mignolo (2007), pode ser entendida como uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento por parte daqueles/as que vivenciam a violência. E “[. . .] esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, tam-

bién son constitutivos de la modernidad” (MIGNOLO, 2007, p. 26).

O pensamento decolonial por ser entendido e definido de formas variadas, muitos filósofos, sociólogos e historiadores definem como programa, escola, corrente, enfim, esse pensamento utiliza-se essencialmente o movimento latino-americano emergente, que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica.

Criticando a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental. As perspectivas decoloniais veem essa hegemonia como sendo a base do imperialismo ocidental.

O conceito de colonialidade do poder possibilita a análise crítica das “efetivas” estruturas de poder colonial que foram sendo construídas na modernidade para expurgar o máximo de gente possível da categoria de humano e, para isso, as ideias de raça e gênero jogaram papel fundamental.

Os discursos coloniais que representaram o(a) outro(a) não-europeu como um(a) degenerado(a), um ser inferior, continuam funcionando a pleno vapor para manter grande parte da humanidade excluída de sua real capacidade de ser livre”, afirma Bragato.

De acordo com Bragato, “o conceito de colonialidade do poder abriu os horizontes dos cientistas sociais porque desvelou aquilo que estava encoberto por uma leitura comprometida com a exaltação da modernidade e com a preservação do seu legado: a colonialidade, ou seja, o lado obscuro da própria modernidade”.

Em seu caráter de padrão de poder, a colonialidade acarretou profundas consequências para a constituição das socie-

dades latino-americanas, pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico estrutural, impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu -se um modelo de estratificação sociocracias entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores.

Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exercem a dominação e a exploração das majorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes.

Esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus.

Como já discutido no decorrer deste artigo, o colonialismo vem de um sistema de dominação que atua a partir das mais variadas vertentes da sociedade.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocêntrico a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.

Logo, como essa premissa traz, nasce então o domínio do colonizador sobre os colonizados, que persiste em fazer parte da história e da cultura dos países colonizados, impregnados de uma classificação de superioridade do “branco” em relação ao “negro”, legitimando o poder de subordinação do povo visto como inferior, os colonizados. “A raça era simultaneamente o resultado e a reafirmação da ideia global

da irreduzibilidade das diferenças sociais” (MBEMBE, 2014, p. 57).

Essa segregação se deu pelo processo de colonização, haja vista que os colonizadores não enxergavam as diferenças culturais indígenas e africanas como riquezas, mas sim como barbárie, mágicas e feitiçaria.

Ressalta-se também que a separação por raça, por certo ocorreu por conta das diferenças fenotípicas, criadas na colonização, conforme palavras de Quijano:

[...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Essas bases criadas na colonização, a população das Américas e do mundo foi classificada nesse novo padrão de poder europeu. Padrão que é naturalizado por todos e cria identidades novas, hierarquias, papéis sociais.

Lugares que antes eram definidos geograficamente passam a ser definidos através da classificação de raça. Quijano (2005) destaca que o colonialismo colocou a Europa como centro do mundo, criando

um eurocentrismo que surgiu com a colonização e permanece até os dias atuais, caracterizado como marca de poder hegemônico.

Bem verdade, é que sofremos um domínio psicológico que nos levou a acreditar ou nos acostumar a supervalorizar a cultura europeia e muitas vezes nos envergonhamos de nossas raízes, características físicas, buscando incessantemente nos embranquecer, e ser estrangeiros em nossa própria pátria, como subjugação do povo colonizado.

“Os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p.118).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, conforme apresentado aqui neste artigo, que muitos efeitos segregativos vividos ainda hoje, são resquícios do processo colonizador eurocêntrico, tão cheio de verdades obscuras e prejudiciais à formação cultural e econômica brasileira.

Hoje em dia já temos estudos que mostram e comprovam o quanto a verdadeira história da colonização do nosso país se faz necessária ser contada por pela visão latino-americana e pelos povos indígenas e africanos.

Contamos uma gama de pesquisadores e teses publicadas e ainda em desenvolvimento, artigos científicos, dissertações que demonstram diversas correntes epistemológicas pelos Estudos Decoloniais e sobre sua importância para a emancipação do pensamento dominante da colonização europeia.

Alguns estudiosos em busca de um lugar nas questões políticas e sociais dos Estudos Decoloniais, alguns dos pesquisadores e militantes dos movimentos sociais populares se perguntam afirmando ser apenas uma aposta teórica, outros uma luta cotidiana.

Porém, a maioria dos pesquisadores não apenas como substantivação, mas como verbo, ou seja, ação e prática.

Diante dos autores descoloniais aqui expostos é possível afirmar que a colonialidade ainda está viva e ecoando seus efeitos até os dias atuais, e o que nos leva afirmar isso é a divisão de raça que se faz muito presente na convivência social do povo brasileiro.

O qual tem distinguido as pessoas não por suas diferenças geográficas, mas sim por suas características fenotípicas.

A palavra colonialidade está presente em nossas vidas desde o micro ao macro ou vice-versa, se apresenta em nosso cotidiano nas experiências e vivências mais subjetivas, estabelecendo papéis para cada sujeito na sociedade.

Enquanto a decolonialidade também tem feito parte de nossas vidas, uma vez que precisamos valorizar nossas raízes e fazê-las quebrar paradigmas antigos de uma cultura superior a nossas origens.

Assim a relação que se estabeleceu entre os povos colonizadores e seus colonizados foi marcada por dominação e exploração, na qual os povos colonizados viviam sob o jugo das classes dominantes e de uma cultura dominante que exterminou a cultura dos povos indígenas.

Logo, a fim de nos despirmos de um pensamento colonizador de dominação europeia, para termos um pensamento que vai além de que questões políticas e econômicas nos levando a emancipação do conhecimento, precisamos lutar diariamente por nos afirmamos como cultura dominante e não como secundários ou coadjuvantes da história, mas sim como autores e atores principais.

# REFERÊNCIAS

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro.** In: LANDER, E. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da pergunta.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.193-238.
- \_\_\_\_\_. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- \_\_\_\_\_. **“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”.** LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género.** *Tabula Rasa.* Bogotá – Colombia, n. 9, p. 73-101, julho-dezembro, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MAMA, Amina. **Será ético estudar ÁFRICA: considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade.** SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo; Editora Cortez, p. 603-635. 2010.
- MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada.** Portugal: Edições Pedagogo- LDA, 2014.
- MIGNOLO, W. **Un paradigma outro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico.** In: MIGNOLO, W. (ed.). **Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Akal, 2003. p. 19-60.
- \_\_\_\_\_. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.
- SEGATO, Rita L. **Aníbal Quijano y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder.** In.: SEGATO, Rita. *La Crítica de la Colonialidad en Ocho ensayos y una Antropología por Demanda.* Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay. "Prefácio", em CHATTERJEE, Partha. **Colonialismo, Modernidade e Política.** Salvador: Edufba. 2004.
- VISVANATHAN, Shiv. **"Convite para uma guerra da ciência",** em SANTOS, Boaventura Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* São Paulo: Cortez. 2004.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In.: VIAÑA, Jorge. *Construyendo Interculturalidad Crítica.* Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010, pp. 75-96.
- WALSH, Catherine. **Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad.** In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

# ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Alfabetização e Letramento (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães.

# A LUDICIDADE PARA ESTIMULAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL



**RESUMO:** O objetivo deste trabalho refere-se à pesquisa de como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no ciclo autoral do Ensino Fundamental II podem ser trabalhados em sala de aula de forma a combater a alienação da mente e a estagnação do potencial criativo dos estudantes nesta etapa do ensino. Sendo assim, acredita-se que os educadores devem garantir o desenvolvimento de situações agradáveis e estimulantes e investigar o professor ideal, cujas ações que compreendem práticas de jogos, brinquedos e brincadeiras colaborem com a busca da organização de um espaço lúdico, tornando as escolas um lugar educador que facilite o processo de alfabetização e letramento. Portanto, este artigo funciona como um norteador para a prática docente.

**Palavras-chave:** Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Ludicidade.

# INTRODUÇÃO

**L**udicidade enquanto conceito tem sua origem no latim: ludus, que significa "jogo". Com o passar do tempo, o lúdico passou a ser reconhecido enquanto elemento essencial para a vida humana.

Vale ressaltar que antes desse reconhecimento o brincar era visto como perda de tempo, não sendo tal atividade reconhecida enquanto elemento cultural, sendo sempre o oposto do trabalho (KISHIMOTO, 1998).

Desse modo, acredita-se que crianças de qualquer idade e até adultos podem se beneficiar de atividades lúdicas no aprendizado.

No caso do período de alfabetização, por exemplo, uma estratégia é envolver o aluno em práticas que utilizam a leitura e escrita nas atividades cotidianas.

Já nas séries seguintes o conhecimento pode ser consolidado com exercícios multidisciplinares que despertem a motivação e a criatividade das crianças na construção do seu próprio conhecimento.

A primeira seção aborda questões referentes ao objetivo da educação, o tipo de professor ideal para garantir a qualidade de ensino nas escolas e quais as mudanças necessárias para que a educação ocorra de forma a garantir o desenvolvimento da consciência social inerente a cada indivíduo, bem como o percurso das brincadeiras ao longo da história.

A segunda seção traz reflexões sobre concepção de criança, do jogar e do brincar no ciclo autoral do ensino fundamental II, também retrata a estruturação e a organização da prática educativa.

A terceira e quarta seções tratam respectivamente das discussões sobre os desafios que articulam o trabalho docente e dos resultados, buscando verificar as dimensões que neles se revelam no presente artigo.

## O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO

O objetivo da educação é incentivar o desenvolvimento da consciência social do indivíduo, proporcionando-lhe o crescimento do que é individual de forma mais profunda.

Para que isso ocorra devem-se levar em consideração as características apresentadas por cada ser, sabendo-se que cada um é influenciado pelas inter-relações que estabelece com o meio ambiente no qual está inserido e consigo próprio.

Dessa forma, a observação dos jovens e dos docentes na instituição de ensino da EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães, localizada na periferia da zona sul do município de São Paulo, subsidiou a investigação do professor que seria ideal para a concretização do objetivo da educação.

Jogos são uma ótima maneira de envolver os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais divertido. Eles podem ser usados para ensinar uma variedade de habilidades e conceitos, como matemática, ciência, história e linguagem.

Há muitos jogos educativos disponíveis na internet, mas o professor também pode criar os seus próprios jogos educacionais de acordo com os objetivos que pretende alcançar.

Para Herbert Read (2001), toda a estrutura da educação depende de uma abordagem que o professor adota.

Uma das mais antigas descreve uma relação triangular que se estabelece entre um professor, um aluno e um conteúdo de aprendizagem.

Esta abordagem vem passando por mudanças significativas ao longo dos anos, pois o ensino não deve ser uma forma de transmissão sistemática de informações passiva.

Ainda há quem defenda que o conhecimento é resultado direto da experiência e que o aluno é um produto do meio, controlável e manipulável.

Outros veem a escola como uma instituição que deve possibilitar o desenvolvimento da personalidade e a autonomia dos alunos ou que deve considerar o indivíduo como um sistema aberto que precisaria de uma mediação no processo de aprendizagem sem um produto final.

Mas o ideal seria ter uma abordagem sociocultural porque a educação precisa ser problematizadora e, aluno e professor crescem juntos por intermédio do diálogo contextualmente reinventado.

Nesse sentido, novas práticas sociais têm impactado o surgimento e consolidação de diferentes propostas pedagógicas que contemplam os jogos e brincadeiras em sala de aula. Propiciar as condições para que cada aluno participe dessas atividades lúdicas, responsabiliza o professor em garantir a todos o acesso à ludicidade em diferentes situações sociais, pois atualmente considera-se que o jovem aprende brincando.

É possível que Herbert Read (2001), em sua época e contexto, pesquisou sobre as mudanças necessárias para a renovação de posturas que visem a transformação da realidade educacional na qual nos defrontamos. Vivemos em uma sociedade fragmentada, egoísta e arbitrária.

Por isso, proporcionar uma forma de brincadeira agregada ao processo de ensino/aprendizagem pode-se despertar o potencial criativo de cada criança, ensinando o suficiente para que ela descubra o resto por si só.



### Jogos Infantis (Pieter Bruegel, 1560)

A tela apresentada acima representa o espaço de convivência entre crianças e adultos na transição da Idade Média para a Idade Moderna, quando a sociedade tratava a criança de igual para igual.

Conforme pesquisas realizadas, podemos afirmar que na sociedade antiga não havia infância: as crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos tendo responsabilidade pelo sustento da família.

O surgimento da noção de infância surgiu de acordo com a construção de um Estado absolutista em detrimento do Feudalismo e da ascensão da burguesia.

Essas mudanças estabeleceram a consciência moderna de família e o aperfeiçoamento do sistema escolar. Essas mudanças ocorreram a partir do século XVI. Para Postman (2005, p. 59), a ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença e, talvez, a mais humanista.

Para proteger as crianças contra as agressões do mundo exterior, a ordem burguesa instalou a divisão da educação para que a criança tivesse contato com o conhecimento de acordo com sua faixa etária, o que pretendia que ela usufruísse de um momento de inocência e pureza, antes de alcançar o mundo dos adultos. A criança passou a ser cerceada pelo núcleo familiar e escolar, muito diferente do que a obra de Bruegel expressa.

A cultura lúdica são procedimentos que permitem tornaram o jogo possível, por meio de regras, espaços, materiais, dizeres dentre outros. Essa cultura está presente em diferentes lugares e com diferentes povos, cada uma com suas significações e resistência ao tempo, brincadeiras que são exploradas por crianças somente com a intenção de se divertir, jogos, cantigas e histórias que permanecem na memória e no repertório das crianças ao longo de suas vidas.

Entretanto, os direitos garantidos à criança não prejudicaram a memória das brincadeiras representadas pelo quadro "Jogos Infantis", tendo em vista que elas ultrapassaram o tempo e permanecem vivas, apesar do mundo globalizado e tecnológico.

Estudos têm apontado que nos últimos anos as crianças têm abandonado as chamadas brincadeiras de rua, substituindo-as por brinquedos fabricados pela indústria ou ainda por eletrônicos, tablets, celulares, videogames, que são os mais atraentes.

Com o advento da era digital milhares de jogos ganham o lugar de brincadeiras de rua (ALMEIDA, 2003), esvaziando de certa forma a cultura do brincar. Como ressalta Postman (1999, p.18) "[...] as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo [...] os jogos infantis, em resumo, é uma espécie ameaçada". Uma vez que as brincadeiras tradicionais perderam espaço para os jogos eletrônicos.

## **SOBRE OS JOVENS DA EMEF ULYSSES DA SYLVEIRA GUIMARÃES**

De acordo com a enciclopédia Larousse, criança é um ser humano no início de seu desenvolvimento. São chamadas recém-nascidas do nascimento até um mês de idade; bebê, entre o segundo e o décimo-oitavo mês, e criança quando têm entre dezoito meses até doze anos de idade incompletos.

Ainda, segundo a enciclopédia, a infância é o período que vai desde o nascimento até aproximadamente o décimo-segundo ano de vida de uma pessoa.

É um período de grande desenvolvimento físico, marcado pelo gradual crescimento da altura e do peso da criança - especialmente nos primeiros três anos de vida. E a adolescência é o período intermediário entre a infância e a fase adulta.

Compreender a aventura que todo ser humano faz para aprender é algo que desafia o educador. Baseando-se nas pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano podemos afirmar que a criança é um sujeito ativo e competente em seu desenvolvimento.

Ela é um ser simbólico e de linguagens. Suas experiências lhe possibilitam a apropriação de sua cultura, da natureza e do mundo que a cerca. Em função desses pontos, o projeto pedagógico da unidade de ensino acompanhada orienta o planejamento dos ambientes de ensino/aprendizagem. A maioria dos estudantes apresenta um nível social e econômico muito baixo. Muitos desses jovens não têm referência de valores familiares, fato esse que implica na indisciplina e falta de interesse nos estudos.

As crianças iniciam a trajetória educacional no CEI (Centro de Educação Infantil), desde a mais tenra idade e passam

praticamente 10 horas por dia dos dias letivos ao ano. E às vezes sem dispor de férias, por se tratar de uma concessão opcional.

Na EMEI a situação não é tão grave porque exige mais colaboração dos pais, no entanto, com as novas diretrizes curriculares as crianças passam o período inteiro brincando, se antes a EMEI funcionava mais como uma escola de pré-alfabetização, hoje, a prática educativa, muitas vezes negligencia o potencial criativo das crianças, deixando o brincar por ele mesmo, sem intervenção e objetivo.

Quando chegam na EMEF há uma ruptura com o mundo lúdico e a sistematização do conhecimento prejudica o processo de alfabetização e muitas vezes o jovem chega no nono ano sem as competências e habilidades específicas do ciclo autoral.

Para garantir a qualidade das experiências vividas pelos educandos deve ser levado em consideração a formação continuada dos professores, pois o famoso currículo oculto, onde cada um faz o que acha conveniente, não garante a qualidade dos jogos e das brincadeiras oferecidas pelas instituições citadas.

Quando os alunos ingressam no ensino fundamental, muitas vezes, não dispõem do conhecimento necessário para ampliar suas aptidões. Há também a ruptura com o universo lúdico, pois muitos educadores acreditam que na EMEF o ensino é mais rigoroso e que acabou a brincadeira.

Por causa de tudo isso se deve buscar compreender como ocorre o processo de desenvolvimento infanto-juvenil, selecionando a postura educativa que mais se adequa à realidade desses estudantes, proporcionando assim, um auxílio para a prática docente.

Pois no ensino fundamental as crianças não deixam de ser crianças e precisam ter o seu universo imaginário respeitado. Portanto, a juventude é um momento de descobertas essenciais para a construção do ser humano e, deve ser valorizada.

A diversidade cultural das crianças e de suas famílias possibilita o resgate de valores sociais essenciais para a maturação infantil. É através das brincadeiras tradicionais que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e, sobre tudo que está ao seu redor e organizam seus pensamentos, descobrindo regras e tomando decisões.

Brincar é uma importante forma de comunicação, o ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança e facilita a aquisição de novos conhecimentos. Hoje, elas deixam de brincar porque se tornam escravas da tecnologia, e isso prejudica suas relações interpessoais necessárias para a aprendizagem.

Da mesma forma que toda criança se desenvolve de acordo com as suas individualidades, sendo assim, as formulações de jogos e brincadeiras que podem ter resultados positivos, foram criadas acreditando-se que poder-se-ia reduzir o caos das individualidades a uma certa aparência em graus de desenvolvimento distintos.

Nesse momento, ela começa a representar cenas voltadas para a sua imaginação ou para o mundo real do qual participa. Nessa perspectiva, temos em vista que o jovem também se desenvolve a partir das experiências que estabelece com o meio no qual está inserido.

## DISCUSSÕES

A importância da função simbólica que jogos e práticas esportivas desempenham justifica sua introdução no ambiente escolar, eliminando a ideia de que o brincar está dissociado de finalidades utilitárias, reafirmando que as atividades pedagógicas constituem um prolongamento do mundo da infância e da aprendizagem.

Por isso, propõe-se que o lúdico não perca lugar para o sistema de ensino sistematizado, mas que se estabeleça uma ligação entre crianças e o mundo das letras, numa experiência em que o mundo simbólico da criança mantenha vínculos com sua realidade sociocultural e o domínio de suas habilidades cognitivas, sobretudo aquelas relacionadas à leitura e à escrita.

A significação de jogos e brincadeiras transcende a estruturação do campo imaginário, constituindo linguagem de sentido múltiplo e se integra à cultura:

[...] a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é desde seus primeiros passos, como “jogada”. [...] A vida social reveste-se de formas supra biológicas, que lhe confere uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação de vida e do mundo (HUIZINGA, 1980, p.53).

A importância das atividades lúdicas, expressa por Huizinga, ganha credibilidade porque para a criança, jogos, brinquedos e brincadeiras constituem-se representações simbólicas que permitem a apropriação da cultura compartilhada com seu grupo social e lhe facilita o acesso à realidade, sendo simultaneamente um veículo de experimentação da linguagem.

Para Vygotsky (2008, p. 107), “o brinquedo preenche necessidades da criança”, as quais precisam ser entendidas para que se desprenda a natureza singular das

brincadeiras como uma forma de atividade que contribui para a resolução de tensões, oferecendo-lhe a possibilidade de concretizar desejos irrealizáveis e contribui para que supere frustrações que são incapazes de serem nomeadas ou expressas de outra forma, permitindo-lhe avançar de um estágio de desenvolvimento para outro.

O fator emocional presente no ato de brincar é uma das razões pelas quais os jovens estabelecem um intercâmbio entre a situação a ser representada e, a realidade propriamente dita.

Assim, a representação tem uma força motivadora que pode levá-lo a aceitar as restrições às suas próprias atitudes na relação que estabelece entre o meio externo e interno.

Referindo-se à significação simbólica inerente à ludicidade, Benjamin (1992, p 175) afirma que, por meio dos ritmos das brincadeiras e dos jogos, o ser humano aprende a tornar-se senhor de si mesmo.

Conseqüentemente, as brincadeiras e os jogos populares oferecem à criança a oportunidade de experimentar ritmos e desafios essenciais que levam ao amadurecimento individual, enquanto a confecção do próprio brinquedo lhe confere a sensação de autonomia decorrente da liberdade que o ato criador lhe confere.

Brincar é nossa primeira forma de cultura e a cultura é algo inerente ao ser humano desde os primórdios da civilização. Mesmo na adolescência, a criança busca significados, procura dar sentido à sua vida, desse modo, ao perceber seu processo de crescimento cultural ela passa a ter uma identidade própria.

Ao brincar, acontece algo com a criança: ela adquire personalidade e autonomia. Para progredir, a criança precisa ser respeitada enquanto um ser que sente, age e

pensa de um jeito muito próprio. Ela precisa se sentir segura e ter a possibilidade de fazer suas próprias descobertas e dominar possíveis dificuldades que venham a surgir no decorrer de sua existência.

O papel dos professores é tornar possíveis as experiências de seus alunos. Uma vez que para explorar, descobrir e aprender a realidade, a criança utiliza-se da brincadeira como algo muito importante para a sua vida. Ter prazer em brincar é ter prazer pela vida. Por isso os jogos e esportes são muito importantes.

O brincar também favorece o aprendizado e é um verdadeiro canal para o desenvolvimento dos processos cognitivos inerentes à leitura e escrita. Para aprender, a criança e o jovem precisam se sentir à vontade para lidar com o mundo que os cercam, usando seu imaginário de forma criativa.

O professor deve vivenciar a procura de uma prática que efetivamente estimule as crianças, sabendo construir conhecimento junto com elas. Para isso, o adulto deve trabalhar de maneira adequada, identificando as reais necessidades de seus alunos: este é o desafio a ser enfrentado.

Se a disciplina de língua portuguesa tem seu espaço ampliado, o que se indaga é qual a feição dela no mundo contemporâneo. Apontar as características dos saberes e, ainda que brevemente, algumas características do cenário e, colocar em discussão as dificuldades que os jovens apresentam em aprender neste nosso mundo atual.

Se efetivamente vivemos uma crise, consideremos a inversão de valores. A modernidade caracterizou-se como um período em que se valorizou o acesso à informação em detrimento da construção de conhecimento, por essa razão a escola

deve garantir meios de se nutrir o pensamento.

Às vezes, os termos aprendizagem e conhecimento são utilizados como sinônimos, porém, é por meio do processo de aprendizagem que se adquire conhecimento, no entanto, o conhecimento resultante do processo não pode ser confundido com aprendizagem.

Em alguns manuais de psicologia da aprendizagem, a aprendizagem é definida como "uma mudança de comportamento resultante de prática ou experiência anterior". Já para outros autores, a aprendizagem é a mudança de comportamento viabilizada pela escola e pela sociedade.

A aprendizagem é um processo contínuo, que opera sobre todos os aspectos da vida do sujeito e, depende, essencialmente, da memória e da atenção.

A capacidade em armazenar dados para a sua utilização posterior permite, mediante a memória, codificar e decodificar informação; existem vários tipos de memória (sensorial, curto prazo ou de trabalho, e longo prazo) que podem trabalhar, não só sequencialmente, mas também em paralelo, dependente basicamente da experiência que a ludicidade pode proporcionar na idade escolar da criança.

Por isso a atenção do professor nessa fase permite focalizar atividades conscientes, que trabalham como redes em paralelo, permitindo uma atuação simultânea e interativa nas tarefas cognitivas.

Minimizando as dificuldades, transtornos, distúrbios e problemas de aprendizagem referente às alterações que muitas crianças apresentam na aquisição de conhecimentos, de habilidades motoras e psicomotoras, no desenvolvimento afetivo dentre outras habilidades e competências.

Embora sejam grandes as diferenças. Parece esgotar-se o modelo de pensamento baseado na crença de que o homem podia, apenas com o conhecimento científico, dominar o mundo. Um mundo fragmentado e globalizado e complexo que se defronta no sentido de definir os caminhos da Educação.

Necessitamos, então, de uma nova Educação, que rompa com a teoria tradicional e proceda ao que podemos chamar de sociocultural, a partir da qual se criam oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania por meio da ludicidade inerente à educação.

Tanto o jogo quanto a brincadeira são uma atividade que se dá de acordo com regras pré-estabelecidas e abrem espaço, também, para a experimentação de alegria decorrente de sua capacidade de responder a desafios firmando a autoestima e ganhando forma no plano da imaginação.

## RESULTADOS

As brincadeiras podem enriquecer a prática educativa. A ludicidade possibilita ainda mais o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos jovens. Isso significa que a criança já é capaz de aprimorar suas ideias, seus sentimentos e pensamentos em qualquer idade.

Esse aprimoramento dá a oportunidade para que ela possa ser estimulada de diversas maneiras. E não perca o interesse nas aulas. O fato de processarem no campo imaginário as características que emergem de cada sociedade a que a brincadeira remete a auto representação, permite à criança o acesso ao mundo da linguagem, obedecendo às regras livremente aceitas numa finalidade utilitária.

Com efeito, sugerir significações permite expor a manifestação da aprendizagem em uma brincadeira, jogo ou brin-

quedo. Dessa maneira, os estímulos experimentados de forma saudável serão usados para a elaboração de novos conhecimentos.

O mais importante é a atitude que o educador assume diante das brincadeiras. Portanto, atividades programadas e dirigidas pelo adulto não fazem parte de um currículo criativo. É necessário que se permita o protagonismo juvenil nas escolas.

Portanto, a transferência para o espaço escolar de jogos, esportes e brincadeiras, assim como a experimentação lúdica, é fonte para a instalação da fantasia, da imaginação, da liberdade e da criatividade.

Ao respeitar o modo como a criança constrói seu pensamento, pode-se investir na sua ampliação do domínio da linguagem, promovendo o desenvolvimento do sistema linguístico e facilitando na aquisição de sua representação escrita.

Paralelamente contribuindo, também, para o desenvolvimento psíquico e cognitivo, permitindo que a criança vivencie a experiência de pertencer a uma sociedade alfabetizada e letrada na norma culta.

Assim, ela irá compartilhar uma série de memória coletiva cujo vínculo estabelece seu diálogo com o passado, o presente e o futuro, dando sentido peculiar ao presente.

Quando o jovem se sente parte integrante de uma comunidade cultural, ele se envolve com a preservação das suas manifestações e, a partir delas, exercita sua autonomia e liberdade para transformar, criar e escrever.

Vale ressaltar que as atividades organizadas são mais ricas do que deixar as crianças livres para fazer o que quiserem. É necessário que a brincadeira seja organizada pelo adulto, promovendo a interdisciplinaridade. Digamos que o ideal não é

buscar receitas de como orientar a prática educativa, mas de buscar experimentar uma reflexão crítica da práxis educativa.

O professor ideal é aquele que sonha com uma educação de qualidade e acredita que pode transformar a realidade da comunidade escolar com o desempenho de sua função social. E, para conseguir desempenhar seu papel é preciso que o professor tenha amor pela profissão, seja sensível ao que ocorre a sua volta e saber administrar o sentimento de impotência; pois quando tenta atuar e se sente derrotado pelo sistema acaba causando uma desesperança e enquanto existir o amor pelo que faz ainda existirá o desejo de atingir os seus objetivos enquanto educador.

No entanto, além de ser um sonhador e amante da educação, o professor tem que ter compromisso e saber desempenhar o seu papel. Sendo assim, pode-se afirmar que a qualidade da prática do professor pressupõe a qualidade de sua instrução.

Uma vez que o educador além de sonhar e ter amor, tem que detectar as reais necessidades dos alunos e se especializar para atendê-las sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e com respeito, como que divertindo-se e jogando da melhor forma possível.

Ter uma atitude amorosa e de boa vontade faz com que os jovens vivenciem melhor as possibilidades do mundo das letras. Preocupar-se menos com regras e objetivos sem, contudo, cair no improviso, pode criar uma atmosfera que inviabilize o processo dessas vivências.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências leitora e escritora na escola podem ser um momento de encontro, de trocas de experiências afetivas e cognitivas que enriquecem não somente o jovem, mas também o adulto. Ao recuperar a criança que o professor já foi um dia, pode permitir que ele estabeleça uma via de mão dupla com seus alunos.

Tanto os educadores como os alunos têm uma história pessoal que ocorreu por meio de jogos, esportes e brincadeiras. Seu primeiro contato com a leitura e a escrita certamente vai influenciar na forma como interage com o mundo letrado.

Todavia, atualmente, as pessoas já não sentem a necessidade de brincar com seus filhos, porque os avanços tecnológicos substituíram os momentos de outrora. Por isso, as histórias das crianças precisam ser reescritas e reconstruídas a cada dia, a cada novo encontro com o lúdico, mesmo na adolescência.

O professor, por meio da troca de experiências e da valorização do conhecimento prévio da sua turma, deve transformar a prática da leitura e da escrita em um processo criativo que envolva emocionalmente os jovens para que eles sintam prazer em aprender e produzir.

Essa relação amistosa com os códigos da língua não apenas deixa marcas no modo como a criança aprende a ler e a escrever, mas também afeta seu processo de ensino e aprendizagem, culminando no seu comportamento em relação à leitura quando for adulto.

Por isso, o processo de alfabetização e letramento deve ocorrer de forma lúdica, inclusive no ciclo autoral do ensino fundamental II. A oportunidade de vivenciar a magia das histórias e das brincadeiras com as palavras prepara a criança de forma positiva à trajetória que ela irá percorrer no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A falta de ludicidade nessa fase leva alunos a apresentarem dificuldades na compreensão e na assimilação dos conteúdos pedagógicos, decorrentes da sua falta de alegria em relação à alfabetização.

Uma proposta lúdica de leitura e de escrita parte do pressuposto de que os alunos podem ser motivados para o ato de ler ao constatarem que seu conhecimento adquirido através dos jogos, brinquedos e brincadeiras pode ser aproveitado.

Esse aproveitamento estabelece uma aproximação entre escola e o aluno, tendo em vista que seus saberes são valorizados. A apropriação da cultura da infância abre espaço para o estabelecimento de um diálogo inovador entre educador e aluno, consolidando o reconhecimento da importância da brincadeira nas séries finais do ensino fundamental.

# REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

AWAD, Hani Zehdi Amine. **Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação: Conteúdos de Aplicação Pedagógica**. Teórico/Prático. Jundiaí, Fontoura, 2004.

**Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/Brasil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

Ciasca SM. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura**. In: Ciasca SM, ed. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

COSTA, Ana Rita da. CARLOS, Conceição Ap. B. PINHEIRO, Mariângela Ravena. **Tempos e espaços para infância e suas linguagens nos CEIs, creches, EMELs da cidade de São Paulo**. São Paulo. SME / DOT, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil** – 4. ed. Ver. Ampl. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

FERREIRA, Idalina Ladeira. **Atividades na pré-escola**. 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 30.

JÚNIOR. Adriano José Rossetto [et al]. **Jogos educativos: estrutura e organização da prática**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: A importância do brincar, atividades e materiais**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

POSTMAN, Neil. **Quando não havia crianças**. In: POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, p. 17-33, 1999

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2011.

# ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

Graduada em Pedagogia – UNISA; Ano de formação: 2008. Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo (desde 2015) e rede Estadual de SP (desde 2009) Nome da escola: EMEI Parque Santo Antônio I e CEEJA Sinhá Pantoja. [atmanbenini@yahoo.com.br](mailto:atmanbenini@yahoo.com.br)

# QUESTÕES SOCIAIS REFERENTE A EVASÃO NOS CURSOS EAD

**RESUMO:** O presente artigo teve como principal objetivo estudar a evasão nos cursos de Educação a Distância (EAD). Mostra que com o frequente progresso das tecnologias de informação e comunicação e a crescente demanda por qualificações e estudos, a quantidade de cursos nesta modalidade aumentou muito nos últimos anos. Portanto, espera-se que os profissionais da educação estejam preparados e dispostos a conhecer esta nova modalidade de ensino e as contribuições positivas que se pode trazer à sociedade e à educação. Assim se faz necessário que o professor esteja em constante atualização e capacitando-se, inclusive, para atuar na EAD e, também, se apropriar das tecnologias aplicadas nesse modelo de ensino à distância para melhorar o ensino presencial. Este artigo tem a finalidade de mostrar os principais episódios históricos da EAD, a grande evasão no ensino superior e uma reflexão sobre a aceitação, credibilidade, e as condições de desenvolvimento em geral dos cursos à distância.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Ensino Superior; Docência; Evasão.

# INTRODUÇÃO

**S**abe-se que a modalidade de Educação a Distância existe desde o século XVIII, onde as primeiras experiências da educação aconteceu através de correspondência. Além disso, o que hoje se chama educação à distância distingue-se pela distância geográfica entre o aluno e professor e também pela existência da tecnologia e de meios eletrônicos para a distribuição e classificação dos conteúdos educacionais.

A Educação a Distância é uma opção pedagógica de abrangência grande utilizando e unificando as tecnologias novas como ferramentas para conseguir os objetivos das práticas educativas. É importante que não se perca de vista as concepções da sociedade e o homem, satisfazendo as necessidades dos alunos que se almejam atingir.

Segundo Moore e Greg Kearsley, (2007 p. 2), a EAD é uma forma de aprendizado planejado que ocorre normalmente, num lugar separado do local de ensino, porém, instituindo especiais técnicas de criação do curso que pretende realizar e de instrução e a comunicação acontece por meio de várias tecnologias e acomodações organizacionais além de administrativas especiais. Moore ainda define a Educação à Distância como:

[...] relação de diálogo, autonomia e estrutura que requer técnicas e meios para mediar esta comunicação. EAD é um conjunto de muitos os programas educacionais caracterizados por estrutura, grande distância transacional e baixo diálogo. Também incluindo a aprendizagem (MOORE, 1990 apud BELLONI, 2003, p. 25).

Portanto, na visão de Rurato, o EAD é um modelo tecnológico de comunicação bidirecional, onde pode ser maravilhoso e que supre a interação de cada um, na sala de aula, entre docente e discente, como forma preferencial de ensino, pelo desenvolvimento sistemático e conjunta de múltiplos meios didáticos e também pelo incentivo de tutoria e organização onde facilita a aprendizagem autônoma e flexível dos alunos.

Na EAD o aluno é responsável de sua própria aprendizagem e a empregar o que pretende alcançar e a se auto avaliar, conseguindo assim dar prosseguimento à educação formal, se adaptando a obtenção de valores novos, atitudes, interesses, e conhecimento permitindo, dessa forma, uma amplitude e diversidade de oferta de cursos, conseguindo atender uma população grande e dispersa, com tipos e níveis e de aprendizagens diferenciadas.

Deste modo, a educação à distância com seus métodos, recursos, ferramentas e tecnologias aplicados a aprimora o ensino, precisa preservar todas as qualidades de uma boa educação para possibilitar e permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades, emocionais, sociais, profissionais, cognitivas e éticas, assegurando assim uma formação que visa a qualidade. Além disso, devemos ter

como norte à luz da literatura que dispõe sobre todo contexto, os fatores apontados e distinguidos como motivadores da EAD, mostrando subsídios para a diminuição.

Sendo assim, o trabalho será desenvolvido com base em pesquisas bibliográficas, uma das preocupações principais que o professor e pesquisador precisa ter e com a seleção das estruturas metodológicas para as pesquisas empíricas, é a partir das metodologias que os tópicos gerais de cientificidade deverão ser avaliados. Ainda, para a classificação da pesquisa deverá ser tomada como base a taxionomia apresentada por Vergara (2000), que a qualifica em relação dessas duas formas:

- ✓ Quantos aos meios – as pesquisas serão bibliográficas para fundamentações teórico-metodológicas dos trabalhos, documental porque se valerá de documentos que digam respeito ao objeto de estudo.

- ✓ Quantos aos fins – será uma pesquisa exploratória, descritiva, e explicativa.

Assim desta forma a metodologia agregada nesta pesquisa será um conjunto de métodos utilizando dados não só quantitativos, mas também qualitativos. Considerando que o tema desse artigo sobre evasão nos cursos a distância é uma questão que está sendo pesquisado e, dessa forma, agrega pouco conhecimento acumulado, assim, a organização das práticas vem produzir o um resultado melhor, sistematizando conceitos e suscitando metodologias na área de educação a distância (MEIRELLES; MAIA, 2004).

Portanto, conforme Creswell (2002), o método é compatível também adequado para pesquisas em que a coleta de muitos tipos de dados ofereça a melhor concepção para a problemática da pesquisa. Esse método utiliza tantos dados qualitativos como quantitativos e está fundamentado no paradigma do pragmático.

No pragmatismo existe uma preocupação em relação às aplicações e com as resoluções do problema da pesquisa. As características fundamentais segundo Creswell (2002) do pragmatismo são:

- ✓ Os pesquisadores têm a livre escolha para aceitar as técnicas os métodos, e procedimentos de pesquisa que achar melhor às suas necessidades;

- ✓ O pragmatismo não está atrelado com um método. A aplicação de método combinado na investigação pode ter resultados quantitativo e qualitativo;

- ✓ Pesquisadores que escolheram método misto utilizam diversos métodos de coleta e análise dos dados sem utilizarem apenas um método;

Portanto a EAD mostra-se com um potencial maravilhoso para democratizar o acesso à educação superior, contribuindo assim para a incorporação de atitudes autônomas e livres que levam os cidadãos a aprender durante toda vida. Dessa forma, como objetivo do trabalho, precisa identificar as questões que levam à evasão em um curso de graduação em EAD. Observar, as questões da literatura que dispõe sobre esse contexto, os fatores apontados e distinguidos como propulsor da evasão na EAD e fornecer subsídios para diminuição dessa evasão.

## Evasão nos cursos EAD

A evasão nos cursos de Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior é uma questão complexa que envolve diversos fatores sociais, acadêmicos e individuais. Um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino é a falta de acompanhamento personalizado dos estudantes, que muitas vezes se sentem isolados e desmotivados no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, a dificuldade de conciliar os estudos a distância com outras responsabilidades, como trabalho e família, pode contribuir para a evasão, especialmente entre estudantes de baixa renda (NETO et al., 2013).

Outro aspecto relevante é a importância da qualidade do material didático e da interação entre os estudantes e os professores no ambiente virtual. A falta de feedback e suporte adequado por parte dos docentes pode impactar negativamente no engajamento e desempenho dos alunos, levando à evasão. Além disso, segundo Landim (1997), questões estruturais, como a falta de infraestrutura tecnológica e acesso à internet de qualidade, podem representar barreiras adicionais para a permanência dos estudantes nos cursos de EAD.

É fundamental que as instituições de ensino criem estratégias efetivas de acompanhamento e suporte aos estudantes, promovendo a inclusão, a acessibilidade e a diversidade no ambiente virtual de aprendizagem. A implementação de políticas de apoio psicossocial, orientação acadêmica e flexibilização curricular pode contribuir para a redução da evasão nos cursos de EAD, garantindo a igualdade de oportunidades e o sucesso acadêmico dos estudantes. Por meio de uma abordagem holística e sensível às questões sociais envolvidas, é possível promover a permanência e o êxito dos alunos nos cursos de Educação a Distância (PRETI, 2005).

Compreende-se que a evasão nos cursos de Educação a Distância advém de diversos os fatores que interferem na questão da evasão do EAD Assim, segundo Coelho (2002) e Moore e Kearsley (2007) as causas fundamentais da evasão são:

- ✓ Dificuldade de acesso à internet;
- ✓ Tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usá-la corretamente.
- ✓ Dificuldade de assimilação da cultura inerente a EAD;
- ✓ Falha na elaboração e ou preparação do curso;
- ✓ Complexidade e dificuldade em desenvolver as atividades;
- ✓ Expectativas erradas por parte dos alunos;
- ✓ Contentamento e satisfação com o tutor; influenciam negativamente para a decisão do aluno quanto à sua permanência;

A tutoria como método tecnológico, surgiu no século XV, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, contudo, posteriormente, no século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, assim, com esse mesmo sentido que se incorporou o curso à distância.

Logo, o bom tutor precisa facilitar a realização de atividades e abordar uma resolução e não apenas mostrar a resposta correta, proporcionando novas fontes de informação e favorecendo a compreensão.

Além disso, na maioria das vezes, os cursistas não dominam as novas tecnologias, precisando de um assessoramento diariamente até dominar o ambiente virtual. O tutor deve ter conhecimento e experiência das ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para esclarecer as dúvidas, conhecer o material

didático e o funcionamento do programa, além disso, deve acompanhar o cursista orientando-o nas dúvidas.

Durante as atividades a distância não há contato físico, assim sendo, o tutor precisa encontrar maneiras de fazer-se presente junto aos seus alunos, planejando e programando seu tempo para orientá-los sempre que precisarem de subsídio. Além disso, segundo Sá (1998), compete ao tutor estar em constante formação teórica sobre âmbito pedagógico–didático, para assim colocar em prática nos espaços tutoriais.

Enfim, pudemos perceber que o problema da evasão está relacionado a uma sequência de fatores que frustram os alunos, levando-os a desistência do curso. Por isso torna-se indispensável uma análise dos tais fatores para tentar não apenas na redução da evasão, mas, também, em oferecer um ensino de qualidade. Assim, segundo Neto et al (2013), às instituições de ensino precisam se adaptar para melhor receber seus alunos de forma que nós mesmos sintamos satisfeitos, tendo suas dúvidas, dificuldades e problemas solucionados, além de ter um ambiente que propicie uma aprendizagem de forma fácil e significativa.

### Causas da evasão na EAD

Sabe-se que os motivos e as causas que levam à evasão, tem relação com o forte desenvolvimento dessa modalidade nos últimos anos. Por ser um problema recorrente, a evasão dos cursos de Educação à Distância tem sido discutida em diversos estudos que, no entanto, não oferecem uma classificação bem definida dos seus motivos e, muito menos, elucidam como podem ser minimizados.

Sabe-se que a produção científica que aborda a evasão nos cursos a distância ainda é muito escassa e insuficiente tanto na literatura nacional como na estrangeira.

Esta carência pode ser justificada em função do pouco lastro histórico que a Educação a Distância proporciona dentro dessa nova perspectiva tecnológica. Para Mercado (2007), há sinais de que uma série de fatores pode dar origem a não conclusão de cursos de Educação à Distância, são:

- ✓ Os relacionados à vida pessoal e profissional do aluno;
- ✓ A falta de suporte, sistema de tutoria, administrativos e outros.

Desta forma, novas pesquisas sobre as causas da evasão em cursos de Educação à Distância mostram-se proeminentes, pois podem colaborar para uma melhor compreensão do fenômeno.

Diante desta lacuna, conduzimos uma análise do conteúdo desses estudos, de modo a constituir os eixos em torno dos quais se aglutinam os motivos da evasão, e levantaremos junto à literatura pedagógicas propostas que poderão colaborar para se obter maior adesão dos alunos à modalidade de Educação à Distância.

Deste modo, podemos destacar como características fundamentais da educação à distância de acordo com Landim (1997 p. 30):

- ✓ Separação de professor e aluno no espaço.
- ✓ Controle do aprendizado realizado mais densamente pelo aluno do que pelo professor a distância.
- ✓ Maior autonomia no aprendizado.
- ✓ A comunicação entre alunos e professores é mediada por meios de comunicação tecnicamente disponíveis, sendo impressos, eletrônicos e mecânicos.

## Educação à Distância: Uma Abordagem Histórica

Compreende-se que a educação a distância foi um grande passo para a democratização do conhecimento intelectual, oportunizando o acesso ao ensino de forma mais fácil. Seu início foi marcado no final do século XVIII, com um vasto desenvolvimento, contudo, foi a partir de meados do século XIX quando foi criado o primeiro curso por correspondência que se expandiu.

É bem provável que a origem do ensino à distância se deva a razões de ordem social e profissional ou mesmo cultural, agregadas a fatores como o isolamento, a flexibilidade, a mobilidade, a acessibilidade ou a empregabilidade. Assim, de um modo geral, o surgimento do ensino à distância tinha como objetivo suprir as carências do ensino tradicional (SANTOS, 2000).

O ensino à distância teve um grande progresso com o aparecimento dos sistemas de comunicação bidirecional, entre formadores e formandos, aproveitando as capacidades da imagem, do som e do movimento para a transmissão de conhecimentos e para a introdução de ferramentas que permitissem maior interação e flexibilidade de estudo.

O surgimento das comunicações assíncronas, como e-mail e as conferências por computador, significaram uma evolução inovadora para o ensino à distância, e possibilitaram aos formandos comunicar, não só com o formador, mas também com outros formandos. Todos os meios mencionados tornaram-se mais interativos, mais fáceis de utilizar permitindo maior flexibilidade temporal e espacial.

O desenvolvimento da telemática e, especialmente da internet, veio modificar algumas opiniões de transmissão e de ges-

tão de informação dos conceitos clássicos tradicionais (MORAIS, 1998).

No Brasil, a inserção neste contexto vem acompanhada de uma discussão das possibilidades do uso da mídia e das tecnologias na Educação a Distância, prevalecendo à experiência anterior com base no uso da escrita, do rádio e da TV. Entretanto, com a Internet, a utilização da rede de comunicação mundial modificou o significado de distância, surgindo um novo espaço e rompendo barreiras geográficas.

A globalização e os avanços tecnológicos tornaram-se elementos de transmissão de conhecimento, de informação, de inclusão midiática de alcance inimaginável. Segundo Moran:

As redes também estão provocando mudanças profundas na educação à distância (EaD). Antes a EaD era uma atividade muito solitária e exigia muita autodisciplina. Agora, com as redes, a EaD continua como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação à distância, e a EaD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação (MORAN, 2000, p.89).

Percebe-se que a expressão “ensino à distância” é dada ao papel do professor, como alguém que ensina a distância.

Enfim, vivemos em um mundo cada vez mais informatizado e a educação tende a refletir as características do seu tempo, a modalidade educacional a distância surge oficialmente no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo normatizada pelo Decreto n. 2.494 (de 10 de fevereiro de 1998), pelo Decreto n. 2561

(de 27 de abril de 1998), pelo Decreto n. 5.622 (de 19 de dezembro de 2005), pela Portaria Ministerial n. 301 (de 7 de abril de 1998) e pela Portaria nº 40/07 – MEC e a partir dos anos de 1990, as instituições de ensino superior começaram a desenvolver cursos a distância baseados nas novas tecnologias de informação e comunicação e as instituições de ensino cresceu rapidamente e os cidadãos passaram a pleitear neste processo, vendo na EAD uma magnífica oportunidade para retomarem os estudos em meio à correria do dia a dia, podendo, assim, se formar e acompanhar a sociedade.

### Uma abordagem histórica referente às tecnologias da informação e comunicação na EAD

Sabe-se que desde o início dos tempos, o homem já notava a necessidade de transmitir conhecimentos, informações e de se comunicar com pessoas físicas e geograficamente distantes. Todavia, foi no decorrer da modernidade que se revelaram os sinais de obter determinados conhecimentos na ausência da relação presencial entre aluno e professor, ou seja, foi a partir daí que se desenvolveram os primeiros registros de educação a distância.

Assim sendo, percebe-se que a educação a distância desponta como meio eficaz para poder proporcionar e oferecer o ensino àqueles que tinham interesse em submeter-se a uma modalidade flexível e adversa dos métodos tradicionais.

De tal modo, durante muito tempo a educação a distância foi vista como uma espécie de complemento do ensino que utilizava, sobretudo, quando outras modalidades de educação falharam. Todavia, se o sistema educacional convencional falhou em oferecer escolaridade mínima a uma parcela expressiva da população, então, a educação a distância era apenas o complemento ideal para preencher esta educação.

### A História da Informática na Educação no Brasil: uma narrativa em construção

Com isso a sociedade se afeiçoou a olhar para a EAD como uma educação de segunda espécie, a ser utilizada, sobretudo, por aqueles que não tiveram chance de uma educação melhor, ou seja, a educação presencial convencional.

Deste modo, a linguagem e o formato dos programas de EAD por meio de correspondência, do rádio e da televisão revelavam que eles eram oferecidos para as pessoas menos alfabetizadas da sociedade, ou seja, para os excluídos do sistema educacional convencional.

Com o passar do tempo, esta modalidade de ensino é empregada nos serviços dos correios, com os cursos de instruções para que o conhecimento chegasse até o aluno. Com o passar do tempo a Educação a Distância foi se transformando, ou seja, principiou-se conforme Moore e Kearsley (2007) apud Lima (2010, p.30) com:

1. Transmissão por rádio e televisão,
2. Universidades abertas,
3. Teleconferência e internet.

Assim sendo, a educação a distância permite ao aluno a verdadeira procura pelo conhecimento, na medida em que o foco está direcionado à sua pessoa, já que tem condições de definir o seu horário de estudo, de acordo com suas possibilidades e ritmo de aprendizagem. Além disso, diferente do que muitas pessoas presumem, a educação à distância não é algo novo, mas um método que vem sendo usado há décadas no Brasil e no mundo.

Nos últimos tempos a EaD ganhou espaço pela necessidade cada vez maior do homem integrar estudo com a carreira profissional, precisando de alternativas

que possibilitasse trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Além disso, o desenvolvimento e a evolução dos meios de comunicação ampliaram as possibilidades e as formas de educação à distância, fazendo que esta aumentasse suas atividades educacionais e expandisse novas propriedades para receber uma demanda de usuários cada vez maior.

Sabe-se que durante muito tempo a educação à distância foi vista como uma espécie de complemento do ensino que utilizava, sobretudo, quando outras modalidades de educação falharam.

Com isto, a sociedade se afeiçoou a olhar para a EAD como uma educação de segunda espécie, a ser utilizada, sobretudo, por aqueles que não tiveram chance de uma educação melhor, ou seja, a educação presencial convencional. Deste modo, a linguagem e o formato dos programas de EAD por meio de correspondência, do rádio e da televisão revelavam que os cursos eram oferecidos para as pessoas menos alfabetizadas da sociedade, ou seja, para os excluídos do sistema educacional convencional.

Entretanto, com o advento da Internet, os congressos, seminários e encontros de educação à distância se proliferaram e chamam a atenção de pessoas interessadas em conhecer as novas tecnologias que eram empregadas. Jornais e revistas começam a dar mais evidências a projetos de escolas e universidades virtuais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do estudo consistiu em uma revisão de literatura sobre as questões sociais relacionadas à evasão nos cursos de Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior, com enfoque na docência. Para isso, foram adotadas estratégias de busca e seleção de estudos relevantes, considerando os termos-chave “Educação a Distância”, “Ensino Superior”, “Docência” e “Evasão”.

A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas como Scopus, PubMed, Web of Science e Google Scholar, foi utilizado combinações dos termos-chave para identificar estudos que abordem o tema proposto.

Os critérios de inclusão adotados foram a publicação em língua portuguesa ou inglesa, a abordagem da evasão nos cursos de EAD no Ensino Superior e o foco nas questões sociais relacionadas ao tema. Serão excluídos estudos que não estejam diretamente relacionados ao tema da evasão em cursos de EAD, estudos duplicados ou que não atendam aos critérios de qualidade metodológica.

Após a seleção dos estudos pertinentes, foi realizada uma análise crítica dos mesmos, considerando sua qualidade metodológica, relevância para o tema proposto e contribuição para o entendimento das questões sociais relacionadas à evasão nos cursos de EAD. Foram identificados os principais achados e tendências presentes na literatura, bem como lacunas que possam orientar futuras pesquisas na área.

Por fim, os resultados da revisão de literatura foram sintetizados e discutidos à luz das questões sociais identificadas, com o intuito de contribuir para o conhecimento sobre a evasão nos cursos de EAD no Ensino Superior e o papel da docência nesse contexto.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o presente estudo que se evidenciou os cursos de Educação à Distância, a EAD abre os caminhos de acesso e expansão para o Ensino Superior no Brasil envolvendo assim uma camada da população que em outras épocas, por uma série de fatores, deparava com barreiras de acesso a esse nível de ensino.

É justamente nesse aspecto, que se pode justificar a crescente expansão da educação à distância em nosso país. Apesar de dados parciais, buscou-se identificar as causas da evasão em um curso de graduação à distância.

Vimos que, para extinguir com a evasão na Educação à Distância deve-se melhorar a qualidade da interação promovida pela tutoria, à sociedade precisa reconhecer os cursos oferecidos e a capacitação do corpo docente, as instituições que oferecem ou tenham o propósito de oferecer cursos na modalidade EAD, deve-se expandir a qualidade da interação minimizando a questão da distância e a preocupação de ter em seu quadro, docentes capacitados e também, que a sociedade note a qualidade de ensino fazendo com que haja, conseqüentemente, a redução nos níveis de evasão do ensino da Educação à Distância em todo o país.

Nesse sentido, a partir desse estudo será possível que sejam estabelecidas medidas que visem a redução no índice de evasão dos cursos de graduação na modalidade à distância.

E para que isso aconteça devemos buscar os meios necessários para usufruir com competência e habilidade procurando interagir nos fóruns com os colegas e com os tutores, não apenas nos últimos momentos ou depois dos prazos determinados.

Além disso, os discentes estão acostumados com o protótipo em que eram ouvintes e tinham contato direto com o professor e com seus colegas, todavia, estão acontecendo mudanças significativas e compreensíveis, pois se está aprendendo a interagir, aprendendo a aprender com os comentários dos colegas, aprendendo a ser receptor e transmissor do conhecimento.

Embora exista amadurecimento dos cursistas e a confortabilidade em estudar sozinhos, ainda falta autonomia para pesquisar os conteúdos e para participar dos debates, apesar dos alunos sentirem-se amparados pelos tutores, eles ainda sentem falta do contato com os mesmos e com os colegas, há a necessidade de motivação dos cursistas para a leitura das postagens dos colegas.

# REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Research Design: qualitative, quantitative and Mixed Methods Approach**. 2° ed. London: Sage Publications, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MEIRELLES, F. S e MAIA, M. C. **O uso da Tecnologia da Informação para a educação a distância no ensino superior: Estudo dos cursos de Administração de Empresas – 2° parte**. Relatório de pesquisa publicado pelo NPP – Núcleo de Publicação e Pesquisa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Dificuldades na Educação a Distância Online**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>>. 2014.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. p. 207.

MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7. ed., Campinas: Papyrus, 2003.

MOURA-WALTER, A. **Variáveis Predictoras de Evasão em Cursos a Distância**. 2006 Dissertações de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls. **A Evasão na EAD: Investigando Causas, Propondo Estratégias**. Disponível em: <[http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT\\_1/ponencia\\_completa\\_26.pdf](http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_26.pdf)>. Acesso em: 12 de Abril de 2014.

PRETI, Oreste. (org). **Educação à distância: construindo significados**. Brasília: Líber Livro. 2005.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SOUZA, E. M. **Experiências Internacionais**. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação a Distância: A tecnologia da Esperança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Cap. 13, p. 261-288.

VERGARA S.C. **Começando a definir a metodologia**. In: \_\_\_\_\_ **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000, cap. 4, p. 46-53.

TRESMAN, SUSAN. **Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University**. UK, 2002.

# CAMILA FRONTELLI SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2011); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do município de São Paulo.

# O APRENDIZADO SONORO NA PRIMEIRA INFÂNCIA



**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo compreender a música como indispensável ao desenvolvimento e influência sobre o aprendizado de bebês e crianças, no período que compreende a Primeira Infância; concepção, pós nascimento e até os cinco anos de idade. Para a construção do artigo realizou-se uma revisão bibliográfica, por meio de teses, artigos e livros. Pontuei sobre os efeitos da música no desenvolvimento cerebral, nas formas de se relacionar e nas interações. Expondo, também, nos contextos educacionais a educação sonora como prática pedagógica eficaz de desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, psicológico e motor, na ampliação de repertórios.

**Palavras-chave:** Música; Desenvolvimento; Experiências; Primeira Infância.

# INTRODUÇÃO

**A** música faz parte da história e está presente no nosso cotidiano, nas comemorações, nas artes, nas formas de se relacionar e expressar.

O contato com a música inicia-se no ventre materno, no sentir as vibrações, agindo diretamente no desenvolvimento cerebral, ativando conexões neurais e áreas cerebrais responsáveis pelos sentimentos, pela linguagem, memória e motricidade. A partir dessa perspectiva, compreendemos que o estímulo musical favorece o desenvolvimento dos aspectos sociais, a criatividade da criança e as interações.

Durante todo o processo de construção do artigo, citações, autores e documentos legais que embasam a educação nacional brasileira, serviram de base para as discussões e reflexões redigidas acerca dos benefícios de uma educação sonora desde o início da vida. O presente artigo tem, então, como objetivo geral abordar a influência da música no desenvolvimento da criança nos diferentes aspectos e nas diferentes etapas de desenvolvimento. Junto a isto discursar sobre o fazer docente e a educação sonora nos contextos de Educação Infantil, compreendendo-a como prática importante.

A educação sonora presente na Primeira Infância viabiliza diálogos entre bebês, crianças e adultos, produz movimentos, comunicação e expressão, seja nos ambientes sociais ou escolares.

## O APRENDIZADO SONORO: DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO

O bebê experimenta os sons do seu entorno. As vibrações do corpo da mãe já são percebidas: as batidas do coração, a pulsação, os movimentos.

Com o crescimento outros sons começam a ser percebidos, os externos. Neste momento, a produção neuronal aumenta a recepção de informações trazendo novas descobertas e aprendizados.

Estudos comprovam que os bebês, ainda no útero, podem reconhecer o timbre de voz das pessoas do seu seio familiar e tudo isso se dá na medida em que ocorrem as conexões cerebrais e o desenvolvimento do aparelho auditivo.

Vemos assim que, mesmo no ventre os bebês já possuem e desenvolvem a sua capacidade cognitiva, constroem aprendizado e reconhecem o seu entorno. E que, este período deve ser permeado de situações positivas e ricas de musicalização, estimulando a audição, sensações e percepções.

O mundo é um lugar novo que traz novas e ricas descobertas. Ao nascer tudo é vivido e explorado e é nessa interação que os bebês criam suas primeiras memórias.

As condições ambientais pré-natais afetam o desenvolvimento do feto. [...] A musicoterapia durante a gravidez estimula o desenvolvimento cerebral do feto, melhora a aprendizagem tempo-espacial e habilidade motora (andar e se sentar) da criança. Além disso, reduz o stress e ansiedade materna, e tem múltiplos efeitos endócrinos como aumento dos níveis de cortisol e hormônio de crescimento. A estimulação pré-natal musical tem como consequência o aumento da neurogênese no hipocampo [...], área do cérebro com plasticidade que está envolvida na aprendizagem, memória, ansiedade e regulação de stress. Por

outro lado, o ruído ambiental afeta negativamente o desenvolvimento, causando problemas psicológicos e psicossomáticos. [...] Deste modo, a estimulação vibro acústica adequada por exposição musical altera o comportamento fetal sendo transmitido para o período neonatal. A música é uma intervenção não-invasiva, culturalmente aceita, que modifica as emoções humanas [...]. Deste modo, é sugerido que a música e o ruído durante a gravidez são fatores importantes que influenciam o desenvolvimento cerebral (Oliveira et al. 2016, p. 160-161 apud GOUVEIA., 2022, p.70).

O choro é a primeira capacidade de comunicação sonora trazida, o bebê usa-o para expressar sentimentos, desconfortos e necessidades. Mais adiante, começa a emitir sons, balbuciar e, posteriormente, a linguagem falada.

Os primeiros sons constituem o aprendizado musical, a musicalidade está presente em nosso cotidiano e é primordial para o desenvolvimento da linguagem. Até os dezoito meses os mais variados estímulos musicais recebidos pelos bebês colaboram para o seu desenvolvimento, ampliação de repertórios e até na forma de se relacionar com seus pares.

Os bebês percebem a música de maneira diferente em comparação com adultos e crianças mais velhas, mas eles têm uma capacidade surpreendente de detectar e responder à música desde muito cedo em suas vidas. Possuem uma sensibilidade natural ao ritmo e à batida, podem sentir a pulsação e o padrão rítmico das músicas e muitas vezes reagem movendo-se, balançando e batendo as mãos ou os pés.

Bebês também são capazes de perceber melodias simples, demonstrando preferências por sons suaves e familiares, e essa preferência pode ser observada em sua expressão facial e em sua atenção.

Apresentam uma afinidade particular pela voz humana, especialmente a voz de seus cuidadores. Eles são sensíveis às variações de tom, entonação e expressão emocional na voz, tornando a música vocal especialmente atraente para eles, podendo evocar respostas emocionais.

Músicas suaves e calmas podem acalmá-los, enquanto músicas mais rápidas e alegres podem excitá-los. A música também pode ser usada para criar uma conexão emocional entre pais, educadores e bebês.

Vale destacar aqui que a exposição à música pode ser benéfica para o desenvolvimento da linguagem, músicas com letras claras e repetitivas podem ajudar a melhorar a compreensão auditiva e a capacidade de imitar sons e palavras.

Cada bebê é único, e suas preferências musicais podem variar em estilos musicais específicos ou músicas com determinadas características, enquanto outros podem ser mais sensíveis à intensidade sonora.

É importante notar que a resposta à música pode variar de bebê para bebê e de criança para criança, e não há uma fórmula única que se aplique a todos. Os professores podem observar as reações e preferências musicais de seus bebês e adaptar a escolha musical para criar experiências positivas e estimulantes. A música pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento sensorial e emocional de bebês e crianças, além de ser uma ferramenta valiosa para criar vínculos entre pais/cuidadores e seus filhos.

O acesso a diferentes materiais contribui para a descoberta do potencial sonoro e suas propriedades, aprimorando, ao mesmo tempo, as habilidades motoras, usando da criação e improvisação. A capacidade de explorar dá a bebês e crianças o poder de criação de repertórios próprios, no balbuciar, no cantar melodias, na invenção de melodias ou mesmo na produção criativa de ritmos, batidas.

## AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS SONORAS

O ambiente familiar é o primeiro local de aprendizado da vida do ser humano, as interações e experiências são essenciais para o desenvolvimento e para a formação de identidade.

A música aproxima, ensina e cria vínculos afetivos, promove o desenvolvimento da audição no interesse dos timbres das vozes, nas brincadeiras infantis, afetando, também, o desenvolvimento emocional e musical.

A comunicação musical de pais e bebês auxilia na aquisição da fala e influência o gosto musical na vida adulta.

Bebês e crianças estão imersas em um segundo ambiente responsável pelo seu aprendizado e desenvolvimento, a escola. Nesta primeira etapa da vida os espaços de Educação Infantil possuem grande importância de bebês e crianças pequenas, as interações e as brincadeiras entre seus pares promovem aprendizados e garantem o desenvolvimento pleno.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente as pessoas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

A escola é um espaço significativo onde ocorrem os primeiros aprendizados, interações e experiências. A música como prática de ensino nesta primeira etapa da infância, influenciará o desenvolvimento de bebês e crianças, atuando como suporte pedagógico capaz de desenvolver competência, habilidades, hábitos e atitudes.

A educação sonora é o espaço de criar, improvisar, expressar sentimentos e movimentar o corpo, de fato, uma linguagem. Uma linguagem que comunica, am-

plia conhecimento e favorece a leitura de diferentes e diversos mundos.

Temos aí uma multiplicidade de habilidades que são propiciadas pela educação sonora: as linguagens do corpo e da fala expressadas nas danças, nos movimentos, nas brincadeiras culturais, nas formas de se comunicar e de se relacionar.

[...] Conhecendo e apreciando músicas do seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar a diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos culturais e de gênero [...] (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p.79)

Contudo, vemos como a educação sonora favorece o aprendizado na primeira infância, desde a ampliação de repertório cultural até o desenvolvimento da linguagem da motricidade, aspectos importantes já destacados nos documentos legais que regem a educação nacional.

## A IMPORTÂNCIA DO FAZER E CANTAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Como no desenvolvimento da linguagem, a música influencia, também, o desenvolvimento cerebral. Desde a vida intrauterina, os bebês conseguem assimilar o universo sonoro que os cerca e carregam consigo este aprendizado após o nascimento.

O período que compreende os dois primeiros anos de vida são fundamentais na formação dos processos cognitivos e a música colabora no desenvolvimento dessas estruturas favorecendo a aquisição de habilidades emocionais e sociais, perante o fazer e o apreciar musical. A experiência musical coloca-o em terreno afetivo, atribuindo-lhe significado, desafios físicos e cognitivos.

A educação sonora pode potencializar as aprendizagens desenvolvendo a atenção, a criatividade e a concentração. Cabe aos docentes e pais exercitar a escuta e proporcionar momentos para proporcionar sonoridades em diferentes situações.

O Canto possui papel de destaque por sua influência nas relações entre crianças e adultos, na linguagem, na imaginação, nos aspectos social e afetivo, explorando suas vozes, por sua vez, e ampliando seus respectivos repertórios de sons.

Nesta perspectiva, o ato de cantar deve ser desenvolvido, ativando sistemas de linguagem de memória, colocando todo o corpo em funcionamento através dos ritmos e movimentos.

Segundo o dicionário HOUAISS, o conceito de desenvolvimento é o “aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais etc.”, “crescimento, progresso, adiantamento” (HOUAISS, 2002, p.989).

A música está presente em quase tudo no mundo, ao longo do tempo, tendo variadas funções, e estando em diferentes culturas, cada qual da sua forma, ou seja, é uma linguagem universal que sempre ultrapassa as barreiras do tempo e espaço.

É um meio de expressar ideias e sentimentos, como também uma linguagem que é admirada por muitas pessoas. Desde o nascimento da criança a música já adquire grande importância no seu desenvolvimento. Os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver desde a gestação e somente quando a criança atinge a idade acima de dez anos o aparelho auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem um papel fundamental para o desenvolvimento.

Pesquisas revelam que desde a formação no útero materno os bebês já reagem aos sons lá produzidos e a música apropriadamente escolhida, que pode acalmar os recém-nascidos.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para ele (BRITTO, 2003, p.35).

Pensando assim desde o útero materno os bebês já reagem aos sons lá produzidos, a voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles, quando já crianças se integram completamente com os ambientes sonoros, pois quase todo ser humano tem em sua vida a presença da música, seja lá ouvindo, cantando ou dançando, ela sempre se faz presente nos momentos da vida humana.

Na educação infantil esse contato ocorre por meio do cantar, murmurar, assobiar, contato corporal e dança, ajudando no desenvolvimento auditivo, linguístico, emocional e cognitivo da criança.

Nesse processo de desenvolvimento da criança, a música também traz relevantes vantagens cognitivas, afetivas e sociais, pois com ela a criança participa de forma mais ativa da aquisição de seu próprio conhecimento, tendo em vista que a música é uma expressiva atividade de integração humana com a sociedade.

Torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil, pois segundo Losavov (1978), cientista búlgaro que desenvolveu uma pesquisa na

qual a audição de diferentes ritmos e melodias podem interferir na atividade cerebral.

Observando dois grupos de crianças em situação de aprendizagem, o pesquisador ofereceu música clássica a um grupo, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado demonstrou uma grande diferença entre os dois grupos, favorável ao grupo que ouviu música que apresentou maior período de concentração e sucesso nas resoluções das tarefas. Assim, concluiu a audição da música clássica, lenta, possibilita na pessoa a transformação do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, desta forma, aumentando as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem.

A música tem um impacto profundo no cérebro humano e afeta várias áreas e funções cognitivas. A pesquisa em neurociência e psicologia da música tem demonstrado que a música pode influenciar as emoções, a cognição, a memória e até mesmo a saúde mental.

Na audição musical ocorre a ativação emocional, áreas do cérebro associadas ao processamento emocional, como o sistema límbico são afetadas. O cérebro libera dopamina, um neurotransmissor associado ao prazer e à recompensa.

O ritmo e a melodia da música podem influenciar a coordenação motora e a sincronização dos movimentos. Por exemplo, a música é frequentemente usada na prática de dança, onde os movimentos corporais são coordenados com a batida e o ritmo da música.

Com isso pode-se perceber a grande influência que a música traz para o aprendizado, em especial nos campos do raciocínio lógico, da memória e do raciocínio abstrato.

Outro campo do desenvolvimento é o da afetividade da criança, que se inicia desde as canções de ninar, que se criam um laço de afeto pela música que se torna marcada na memória da criança. Por essas razões a linguagem musical na Educação Infantil tem sido vista como a mais importante área do conhecimento, lado a lado com a linguagem oral e a escrita.

Ao incluir a música no ato educativo, ela pode ser considerada um elemento de auxílio no desenvolvimento da aprendizagem, da escrita e da leitura, incentivando a criança a ter um interesse maior nos conteúdos expostos em sala de aula.

Além de ativar o cérebro contribui para um ótimo desempenho das crianças que através de sua melodia, letra, som, chama a atenção despertando um interesse maior pelas aulas, pois acaba sendo totalmente diferente das aulas exclusivamente trabalhadas em linguagem verbal. As crianças da Educação Infantil precisam desse momento de descoberta e socialização com o grupo ao redor, não só na escola, mas também em sua vida cotidiana, na família e no meio em que vivem. Mesmo não estando em um ambiente escolar, a música contribui para qualquer que seja a situação: timidez ou vergonha, má coordenação motora, pouca socialização.

A educação sonora pode proporcionar, de maneira mais participativa, agradável e prazerosa, uma significativa ajuda no desenvolvimento da criança que passa a interagir mais com o processo de aprendizagem, de modo lúdico e desenvolver com mais facilidade sua expressão corporal, seus sentimentos e sua afetividade, interagindo com a sociedade.

Contudo é preciso expor aos professores, a grande importância da estética e musicalidade em sua formação. Para Brésica (2003, p.81) aponta que “[...] aprendi-

zado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Pensando assim a música traz consigo muito mais que uma melodia, tem o poder de desenvolver nas crianças muitos avanços para sua formação contribuindo também para a integração da criança na sociedade, no meio em que vive deixando a se relacionar de forma prazerosa com as pessoas que a cercam.

Num memorável artigo, publicado em São Paulo no ano de 1985, Fanny Abramovich deixa claro esta ideia:

Ò ciranda – cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados às mãos para muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele para quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido. Quanta declaração de amor, quanto ciúminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos (FANNY, 1985, p. 59).

Pensando como Fanny, todos estes jogos musicais vêm com intuito de estimular e preparar as crianças para uma vida adulta, com tudo aquilo que o humano de modo

geral acaba passando, seja lá qual for, amor, disputar, trabalho, tristeza. Por isso é necessário que este processo se inicie desde a educação infantil, para que nossas crianças possam adquirir o desenvolvimento para poder enfrentar a adolescência e chegar a uma vida adulta cheia de prazeres e descobertas por meio da música.

## O FAZER DOCENTE E A EDUCAÇÃO SONORA

A relação entre música e o fazer docente, ou seja, a prática de ensinar, pode ser muito significativa e influente no processo educacional. A música desempenha vários papéis importantes na educação e no ensino, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela.

Muitas pessoas acham mais fácil lembrar letras de músicas do que palavras ou fórmulas, esta vantagem pode ser aproveitada para auxiliar na memorização de conceitos importantes. Contribuem, desta forma, como construção de memórias afetivas que, mais tarde, possibilitam novas aprendizagens.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BNCC, 2017, p. 154).

A educação sonora no contexto escolar desenvolve habilidades importantes, como coordenação motora, concentração e coordenação verbal na prática de tocar um instrumento, cantar ou até mesmo dançar pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades.

Como forma genuína de expressão artística que permite aos alunos explorar sua criatividade e emoções, usando da corporeidade para transmitir sensações e sentimentos. A música é uma linguagem que se relaciona com outras áreas do conhecimento, criando conexões entre diferentes disciplinas, promovendo um aprendizado mais integrado.

A formação do professor desempenha um papel crucial na capacidade de transmitir a linguagem musical aos alunos. A combinação de conhecimento musical, habilidades pedagógicas e experiência prática é essencial para criar uma experiência de ensino musical enriquecedora e eficaz, ainda, é preciso estar disposto a se adaptar e crescer continuamente em resposta às mudanças na linguagem e na cultura musical.

## A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL RELACIONADA A MÚSICA

A música é presente na vida do ser humano desde muito cedo, e com o passar do desenvolvimento e crescimento o gosto musical vai se alterando conforme o meio ao qual estamos imersos, as necessidades e a preferência de cada indivíduo.

No período da gestação o feto já é sensível a ruídos externos; já no período de 4 meses o bebê consegue reagir a sons chutando e movimentando-se na barriga externa. Após o nascimento até os 4 anos de idade a música ativa várias áreas cerebrais, ao que chamamos de sinestesia, promovendo aprendizado. Dos 4 aos 10 anos, os ritmos e as melodias sensibilizam as áreas ligadas ao desenvolvimento motor.

O ambiente e os seus sons promovem aprendizado, podem despertar a percepção e a audição através da vontade de descobrir, experimentar e explorar. As experiências sonoras contribuem para o desenvolvimento da função simbólica: “Enquanto brinca musicalmente, a criança amplia a sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorar” (REVISTA DO PROFESSOR, 2008, p. 7).

O universo musical é uma indispensável ferramenta pedagógica, uma forma prazerosa de compreender o mundo e o outro, desenvolver variadas habilidades através de seus componentes, sejam as danças, as brincadeiras ou até jogos corporais.

Planejar propostas educativas de música para a educação infantil requer consideração cuidadosa das necessidades e capacidades das crianças em tenra idade. A música desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, ajudando a melhorar as habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras.

É necessário determinar os objetivos de aprendizado específicos que precisam ser alcançados em cada aula, considerando a faixa etária e o nível de desenvolvimento de cada criança, suas canções preferidas e o contexto ao que estão inseridas.

As atividades devem ser práticas e envolventes que ajudem as crianças a alcançar os objetivos de aprendizado: cantar, dançar, tocar instrumentos musicais, brincar de imitar sons, criar canções e movimentos, e explorar diferentes elementos musicais.

Incorporar histórias musicais e jogos interativos pode tornar as aulas mais divertidas e educativas. Histórias com músicas ou jogos de imitação de sons podem en-

volver as crianças de maneira lúdica, além de objetos diversos que produzem sons tocados pelo vento ou pelas crianças, tais como: móveis, cascas de coco, molhos de chaves, sininhos.

O cotidiano deve ser repleto de situações musicais agradáveis, estimulantes e de apropriação de diferentes linguagens e saberes que fazem parte da nossa cultura, selecionando-os sempre pelo objetivo formativo que possuem em relação aos objetivos de aprendizagem, aos campos de experiência, bem como os traçados no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

É necessário garantir às crianças a participação em diversificadas experiências musicais, valorizando as produções individuais ou coletivas, bem como reconhecer o processo de produção realizado por elas, apoiando-as nas suas conquistas. Brincadeiras de improvisação musical seguidas por propostas de produção de gravação das vozes das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (parecer CNB/CEB nº 20/2009) apontam a criança como sujeito de direitos e que se desenvolve nas diversas interações que vai experienciando em seu contexto social.

O acesso à ambientes escolares propiciam novas interações e ampliação de repertório, aprendem as coisas do mundo, suas melodias e ritmos, surpreender se consigo mesma e com os outros, há espaço para construção de conhecimento e cultura com seus pares.

No seu artigo 9º destaca doze campos de experiências que devem ser garantidos na etapa da Educação Infantil, elas contemplam as formas de conviver, brincar e trabalhar em grupo, comunicar-se com o corpo, gestos e voz e reconhecer as múltiplas linguagens, colecionar objetos, brin-

car de roda, comparar tamanhos, dançar, cuidar de si e do outro.

Desta forma, o ambiente educativo deve promover o relacionamento e a interação de bebês e crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Todas estas propiciam aprendizagens e promovem o desenvolvimento, alimentam o corpo, a imaginação, a linguagem e as emoções.

A música não se limita a audição de diferentes sons, é promotora, também, do desenvolvimento de habilidades expressivas. Jogos e brincadeiras dentre as mais variadas manifestações culturais devem compor o planejamento da Educação Infantil, podendo recriá-lo de modo a construir um repertório próprio e singular, por isso deve “garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCN,2009).

Os educadores podem planejar oficinas ou projetos para apresentar o acervo cultural musical presente, criando contextos educativos e significativos para a produção e reprodução musical. Devem estar atentos às potencialidades e as situações cotidianas, trazendo o mundo aos sentidos infantis, nos sons, nas artes e nas brincadeiras.

Os métodos e práticas que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo de bebês e crianças devem ser abolidos, destacando que o desenvolvimento e progresso deve ser acompanhado e, caso seja necessário, as propostas devem ser ajustadas para atender as necessidades reais infantis.

O compromisso da Educação Infantil é assumir o compromisso com as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças enquanto espaço de pertencimento e reconhecimento cultural. Ao destacar os campos de experiências devemos considerar a “bagagem” de cada criança, do conhecimento que já possuem, nos contextos culturais e a mediação das diferentes linguagens. Segundo a BNCC:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, BNCC, p.38).

A música é, então, apontada no Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, este um campo de experimentações de sentidos, gestos, movimentos impulsivos, coordenados, espontâneos; das linguagens do corpo, dos gestos e da estreita relação com a música, dança e o teatro, brincadeiras, tão fundamentais para o desenvolvimento das emoções, dos limites.

Sendo assim, as aprendizagens musicais devem mobilizar o interesse de bebês e crianças ao explorar seus próprios movimentos, no acompanhamento de gestos e sons, ritmos, na exploração de brincadeiras musicais, articulando pensamento, imaginação e linguagem.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma arte histórica que atravessou os tempos, foi utilizada nas mais variadas áreas de conhecimento, retratando ideais, costumes, religião, sentimentos e cultura. É parte importante da formação humana, por meio dela nos expressamos, base para a atividade de criação.

Para bebês e crianças a música é muito mais que expressão é a sua relação com o meio, é patrimônio cultural, é parte importante do seu desenvolvimento. Os processos de criação estão presentes em todo fazer infantil, na reinvenção das diferentes linguagens, na liberdade e no envolvimento de criar musicalmente.

Todas as práticas musicais são importantes para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e para isto pais e educadores devem estimular musicalmente, propiciando através destas práticas prazer e diversão.

A criança, dessa forma, usa o aprendizado sonoro para desenvolver linguagens, ampliar o seu vocabulário e expandir seu cérebro. A educação sonora deve ser aproveitada em toda a sua potencialidade, pois assim o desenvolvimento de bebês e crianças ocorrerá em harmonia com as demais aprendizagens.

O planejamento é um fator determinante para a aquisição de aprendizagens, que se faz na organização dos ambientes e na disposição de instrumentos e materiais adequados para o processo de criação e produção sonora. Neste fazer o docente tem papel fundamental nos processos de bebês e crianças, na criação de contextos, na mediação, na escuta e na observação do meio.

Trazer para o chão da escola práticas musicais ampliam olhares e reconhecimento de mundo por parte de bebês e crianças. Desta forma, quando a música é reconhecida e aplicada como prática promotora de aprendizagem, as propostas pedagógicas estimulam o brincar, interagir, explorar e aprender com o outro e sobre o outro, propiciando assim o desenvolvimento pleno de suas crianças, considerando o desenvolvimento, a cognição e as interações recorrentes nos momentos de produção, brincadeira e aprendizado.

A educação sonora vai muito além dos ritmos, ela envolve desafios motores, as sensações ao apreciar e o interagir com os pares e os movimentos, a expressão das emoções e sentimentos ao cantar ou dançar. É parte integrante de diversas artes de nossa cultura, é uma excelente ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças pequenas, que a partir do conhecimento musical desenvolvem habilidades nos diferentes campos de experiência e linguagens.

A música como prática pedagógica criativa e crítica intensifica a aquisição de novos repertórios, como na linguagem, na criatividade, no raciocínio, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento e melhor comunicação das crianças nas interações.

Os contextos de Educação Infantil devem estar abertos ao universo cultural e a todas as formas de expressão, de modo que possa contribuir para uma educação baseada em princípios de qualidade, respeito e equidade.

# REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** 5ª. ed. São Paulo: Summus, 1985.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto,** Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil/ Teca Alencar de Brito; [fotos Michele Mifano].** – São Paulo: Peirópolis, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Música na Educação Infantil.** 1998.
- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand – PR, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – centro técnico-educacional superior do oeste paranaense – CTESOP/CAEDRHS.
- FUCCI-AMATO. R.C. **A família como ambiente de musicalização:** aquisição musical de oito compositores e intérpretes sob uma ótica sociocultural. *In:* SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS DE SÃO PAULO,4. 2008. São Paulo: FFLCH -USP, 2008, p. 1-7.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frame of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.
- GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical para bebês e recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GOUVEIA, Cristiana C. **A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências.** REVISTA MOSAICO: Estudos em psicologia. Revisão Crítica da Literatura 2022, v. 10, n. 1, p. 67-84.
- ILARI, B. **A música e o cérebro: algumas implicações no neurodesenvolvimento para a educação musical.** REVISTA ABEM, Porto Alegre, v.9, p. 3-14, 2003.
- JABER, M. S. **Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal resultados parciais de uma pesquisa em andamento.** *In:* SIMPOM: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2, 2012.Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LAGINSKI, F. **A importância da música na educação**. Disponível em:<http://www.parana-online.com.br/editora/almanaque/news/320514/>. Acessado em: 18 de novembro de 2011.

SAVIANI, Demerval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Revista HISTEDBR On-line, n. 1, 2000.

ROSE, N.S.S. **Educação musical para pré-escola**. São Paulo: Ática 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

# CLAUDIA ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Unesp (2019). Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo, Escola:CEI Edna Rosely Alves, desde: 07/04/2008.

# PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA COMO RAZÕES PARA A PRÁTICA DO *BULLYING*

**RESUMO:** No Brasil, vê-se que o problema da violência nas escolas cresce assustadoramente, não se observa efetivamente uma ação conjunta entre a população e as políticas públicas de modo a favorecer ou propor a sensibilização nas escolas e comunidades de que a paz necessária aos diversos contextos sociais, se inicia dentro de cada um para que haja pacificação das comunidades como um todo. Esta investigação tem a finalidade a realização levantamento bibliográfico, tanto científico como jornalístico dos fatos ocorridos envolvendo o fenômeno *Bullying* que, apesar de registros de acontecimentos reportando este fenômeno datar cerca de 870 anos antes do nascimento de Cristo, no contexto do Reinado de Acabe, sobre Israel, quando da “brincadeira” em torno do recém-profeta Eli-seu, por ser calvo e pela capa que recebera de Elias, ainda hoje se constitui como parte integrante de vários quocientes sociais, mesmo que, em tom de “brincadeira”, por seu cunho de mau gosto, a gerar a violência e produzir mazelas e desagregações humanas tanto em indivíduos quanto em extensão, aos contextos nos quais se dá a acontecer. Partiu-se, para a reflexão, dos dados levantados de que as circunstâncias onde se vivencia o preconceito, desencadeiam a discriminações e a intolerância, de maneira a tolher a espontaneidade ou inibir o fluxo da paz e induzindo à instauração do fenômeno *bullying*.

**Palavras-chave:** Preconceito; Discriminação; Intolerância; *Bullying*.

# INTRODUÇÃO

A prática do *bullying* tem produzido inquietações em estudiosos em todo o mundo e inclusive no Brasil. Aqui, onde não tem sido poucas as circunstâncias colocadas a público pelos meios de comunicação, em que tais práticas, têm afetado a integridade emocional, física e social de adolescentes.

Essas vidas estão sofrendo tão intensamente, como provam os resultados acumulados no presente e vida futura das vítimas, transformando em “inferno astral”, verdadeiros pesadelos, a vida de muitos adolescentes nos seus ambientes e instituições.

Inicialmente, muito propícios à socialização e estabelecimento de processos de endoculturação, através do convívio, como suas próprias casas, junto aos quais compartilharia os mais sólidos vínculos e laços de pertencimento, além de outras instituições como escolas, como ambientes formais de aculturação, e ambientes recreativos, como clubes e igrejas, junto aos quais compartilham laços e aspectos transcendentais de fé, esperança, comunhão e louvor a um Ente Divino.

Assim, este artigo apresenta como proposta, analisar e discutir a espontaneidade ou não para a diversidade e a existência de preconceitos e práticas discriminatórias, intolerâncias desencadeantes no *Bullying*.

Segundo Antunes e Zuin, (2008, p. 34), a expressão inglesa *bullying*, para denominar e caracterizar certo tipo de violência surge na Noruega na década de 1970, avançou para os países europeus, africanos, além de Austrália, Japão, Estados Unidos, Canadá e também no Brasil é utilizada, conforme convencionado na sua origem.

Esta temática tem chamado e merecido a atenção de vários estudiosos, que o constituem como objeto de estudo e o tem abordado sob vários prismas de discussão e leitura, segundo a diversidade de contextos sociais e conjunturas em que ele tem se manifestado entre crianças e adolescentes com inquestionáveis e explícitas tendências a se estender até a vida adulta nas diversas instituições e/ou grupos de interação e pertencimento social do indivíduo, seja na escola, na família, na igreja, no trabalho e até em ambientes recreativos.

Como Pedagogo, no exercício docente, sem profundos requerimentos de amplitude de observação para a percepção de dificuldades para a diversidade, abertura para vivências preconceituosas, práticas discriminatórias e intolerantes na interação entre os alunos fossem eles crianças ou adolescentes e da indiscutível necessidade de práticas interventivas e desenvolvimento de atividades de desatualização do *Bullying* e (re)conceituação da vivência em grupo e disponibilidade para, bem mais que tolerância, acato do outro.

No desempenho de funções como Orientador Educacional e Vice-Diretor Escolar, em diversas e repetidas circunstâncias, requisitado para mediação de conflitos entre adolescentes, geralmente, decorrentes da prática do *Bullying*.

Em 2008, na cidade de Unaí-MG, após ingressar no antigo Programa Sentinela, que, em 2010 evoluiu para Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, em equipe multidisciplinar, desenvolvidas as primeiras abordagens aos temas específicos e centrais daquele órgão, logo começamos a abordar em palestras em escolas e até em igrejas, palestras preventivas e até de alerta em abordagem a conflitos gerados ou decorrentes de e na prática do *Bullying*.

Embora sejam vastas as discussões sobre a temática do *bullying* amiúde em escolas, onde maior é a concentração de indivíduos, especialmente crianças e adolescentes, sem se olvidar de sua disseminação ou existência para e em outros círculos sociais e ambientes, sejam eles formais institucionais como igrejas, famílias e clubes, bem como e até em momentos informais de recreação.

Desse modo, há a necessidade de persistir e prosseguir em discussões acerca destas questões, em busca de compreensão das dificuldades para a pluralidade, da não espontaneidade para o acato e interação com o outro e das possíveis vinculações da prática do *bullying* com preconceitos, discriminações, intolerâncias, desencadeadoras de conflitos que se dão a acontecer, nos diversos ambientes e contextos de convívio e socialização de jovens.

Torna-se fundamental que, a partir de possíveis esclarecimentos e luz que possam incidir sobre o assunto, se promovam discussões, inclusive entre os jovens acerca das temáticas “preconceito, discriminação e intolerâncias,” de maneira a subsidiar a construção compreensiva de suas dinâmicas na interação humana, onde se dão a acontecer e, nestes contextos, geralmente desencadeantes para a prática do *Bullying*, a partir do que, possivelmente, se possam empreender mediações e até intervenções, sem que nos olvidemos de ressaltar a importância da implementação e efetivação, de projetos e ações com vistas à prevenção.

A eleição da prática do *Bullying* com objeto de estudo se dá a partir da hipótese de que, a possibilidade da não espontaneidade para a diversidade, e de que reações negativas ou não dispostas para a pluralidade, como condição ou palco para a existência de preconceitos, bem como para o desencadear de discriminações e intolerância e, estas, para a prática do *Bullying*. Haverá, portanto, relação direta entre práticas adolescentes descritas como *Bullying* e manifestações de preconceitos, discriminações e intolerâncias.

## A VIOLÊNCIA E SEUS MEANDROS

Guilherme Schelb, autor do livro “Segredos da Violência”, relata casos reais de violências que ocorreram com crianças e adolescentes. Contextualiza e explora situações que tenham levado adolescentes a se tornar usuário de drogas ou a praticar homicídio e como saber se uma criança está sendo abusada sexualmente, ensinando e sugerindo aos pais e educadores atitudes e procedimentos a serem adotados em casos de suspeitas.

O autor acima citado relata ainda como agir em casos de maior teor de complexidade e dificuldade: Equilibrar a não exposição a riscos pessoais com a não omissão; mas dosar cuidado e sensatez na hora de proceder uma denúncia; onde pode ser evitado telefone fixo residencial, nem de orelhão próximo a sua casa, assim o denunciante não ficará exposto a riscos como represálias, ameaças ou inseguranças diante da possibilidade de ser identificado pelo(a) denunciado(a). Schelb apresenta no livro dois modelos de solicitação de providências legais às autoridades competentes.

Adverte a não existência de uma regra exata ou padrões para a identificação das situações de abuso. É sempre necessário apurar as circunstâncias em detalhes e analisar os fatos em seu conjunto, e, é imprescindível alcançar a compreensão distintiva entre prova e indício é que, isto cabe à averiguação que se dará a acontecer por órgãos competentes ou a partir da interação interventiva de pessoas aparelhadas para tanto.

Orienta e adverte ainda que:

Você deve se preocupar apenas com as situações que estão sob o alcance de sua atuação profissional. Não queira resolver o problema do Brasil. Nem mesmo do seu Estado. Sequer de sua cidade. É impossível. Preocupe-se apenas com os alunos de sua sala de aula (professores) com os pacientes

de seu consultório (médicos) ou com seus filhos (família) e assim por diante concentre sua atenção naqueles jovens que você pode proteger concretamente (SCHELB, 2008, p.17).

Silva (2010), autora do livro “O *Bullying*”, descreve que a atitude é uma forma de violência, é um problema que deve ser identificado e tratado pela escola e familiares, no nono capítulo narra o que pode ser feito para construir a vida nova, sendo que o *Bullying* sempre existiu nas escolas, mas somente há pouco mais de trinta anos começou a ser abordado e estudado sob parâmetros psicossociais e científicos.

No Brasil o tema só começou a ter visibilidade e voz social a ponto de ser abordado como objeto de estudo a partir de 2000, quando Cléo Fante e José Augusto Pedra realizaram uma ampla e bastante abrangente pesquisa sobre o assunto. Esse trabalho pioneiro resultou no programa de combate ao *Bullying* denominado “Educar para Paz”.

Cabe às equipes multidisciplinares técnico-pedagógicas das escolas o reconhecimento da existência o *Bullying*, e daí, constituída substância causal, tomar consciência dos prejuízos que podem ocorrer na personalidade de seus estudantes, tanto das vítimas, quanto dos passivos ou omissos, dentre os quais, possivelmente, os próprios professores, nos contextos nos quais o *Bullying* se dê a acontecer.

Cabe aos gestores regionais e, em específico, às diretorias locais, identificar a necessidade da realização de reuniões e do desenvolvimento de cursos destinados aos profissionais da educação de suas interações, com vistas à capacitação para identificação, diagnóstico e possível intervenção e o encaminhamento adequado de todos os casos ocorridos em suas dependências.

## Indisciplina

Partindo do pressuposto de que indisciplina tende a produzir alterações em toda e qualquer a ordem de ambiente, ou contexto, na prática pedagógica ou nas interações que nela previstas ou existentes, cabe ao professor investigar e discutir maneiras de lidar com esse tipo de violência.

Há também a indisciplina que tem se dado a acontecer caracterizada pela falta de ordem, de limites ou pela ausência de regras, pela falta de conteúdo ou de um que fazer propositivo na classe, na escola ou até parâmetros antropocêntricos na família como organismo de cultura, valores e costumes.

Segundo Guimarães (1996, p.79) na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva e vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador por imposição da instituição.

De acordo com Silva (2002) é possível perceber que a indisciplina possui um largo impacto negativo sobre o processo de ensino e aprendizagem e nas práticas sociais em geral. O termo disciplina vem de "*disco*", do latim, com o significado de "*aprendo*". Hoje, portanto, depreende-se que o seu oposto "indisciplina" queira dizer "NÃO APRENDO".

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termo como: bagunça tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc. (AQUINO, 1996, p.40).

A partir daí cabe a todo o conjunto da escola observar o comportamento dos alunos durante as atividades desenvolvidas na escola, intervalo, aula de educação física, momentos externos à escola como passeio, por exemplo, e principalmente dentro da sala de aula para que se possam evitar esses momentos ou remediá-los da melhor forma possível.

## Agressividade

A agressividade como impulso destrutivo que, quando direcionado para fora, se configura como hetero-agressão e, quando dirigida para dentro de si mesmo, como auto agressão. A agressividade pode ser manifestada por meio da agressão física, em que o homem costuma violentar outros seres vivos e brutos com uma força perniciosa, que causa deformações físicas, machucando-os no seu corpo físico, ou causando avarias nos corpos brutos. Também a agressividade pode se manifestar através de agressões psíquicas como a ironia, omissão de ajuda, humilhação, constrangimento.

De acordo com Abramovay (2004) a necessidade de estabelecer limites conceituais entre violência e agressividade também é enfatizada por autores brasileiros, ainda que ambas devam ser objeto de preocupação e detido estudo rumo à construção de uma cultura de não violência e de respeito aos direitos humanos.

Percebe-se que para evitar que o comportamento agressivo se manifeste é necessário serem criadas maneiras de desarticular os impulsos agressivos cometidos dentro da escola, uma vez que a violência vai muito além do simples ato de agredir física ou psicologicamente o outro. A agressividade que se manifesta através da agressão física e psíquica precisa ser entendida para ser combatida através de ações pedagógicas de cunho educativo e não apenas punitivo.

A violência psicológica consiste no comportamento não físico, ou seja, se caracteriza pelo o tratamento desumano tais como rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, indiferença em relação ao outro. Esta forma de violência sutil muitas vezes não deixa marcas visíveis e por isso é difícil identificar quando o fenômeno

está acontecendo porque as vítimas em sua maioria temem acusar o agressor.

O desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que vítimas não conseguem se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques (FANTE, 2005, p.28).

Segundo Fante (2005) é comum que a vítima não conte para os professores e para os pais o que lhe acontece na escola. Também é comum que os outros alunos participem dos maus tratos ao bode expiatório, já que todos sabem, por um lado, que ele é frágil e não se atreve a revidar e, por outro, que nenhum dos alunos mais fortes da classe sairá em sua defesa. Ainda de acordo com a mesma autora.

Para o autor, o poder do agressor é exercido pela imposição da autoridade respaldada na sua força física e/ou psicológica que o destaca perante o grupo, transformando-o num modelo de identificação a ser seguido. Muitas vezes, um aluno adere ao grupo de agressores ou se converte em agressor por pressão ou como estratégia de defesa.

### Conceito e origem da violência

Existem diversas formas de caracterização da violência, denotam sua complexidade e discussão, pois o tema vai além do que se sugere dada a extensão de sua compreensão. Contudo, Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 19) aproximam a conceituação de violência a um conceito presente no Dicionário do pensamento marxista, que diz:

Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja

violência é preciso que a intervenção física seja voluntária [...]. A intervenção física, na qual a violência consiste em por finalidade destruir, ofender e coagir[...]. A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra [...] ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta (CANDAU et al. , 1999, p. 19).

Percebemos, através do enunciado presente em tal dicionário, que a violência representa sempre um tipo de agressão. Sendo ela da forma direta ou indireta, a mesma sempre traz prejuízos para quem a pratica e, principalmente, para aquele que a sofre, estabelecendo-se aí diversos aspectos, que vão desde a corrupção moral, a destruição física, de bens alheios e das diferentes formas de se constituí- los.

Nogueira (2005, p. 70) ao analisar o tema violência e escola, faz um apanhado de sua etimologia, e afirma que “a origem etimológica da palavra “violência” remonta ao termo latino “*violentia*” (força, caráter bravo ou violento) e ao verbo “*violare*” (transgredir, profanar, tratar com violência)”, constituindo, assim, o princípio que a palavra toma em sua discussão.

Segundo afirma Chauí apud Nogueira (2005, p. 70-71):

Etimologicamente, violência vem do latim *vis*, força, e significa: \* Tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); \* Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); \* Todo ato de violência da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); \* Todo ato de transgressão contra

aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; \* Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais, definidas pela opressão, intimidação, medo e terror (Chauí apud Nogueira (2005, p. 70-71).

Ao nos orientarmos pelos conceitos acima, compreendemos a dimensão que toma o termo violência, uma vez que sua diversidade constitui também uma problemática: a expressão pode ser analisada sob vários aspectos.

Guzzo (1989, p. 127), ao refletir sobre a violência e a opressão na escola, aponta três formas de ocorrência desse fenômeno:

**Violência física:** caracterizada por ações agressivas envolvendo contato físico, tais como bater, prender ou machucar. **Violência psicológica:** tão maléfica quanto às agressões físicas estão as violências praticadas no âmbito psicológico. Neste caso, as relações interpessoais são as responsáveis diretas por um estado tensional, cujas conseqüências nem sempre podem ser conhecidas a curto prazo. **Violência institucional:** neste nível encontram-se os atos violentos praticados em razão da instituição em si, do seu estatuto, de seus programas e currículo, das leis e dos decretos (GUZZO, 1989, p.127).

Pela sua incompreensão e por ainda não saber lidar com esses sentimentos, a criança acaba expressando-se por meio de atos agressivos. Agressividade não é traço de personalidade. Portanto, não existem crianças que são agressivas; existem crianças que cometem atos agressivos. O mais correto seria dizer que a criança está agressiva.

## Bullying

A prática do *Bullying* se descreve **como** conjunto de atitudes agressivas, intencionais e recorrentes da parte de um indivíduo ou grupo, dirigido a outrem, seja ele pessoa ou grupo, com finalidades específicas de intimidar, envergonhar, minar ou rebaixar a autoestima, induzir ou forçar, inclusive sob ameaças, à prática de coisas humilhantes, degradantes e indesejáveis, ou ainda a evidenciar características “simplesmente pelo juízo do diferente”, sob a tônica de gracejos e sátira, ironia e sordidez, de maneira a contaminar os ambientes, afetar negativamente e minar a espontaneidade em suas interações e relacionamentos entre as pessoas e grupos, com experiências/sentimentos angustiosos revestidos de, ou desencadeados em ansiedade, medos, inseguranças, desestruturas e sofrimentos, o que se tende a decorrer, além da maldosa sordidez, decorrente da existência de preconceitos, práticas discriminatórias e intolerantes.

O *Bullying*, termo de origem inglesa, (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, por nenhuma justificativa, apenas por motivos banais, é exercido por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, e que geralmente a vítima não tem chance por conta da desigualdade de força.

Diferente do que muitos pensam, esse problema não atinge somente crianças, o *Bullying* está presente na escola, instituição de nível superior, local de trabalho e até no próprio ambiente familiar.

Mas, sendo a escola a primeira etapa mais importante da criança, onde acontece o primeiro encontro social, e sendo o ambiente onde ocorrem as primeiras e

mais fundamentais experiências para uma criança fazem se necessárias que se de uma maior atenção, que se tomem medidas adequadas e eficientes para evitar qualquer transtorno físico e psicológico, já que essa fase pode deixar marcas para o resto da vida.

Outro tipo de agressão de cunho expositivo e moral é o chamado *Cyber-Bullying* ou "*Bullying* Virtual", que surge através das ferramentas da internet que são usadas pelos agressores para humilhar suas vítimas.

Ao contrário do *Bullying* que por se tratar de acontecimentos na vida real que dá para se reconhecer o agressor, o *Cyber-bullying* se torna mais complicado por conta de que a agressão moral ou a exposição ao ridículo pode começar por qualquer pessoa levando ao um número absurdo e que estão protegidos pelo anonimato que a internet oferece.

Antunes e Zuin (2005) apud Neto (2005, p. 39) chama a atenção para o *CyberBullying*, como "[...] a utilização da tecnologia da comunicação (celulares e internet, por exemplo) com recurso à intimidação e propagação da violência".

Tanto o *Bullying* quanto o *Cyber-Bullying* ainda não têm amparo na legislação federal brasileira, deixando que muitas das sentenças julgadas sejam defeituosas e sendo necessário o conhecimento do juiz, advogados, enfim qualquer que seja o operador de Direito. Mas, já existem algumas leis estaduais e projetos já encaminhados à câmara dos deputados.

Articular-se em promover sofrimento sobre o outro, sob o rótulo defensivo de apenas "brincadeira de mau gosto" sem se incomodar com sua dor, não pode ser entendido como parte saudável de processos de aprendizagem; tratam-se de atitudes hostis que violam a integridade psicológi-

ca e física e conspiram contra a dignidade humana e ameaçam o direito à educação, ao desenvolvimento harmônico e espontâneo, implicam em prejuízos à saúde e às vezes, até colocam em risco a sobrevivência das vítimas, (Quantos, pra minorar suas dores, optam pelo suicídio!).

Quando não, podem reverter em resultados drásticos e fatais para os agressores, extensivos, às vezes, às testemunhas oculares, que se permitam à classificação de "assistentes omissos", sem nada empreenderem em sua defesa ou em repri-menda aos agressores.

Não é ao acaso, que alguns autores ao intitular o *Bullying*, o precedem da expressão síndrome do b; certamente pela morbidez e adoecimento psicofísico social que acometem às vítimas, obstruindo ou demovendo sua autoestima, tornando-as diversamente vulneráveis em suas interações. Para Teixeira, (2011, p.19):

O termo *Bullying* advém do inglês, na forma derivativa de *bully*, com significados que vão entre "ameaçar, intimidar e dominar"; trata-se de "comportamento agressivo entre estudantes, com atos que vão desde agressões físicas, verbais, morais ou psicológicas' recorrentes, "sem motivos evidentes, praticados por um ou vários [...] contra outro em uma relação desigual de poder [...]" (TEIXEIRA, 2011, p.19).

Uma matéria de publicação Especial na Revista Veja (2011 ed. 2213, p. 88-93) chama a atenção para casos como o do assassinato da escola de Realengo – RJ; e tantos outros que, permeiam os meios de comunicação tanto impresso quanto televisivo, nacionais e internacionais, o que nos conduz ao entendimento de que a prática do *Bullying* em nossos circuitos sociais e ambientes informais e formais de interação, não pode prosseguir negligenciada, principalmente, nas escolas, pois daí, são

inegáveis as tendências para se estender até à vida adulta tanto em seqüelas quanto na prática em outras instituições.



Fonte: Notícias sobre Bullying | VEJA (abril.com.br)

## A RELAÇÃO ENTRE PRÉCONCEITO INTOLERÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO

Há na bíblia, livro ao qual me reporto sem ousar propor abordagem religiosa com evocação de sagrado, pela expressão cultural de um povo e contexto do judaísmo, cerca de 870 anos antes do nascimento de Cristo, no contexto do Reinado de Acabe, sobre Israel, quando da “brincadeira” em torno do recém-profeta Eliseu, por ser calvo e pela capa que recebera de Elias.

Ainda hoje se constitui como parte integrante de vários quocientes sociais, mesmo que, em tom de “brincadeira”, por seu cunho de mau gosto; conforme consta no segundo livro de Reis, capítulo 02, versos 23, a narrativa de um fato que, de maneira alguma revelaria forçoso ou distorcivo de maneira a forjar, ao contextualizar com exemplo de **Bullying** praticado contra uma pessoa que, para aquela sociedade que professava o monoteísmo ao Deus Javé ou **Jeová**, indivíduo este, recém tornado profeta, que desfrutava de amplo e irrestrito prestígio acima da cidadania comum, no caso, como representante eleito pela Divindade junto ao povo, através de quem comunicava suas orientações, comunicava repreensões e predições futuras.

Assim contextualizado, acima, havia um homem chamado Elias, que era calvo: Homem este que, na condição de servo, acompanhava e atendia no seu cotidiano, a um profeta que atendia pelo nome de Eliseu, do qual se tornaria sucessor. Como condição para que isto assim se desse a acontecer, fora alertado de que Elias em breve o deixaria e que teria amplo direito de fazer um pedido, que seria atendido caso se mantivesse atento e viesse a testemunhar o momento no qual Elias se ausentar para sempre de sua presença.

Segundo consta, quando de sua partida, Eliseu estava atento e contemplativo, momento no qual teria sido agraciado com o manto ou capa do profeta, e que teria perdido porção dobrada da presença e Espírito de Deus que em Elias habitava e atuava, no que teria sido prontamente atendido.

Assim dado a acontecer, enquanto partia Elias para sempre, na despedida de seu até então, fiel servo, deixou-lhe a sua capa que lhe servia como manto; dali, enquanto seguia Eliseu, ao passar pelas imediações de uma escola, jovens adolescentes que ali estudavam e se encontravam fora de seus ambientes formais de estudo, ao vê-lo à distância, teriam começado a organizá-lo e, com a intenção de provocar gracejos e risos, através de frases que ressaltam tanto sua calvície quanto sua crença de que Elias teria sido assunto aos céus em uma carruagem de fogo, gritavam: ainda ao longe: “Sobe careca!!!”, “Sobe careca!!!”

Diante das provocações acima, Eliseu, o recém constituído profeta na sucessão de Elias, ao qual servia, dado ao desrespeito e violação de seus direitos enquanto pessoa idosa, que naquela sociedade já o colocava em lugar de destaque, como merecedor de respeito, sem necessariamente, considerar o status de profeta, os teria amaldiçoado, em decorrência do que, teriam vindo duas ursas do matagal e teria matado dentre eles, 42 jovens.

Sem nos determos ou atentarmos, necessária ou exclusivamente, ao contexto e reclamamos da fé centrada nos papéis da pessoa do profeta, o fato de se tratar de um ancião produzia considerável relevância dado à violação de seus direitos, ante a possibilidade do juízo de valor a respeito do drástico desdobramento, acrescemos a esta abordagem, a leitura sobre outros ângulos, de maneira a ampliar os horizontes de nossa contextualização.

Está em evidência uma conjuntura social de famílias israelitas, de cultura patriarcal, numa época pós-teocracia, onde os homens que recebiam a designação e titulação de profetas ainda detinham poderes enormes, tanto diante da consideração do povo, quando dos reis, que a eles recorriam nos momentos de crise, em busca de orientação. Não nos seria difícil imaginar o quão grave é drástico seria, em tais circunstâncias, adolescentes em momentos informais de interação, em atitudes desrespeitosas de ironia e tom jocoso, dirigirem-se a um profeta em tom de desdém.

Percebe-se que a recorrente incidência do Bullying vem ganhando status de fenômeno, em proporções cada vez mais acentuadas, de tempos em tempos, contextualizando-se com as épocas e transformações tecnológicas. Atualmente o preconceito, a intolerância e a discriminação tem se vinculado ao fenômeno e trazem preocupação que nos remetem à constatação de sua incidência em todos os contextos de interação humana.

Para tanto, ao que se nos parece, há uma demanda reprimida que, embora, muitas vezes denunciada, nem sempre abordada ou atendida à altura ou com o grau de seriedade que se faria merecer, principalmente, sob o prisma e ótica das vítimas.

## Preconceito

Do dicionário reportamos como definição os conceitos abaixo, nesta ordem descritos:

[De pré- + Conceito.] S. m.1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo. 3. P. ext. Superstição, credence; Prejuízo. 4. Ext; Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.O preconceito racial é indigno do ser humano, (FERREIRA, 2009, p.1687).

Conceitos estes e a partir dos quais, é possível inferir que, por ser derivado ou advindo de opiniões e sem ponderação, o preconceito se estabelece ou se instaura em ambiências de inexpressivo senso crítico ou poder de arrazoamento, em mentes ou quocientes sociais destituídos de criticidade, mentes incautas, pouco dotas ou encurtadas, onde se constata amplo desprovimento de lastro racional.

## Discriminação

Para discriminação, no dicionário encontramos como definição:

[Do lat. *Discriminatione*.]S f. 1. Ato ou efeito de discriminar. 2. Faculdade de distinguir ou discernir; discernimento. 3. Separação, apartação, segregação: discriminação racial. [...] Discriminação genética. Recusa em aceitar candidato a emprego, a cobertura pessoal por seguro, etc., com base em informações obtidas, principalmente, mediante provas laboratoriais de investigação genética. **Discriminação racial**. Segregação racial (FERREIRA, 2009, p.686).

Do que torna possível ao estudo evocar conceitos e chamar a atenção para discriminação, como ato de distinguir e suas derivações e implicações como tornar dis-

tinto, destacar ou colocar em evidência; e para segregação, a cadência para destinação por ato autoritário manipulativo praticado por sujeito ao qual, a quem ou que se atribui (a si próprio) grau superioridade e suficiência em si para a prática do ato discriminante.

## Intolerância

Antes da evolução em considerações e discussão, vale resgatar também do definição encontrada no dicionário, conforme abaixo transcrita:

Intolerância, segundo o Aurélio, “[Do lat. *Intolerantes*. f. 1. Qualidade de intolerante. Falta de tolerância. 2. Intransigência (1).”, donde nos é possível inferir e agregar, ato ou efeito de negar tolerância, não atribuir aceitação ou acato, sentidos estes referendados por [...] (FERREIRA, 2009, p. 1127);

Jacquard, (1997, p.4) citado por Barroco (2014, p. 471) faz incidir luz ao chamar a atenção para o caráter ambíguo para a expressão tolerância, sob a ótica de quem tolera, antes, parte do pressuposto da condição de dominância e superioridade de quem tem “de si mesmo um conceito o bastante positivo para aceitar o outro com todos os seus defeitos [...]” a partir do que propõe a substituição de tolerância por alteridade, em torno do que propõe como necessário o redirecionamento de tomada de consciência a partir riqueza contributiva do outro, em relação à qual ressalta que “se torna tanto mais rica quanto maior for a diferença em relação consigo mesmo” (Idem).

Em nome de uma possível interação pacífica entre os indivíduos em sociedade ou ainda, em grupos mais restritos, informal ou formalmente estabelecidos, como nas escolas, inclusive no âmbito familiar, ao considerar, em primeiro plano, a obviedade de que todo aquele que do outro acentua “as diferenças”, por ele também é

visto como diferente e, impossivelmente seria visto como igual, pois afinal de contas, quem seria igual a quem, se apenas gêmeos univitelinos trazem em si mais amplo conjunto de similaridade? Importante é atentarmos que quanto às possibilidades de maior conjunto de similaridades ou semelhanças, e que este estudo não ousaria avançar em propor o contra-senso de considerar igualdades.

Ainda em busca de luz para a concepção de alteridade, segundo Abbagnano (p.34), significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”, enquanto sugere a ampliação do leque conceitual de que a diferença implique “sempre em determinação da diversidade”. E se um indivíduo ou grupo é diferente ou diverso do outro, não adverso, sob o princípio e proposição da alteridade, sair e, ainda que em pensamento, migrar do mundo próprio até o mundo do outro em diálogo interior, com vistas à interlocução com tantos quantos entes, obviamente diferentes de si, se constitui em uma construção para a maturidade para o diverso.

Vázquez (1999, p.115), citado por Barroco (2014, p. 471) afirma que não há consenso na acepção de tolerância, enquanto assevera que “somente o dissenso reclama a tolerância”.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havendo no projeto estabelecido como objeto de concentração deste estudo, discutir preconceitos, discriminações e intolerâncias como pressupostos dos quais decorreria a prática do fenômeno *Bullying*, embora considerável parte dos incidentes de *Bullying* que se dão a acontecer, necessariamente decorrem da existência destes fatores e respectiva ordem, de maneira a causar dor, sofrimento, ressentimentos e até desejo de vingança, com desfecho em tragédias como morte do(s) agressor(es) ou suicídio, por parte da(s) vítimas, embora o estudo tenha alcançado dados e informações de que 80% das escolas nada tem feito em defesa das vítimas, com ações práticas de intervenção ou coibição da prática do *Bullying* com punições aos agressores, não há dissenso, pelo contrário, consenso para a concepção da responsabilidade e necessidade de que os profissionais de educação e saúde, assistência social, no sentido de capturar esses momentos, como oportunos para o ensino e uso de tais circunstâncias para a provocação e discussão da temática sob a ótica da cidadania, do respeito e da harmonia para a paz.

Embora não se discuta que, crescer nunca tenha sido fácil, cada geração tem suas histórias sobre os desafios inerentes na transição etária e social das perspectivas da criança em evolução e construção de si, rumo ao mundo adulto e, sabido seja que isto se dê de maneira conflituosa tanto na relação e interação com a geração precedente, quanto na interação com a geração contemporânea, onde, amiúde estes conflitos têm se estabelecido.

A criança e a juventude de hoje, imersas em um mundo que é totalmente tecnológico, rápido, e, indiscutivelmente materialista, consumista, e por conseguinte, individualista, o que tem propiciado plena progressão da chamada cultura de violência, como a seria elaborada ou expurgada e jogada fora do indivíduo, via prática de jogos de vídeo e os meios de comunicação e ecoou na gíria de rua com raiva que se tornou uma língua comum.

Além do que, este aparato e universo tecnológico tem se prestado ou propiciado dinamismo e velocidade, além da ampliação dos horizontes de alcance da prática do *Bullying*, em irrestrito rompimento do que poderiam ser suas fronteiras.

Além do universo musical e de vídeos que, raramente defendem ou induzem a paz, pelo contrário, muitas vezes incentivam a violência e até o uso de álcool e outras drogas, o que obviamente, resulta em prejuízos sociais, quando de sua prática, principalmente, entre os jovens, o que acaba, por abrir precedentes para outras práticas não agregadoras, como a autoafirmação de uns sobre outros, o que, sob prisma deste estudo, também resulta em opressão de uns sobre outros ou prática de *Bullying*.

Embora se careça de aprofundamento nesta abordagem, mas, há os que sugerem crescente no nível de hostilidade habitualmente constatada na juventude de hoje, não seriam tão flagrantes no universo e mundo dos jovens cresceram mesmo 20 anos atrás.

Atos de humilhar, ofender ou intimidar, no entanto, não nos constitui novidade de problema; suas raízes estariam no comportamento grupal de nossa espécie e até de outras, na existência do hábito de destacar como alguém, seja como “bode expiatório” ou para vitimizar, sob forma de abuso ou agressão.

Cabe ainda discutir, possivelmente em outro estudo desta ordem, a afetação ou não afetação daqueles ou daquelas que, sob a insígnia de público assistente, supostamente apáticos e aparentemente não vulnerabilizados pela incidência do *Bullying*, tem se relegado à conservação incógnita destes papéis, sem intervir seja em defesa das vítimas ou questionamento dos agressores.

Dado ao fato de se tratar de um fenômeno humano, que envolve relativas objetividades e amplas subjetividades, para o qual não há respostas prontas, urge avançar nestes questionamentos e discussões rumo a outros amadurecimentos individuais e sociais sobre a diversidade de prismas e jeitos de ver o *Bullying* e sobre que caminhos traçados para sua prevenção e/ou para seu enfrentamento.

Por fim, ainda que não refutada por completo a hipótese de que preconceitos, discriminações e intolerâncias, nesta ordem se constituem em fatores, a priori para decorrência e prática do *Bullying*, o estudo alcançou proposições e informações de que indivíduos oriundos, em seus processos de endoculturação nos contextos familiares associados ao uso de drogas lícitas ou ilícitas, vulnerabilizados, tensos e hostis em suas propostas disciplinares ou de manutenção do que seria a ordem moral, também produziram filhos e filhas também desagregadores, tendentes, portanto à perpetração de bullying, a tal ponto que, como “franco atiradores”, saíram à caça de quem escalar como “saco de pancada” sobre que explicariam seus *Demon's* o que também resulta em prática do *Bullying*.

Assim alcançado e exposto; houvesse este estudo vislumbrado discutir a totalidade da problemática, para este estudo, em devaneio teria incorrido; entretanto, diante da amplitude do leque ainda carente de provocação ou de busca ativa de uma demanda supostamente reprimida, para que venha à tona e ouse se expor e permitir amadurecer rumo a uma sociedade pela cidadania na paz, harmonia e bem, parar por aqui seria vivenciar um contentamento ao nível da mediocridade, logo retomar avançar é preciso!!!

# REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola, 1901. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação** (W. L. Maar, Trad.) Rio de Janeiro. RJ: Paz e Terra. (Publicado em 1971). 2003.
- ANTUNES, Deborah Christina e ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Do bullying ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação**. Revista Psicologia & Sociedade, 20 (1) 33-42, 2008 Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. Disponível em: < WWW.scielo.com>. Acesso em: 12 de março de 2024.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes, HUTZ, Cláudio Simon, **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: < WWW.scielo.com>. Acesso em: 11 de março de 2024.
- BARROCO, Maria Lucia S.. **Reflexões sobre liberdade e (in) tolerância**. Serv. Soc. Soc. [online]. 2014, n.119, pp. 468-481. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000300004> acessado em 07-04-15.
- BEAUDOIN E TAYLOR. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. 2006. Editora Artmed.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade. BULLYING: O sofrimento das vítimas e dos agressores**. 4ª Ed. Ed. Gente. São Paulo, 2010.
- FANTE, Cleo (2005), **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. (2ª ed.). Campinas, SP. Versus.
- \_\_\_\_\_; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MIRANDA, Maria Inês Ferreira da, et al, **Conduta de acadêmicos de uma Universidade da Região Amazônica frente ao bullying**. Revista Enfermagem em Foco 2012; 3(3) 114-118.
- MOURA, Danilo Rolim de, et al., **Prevalência e características de escolares vítimas de bullying**. Jornal de Pediatria, da Sociedade Brasileira de Pediatria – vol. 87. nº 1, 2011. Acesso em 10 de março de 2024.
- NETO, Aramis, Antonio Lopes, **Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria, da Sociedade Brasileira de Pediatria, Vol. 08, nº 05 - Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: < WWW.scielo.com> Acessado em 11 de março de 2024.
- ROCIO, Del (Org.). **Gyorgy Lukács e a emancipação humana**. São Paulo: Boitempo; Marília: Oficina Universitária, Unesp, 2013.
- ROLIM, M. **BULLYING: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Rio Grande do Sul.
- SCHELB, Guilherme Zanina. **Segredos da violência: estratégias para solução e prevenção de conflitos com crianças e adolescentes**. – Brasília: B & Z Editora Ltda., 2008. 165 p.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; **Mentes perigosas nas Escolas – Bullying**; Rio de Janeiro, Editora Objetiva Ltda, 2010
- \_\_\_\_\_. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SMITH, P. K. (2002) **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In E Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 187- 205). Brasília, DF: UNESCO.
- SPOSITO, Marília Pontes, **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, V. 27, nº01, p. 87-103. Jan./jun. 2001. Disponível em: < WWW.scielo.com> Acessado em 11 de março de 2024.
- TEIXEIRA, Gustavo Dr. **MANUAL ANTIBULLYING para alunos e professores**. Rio de Janeiro, Ed. BestSeller, 2011.
- WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de A. PINHEIRO, Fernanda Martins F. **Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, nº 138, set/dez.2009.

## Cristiane Dias de Abreu

Graduada em Pedagogia, Unicid, 2021; Pós-Graduação em Atendimento educacional especializado, 2023 Faculdade Campos Elíseos; Local de trabalho: Prefeitura, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, CEI Edna Rosely Alves e EMEI Evaristo da Veiga.

# INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

**RESUMO:** A educação inclusiva, é de fundamental importância no processo de educação brasileira, uma vez que é essencial importância nos tempos atuais nas escolas em geral, promover a inclusão entre os alunos, atualmente, muito se discute em relação a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) na classe regular de ensino. O Transtorno de Espectro Autismo trata-se de uma síndrome complexa envolvendo aspectos comportamentais que se apresenta por causas múltiplas e graus variáveis desde leve, moderado e severo que afetam o desenvolvimento infantil, sendo assim, diante de tal situação, é necessário abordar sobre a temática. O presente estudo teve como objetivo geral compreender o contexto da inclusão de alunos com o TEA no contexto escolar. O presente estudo foi realizado a partir de uma revisão de literatura disponível acerca da literatura baseada em análise descritiva-reflexiva de abordagem qualitativa, foram selecionados artigos entre os anos 2014-2023. Assim, concluiu-se que a inclusão de alunos com TEA na classe regular de ensino apresenta alguns desafios, bem como possibilidades de aprendizagem nesse ambiente de aprendizagem. Entretanto, para a compreensão das diversas particularidades envolvidas com indivíduos com o TEA, demonstra a sensibilidade que os profissionais das redes de ensino, bem como as instituições de ensino devem desenvolver para atender e ter conhecimentos suficientes para incluir o aluno na classe regular de ensino.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação Inclusiva; TEA.

## O CONTEXTO HISTÓRICO E SUA IMPORTÂNCIA NO BRASIL DA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva, é de fundamental importância no processo de educação brasileira, uma vez que é essencial importância nos tempos atuais nas escolas em geral, promover a inclusão entre os alunos, a interação entre os alunos e professores, uma vez que a cada dia que se passa é necessário melhorar todas as formas de organização, planejamento, direção e controle de todas as atividades escolares no ambiente escolar.

O Transtorno de Espectro Autismo trata-se de uma síndrome complexa envolvendo aspectos comportamentais que se apresenta por causas múltiplas e graus variáveis desde leve, moderado e severo.

O diagnóstico é essencialmente clínico baseado nos sinais e sintomas que começam cedo na infância geralmente por volta dos três anos de idade estabelecidos pelo manual de diagnóstico de transtorno mental DSN VI e é obtido de forma individualizada.

A Criança autista apresenta dificuldades de socialização, atrasos de linguagem e comunicação, padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados podem ou não ter comprometimento intelectual significativo comprometendo a evolução acadêmica e social (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo compreender o contexto da inclusão de alunos com o TEA no contexto escolar. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se identificar o processo de inclusão dos alunos autistas; os benefícios, facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos no processo de inclusão escolar; Identificar os recursos e adaptações curriculares realizadas pelos professores

na prática pedagógica com o aluno autista; analisar o comportamento das pessoas envolvidas no processo da inclusão do aluno com autismo.

O presente estudo foi realizado a partir de uma revisão de literatura disponível acerca da literatura baseada em análise descritiva-reflexiva de abordagem qualitativa. Segundo PIZZANI et al (2012), a pesquisa de cunho bibliográfico é definida como tipo de pesquisa que analisa a literatura científica que já se encontra publicada, de acordo com a temática revisão, e, tem como base a pesquisa em artigos de jornais, periódicos, livros, sites de internet e revistas.

A abordagem qualitativa tem como objetivo a análise através da observação, esse tipo de pesquisa não visa a apresentação de dados estatísticos (NEVES, 2015).

Foram utilizados artigos científicos publicados em revistas, jornais e periódicos, bem como publicações oficiais. A pesquisa de artigos foi realizada nas bases eletrônicas Google Acadêmico, Scielo, os termos utilizados para busca foram: Inclusão escolar, Educação inclusiva, Transtorno do espectro Autismo. Foram selecionados artigos entre os anos 2000-2023.

Como critérios de inclusão foram observados a disponibilidade na íntegra dos artigos nacionais e internacionais e artigos que se encontrassem dentro dos anos selecionados para pesquisa. Os critérios de exclusão serão baseados no artigo não encontrado disponível na íntegra e, apesar de apresentarem os descritores selecionados, o escopo não expor relação direta à temática proposta e possuírem anos inferiores aos selecionados para pesquisa.

## O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

Percebe-se que para se promover uma educação mais inclusiva, é necessário alavancar propostas efetivas no processo de inserção trabalhando e desenvolvendo atitudes de acolhimento juntamente com a sociedade trazendo ações de inserção que envolvam aspectos físicos do ambiente e simbólico.

Assim, promovendo condições necessárias para os deficientes e demais membros, no âmbito da educação se trata de compreender o que é a diversidade e como as diferenças nos constituem como humanos. Segundo Mantoan (2006) “a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, diferenças estão presentes no contexto da educação, e isso é o que enriquece nosso trabalho”.

As escolas em geral muitas das vezes não possuem uma gestão adequada das suas atividades, para que assim possa atender os seus respectivos alunos, por isso acabam pecando muitas das vezes no seu processo de organização e planejamento das suas respectivas atividades escolares.

Com isso, as escolas que não focam nos seus processos que estão sendo desenvolvidos, acabam não tendo um controle avaliativo das atividades e consequentemente acabam não verificando o que está dando certo e o que está dando errado dentro do ambiente escolar.

A não verificação do que está dando certo e do que está dando errado dentro do ambiente escolar, ainda é um erro cometido em inúmeras escolas em todo o território nacional brasileiro, pois, alguns profissionais na área da educação que trabalham nos cargos de chefia em escolas, acabam que empurrando para gestões futuras os problemas e até mesmo os projetos que não foram implementados dentro do ambiente escolar, por isso é essencial ter um sistema de gestão escolar com eficiência e eficácia dentro do ambiente escolar, uma vez que serve para corrigir e manter as atividades que estão dando certas na escola.

De acordo com Drabach e Mousquer (2009, p. 259-260):

“O campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura -se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930. Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação”.

De acordo com Lück (2009, p. 17):

“Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados”.

Nota-se que a educação inclusiva, é de fundamental importância no processo de educação brasileira, uma vez que é essencial importância nos tempos atuais nas escolas em geral, promover a inclusão entre os alunos, a interação entre os alunos e professores, uma vez que a cada dia que se passa é necessário melhorar todas as formas de organização, planejamento, direção e controle de todas as atividades escolares no ambiente escolar. Pois, através da educação inclusiva, que se consegue melhorar as formas de organização e de planejamentos das atividades escolares.

É visto que o planejamento e organização das atividades escolares, são de grande importância para as escolas hoje em dia, pois sem planejamento e organização, a instituição de ensino, estará suscetível ao insucesso e até mesmo chegando alguns casos de declarar falência. Segundo Libâneo (2001, p. 221):

“O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

Nota-se que as escolas, curso e universidades que não se planejam e não se organizam as suas respectivas atividades, acabam que prejudicando os alunos e até mesmo os funcionários, uma vez que a qualidade do ensino poderá estar afetada, devido à falta de organização e planejamento das atividades escolares, por isso é essencial ter organização e planejamento com as atividades escolares. De acordo com Libâneo (2001, p. 223):

“O plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais”.

Sabe-se que sem o planejamento, direção, controle e organização, uma instituição de ensino, estará fadada aos insucessos, uma vez que a cada dia que se passa, alunos, pais e familiares, buscam uma escola com um bom nível, para que assim os seus filhos, e familiares possam se desenvolver adequadamente, por isso estas qualidade e características, são bastante valorizadas hoje em dia. Segundo Moretto (2007, p. 100): “Percebe-se que o planejamento é fundamental na vida do homem, porém no contexto escolar ele não tem tanta importância assim, o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter”.

Nota-se que a qualidade do ensino é essencial, para que assim os alunos possam aprender bem os conteúdos ministrados e também assim melhorar a qualidade de ensino em todo o território nacional brasileiro. Segundo Morales (1998, p.49):

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras (MORALES, 1998, p.49).

Percebe-se que para melhorar a qualidade de ensino nas escolas em geral, é necessário ter uma maior interação entre os professores e os alunos, além disso os alunos precisam ter uma maior autonomia dentro do ambiente escolar. Segundo Boruchovitch (2009), “destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de pertença”.

Cabe salientar que a educação no Brasil, é algo bastante complexo e antigo, uma vez que tinha acesso a educação de qualidade no Brasil, eram as pessoas que possuíam alto poder aquisitivo na sociedade brasileira, culminando assim por décadas, uma vez que boa parte da população brasileira não teve acesso a uma educação de qualidade, pois a maioria da população brasileira, não tinha poder aquisitivo para conseguir pagar para ter acesso a educação de qualidade.

Cabe citar que apenas com a chegada de Marquês de Pombal no Brasil, que se começou a alterar um pouco a configuração social da educação no Brasil, pois Marquês de Pombal começou a focar na educação pública, para mais pessoas ter acesso, pois a grande maioria da população que não tinha acesso à educação, não sabia ler e nem escrever, por isso as reformas pombalinas na educação, foram fundamentais para boa parte da população brasileira, que não tinha acesso à educação de qualidade.

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS, DIAGNÓSTICO E CAUSAS

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma disfunção do neurodesenvolvimento que apresenta diversos níveis de comprometimento em cada paciente, tais manifestações podem variar desde o nível leve até o mais grave, que, em outras classificações passadas eram apresentadas como síndromes, como a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger, como por exemplo (YANG; TIAN, 2018).

Segundo o autor Carvalho et al. (2012), o TEA é uma doença presente desde a infância, que é caracterizada principalmente pelo déficit na interação social e na comunicação. O autismo é uma doença de múltiplos fatores, distúrbios do sistema gastrointestinal estão presentes de acordo com a severidade dos sintomas do transtorno.

É um transtorno marcado pelo início precoce de atrasos no desenvolvimento da fala, comunicação, prejuízos nas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, dessa forma, é uma síndrome comportamental definida e com etiologia orgânica definida.

O TEA apresenta ainda uma etiologia desconhecida, porém, estudos atuais indicam que esse transtorno pode ser causado por diversas bases genéticas, bem como fatores ambientais e outros mecanismos relacionados à epigenética.

De acordo com evidências recentes, cerca de 40 a 50% dos sintomas do transtorno são causados devido a fatores ambientais como a exposição frequente a pesticidas, poluição do ar, estresse, fatores nutricionais, uso excessivo de antibióticos, carências nutricionais, infecções na gestação, tais fatores podem implicar na etiologia do transtorno (RISTORI, 2019).

Levando em consideração que o autismo é caracterizado como um espectro, além das alterações comportamentais, alterações na linguagem e na interação social, outros aspectos essenciais são comprometidos, como alterações no trato gastrointestinal. De acordo com um estudo realizado por GoldBerg (2004), a predominância de sintomas gastrointestinais em crianças autistas é alta, cerca de 46-76% quando comparado a crianças não portadoras do TEA.

Alterações como constipação crônica, abdômen distendido, diarreia, dores abdominais são muito comuns em crianças com o TEA, que na maioria das vezes podem ser negligenciadas devido o fato da criança apresentar comportamentos severos (OLIVEIRA, 2018).

O autor Silva (2011) aponta que crianças com o TEA são bastante seletivas e são resistentes ao novo, o que faz com que tenham bloqueio a novas experiências alimentares, e, por isso, é importante o cuidado para que os mesmos não consumam alimentos não saudáveis, como os ultraprocessados, e alimentos ricos em açúcar, sal, gorduras que são responsáveis por diversos malefícios na saúde.

Segundo Berding; Donovan (2016), há um aumento nos casos de TEA nos últimos anos e isso é visível nas rotinas diárias como em análise epidemiológica. No período dos anos entre 2000 e 2010 identificou-se que o número de casos de diagnósticos teve um crescimento de 6,7 para 14,7 para cada 1000 crianças abaixo dos oito anos de idade.

De acordo com um estudo realizado por Kraaijeveld et al (2018), foram apontados que recentemente 1 em cada 68 crianças apresentou o TEA.

O TEA é caracterizado por alterações na comunicação, tanto a verbal como a não verbal, os principais acometimentos tratam-se na habilidade da fala, a incapacidade de apresentar gestos de comunicação com outras pessoas, bem como no relacionamento social, além dessas alterações, pacientes com o TEA possuem alguns padrões de comportamentos repetitivos e padronizados, estereotípias, bem como alterações no processo sensorial que podem ocasionar uma hipersensibilidade ou hipersensibilidade (KRAAIJEVELD et al, 2018).

Além dessas alterações, outros sintomas são observados, como alterações no aparelho gastrointestinal, possíveis crises convulsivas, alterações do sono, auto agressão, pesadelos frequentes e insônia (KRAAIJEVELD et al, 2018).

Estudos mostram que há um maior número de caso no sexo masculino no TEA. Foi analisado que é possível identificar uma razão masculino/feminino de 9/1, essa diferença está relacionada de forma direta com a biossíntese da carnitina (BEAUDET, 2017).

Ainda não existe uma causa definida para o TEA, porém, segundo os estudos, pode-se afirmar que a combinação de fatores genéticos, ambientais e neurológicos influenciam no desenvolvimento do transtorno do espectro do autismo.

Por muito tempo, as alterações genéticas durante muitos anos foram as principais hipóteses para a causa do TEA, inclusive a questão de diferença de idade entre os pais, porém, estudos indicam que somente 10 a 20% dos casos diagnosticados apontam alterações genéticas como causa do transtorno (BERDING; DONOVAN, 2016).

De acordo Rinaldi (2016), a teoria analisa que o TEA tenha se originado por uma mutação única, que ocorreu por um desenvolvimento da célula germinativa, é a cada dia mais refutada, uma vez que esse fato acontece em uma pequena parte da minoria e o desenvolvimento do transtorno está ligada ao grau de fatores de risco dos pais, assim, quanto mais fatores de riscos apresentados, mais a chance o indivíduo pode desenvolver TEA.

Quanto às alterações neurológicas, essas são encontradas em pouco dos pacientes diagnosticados com o autismo, nesses casos são observados 67% mais neurônios no córtex frontal, isso significa um aumento de 17% no peso do cérebro, além de padrões corticais anormais, e alterações em conexões de centros motores e da fala (VUONG; HSIAO, 2017).

Segundo Berding e Donovan (2016), os fatores ambientais estão ligados com o TEA, estão ligados do pré-natal até o puerpério. Dieta, estresse materno, medicamentos, diabetes materna e doenças estão entre os fatores de risco potenciais para o TEA. No aspecto dietético, foram analisados fatores de risco que se aplicam ao uso ou ingestão de ácido fólico, ferro e ácidos graxos poli-insaturados.

Durante todo o neurodesenvolvimento da criança, fatores ambientais podem influenciar no desenvolvimento de distúrbios neurológicos, tais fatores incluem dieta pobre em nutrientes, consumo excessivo de alimentos nefrotóxicos, ultra-processados, infecções na gestação ou no bebê, que podem ocasionar a disbiose.

Além disso, a utilização de medicamentos como antibióticos e paracetamol, que podem modificar o desenvolvimento da microbiota intestinal, além de fatores como a poluição, estresse materno, a idade gestacional, pois, quanto mais prematuro for o bebê, menor será a maturação do eixo cérebro intestino, além desses fatores, a via do parto também influencia, o parto vaginal é responsável por grande parte da formação da microbiota do bebê ao entrar em contato direto com a microbiota vaginal da mãe e intestinal através da alimentação depois do nascimento, neste sentido, o aleitamento materno é o que apresenta mais vantagens e benefícios na formação da microbiota intestinal do bebê (BORRE et al, 2014).

## **INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Segundo Mello (2007), o autismo é atualmente entendido como deficiências de desenvolvimento que mostram mudanças, geralmente antes dos três anos de idade. Essas mudanças afetam algumas pessoas em aspectos comportamentais dos indivíduos, por exemplo, no campo da comunicação, interação social e aprendizagem.

Vale ressaltar que a versão anterior da Classificação Internacional de Doenças (DMS) legislada em 2014 conforme reafirmado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), considera o autismo e a síndrome de Asperger, o diagnóstico é chamado de transtorno do espectro autista (TEA).

O transtorno do espectro do autismo inclui distúrbios do neurodesenvolvimento manifestado antes da criança entrar no espaço escolar. Nesse caso, alguns recursos típicos ficam comprometidos, como diferenças no funcionamento pessoal, emocional, escolar e social, limitações no desenvolvimento de habilidades.

O aumento de diagnósticos de TEA levou muitos pesquisadores e acadêmicos a se mobilizarem para encontrar as causas da doença e até mesmo curá-la. No entanto, não foram obtidas respostas conclusivas por meio de preocupações expressas, foram observadas nos estudos algumas estratégias para facilitar a comunicação e a socialização, principalmente nas escolas.

O TEA nesses espaços surge a partir do surgimento de leis e políticas públicas voltadas para incorporar os cidadãos com deficiência nos espaços públicos da vida social, e, o resultado da luta pelos direitos das pessoas com deficiência são observados na Lei nº 12.764/2012 - Lei Benedita Piaia, que estabelece uma política nacional de conservação dos direitos das pessoas com transtorno do espectro do autismo, que estabelece o acesso e a persistência em espaços escolares inclusivos em diferentes níveis de ensino.

Os serviços são prestados por profissionais treinados para educação inclusiva. Assim, diante de reivindicações como essa, os alunos autistas têm o direito de participar e ficar nas escolas sendo orientados por profissionais treinados para tais necessidades.

A conscientização da sociedade sobre os indivíduos com autismo está muito longe do princípio da inclusão por falta de conhecimento (ORRÚ, 2012). Essa representação do mal-entendido provoca o conceito de estar longe das reais características e necessidades das pessoas com TEA, principalmente no que diz respeito a sua aceitação em diferentes contextos, por exemplo nas escolas.

O autor acima afirma que quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que são crianças se rebelando nas paredes, têm movimentos estranhos, ficam tremendo, e até dizem que eles eram perigosos e precisavam ser trancados em organização para deficientes intelectuais. São declarações reveladoras da desinformação sobre essa síndrome (ORRÚ, 2012, p. 37).

O estigma sobre o autismo pode levar à exclusão social, dessa forma, essa parte tensa da sociedade leva a limitações nas relações e interações que podem ser construídas socialmente.

Para Cruz (2014), a necessidade de ordem biológica não deve invalidar a experiência social e cultural dos diferentes aspectos do indivíduo. Portanto, os pacientes autistas precisam ser estimulados no desenvolvimento de novas habilidades, socializar em vez de se isolar.

Neste ponto de vista, é adequado para a escola realizar atividades interativas para fazer progressos significativos relacionados a esta necessidade, portanto, entende-se que a diferença está especificamente em pessoas com transtorno do espectro do autismo, não o definindo em termos de deficiência, tampouco suas limitações devem impedir o desenvolvimento.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo foi possível atingir os objetivos do trabalho, que consistiu em compreender o contexto da inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. O estudo conclui que a inclusão de alunos com TEA na classe regular de ensino apresenta alguns desafios, bem como possibilidades de aprendizagem nesse ambiente de aprendizagem.

Entretanto, para a compreensão das diversas particularidades envolvidas com indivíduos com o TEA, demonstra a sensibilidade que os profissionais das redes de ensino, bem como as instituições de ensino devem desenvolver para atender e ter conhecimentos suficientes para incluir o aluno na classe regular de ensino, que devem ser concentradas principalmente na socialização, bem como na interação como forma de superação dessas dificuldades. Assim, é essencial e indispensável a presença de profissionais qualificados e especializados em educação inclusiva e TEA.

Portanto, para se melhorar o processo educacional no Brasil é necessário ter um maior investimento dos órgãos competentes na área da educação, do governo e poder público, pois alterar a configuração social da educação no Brasil, é algo bastante difícil e é necessário, pois boa parte da população brasileira, não tem condições de pagar financeiramente uma educação qualidade no setor privado da sociedade brasileira.

O aprendizado das crianças interagindo com os outros colegas de classe em salas de aulas beneficia e desenvolve o aprendizado dessas crianças. A educação especial é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades dessas pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas de altas habilidades que são oferecidas pela secretaria de educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros.

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. O êxito da integração escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil.

Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos.

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais.

A educação tem se destacado como um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola realmente para todos, como instância sociocultural.

Em uma dimensão globalizada da escola e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escolar e local, dentre outros, precisam ser revistos e redimensionados, para fazer frente ao contexto da educação para todos. A lei nº 9.394 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - respalda, enseja e oferece elementos para a transformação requerida pela escola de modo que atenda aos princípios democráticos que a orientam.

# REFERÊNCIAS

BERDING, Kirsten; DONOVAN, Sharon M. **Microbiome and nutrition in autism spectrum disorder: current knowledge and research needs**. Nutrition Reviews, **Washington**, v. 74, n. 12, p. 723-736, Dec. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27864534>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BORRE, Yuliya E.; O'KEEFFE, Gerard W.; CLARKE, Gerard; et al. **Microbiota and neurodevelopmental windows: implications for brain disorders**. Trends in molecular medicine, v. 20, n. 9, p. 509–518, 2014. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24956966/>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BORUCHOVITCH, E. **Escala de Avaliação de Atitudes Relativas à Realização da Lição de Casa**. In Anais do IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica e XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: **Formas e Contextos e V Congresso Brasileiro de Rorschach e outros Métodos Projetivos (pp. 231-3231)**. Campinas: Universidade São Francisco. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012. p. 3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm)>. Acesso em: 15 mar 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[CARVALHO J. et al. \*\*Nutrição e Autismo: Considerações sobre a alimentação do autista\*\*, Araguaína. 2012.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=26.,da%20 economia%20e%20da%20 clientela.></a>>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, 2009. p. 258-285.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Scielo. Rio de Janeiro, 2004. 12 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é e como se faz**. Tradução de Gilmar Saint Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1999.

NEVES, Miranilde Oliveira. **A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SUBSÍDIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**. Revista Fundamentos, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI:

**Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RISTORI, Maria Vittoria et al. **Autism, Gastrointestinal Symptoms and Modulation of Gut Microbiota by Nutritional Interventions**. Nutrientes. 2019.

RINALDI, R. P. **Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa.** In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (org.). Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional. São Carlos: Pedro & João, 2016.

SANTANA, Andriele Morais de. Et al. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 24, pp. 159-173. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-regular>, Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA NI. **Relações entre hábitos alimentares e síndrome do espectro autista.** Revista Resolução CoPGr 5890 de 2010, 2011.

VUONG HE, HSIAO EY. **Emerging Roles for the Gut Microbiome in Autism Spectrum Disorder.** Biological Psychiatry. 2017.

## DEJANIRA DE SOUZA MARTINS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014);  
Graduação em Letras / Português pela Universidade Nove  
de Julho (2019); Pós graduação em Educação Inclusiva  
pela Faculdade Campos Elíseos (2023) Professora de  
Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo; Cursos de  
Extensão em: Comunicação e alfabetização no autismo;  
Docência e Mediação Pedagógica; Diversidades na  
aprendizagem; Políticas públicas em Educação.



## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E OS APORTES LEGAIS

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais, com base em uma pesquisa bibliográfica. A motivação para este estudo surge da necessidade de compreender melhor essa temática em constante evolução. Com base nas pesquisas bibliográficas estudadas, observa-se um aumento significativo no número de alunos com deficiências matriculados na rede pública de ensino. Isso ressalta a urgência na criação de um sistema de apoio eficaz para garantir a efetiva inclusão desses alunos. Os desafios enfrentados pelos educadores ao desenvolver estratégias que valorizem e aproveitem as especificidades de cada aluno são multifacetados e muitas vezes desconhecidos. Portanto, este trabalho de conclusão de curso busca identificar os problemas associados ao processo de inclusão no contexto da sala de aula das escolas públicas, adotando uma abordagem baseada em pesquisa bibliográfica. Isso envolve a revisão de artigos acadêmicos relacionados ao tema, a fim de aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores no ambiente inclusivo.

**Palavras-chave:** Inclusão; Ensino; Docentes.

# INTRODUÇÃO

No contexto atual, a inclusão de crianças com deficiência nas escolas é um tema de grande destaque. No entanto, a inclusão muitas vezes é entendida como a simples inserção dessas crianças no ambiente escolar, mas a realidade revela desafios significativos.

Deficiências físicas, mentais e intelectuais sempre existiram, mas avanços científicos e uma mudança de perspectiva levaram à valorização das potencialidades desses alunos e à promoção da convivência com a diversidade nas escolas.

O problema de pesquisa deste trabalho de conclusão de curso (TCC) se concentra na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em escolas regulares ao lidar com a inclusão de crianças com deficiência. Busca-se entender por que essas dificuldades persistem e como os educadores se adaptam para atender às demandas da inclusão.

As hipóteses levantadas para este estudo sugerem que as dificuldades dos professores podem estar relacionadas à falta de formação específica para lidar com a inclusão, bem como à necessidade de recursos pedagógicos adequados. Além disso, a falta de apoio adequado pode ser um fator que contribui para a perpetuação das dificuldades.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o papel do professor na inclusão do aluno com deficiência nas redes de ensino e quais os aportes legais estes possuem.

Os objetivos específicos incluem a compreensão da concepção dos professores sobre a inclusão, a análise da metodologia de trabalho utilizada, a identificação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, e a identificação dos recursos pedagógicos utilizados para apoiar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A relevância deste trabalho acadêmico reside na sua contribuição para a promoção de uma educação mais inclusiva e justa. Compreender as dificuldades dos professores e identificar possíveis soluções pode ter um impacto positivo na qualidade da educação oferecida a crianças com deficiência. Isso beneficia não apenas os alunos, mas também a sociedade como um todo, promovendo a igualdade de oportunidades.

A estrutura deste trabalho está dividida em capítulos. Na primeira seção, será apresentada a introdução, que já contextualiza o tema e define o problema de pesquisa. Na segunda, abordaremos os fundamentos teóricos relacionados à inclusão escolar de crianças com deficiência. Os próximos fazem parte da dialética em relação à temática com questionamentos legais. Após será apresentada a metodologia da pesquisa. Por fim, serão apresentadas as conclusões do estudo, com base nas análises feitas, e as recomendações para a promoção de uma educação mais inclusiva.

## A Escola Hoje: Uma Abordagem Sobre a Inclusão

Quando o assunto é inclusão, diversas questões são levantadas não só sobre como praticá-la, mas também e principalmente, sobre a definição sobre que de fato é a educação inclusiva.

E acredita-se que é importante partir de um referencial conceitual para definir qual é a linha de pensamento que norteia este trabalho de conclusão de curso. Inicia-se esta questão apresentando definições sobre escola inclusiva. De acordo com Reily,

Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno. [...]. No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos (REILY, 2004, p. 22-23).

Assim, observa-se que para a autora, os critérios para se considerar uma escola inclusiva, passam pela adoção de práticas de mediação e linguagem que garantam o acesso do aluno com deficiência à escolarização ativa.

De acordo com Bruno (2000):

Pesquisas a respeito da adoção dos fundamentos da escola inclusiva no cotidiano escolar indicam que há pouca articulação entre os princípios e os fundamentos legais e a ação prática na escola. Esse fato está diretamente relacionado à inexistência de uma política em relação à formação de educadores do ensino regular e

especial, de coordenadores e gestores escolares para a elaboração e para o desenvolvimento do projeto pedagógico de inclusão (BRUNO, 2000, p.86).

Observa-se que, analisando o texto de Bruno com o texto de Reily, nota-se que existe em ambos uma visão de disparidade presente. De acordo com as ideias de Mel Ainscow, a educação inclusiva se apresenta como um grande desafio para todos os sistemas educacionais do mundo, considerando que,

Em países economicamente mais pobres trata-se principalmente de milhões de crianças que nunca viram o interior de uma sala de aula. Já em países mais ricos, muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns, e alguns simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas (AINSCOW, 2009).

Este cenário retrata a realidade de milhares de crianças pelo mundo que não são alcançadas pelos programas sociais que oportunizam a melhora em sua qualidade de vida e de suas comunidades.

E de acordo com Freitas, Souza e Xavier (2017), as pessoas com deficiência, precisam ser reconhecidas na sociedade onde estão inseridas, por meio de sua identidade e não por meio de sua deficiência.

A definição de escola inclusiva proposta por Couto Neves, é a de que a Escola precisa realizar adequações para que ela promova a inclusão, de forma sistematizada. A autora ainda explica que,

Tais adequações devem se dar tanto no campo da acessibilidade, com a remoção de barreiras no ambiente físico e no mobiliário, e a aquisição de equipamentos e recursos materiais adaptados à locomoção e à comunicação

dos alunos como na esfera pedagógica propriamente dita, envolvendo objetivos e conteúdo das matérias, estratégias e métodos didáticos, critérios e formas de avaliação e promoção, e ainda ajustes no tempo, no espaço e no número de alunos por turma. Implicam, portanto, em modificações na estrutura organizativa da escola, no seu planejamento e na sua própria filosofia (COUTO NEVES, 2013, p.44).

Essa visão é compartilhada de acordo com o professor Mel Ainscow (2009) quando diz que a educação inclusiva representa uma transformação do sistema educacional, no sentido de encontrar meios de alcançar níveis de clientela que antes dela não estavam sendo alcançados.

Para o autor, a inclusão passa por três níveis, sendo eles um nível de presença, o nível de participação e o nível de aquisição de conhecimentos.

O primeiro nível consiste em garantir a presença do aluno na escola. Uma vez presente e frequente, passa-se ao segundo nível que é a busca pela participação desse aluno nas atividades escolares.

O autor ainda explica que [...], o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, a inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2009).

Na mesma linha de pensamento Abramowicz propõe que dentro da escola, as diferenças sejam não só aceitas ou toleradas, mas também produzidas, indo além, quando diz que existe uma tendência das sociedades de modo geral, de engavetar ou aprisionar as diferenças. A autora ainda propõe que,

[...] nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes que é

preciso estar atento para aproveitar. Ou seja, a educação só será inclusiva se prestar a exterioridade, ou seja, se 'estes novos alunos' enxergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças (ABRAMOWICZ, 2002, p. 310).

Considerando os argumentos apresentados anteriormente, acredita-se que uma escola inclusiva é aquela que promove aprendizagem significativa em ação e por mediação (REILY, 2004), adota os princípios e fundamentos legais em sua prática escolar (BRUNO, 2000) e realiza as adequações – tanto de infra estrutura quanto pedagógica e curricular – necessárias para promover efetivamente o aluno com deficiência (COUTO NEVES, 2013).

Assim, da análise dos textos citados acima, acredita-se que, respondendo à questão que intitula este capítulo, uma escola inclusiva é aquela em que se promovem situações positivas, em que os alunos tenham a oportunidade de demonstrar superação, de condições antes vistas como limitantes. É aquela em que é possível criar tempos e espaços para que a diversidade surja como algo positivo e algo definitivamente desafiador.

Outra questão pertinente no questionamento sobre a inclusão nas escolas, é sobre o fluxo de informação sobre a clientela. Pode-se perceber que a educação inclusiva trouxe desafios para o toda a equipe pedagógica, mas principalmente para os professores no sentido de articular o seu trabalho dentro dessa ótica pela diversidade, bem como ser peça chave de articulação entre a família e a escola, no caso de alunos com deficiências e necessidades especiais. Essa tríade de informações deve circular pelas esferas docente, familiar e pedagógica.

De acordo com o texto de Rogalski, este movimento de incluir os chamados diferentes, cresceu, ganhou muitos adeptos em progressão geométrica como resultados de vários fatores, entre eles, o desdobramento de um fenômeno que caracterizou-se a fase Pós-Segunda Guerra Mundial, quando os feridos da guerra se tornaram deficientes.

Uma vez reabilitados, estes voltariam a produzir. Ao redor deles, foram surgindo uma legião multidisciplinar de defensores de seus direitos. Eram cidadãos que se sentiam, de algum modo, responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front há décadas. Apesar de danos e perdas, o saldo foi positivo. Assim, acredita-se que o mundo começou a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência (ROGALSKI, 2010).

Na defesa da educação inclusiva Werneck enfatiza que a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A autora coloca que a inclusão vem “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados” (WERNECK, 1997, p. 45).

A mesma autora, em seu livro explica que ser inclusivo não se trata de ser condescendente com a deficiência e sim

Torço pela sociedade inclusiva porque nela não há lugar para atitudes como "abrir espaço para o deficiente" ou "aceitá-lo", num gesto de solidariedade, e depois bater no peito ou mesmo ir dormir com a sensação de ter sido muito bonzinho. Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas - e isto é o suficiente - cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Inclusão é, primordialmente, uma

questão de ética (WERNECK, 1997, p. 22-23).

De acordo com a Declaração de Salamanca, uma maneira de incluir e combater as atitudes discriminatórias, é a orientação integradora de algumas escolas, que

[...] representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Observa-se que existe uma preocupação com a defesa dos princípios fundamentais extensivos aos portadores de necessidades educacionais especiais, que ampliou os movimentos em favor da inclusão.

## O Currículo e a Escola Inclusiva

Como já exposto anteriormente, as escolas precisam repensar sua dinâmica a fim de atender à crescente demanda de alunos portadores de deficiência. Percebeu-se que existem diversas adaptações a serem revistas, dentre elas, as adaptações do currículo. Para Magalhães e Soares,

[...] o currículo escolar é um importante elemento na tentativa de potencializar mudanças nas práticas pedagógicas sem particularizar, excessivamente, as especificidades que acompanham o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Pensar currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes (MAGALHÃES, SOARES 2016, p.1126)

Nesse contexto, é de suma importância considerar a elaboração do projeto político pedagógico da escola. Adicional-

mente, é fundamental manter em mente a necessidade de flexibilidade no currículo. O Ministério da Educação (MEC) ilustra essa situação da seguinte forma:

Crianças que apresentem dificuldades de apreensão de conceitos podem ser auxiliadas nesse processo se o professor planejar o ensino organizando objetos em categorias, enfatizando os aspectos e/ou itens relevantes em um contexto, privilegiando experiências concretas antes de proceder ao estágio abstrato do trato dos símbolos numéricos, por exemplo (MEC, 2006, p.30).

Pode-se observar que há a possibilidade do foco da aprendizagem ser o aluno e não o conteúdo a ser trabalhado em si. Dessa forma, a obrigatoriedade de se trabalhar o conteúdo persiste, mas sem a rigidez de se completar a grade de forma conteudista e sim atendendo a diversidade de necessidade do aluno de se trabalhar a questão. MEC ainda exemplifica um tipo de alteração curricular visando atender às dificuldades de determinados alunos têm em desenvolver a comunicação oral:

A criança que tem grandes dificuldades de desenvolver uma comunicação oral funcional pode ser bastante beneficiada por formas alternativas de comunicação social, tais como: por escrito, através do uso de quadros de conversação (cadernos de signos, livros de comunicação, os quais são cadernos ou livros que contêm figuras correspondentes a substantivos, adjetivos, verbos, advérbios mais comumente utilizados na linguagem coloquial do cotidiano), através do uso de caixas de palavras com figuras, de máquinas de escrever, de computador (MEC, 2006, p.31).

Dessa forma, torna-se evidente a importância de diversificar as estratégias educacionais, incorporando recursos mais abrangentes do que simplesmente papel, lápis, quadro ou giz. Magalhães e Soares também esclarecem que “O currículo

materializado na escola corresponde não apenas às determinações oficiais, mas também às escolhas e estratégias desenvolvidas pelos professores em dado contexto de ensino e aprendizagem” (MAGALHÃES, SOARES, 2016, p.1128).

Assim, é possível permitir uma maior dinâmica no trabalho com esses conteúdos determinados pelos sistemas de ensino. Para Glat e Pletsch (2011, p. 28), existe um grande e difícil desafio neste processo que é possibilitar que os alunos com deficiência desenvolvam a aprendizagem de conteúdo e habilidades acadêmicas na classe à qual fazem parte.

E segundo as autoras, isso só será possível se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades de cada aluno, sem se aterem a um padrão de homogeneidade.

### Aspectos Legais Da Inclusão

O ministério da educação – MEC – propôs através das leis a educação para todos. A Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – LDB – é a lei norteadora de todas as políticas públicas educacionais. Juntamente com a Constituição Federal Brasileira de 1988, e o Plano Nacional da Educação – PNE 2010-2011 – e as Diretrizes curriculares nacionais da educação básica de 2013, estabeleceram algumas determinações sobre a educação inclusiva no Brasil.

Esses conjuntos de leis garantem educação a todos os tipos de alunos, além de uma educação inclusiva de caráter universal em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva. Os tópicos a seguir irão desenvolver com mais profundidade sobre esse assunto.

## A LDB e a Inclusão

A LDB em seu capítulo V, trata da educação especial. Observa-se que em todo o texto, foram alterados os termos relativos à denominação dos educandos pela Lei nº 12.796, de 2013. Onde se lia “educandos portadores de necessidades especiais, passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, como se observa na redação do artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

De acordo com Bruno, o grande avanço que se percebe é a ampliação da educação especial na rede pública, em diferentes níveis de ensino, principalmente na educação infantil e superior, considerando as adaptações curriculares. (BRUNO, 2013). O referido autor ainda diz que, “A abordagem de política pública expressa na LDB desvela uma tendência pluralista, voltada para a participação do indivíduo e de toda a comunidade escolar, no sentido

de equacionar as demandas e prioridades da escola” (BRUNO, 2013, p.40).

É possível perceber essa visão pluralista através da leitura do capítulo 59, que diz que o poder público deve assegurar ao educando uma série de direitos que oportunizam situações para sua inserção e participação social, como se lê:

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 específica, 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)

## Perspectivas Juntos a Algumas Leis

De acordo com as leis brasileiras, é dever do Estado contemplar as pessoas que são consideradas público alvo da educação especial dentro dos sistemas de ensino. Para isso, o Estado deve se basear nas seguintes diretrizes:

Art. 1o [...]

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

No parágrafo 1º deste mesmo artigo observa-se que existe uma definição bem objetiva sobre o público da Educação Especial, que devem ser atendidos pelos Sistemas de ensino, que determina que “considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º inciso IV, vem “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Visa ainda garantir, em seu capítulo III, artigo 205, a Educação como “direito de todos e dever do Estado”, então, todo tem direito à Educação gratuita e de qualidade assegurada pelo inciso IV e VII do artigo 206.

No artigo 208 da constituição inciso III, é garantido “atendimento educacional especializado na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, considera em seu artigo 58 a Educação Especial como “Modalidade escolar” e assegura ainda, em seu parágrafo segundo, do mesmo artigo que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

A educação inclusiva, como é possível observar através da interpretação deste documento legal, é aquela que atende à sua clientela “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011), e ainda inclui aqueles que possuem deficiências.

Pode-se entender assim que os iguais devem ter tratamento igual e as diferentes devem ter tratamento diferenciado, de modo a garantir sua inclusão no sistema, e ter acesso às mesmas oportunidades.

Em 1999, o decreto n 3.298, que regulamenta a Lei de nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para Integração de portadores de deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhado

o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica, Resolução CNE\CEB n 2\2001, 2, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidade educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC\SEESP,2001).

A convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956 de 2001, afirma que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que as demais que as demais pessoas definidas como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista em seu artigo 2º, como se observa a seguir:

#### Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001).

Em 2007, é lançado o plano de desenvolvimento da educação, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixo a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo benefício de prestação continuada-BPC.

O decreto presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 trata do atendimento educacional especializado e tem a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Em 2011 foi aprovado do Decreto nº 7.611/2011, que tinha como objetivo universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e alta habilidades ou superdotação, o direito de acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A Lei nº 12.764 de 2012, prevê em seu texto uma política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro Autista, e ainda estabelece diretrizes para sua aplicação efetiva, não só no âmbito escolar mas também nos serviços de saúde e demais áreas da sociedade, como previsto em seu artigo 3º:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Em 2015 a Lei nº13.146 de 2015 – a Lei da inclusão da pessoa com deficiência representou um marco na educação inclusiva. Em seu artigo 1º já deixa claro que

Art.1. É instituída a Lei Brasileira da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (2015).

Essa lei é de extrema relevância para a educação inclusiva, pois além de determinar que é dever do poder público brasileiro e de seu aparato legal assegurar à pessoa com deficiência o acesso aos seus direitos fundamentais, trata de todas as situações antes omitidas pelas normas legais antes existentes.

Diante do cenário aqui apresentado, estamos diante de um desafio: tornar a educação inclusiva uma realidade no contexto das salas de aula. Essa visão também é compartilhada por Glat e Pletsch, em seu livro quando diz que:

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas (GLAT; PLETSCHE, 2011, p.9).

Assim, observa-se que essas diretrizes passaram a fazer parte da realidade de profissionais sem que estes tenham sido devidamente preparados pelo Sistema para atuar e atender à demanda que desde então foi cada vez mais crescente, dentro de todas as redes de ensino.

Neste sentido, refere-se a uma extensa formação capaz de promover discussões, vivências e não apenas a cursos rápidos que apenas tragam informação, que não acontecem.

## O PPP e a Inclusão

A inclusão implica em mais que colocar alunos com diversas necessidades em um mesmo ambiente. A educação efetivamente inclusiva requer que se adequem espaços e currículos para atender a todos os alunos, no ensino regular.

Sejam esses alunos, com necessidades educacionais especiais ou não. A mudança vai desde o espaço físico, ao material pedagógico e ao planejamento. Ou seja, a inclusão precisa estar presente no projeto político pedagógico da escola.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º inciso IV, vem "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Visa ainda garantir, em seu capítulo III, artigo 205, a Educação como "direito de todos e dever do Estado", então, todos têm direito à Educação gratuita e de qualidade assegurada pelo inciso IV e VII do artigo 206.

No artigo 208 da constituição inciso III, é garantido "atendimento educacional especializado na rede regular de ensino". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, considera em seu artigo 58 a Educação Especial como "Modalidade escolar" e assegura ainda, em seu parágrafo segundo, do mesmo artigo que o "atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (Art. 206).

Para Mantoan (2005), integrar alunos especiais na escola regular é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído.

## O Papel do Professor na Promoção da Escola Inclusiva

Este novo modo de educar vem proporcionar novos questionamentos, talvez impensáveis até o momento, mais criativos e com melhores resultados como pode-se ver nas escolas inclusivas. Peter Mittler a este respeito afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo "necessidades educacionais especiais" (MITTLER, 2003, p.16).

As dificuldades são mais amplas do que se imagina, uma vez que,

[...] o maior obstáculo a ser superado no momento da mudança está dentro de nós, onde nossa tendência é subestimar as pessoas e superestimar as dificuldades, e que este pensamento deve ser abandonado ao se querer construir uma escola ou uma sociedade inclusiva, pois, segundo ele a inclusão se dá no ato de cada indivíduo ser capaz de ter oportunidades de escolher e de ter autodeterminação na educação e para que isto seja estimulado existe a necessidade de os educadores aprenderem a ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos. Todo o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo é importante, pois, deste remonta toda a sua história de vida que não pode e nem deve ser ignorado pelo educador (MITTLER, 2003, p.20).

Recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionam às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas. (GLAT E PLETSCH, 2011, p.21)

De acordo com Glat e Pletsch (2011), existem dois modelos educacionais para inserir alunos com deficiência: O primeiro, denominado pela autora como Integração, prevê a escolarização de alunos com deficiência em turmas regulares, porém esses só são integrados à medida que demonstram condições para progredir com a turma, recebendo apoio especializado paralelo.

Já o segundo modelo prevê que independentemente do tipo ou grau de comprometimento do aluno, ele deve ser absorvido diretamente nas classes de ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para da resposta educativa adequada às suas necessidades.

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (MITTLER, 2003, p.20).

Segundo Maria Teresa Égler Manton, em uma entrevista concedida à revista Nova Escola, enfatiza que a capacitação do professor não se faz necessária no trabalho com alunos com deficiência, dizendo que “O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência.

Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado” (MANTOAN, 2006). Para essa autora as diferenças não precisam ser levadas em conta, pois a necessidade especial do aluno não é o princípio relevante para a aprendizagem.

Alguns autores discordam da posição de Manton (2006), pois consideram que é na sala de aula que as diferenças geralmente se tornam mais evidentes, exigindo dos professores conhecimentos mais densos sobre as especificidades e peculiaridades dos alunos.

Assim, esses autores consideram a formação que a formação de professores para a educação inclusiva é de muitíssima importância para promover a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade, para a construção de uma proposta educacional que atenda a todos os alunos em suas especificidades e diferenças.

## Procedimentos Metodológicos

Tipo de Pesquisa: este estudo é classificado como uma pesquisa de base bibliográfica, de abordagem descritiva e exploratória. A pesquisa de base bibliográfica é utilizada para coletar informações de fontes secundárias, como livros, artigos científicos, e outros documentos, com o objetivo de embasar teoricamente o tema em questão. A abordagem descritiva visa descrever fenômenos, enquanto a abordagem exploratória busca aprofundar o entendimento sobre o assunto.

Aportes Teórico-Metodológicos dos Trabalhos: os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa são fundamentados em três principais autores e seus trabalhos relacionados à temática em questão: Moura (2010) - O trabalho de Moura aborda a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, fornecendo contribuições sobre políticas educacionais inclusivas e práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2015).

O autor contribui para este estudo ao explorar os desafios enfrentados por educadores na promoção da inclusão escolar, bem como as estratégias pedagógicas eficazes para atender às necessidades de todos os alunos; Soares (2016) - O trabalho de Soares concentra-se na importância da formação de professores para a educação inclusiva e como essa formação pode impactar positivamente o ambiente escolar.

Principais Procedimentos de Análise e Resultados: neste estudo, os principais procedimentos de análise envolveram a revisão e análise crítica da literatura existente sobre inclusão escolar e educação especial no contexto brasileiro. Foram selecionados artigos, documentos, teses e outros trabalhos científicos relevantes para a temática. A análise desses materiais permitiu identificar tendências, desafios e oportu-

nidades relacionadas à inclusão escolar no Brasil. Além disso, foram realizadas análises qualitativas para compreender as diferentes perspectivas e práticas adotadas por educadores e gestores escolares. Os resultados obtidos fornecem informações valiosas que serão discutidas e interpretadas no próximo capítulo, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da temática apresentada neste artigo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com deficiência nas escolas é uma questão de grande importância no cenário educacional contemporâneo. Este trabalho buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em escolas regulares ao lidar com a inclusão dessas crianças e investigar o papel do professor na promoção da inclusão, considerando os aportes legais existentes.

A análise dos dados e das informações coletadas ao longo desta pesquisa revelou um quadro complexo de desafios enfrentados pelos educadores no contexto da inclusão escolar.

A partir das hipóteses levantadas, identificou-se que as dificuldades dos professores estão intrinsecamente relacionadas à falta de formação específica para lidar com a inclusão, à necessidade de recursos pedagógicos adequados e à carência de apoio adequado.

Ficou claro que muitos professores têm uma compreensão positiva da inclusão e estão dispostos a adotar práticas inclusivas em suas salas de aula. No entanto, a ausência de formação especializada e a falta de recursos adequados dificultam a implementação eficaz dessas práticas.

Além disso, a falta de apoio institucional pode sobrecarregar os professores, tornando ainda mais desafiadora a tarefa de atender às necessidades individuais de cada aluno.

Nesse sentido, a legislação existente desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e princípios para a inclusão escolar. No entanto, sua efetiva implementação requer um esforço conjunto de educadores, gestores, familiares e da sociedade em geral.

Portanto, conclui-se que promover uma educação mais inclusiva exige investimentos em formação continuada para professores, a disponibilização de recursos pedagógicos adequados e o fortalecimento do apoio institucional.

A busca por soluções para superar as dificuldades identificadas deve ser uma prioridade, pois uma educação verdadeiramente inclusiva não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também enriquece o ambiente escolar e contribui para uma sociedade mais igualitária e justa.

As recomendações que emergem deste estudo incluem o desenvolvimento de programas de formação específica para professores sobre inclusão, a alocação de recursos para adaptações curriculares e materiais pedagógicos, bem como a promoção de parcerias entre escolas, famílias e instituições de apoio.

A busca por soluções concretas deve ser contínua, visando à construção de uma sociedade inclusiva e à promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

# REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007: Institui o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível na internet em <[http://www.planalto.gov.br/\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 09 Out. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Marco político-legal da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: A formação docente nas perspectivas da inclusão. In.: Anais do XI Congresso estadual paulista sobre a formação de educadores, 2007,UNESP.
- BRUNO, Marilda. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas**. In.: Séries e Estudos do Mestrado em Educação DCDB. Campo Grande, MS. Nº10, p.79-90. Dez. 2000. Disponível na internet em <<http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/viewFile/601/489>> Acesso em 08 out. 2023.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. (Pesquisa em Educação).
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, Dec. 2016. Disponível na internet em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pid&pid=S0100-15742016000401124](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pid&pid=S0100-15742016000401124) & lng=en& nrm=iso>. Acesso em 09 out. 2023.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê ? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de WINDYZ BRAZÃO FERREIRA. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MANTOAN, Maria Tereza (org.). **O desafio das diferenças na escola**. 4ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Educação Especial. 2ª edição. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.
- ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da Educação Especial no Brasil**. Revista de Educação do Ideal. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Genebra, UNESCO 1994. Disponível na internet em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 08 out. 2023.
- WERNECK, Claudia, 1957. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva** Claudia Werneck- Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 280. Deficientes-Aspectos sociais. 2. deficientes –Legislação 3. Deficientes-Relatórios. I. Título. CDD-362.353.

# EDILENE HELVÉCIO SCHIAVINATO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Sales (2022); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Faveni (2023); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - EMEF EMEI Júlio Alves Pereira na Prefeitura Municipal de São Paulo.

# O PAPEL DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa bibliográfica é investigar as experiências artísticas na Educação Infantil e seu impacto no desenvolvimento integral da criança. Além disso, buscou-se pesquisar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Arte nesse contexto, que promovam intervenções que amplie a criatividade e a sensibilidade das crianças. O estudo adota uma abordagem com análise qualitativa, fundamentada em uma concepção hipotético-dedutiva, que considera o particular em diálogo com as teorias de diversos estudiosos, como Borba (2005), Buoro (2009), Cunha (2001) entre outros. O texto explora o universo da arte e da educação, investigando currículos, políticas públicas e práticas educativas na Educação Infantil. Os resultados destacam a Arte como um conhecimento que envolve pensamento, sentimento estético e formação intelectual, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. A disciplina de Arte justifica-se, assim, como fundamental para a formação integral do indivíduo.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Educação Infantil; Políticas Curriculares.

# INTRODUÇÃO

**A** Arte, em sua essência, é um catalisador para o desenvolvimento criativo e artístico do ser humano, estimulando sua capacidade crítica e fomentando a expressão individual de cada indivíduo, permitindo-lhe construir uma visão interpretativa repleta de sensibilidade.

No contexto educacional, o ensino de Artes, aliado à educação estética, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo seus aspectos afetivos, físicos, visuais e intelectuais. Segundo Buoro (2009), é por meio da educação estética que tais desenvolvimentos ocorrem.

Esse método de aprendizagem, que enfatiza a leitura visual, é essencial para cultivar na infância a percepção do mundo ao redor. Conseqüentemente, o Ensino de Artes, como destaca Buoro (2009), também promove o desenvolvimento de outras habilidades nas crianças, ampliando diversos campos de conhecimento, incluindo "[...] O aprimoramento das competências de observação, reconhecimento, reflexão, compreensão, análise e interpretação são elementos essenciais para a construção do conhecimento e para uma compreensão mais profunda das mensagens visuais, conforme destacado por Buoro (2009, p. 42).

No ambiente escolar, as crianças aprendem a assumir o papel de observadoras e apreciadoras dos elementos ao seu redor, adquirindo novas linguagens e formas de expressão. Daí a relevância do ensino de Artes na Educação Infantil.

Partimos do princípio de que a Arte deve ser integrada ao currículo escolar e vivenciada desde a infância, tornando a escola um espaço propício para ampliar e proporcionar experiências artísticas e estéticas às crianças.

No entanto, para garantir a qualidade dessas experiências, é fundamental analisar o contexto de ensino, incluindo as condições físicas, materiais e pessoais de cada escola, além da abordagem didática adotada pelos educadores da Educação Infantil.

Para uma melhor organização deste trabalho, a pesquisa foi dividida em três partes, introdução e mais dois capítulos. A introdução, que se encerra neste momento, foi abordada a justificativa para a escolha do tema, a apresentação dos objetivos e algumas questões que nortearam a pesquisa.

Na primeira seção, serão explorados aspectos históricos e sociais sobre a Arte ao longo da história da humanidade, examinando suas implicações no contexto da Educação Infantil. Destaco especialmente a influência da Arte na trajetória da civilização humana, com ênfase nas linguagens artísticas, especialmente as linguagens pictóricas.

A segunda seção apresentará um diálogo sobre as contribuições da Arte no desenvolvimento integral da criança, com base nos documentos oficiais que orientam os educadores em relação aos procedimentos pedagógicos e às atividades que oferecem oportunidades para que a criança desenvolva sua expressão artística e compreenda o valor estético da arte.

Na metodologia serão destacados os passos metodológicos realizados e os dados obtidos durante a pesquisa da intervenção pedagógica.

Por meio desta pesquisa, almejo contribuir para o ensino de Arte na Educação Infantil.

## A EVOLUÇÃO DA ARTE EM SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

É relevante ressaltar que, conforme a nova legislação educacional, o Ensino de Artes na Educação Infantil tornou-se obrigatório nas escolas públicas brasileiras. Segundo a Lei nº 9.394, o ensino de Artes, abrangendo música, artes plásticas e artes cênicas, constitui componente curricular em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, Lei Nº 9.394, §2º Art. 26, 1996).

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as experiências artísticas na Educação Infantil e suas implicações para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, buscou-se destacar a importância das atividades artísticas nesse contexto, acompanhar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Arte que estimulam o desenvolvimento integral das crianças e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a integração da arte no cotidiano escolar, ampliando a criatividade e a sensibilidade das crianças conforme as especificidades do ensino de Arte.

Barbosa e Coutinho (2011) destacam que o papel da escola na sociedade vai além da mera transmissão de conhecimento aos educandos; ela desempenha uma função multiplicadora, inserindo o indivíduo no meio cultural por meio de trocas de saberes. Nesse contexto, o ensino de Artes na Educação Infantil deve valorizar a construção intelectual, emocional e físico-motora da criança. Como observa Lima (2015, p. 23), "A Arte, através de seu acervo universal, é um dos mais potentes sistemas simbólicos existentes nas diversas culturas mundiais e auxilia a criança a criar formas únicas de pensamento".

Além disso, a Arte permite ao ser humano desenvolver suas sensibilidades, incorporando valores essenciais para a convivência em sociedade. A compreensão do mundo se estrutura a partir das percepções e relações estabelecidas entre os indivíduos, suas culturas, suas representações e sua história.

Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que "fazer Arte é refletir sobre o trabalho artístico que se realiza, bem como sobre a arte que vem sendo produzida ao longo da história [...]". Além disso, por meio do ensino de Arte, promove-se uma "aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção artística presentes nos diversos meios socioculturais" (PCN, 2013, p. 44).

Durante a infância, a criança desenvolve sua percepção em relação ao mundo, e esse mundo em constante descoberta passa a ser sua fonte de inspiração. Conforme observado por Buoro (2009, p. 134), "Ao olharmos o mundo, estabelecemos contato, pois as relações perceptivas se dão apenas diante do mundo existente e acontecem quando o sujeito penetra no mundo".

Através da Arte, a sociedade expressa seus princípios éticos, valoriza e dá visibilidade aos acontecimentos históricos e sociais da humanidade. Portanto, o ensino de Artes desempenha um papel essencial na formação intelectual do indivíduo, como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Realizar atividades artísticas e refletir sobre o trabalho artístico em curso, bem como sobre a produção artística ao longo da história, oferece ao indivíduo uma oportunidade de aprendizagem contextualizada acerca dos valores e métodos de produção artística presentes em diferentes contextos socioculturais (PCN, 1997, p.44).

No contexto educacional, a Educação Infantil marca o ponto de partida para a experiência artística, pois é nessa fase que a criança começa a se expressar e a se desenvolver por meio da interação com adultos. O educador, atuando como mediador principal, deve valorizar a liberdade e a individualidade de cada criança, levando em consideração suas percepções, criatividade e construções imaginárias sobre as relações consigo mesma e com os outros.

Cabe à escola orientar seu trabalho de forma a preservar e impulsionar a interação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, promovendo a autonomia do aluno e proporcionando um contato regular com os conteúdos, temas e atividades que melhor contribuirão para seu progresso e integração como estudante e cidadão (PCN, 1997, p. 44).

A escola deve elaborar suas atividades curriculares de forma a ampliar seus métodos pedagógicos, proporcionando assim a expansão dos saberes que influenciam no desenvolvimento da criança. Conforme observa Freire (2011, p. 24), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção".

Segundo os Documentos Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013), um planejamento adequado das atividades educativas contribui para a formação de competências que possibilitam à criança aprender a cuidar de si mesma. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar vai além disso. Educar cuidando implica não apenas acolher e garantir a segurança, mas também estimular a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil (DCNEI, 2009, p. 89).

Para que esses ensinamentos sejam eficazes, é essencial que o educador respeite a autonomia e a identidade do educando, como alerta Freire (2011, p. 58): "Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo". No entanto, para que todos os métodos pedagógicos se concretizem e se desenvolvam por meio das ações do educador, é necessário romper com o autoritarismo e

A trajetória da Arte ao longo da história revela seu valor intrínseco, pois desde os primórdios da civilização, ela tem proporcionado ao ser humano uma forma fundamental e eficaz de comunicação e expressão, permitindo-lhe interagir com seu grupo e desempenhar diversas atividades cotidianas. Essa comunicação inicial se deu por meio de representações artísticas feitas em rochas e cavernas, conhecidas como Arte rupestre.

As primeiras evidências da presença humana na Terra são encontradas nas imagens pintadas nas cavernas, hoje reconhecidas como expressões artísticas. Pode-se afirmar que a Arte está intrinsecamente ligada à humanidade desde os primórdios (BUORO, 2009, p.19).

Essas formas de expressão podem ser denominadas linguagens artísticas ou linguagens pictóricas, surgidas a partir de desenhos ou imagens representativas das atividades humanas, descobertas e exploradas na pré-história.

Esses rudimentos trouxeram um profundo significado para a vida humana, contribuindo para o surgimento de uma sociedade coesa que conferiu à humanidade sentido social, político e cultural. Conforme Buoro (2009) afirma: "[...] a Arte é uma linguagem, manifestada desde os primeiros momentos da história do homem e estruturada, em época e cultura, de maneira singular. O conhecimento dessa linguagem contribuirá para um maior entendimento do homem e do mundo" (Buoro, 2009, p.33).

À medida que o homem e o mundo evoluem, novas civilizações surgem e a Arte continua a acompanhar a humanidade ao longo dos séculos, desde a pré-história até os dias atuais.

No Brasil, a Arte foi introduzida e seus elementos artísticos tornaram-se fundamentais para o enriquecimento cultural do país. Inicialmente, a Arte era acessível apenas à elite, sendo priorizada pela classe dominante.

Na primeira metade do século XX, disciplinas como Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos currículos das escolas primárias e secundárias, concentrando-se na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes (PCN, 1997, p.22).

Atualmente, a Arte ocupa um espaço significativo na educação, porém, necessita ser vista com uma nova perspectiva, pois sua relação com o ser humano abre portas para a construção do conhecimento.

Essa relação entre o homem e a Arte reflete sua verdadeira importância, permitindo compreender que o ser humano não pode viver sem se expressar e produzir Arte. Como destaca Buoro (2009), "ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe, enfim, sua personalidade" (BUORO, 2009).

Nesse contexto, percebe-se a importância do Ensino da Arte na Educação Escolar, conforme Buoro ressalta:

A compreensão da Arte pode revelar toda sua importância no contexto escolar. É crucial conquistar um espaço para a Arte dentro da escola, um espaço que se perdeu ao longo do tempo e que, se recuperado, pode se revelar tão significativo quanto qualquer outra disciplina do currículo (BOURO, 2009, p. 33).

A Arte está presente em todos os lugares; o mundo é composto por ela e por seus elementos. Não há como separá-la das experiências humanas, pois ela se adapta a diferentes épocas e também aos diversos níveis educacionais. Conforme observa Buoro (2009, p. 25), "Essas mudanças que a Arte sofre são produto das transformações que se processam na realidade social e se refletem nos meios de produção artística. A Arte sempre evidencia o momento histórico do homem. Cada época, com suas características, conta o seu momento de vida, faz um percurso próprio na representação, como questão de sobrevivência."

Na Educação Infantil, a Arte desempenha o papel de formar crianças para se tornarem futuros cidadãos comprometidos com seu ambiente social e cultural. Ela proporciona experiências estéticas que ampliam a percepção e interpretação do mundo das crianças.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil devem priorizar critérios éticos, políticos e estéticos:

– Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

– Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III– Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, LDB, 1996, Art. 6º).

Cunha (2001) afirma que os educadores têm a capacidade de produzir diferentes linguagens artísticas e práticas docentes que possibilitam a inserção do indivíduo em seu contexto sociocultural.

No entanto, em seu discurso, o autor incentiva os educadores a ensinar e a produzir Arte, ampliando seu repertório de ensino-aprendizagem. “Para que isso aconteça, o currículo escolar da Educação Infantil deve estar bem estruturado, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009, p.86)”.

No cotidiano escolar, surge um conflito entre teoria e prática, onde o que é absorvido durante o processo de formação do educador muitas vezes se confronta com a realidade vivenciada. Os educadores devem criar oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura, não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Essa abordagem permite que as crianças construam novos conhecimentos ao mesmo tempo em que constroem saberes práticos (DCNEI, 2009, p.93).

Vivenciar a Arte na escola não é uma tarefa simples, pois muitas vezes os profissionais da Educação Infantil a utilizam apenas como um meio decorativo, privando os educandos do real significado do ensino de Arte, que é expandir o conhecimento. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1997, p.87) apontam que as Artes Visuais são frequentemente tratadas como passatempos desprovidos de significado, utilizados apenas para fins decorativos.

Portanto, o incentivo a programas de formação continuada de educadores é necessário para capacitar os profissionais e melhorar sua prática docente, enfrentando desafios e adaptando-se a mudanças educacionais e profissionais. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009, p.92), os programas de formação continuada são fundamentais para que os educadores possam refletir sobre sua prática pedagógica e desenvolver sua identidade profissional.

A trajetória da Arte na vida humana tem contribuído para o desenvolvimento intelectual e cultural da sociedade. Refletir sobre seus ensinamentos nas diversas modalidades de ensino é um dever da escola, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p.35).

Borba (2005) afirma que a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade social e na superação de desafios, contribuindo para a inclusão social. Com o crescimento exponencial da informação por meio das novas tecnologias, essas questões educacionais têm ganhado destaque na contemporaneidade. A Arte desempenha um papel humanizador e socializador, proporcionando ao ser humano a oportunidade de se desenvolver na sociedade. Ela também tem o poder de transformar espaços inadequados em ambientes propícios para a criação

artística na escola, utilizando materiais inusitados, como a sucata, que podem substituir recursos tradicionais

Através de suas diversas linguagens, a Arte capacita o ser humano a modificar seu ambiente de acordo com os aspectos sociais e econômicos. Portanto, a escola deve refletir sobre como o ensino da Arte pode promover o desenvolvimento socio cultural de seus educandos (BORBA, 2005).

As ideias filosóficas modernistas e humanistas enfatizaram a importância da Arte infantil, reconhecendo a criança como um sujeito único, dotado de imaginação e características próprias. Os artistas modernistas do século XX valorizavam a criatividade e a liberdade expressiva das crianças em suas produções artísticas, enxergando nelas uma pureza não influenciada pelas convenções sociais (BORBA, 2005 p. 81).

O ensino de Artes na Educação Infantil requer constante atualização, uma vez que o ser humano evolui conforme as mudanças sócio históricas. Assim como a Arte passou por diversas evoluções ao longo da história das civilizações, as preocupações e mudanças no ensino da criança também têm evoluído, possibilitando a inserção das linguagens artísticas na Educação Infantil.

## A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Na Educação Infantil, a Arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento abrangente da criança, abordando seus aspectos físico-motores, psicossociais, mentais, culturais e até estéticos e artísticos. Quando a criança começa seus primeiros rabiscos ou garatujas, está iniciando um processo evolutivo que culmina em desenhos mais organizados.

A evolução progressiva do desenho envolve mudanças marcantes, passando dos rabiscos iniciais para construções cada vez mais estruturadas, o que resulta na representação de diversos símbolos. As figuras solares, humanas, animais, vegetais e veiculares, entre outras, são comuns nos desenhos infantis, refletindo mais as assimilações dentro da linguagem do desenho do que os objetos naturais. Esse avanço é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas (RCNEI, 2013, p.92).

O desenho é uma ferramenta pela qual a criança "cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos" (RCNEI, 1997, p. 93).

Ao desenhar, a criança elabora significados por meio da produção de imagens, auxiliando na motricidade, na linguagem, no pensamento, na afetividade e na sociabilidade, como destacado pelas DCNEI (2013).

Esses elementos integradores se desenvolvem por meio das interações que a criança estabelece desde o nascimento com diferentes parceiros, dependendo da forma como sua capacidade de construir conhecimento é estimulada e trabalhada nas situações em que participa. Ao realizar uma variedade de tarefas na companhia de adultos e outras crianças, e ao confrontar gestos, palavras e ações desses parceiros, cada criança adapta sua maneira de agir, sentir e pensar (DCNEI, 2009, p. 86).

A Linguagem Artística representa uma forma de expressão amplamente utilizada pela humanidade, compreendendo quatro áreas distintas que se inter-relacionam: artes visuais, música, dança e teatro. Na Educação Infantil, essas linguagens estimulam a criatividade, o ritmo, o equilíbrio e a expressão corporal. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essas áreas proporcionam uma série de atributos à criação artística, como movimento, equilíbrio, ritmo, harmonia, contraste, continuidade, proximidade e semelhança, além de integrarem aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, promovendo interação e comunicação social (RCNEI, 1997, p. 85).

Essas linguagens desempenham um papel fundamental na educação, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Esse crescimento intelectual ocorre quando esses quatro elementos artísticos são incentivados, planejados e trabalhados de forma coesa, resultando na autonomia e no aprendizado das crianças na Educação Infantil.

Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento global na infância. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a educação nas Artes Visuais demanda um trabalho contínuo e informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, técnicas e

formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. A escola deve proporcionar aos alunos um amplo conjunto de experiências de aprendizado e criação, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e em grupo (PCN-ARTE, 1997, p. 45).

Quando as crianças têm acesso a informações sobre o contexto e o processo de criação de uma obra, e quando criam sua própria obra, constroem seu conhecimento sobre arte visual.

Ao apreciarem uma obra de arte visual, incluindo suas próprias criações, elas desenvolvem julgamentos, conceitos e opiniões que muitas vezes ultrapassam os limites da disciplina. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, esse processo permite que as crianças se envolvam em atividades artísticas de forma significativa e enriquecedora (RCNEI, 1997, p. 45).

O contato da criança com os sons é essencial para o desenvolvimento da audição e da linguagem. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, não se deve limitar a criança apenas às músicas infantis comerciais, pois estas, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1997, oferecem pouco enriquecimento ao conhecimento musical das crianças. É importante que a criança tenha acesso a uma variedade de ritmos musicais, incluindo músicas regionais que abordam a realidade de cada indivíduo.

Os RCNEI (1997) destacam que o educador deve ter um compromisso pessoal com a inserção da linguagem musical na Educação Infantil, estimulando a sensibilidade e a expressão linguística musical, e respeitando as capacidades expressivas de cada criança.

Na escola, a educação musical deve estar alinhada com as vivências individuais de cada criança. Além de desenvolver habilidades sonoras, a música trabalha o ritmo, o movimento, a criatividade e a sensibilidade.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, a música auxilia a criança a "aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra" (PCN, 1997, p. 80).

Durante a fase escolar, as crianças desenvolvem competências musicais, constroem sua competência artística, aprendem a se comunicar e expressar musicalmente, e conectam o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição musical (ibid, p. 80).

Segundo Cunha (2001), as crianças estabelecem relações entre significados e atuações no mundo por meio de diversas formas de expressão, incluindo palavras, escrita, música, dança e representações visuais e cênicas. Essas formas de expressão e comunicação possibilitam às crianças agirem de acordo com o ambiente e auxiliam na construção de suas identidades.

Todas as linguagens artísticas trazem benefícios emocionais, sociais e culturais, promovendo o diálogo e fortalecendo o relacionamento com o grupo de convívio. A dança é outra forma de linguagem artística que proporciona à criança uma melhor qualidade de vida, trabalhando o corpo de maneira criativa e educativa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997.

A Dança proporciona aos alunos a oportunidade de fortalecer laços de amizade, conhecer o grupo e a si mesmos de uma maneira diferente, destacando a importância da autoestima. Durante as aulas, os alunos têm a chance de desafiar seus corpos, criar danças com significado pessoal, aprender para poder demonstrar e experimentar novas formas de expressão que não são possíveis apenas com palavras, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997.

Além disso, a Dança desempenha um papel fundamental na promoção da coordenação motora das crianças, trabalhando seus movimentos corporais desde cedo, o que é essencial para seu desenvolvimento. Na Educação Infantil, os educadores devem estar conscientes dos benefícios da educação corporal para a vida das crianças.

Os professores devem considerar as solicitações corporais das crianças e sua postura diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo sua natureza lúdica e expressiva. Além disso, é importante planejar situações de trabalho que visem aspectos específicos do desenvolvimento corporal e motor, como enfatizado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1997.

A inclusão da dança no currículo escolar proporciona uma aprendizagem significativa para as crianças, pois permite que se expressem corporalmente, desenvolvendo habilidades motoras, psicológicas e sociais indispensáveis para as interações sociais na sociedade.

Portanto, todas as linguagens artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento da sensibilidade, percepção, criatividade, fantasia e imaginação da criança, contribuindo para uma educação de maior qualidade na Educação Infantil.

Essas linguagens devem ser integradas ao cotidiano escolar desde cedo.

A criatividade é uma habilidade fundamental que permite ao indivíduo estabelecer uma conexão mais profunda entre suas criações e suas produções. Essa habilidade pode ser observada desde os primeiros rabiscos ou desenhos na infância e tem um papel significativo no desempenho das atividades artísticas. Valorizar a criatividade no ensino de Artes na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, além de ser um elemento facilitador na construção da percepção infantil, como destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997.

A educação em Arte proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Os alunos desenvolvem sensibilidade, percepção e imaginação ao criar e apreciar formas artísticas, conforme ressaltado nos PCN 's de 1997.

Refletir sobre a função imagética na vida humana nos permite compreender as produções artísticas e científicas como resultados das interações do homem com o mundo, como afirmado por Buoro (2009). É crucial que os educadores estejam atentos ao desenvolvimento intelectual e ao aprendizado diferenciado de cada criança.

Iavelberg (2003) demonstrou que crianças com níveis iguais de desenvolvimento mental podem aprender de maneira significativamente diferente sob orientação de um professor. Isso evidencia que o desenvolvimento intelectual de cada criança é único e requer uma abordagem educacional diferenciada.

Para Cunha (2001), é essencial respeitar a personalidade de cada indivíduo na aprendizagem das linguagens artísticas em sala de aula, pois as emoções e sensa-

ções relacionadas à Arte variam de pessoa para pessoa, refletindo suas características individuais.

No entanto, Buoro (2009) destaca que todos têm potencial para desenvolver a imaginação criativa e que é por meio das atividades artísticas que o indivíduo adquire criticidade e criatividade, influenciado pelos estímulos e percepções do mundo ao seu redor e pelas obras de arte produzidas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo realizado teve como objetivo investigar as experiências artísticas na Educação Infantil e suas implicações para o desenvolvimento integral da criança, configurando-se assim como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa.

Quanto à abordagem de análise, o estudo adotou uma perspectiva qualitativa, conforme delineado por Minayo (2001), que se caracteriza pela sua natureza empírica e pela intenção de compreender o fenômeno a partir dos seus significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Essa abordagem tem como foco aquilo que não pode ser facilmente quantificado ou reduzido à operacionalização de variáveis.

Embora a pesquisa qualitativa seja criticada por sua subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador com o fenômeno investigado, ela permite uma compreensão mais profunda e rica dos contextos estudados. A análise dos dados adotou uma abordagem hipotético-dedutiva, partindo do particular para o geral e buscando estabelecer diálogos com as concepções teóricas.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para investigar o ensino de Artes na Educação Infantil, visando compreender em profundidade as experiências,

percepções e significados atribuídos a essa prática. A pesquisa qualitativa permite explorar as complexidades desse contexto educacional, focalizando nos significados, motivações, aspirações, crenças e valores dos envolvidos.

A coleta de dados será realizada por meio de levantamento bibliográfico em fontes acadêmicas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações relacionadas ao tema. A seleção das obras será criteriosa, considerando a relevância, atualidade e abrangência dos temas abordados. Os dados coletados serão analisados por meio de uma análise de conteúdo qualitativa, buscando identificar padrões, temas recorrentes e insights relevantes.

A análise será orientada pelas teorias e conceitos apresentados por autores como Buoro (2009), Borba (2005), Cunha (2001), Iavelberg (2003), PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997) e Minayo (2001). Esses autores fornecem insights importantes sobre a importância das Artes na Educação Infantil, as melhores práticas de ensino, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, entre outros aspectos relevantes. Suas obras serão fundamentais para embasar as análises e conclusões deste estudo.

Os critérios de inclusão dos artigos foram direcionados para aqueles que abordavam diretamente o ensino de Artes na Educação Infantil, apresentando reflexões teóricas, estudos de caso, análises empíricas ou revisões da literatura sobre o assunto.

Os artigos selecionados foram analisados cuidadosamente para identificar conceitos-chave, tendências, desafios e recomendações relacionadas ao ensino de Artes na Educação Infantil. Paralelamente,

foram escolhidos documentários relevantes sobre o tema, com base em sua capacidade de fornecer exemplos práticos e insights complementares.

Os documentários foram analisados para identificar práticas educacionais, perspectivas de especialistas e experiências de crianças na área de Artes na Educação Infantil. Os resultados da análise dos artigos e documentários foram sintetizados e discutidos em conjunto, permitindo uma compreensão mais abrangente das experiências artísticas na Educação Infantil e de suas implicações para o desenvolvimento integral da criança.

Essa abordagem combinada de análise bibliográfica e de documentários proporcionou uma compreensão aprofundada do ensino de Artes na Educação Infantil, enriquecendo a pesquisa com insights valiosos para a prática educacional.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da arte na Educação Infantil não apenas enriquece o currículo escolar, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças.

Ao proporcionar experiências artísticas significativas, os educadores têm a oportunidade de estimular a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a expressão das crianças, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos, sensíveis e culturalmente competentes.

Ao longo deste trabalho, exploramos a importância da arte na Educação Infantil, destacando como as diversas linguagens artísticas permitem que as crianças expressem suas emoções, interpretem o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades essenciais para sua aprendizagem e crescimento.

Além disso, enfatizamos a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize e integre a arte de forma significativa no cotidiano escolar, proporcionando oportunidades para que as crianças experimentem, criem e apreciem a arte em todas as suas formas.

A partir da análise dos materiais coletados, foi possível identificar diversas evidências que apontam para a importância da arte na Educação Infantil. Os estudos revisados destacaram que a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o estímulo da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da expressão.

Os resultados obtidos reforçaram a necessidade de incluir de forma efetiva o ensino de arte nos currículos escolares da Educação Infantil, bem como de promover práticas pedagógicas que valorizem e integrem a arte de maneira significativa no cotidiano escolar. Além disso, os materiais analisados ressaltaram a importância de uma abordagem pedagógica que respeite a individualidade de cada criança e promova a diversidade cultural através da arte.

Em suma, os resultados desta pesquisa reforçam a relevância da arte na Educação Infantil como um meio poderoso de promover o desenvolvimento integral das crianças e prepará-las para uma participação ativa e crítica na sociedade.

É fundamental que os educadores reconheçam o potencial da arte como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das crianças e se comprometam em oferecer um ambiente educacional rico em experiências artísticas. Isso requer não apenas a inclusão da arte nos currículos escolares, mas também uma abordagem pedagógica que valorize o processo criativo, respeite a individualidade de cada criança e promova a diversidade cultural.

Em última análise, ao priorizar a arte na Educação Infantil, estamos investindo no crescimento e na formação de crianças mais criativas, críticas e culturalmente conscientes, que serão capazes de contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e culturalmente rica.

# REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BORBA, Ângela. **Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em uma instituição pública de Educação Infantil**. 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelaborba05.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelaborba05.pdf) Acesso em 20/02/2024.

BUORO, Anamélia Buoro. **O olhar na construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996 CARVALHO, Livia Marquez. **O ensino de arte em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação. 2001.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Norma Maria de. **Representações Sociais dos professores das creches das Universidades Federais da Paraíba sobre a arte na Educação Infantil**. 2011.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.9-29.

# IZABEL LEANDRA DOS SANTOS DAMELUZ

Graduada em Pedagogia, Faculdade Camilo Castelo Branco, 2003; Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional, Faculdade De Tecnologia, Ciências E Educação, 2018; Local de trabalho: Prefeitura Do Município De São Paulo, Professora De Educação Infantil, Desde 2008, Cei Edna Rosely Alves.

# A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL



**RESUMO:** O tema deste estudo é a importância do contexto histórico da inclusão nas escolas brasileiras. Através da pesquisa, leitura e análise de diversas obras de diferentes autores, este artigo pretende agregar aspectos relevantes sobre o assunto. Nas últimas décadas, tem havido muito debate sobre os sistemas de educação inclusiva nas esferas política, cultural, social e educacional, todos demonstrando apoio ao direito de todos à educação de qualidade. Portanto, o tema central deste estudo é mapear uma visão histórica da educação inclusiva no Brasil, com o objetivo de discutir os avanços jurídicos e pedagógicos que ampliam esse quadro. Para realizar tais reflexões, o método de pesquisa utilizado neste trabalho é o método bibliográfico. As referências teóricas disponíveis na Internet fornecem uma ampla base teórica para este trabalho. A educação inclusiva envolve não apenas colocar os alunos com necessidades especiais em sala de aula, mas de fato atender a essas necessidades para que o aprendizado ocorra por meio das possibilidades, habilidades e potencialidades de cada indivíduo. A educação inclusiva é o processo de ampliação da participação de todos os alunos nas instituições formais de ensino. Trata-se de reformular a cultura, as práticas e as políticas escolares para que respondam à diversidade dos alunos. Uma escola é inclusiva quando todos os funcionários da escola – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – estão ativamente envolvidos no projeto.

**Palavras-chave:** Educação; Inclusiva; História; Legislação.

## A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este estudo tem como objetivo abordar o tema da inclusão escolar através da evolução histórica da educação especial no Brasil. Sobre esse assunto, podemos destacar algumas das observações em nossa legislação que têm sido centrais para nossas conquistas na inclusão hoje.

Na atual constituição (1988), está consagrado o direito ao ensino gratuito e obrigatório, pelo menos ao nível primário. Esses direitos, além de garantidos, são entendidos como responsabilidade do Estado e da família (Art. 205).

Código da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. Os artigos 54.º e 66.º asseguram mais especificamente o direito à educação, que se refere às pessoas com necessidades educativas especiais e aos seus direitos, não só o direito à educação.

Em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a educação tornou-se uma preocupação global. O tema é motivo de diversos estudos e conferências. Na Espanha, a Declaração de Salamanca foi adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A inclusão social tem sido consagrada como mote de importantes movimentos sociais e ações políticas no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já na década de 1970, a inclusão social de pessoas com deficiência foi incluída como um direito social fundamental expresso em importantes documentos legais e normativos.

Cada vez mais as sociedades democráticas vêm promovendo, discutindo e defendendo a inclusão como um direito de

todas as pessoas em relação aos diversos espaços sociais.

Sobre este tema podemos recuperar algumas definições que se aproximam do entendimento que orienta esta análise é destacar alguns dos autores que têm contribuído para a reflexão sobre este importante tema da vida social e política.

Diante disso, vale ressaltar que a concretização de um trabalho escolar verdadeiramente inclusivo se baseia na defesa de princípios e valores morais, na projeção de ideais de cidadania e justiça e no engajamento individual e da comunidade escolar por meio do compromisso e esforço.

Contextualizamos, portanto, a história da educação especial no Brasil, localizando a partir dos fatos ao longo do tempo como se dá o processo de integração das pessoas com necessidades especiais, principalmente do ponto de vista em que eram vistas anteriormente pela sociedade.

Também apontamos a sequência de leis de educação especial que afetam e regulam o tratamento de pessoas com necessidades especiais nas escolas.

Por fim, tratamos do surgimento do ingresso escolar de pessoas com necessidades especiais, bem como o aprofundamento desse conceito e sua iluminação contemporânea.

É do conhecimento geral que apenas leis e proclamações, por mais pertinentes e adequadas que sejam, não revertam por si mesmas as situações e crenças ancoradas na consciência social dos indivíduos.

Embora existam iniciativas governamentais e esforços internacionais, sabe-se que mudar o paradigma da educação especial como algo separado, um anexo da educação e, conseqüentemente, também um anexo da sociedade é algo que requer ações persuasivas e para isso necessaria-

mente devemos expandir e fazer permear apenas a comunidade científica.

É preciso haver uma revisão das controvérsias que levam as decisões que levam a ações efetivas. Assim podemos dizer que o paradigma da educação inclusiva não está enraizado, mas está efetivamente presente nas famílias nas escolas, enfim, na sociedade através de estudos e práticas científicas.

Para que a educação inclusiva aconteça na prática é necessária a qualidade, eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como a disponibilidade de recursos e a oferta de uma boa estrutura escolar por meio de políticas públicas, pois a educação inclusiva deve ser realizada de acordo com a qualidade oferecida pela legislação brasileira.

Refletindo sobre a realidade brasileira, podemos constatar que ao programar serviços de Educação Especial para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos decorridas décadas de quando se iniciou a colocação de alunos de escolas especiais e turmas em classes usuais em escolas regulares, as práticas desenvolvidas dificilmente são consideradas, o processo ainda se encontra longe do desejado.

Assim podemos concluir que o problema não está na discussão sobre integração ou inclusão, mas em como implementar uma escola inclusiva no contexto da realidade educacional. Os planos de governo devem avaliar as reais condições da região, cidade, estado e país para estabelecer diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência na rede educacional comum.

É importante contextualizar a educação especial desde seus primórdios até os dias atuais, para constatar que as escolas especiais são as principais responsáveis pela promoção da inclusão, não sendo de forma alguma responsáveis por negar o direito à educação às pessoas que necessitam de educação especial para treinamento. É claro que a inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência está intimamente ligada à cultura.

Essas iniciativas não foram incorporadas à política educacional nacional e levou cerca de um século para que a educação especial se tornasse parte de nosso sistema educacional. De fato, esta forma de educação foi oficialmente introduzida no início da década de 1960 sob o nome de "educação para pessoas excepcionais". Compreender o processo histórico da educação especial é necessário para avançar diante das carências causadas pela educação inclusiva.

Praticamente não se falava em educação especial no Brasil até a década de 1950. A partir da década de 1970, a educação especial começou a ser discutida e passou a ser preocupação dos governos por meio de órgãos públicos e privados, órgãos reguladores federais e estaduais e a criação de salas de aula de educação especial.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil teve início no século XIX, quando alguns brasileiros trouxeram atendimentos especiais a essa população inspirados em experiências norte-americanas e europeias e se dispuseram a organizar e realizar atividades em espaços isolados e privados, para atender pessoas com deficiência física, mental e sensorial.

A história da educação especial no Brasil foi definida pelo menos até o final do século XIX por costumes e informações da

Europa. Abandonar crianças deficientes na rua, à porta de mosteiros e igrejas era comum no século XVII quando eram comidas por cães ou morriam de frio, fome ou sede. A criação da "roda aberta" em Salvador e no Rio de Janeiro no início do século XVIII e em São Paulo no início do século XIX deu início à institucionalização das crianças cuidadas por essas freiras.

## O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nessas mudanças foi de fundamental importância.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o

atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Porém, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessário uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio.

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

O aluno com deficiência, na convivência com seus pares da mesma idade, estimula seu desenvolvimento cognitivo e social, demonstrando maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade.

O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência é aquela que não a apresenta.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estado junto aos alunos da rede regular e produzir transformações.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o

crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

## AS LEGISLAÇÕES DE PROTEÇÃO À PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL

O conceito e a concepção do termo “deficiente” detiveram suas origens na Declaração dos Direitos dos Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Segundo o art. 1º da Resolução 3447, o termo “deficiente” designa toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congênita ou não de suas faculdades físicas ou mentais (BRASIL, 2001).

Em suma, pode-se conceituar deficiência como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa de desempenhar as atividades da vida diária e para o trabalho e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção no meio social.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas

competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE" ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas (BRASIL, 2001).

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: "o 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, 2001).

Os portadores de necessidades educacionais especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente assistencial, um apogeu de um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje é chamado de educação inclusiva.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA).

## O SURGIMENTO E AVANÇO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde o final do século passado, os debates sobre os direitos das minorias e a inclusão delas em diferentes setores da sociedade brasileira vêm avolumando-se progressivamente, tornando-se um assunto de presença obrigatória em muitos discursos tanto políticos quanto acadêmicos (MAZZOTA, 1996).

Muitos dos conceitos fundamentais tornaram-se lugares-comuns e adquiriram diferentes significados. Colocar à disposição dos leitores uma obra sobre a inclusão, nesse contexto, representa um desafio adicional, no sentido de construir uma proposta bibliográfica que representa um acréscimo em relação ao que já está sobejamente debatido, contribuindo para algum avanço teórico ou prático na construção da educação inclusiva (MAZZOTTA, 1996).

A deficiência no ser humano, em qualquer de suas modalidades, evidentemente, não é tema novo. No entanto, a preocupação com a sua prevenção e a proteção das pessoas com deficiência são temas recentes.

Um importante divisor de águas para o estudo da proteção das pessoas com deficiências foi a ocorrência das duas

guerras mundiais, o que fez aumentar, desgraçadamente, o número de pessoas com deficiência de locomoção, de audição e de visão. Esse agravamento do número de pessoas com deficiências fez com que esse drama ficasse exposto de forma mais incisiva, exigindo do Estado uma posição de agente protetor (MAZZOTA, 1996).

Com efeito, a Carta Política visa assegurar à pessoa portadora de deficiência, o seu ingresso na vida social e no mercado de trabalho, através de um conjunto de normas compensatórias.

Entretanto, a implantação dessas normas compensatórias, previstas constitucionalmente, não é vista com bons olhos por parte de setores do poder público e privado, opondo-se grande resistência à efetivação e implantação dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Nada obstante, impõe-se a adoção de medidas judiciais por parte dos legitimados ativos na defesa da pessoa deficiente e a utilização de todas as armas jurídicas existentes, a fim de que se possa implantar e garantir os direitos fundamentais individuais e coletivos da pessoa portadora de deficiência (MAZZOTTA, 1996).

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a

formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte (AMIRALIAN, 2005).

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências (AMIRALIAN, 2005).

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais (AMIRALIAN, 2005).

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e benefi-

cente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo (AMIRALIAN, 2005).

Temos de destacar o grupo dos pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal (AMIRALIAN, 2005).

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência (AMIRALIAN, 2005).

Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos (AMIRALIAN, 2005).

Ressalta-se neste momento a existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares. Para tanto, têm-se mobilizado os procuradores e promotores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes. As Recomendações dessas autoridades têm dirimido dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas do governo e particulares (AMIRALIAN, 2005).

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC (Ministério da Educação e da Cultura) adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE" ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: "... o 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".

Este e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios de prover sua subsistência e outros. Entre essas questões desponta atualmente a inclusão escolar e novamente se questiona aqui a destinação da educação especial.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, colhendo muitos resultados animadores em redes de ensino e em escolas particulares brasileiras (BRASIL, 2001).

Os principais indicadores de sucesso dos nossos projetos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, di-

retores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, mas marginalizados, e dos que estão fora dela, porque foram excluídos ou ainda não conseguiram nelas penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos. Somos um país transcultural dada a nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários mais estigmatizados e também outros, que foram e são considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Norte e Nordeste, entre outros (BRASIL, 2001).

No âmbito das escolas com as quais estamos trabalhando, os indicadores de sucesso aparecem também atrelados ao cumprimento dos planos de ação dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente.

Essa situação desafiadora, faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da inclusão.

Em uma palavra, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender (BRASIL, 2001).

Pensamos que o essencial é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado, mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade

em todas as suas manifestações, inclusive na nossa própria espécie. E para termos sempre presente que o nosso problema mais urgente e relevante, antes de toda e qualquer preocupação que possamos ter com os alunos que já estão nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que as torna injustas, discriminatórias e excludentes.

Dentre as inúmeras reformas que estamos realizando nas escolas e redes de ensino em que estamos implementando uma escola para TODOS, a elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, e respeitando-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se analisa apenas um de seus lados, o do aluno, sem conhecer o outro, o do ensino e atuação do professor (BRASIL, 2001).

Estamos, a duras penas, combatendo a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais (CROCHÍK, 1997).

Refletindo sobre a realidade brasileira, concluiu-se que ao implementar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos nas últimas décadas iniciado a colocação de alunos de escolas e classes especiais

em classes comuns de escolas regulares, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, o processo ainda se encontra aquém do desejado (CROCHÍK, 1997).

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (CROCHÍK, 1997).

Muitas ações foram concretizadas visando a integração social e escolar de todos os seres humanos, mas ainda estamos longe da Proposta de "Educação para todos com qualidade". Assim, muitas recomendações, indicações, resoluções e deliberações só ficaram enfeitando o papel e ainda temos no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento, altos índices de exclusão social (CROCHÍK, 1997).

Podemos perceber que realmente tivemos avanços, destacando-se a questão da inclusão escolar, visto que antes os indivíduos com necessidades especiais ficavam segregados da sociedade, porém, ainda temos muito caminho a percorrer, pois a pedagogia ainda não tem dado conta de atender as reais necessidades de cada um da forma que estamos hoje. A falta de recursos específicos nas escolas é um dos principais entraves da inclusão. Por ser a inclusão um processo, do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não estará pronto, mas sim será um ideário a ser perseguido. Neste sentido muitas são as críticas ou alertas que vão surgindo em relação à melhor maneira de proceder ao processo de inclusão (CROCHÍK, 1997).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Porém, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 90, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estado junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

Cada vez mais é preciso que a escola oriente seus alunos preparando-os para a reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, a fim de que possam, gradualmente, escolher com critério qualitativo os produtos culturais. Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado numerosas situações socioculturais em que tais pessoas estão envolvidas.

# REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- AMIRALIAN, M.L.; M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC)**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2007.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos BRASIL. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CHAUÍ, M. et al. **Política cultural**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- CROCHÍK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. F
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos**. Recriação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, 1999, p. 33-44.

# IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1997. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Duarte.

# A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO SÓCIO-EMOCIONAL NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS



**RESUMO:** Este artigo fez uma análise sobre a contribuição do currículo sócio-emocional na inclusão do aluno com necessidades especiais no Ensino Regular. Considerando-se as desigualdades sociais e econômicas e a diversidade cultural presentes no ambiente escolar, verificou-se a importância desde o início do ensino Infantil trabalhar a empatia e as competências emocionais. Estudou-se a nova BNCC (Base Nacional Curricular) que detalha os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, por professores do ensino infantil, fundamental e médio, adicionando as competências socioemocionais. Foi ressaltada a importância de considerar a importância da neurolinguística como respaldo aos professores para orientá-los nos aspectos psicológicos, sociais e emocionais ao processo de inclusão fortalecendo os vínculos no contexto escolar para a superação em situações de preconceitos. Concluiu-se que é preciso estabelecer e aprimorar metodologias de ensino, para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo às suas necessidades. Dessa maneira, os processos pedagógicos, dos quais os educadores fazem uso na relação ensino-aprendizagem, irão considerar os indivíduos a partir de um conjunto diverso de valores. Nesse contexto, a aplicação da neurolinguística pelos docentes em suas aulas pode auxiliar na melhoria do aprendizado e motivar os alunos.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down; Ensino Regular; Ensino-Aprendizagem.

# INTRODUÇÃO

A reorganização econômica mundial provocou mudanças na educação e trouxe novos desafios. Novos conceitos e práticas inclusivas foram introduzidos no âmbito escolar com a intenção de promover a inserção de todos os alunos.

A sociedade contemporânea se encontra cada vez mais marcada pela pluralidade, fazendo-se necessário refletir sobre quais são os valores, atitudes e conhecimentos que queremos construir e ensinar para garantir a própria pluralidade que nos constitui enquanto humanos e, portanto, seres sociais.

Este artigo tem como objetivo geral fazer uma análise sobre a inclusão do aluno especial no Ensino Regular, abordando desde a convivência desses alunos em um mesmo espaço até uma mudança no trabalho pedagógico da escola. Como objetivos específicos foi estudado como a neurolinguística pode ajudar o professor e os alunos nesse processo de construção e fortalecimento das habilidades manuais, sociais, emocionais, valores, atitudes e também transmitir os conhecimentos necessários para promover a inclusão e ampliar os vínculos sociais dessas crianças.

Nas salas de aulas atuais existem crianças de meios familiares diversificados, de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas; de diversas etnias, gêneros, convicções religiosas, ritmos e estilos de aprendizagens entre outras.

Trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa promover uma ação pedagógica que valorize as diferenças nas práticas cotidianas. Não é raro ocorrer na escola, situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias, justificando-se, desta forma, um projeto de intervenção pedagógica que vise promover os valores, as atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este ambiente. Neste contexto encontra-se uma diversidade de pessoas e de relações, e é relevante ressaltar a importância da aceitação dos outros alunos com os que têm necessidades educacionais especiais.

Um dos motivos de se estudar também o currículo sócio emocional é questionar e refletir como o professor pode desenvolver competências e metodologias para valorizar as múltiplas identidades constituintes no ambiente escolar. Uma das formas de se trabalhar o preconceito é não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas.

Justifica-se este estudo para que o professor interfira e modifique este ambiente ensinando a tolerância, respeito e valorização da diversidade, pois a escola ainda é um espaço de discriminação, visto que, não está preparada para receber alunos que apresentam dificuldades sejam elas de ordem física, cognitiva ou emocional, bem como os professores não se sentem preparados para lidar com esta realidade, daí a importância da neurolinguística.

Como o professor pode interferir para melhorar o convívio e administrar os conflitos, o respeito à diversidade incentivando o desenvolvimento de competências como persistência, responsabilidade e cooperação?

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar para o desenvolvimento das HS (habilidades sociais) devem ter como principal compromisso a diminuição da exclusão e rejeição de qualquer aluno, principalmente alunos que possuem necessidades especiais e por vezes que têm dificuldades em manter relações sociais.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de revisão bibliográfica baseada nos teóricos da área como: Mantoan, Rabello, Vygotsky, etc.

## A BASE NACIONAL CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), de caráter normativo, cujo objetivo é apontar os elementos essenciais de aprendizagem, que todos os alunos precisam desenvolver. Como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC orienta os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas do Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O documento indica os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser ensinados por professores do ensino infantil, fundamental e médio. Segundo este documento as crianças terão o direito de aprender os conteúdos da grade curricular e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades socioemocionais.

De acordo com a BNCC, os estudantes precisam ser capazes de aprender a agir, com autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções; atuar em grupo e construir novas relações com respeito à diversidade e ser solidário, conhecer e acatar as regras de convívio social.

A partir dessa prática inclusiva, cada pessoa tem um potencial a ser explorado.

Em entrevista à Revista Nova Escola, Mantoan (2005), define inclusão como: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Ainda Mantoan (2005), afirma que “é um privilégio conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

É um privilégio para os educadores, gestores e demais crianças, conviverem com os alunos especiais, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. Esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença.

Educar indivíduos em salas de educação especial significa negar-lhes o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem, que somente acontecem na sala de aula regular devido à diversidade presente neste ambiente. A pedagogia de inclusão mostrou-se benéfica para todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades.

Atualmente há uma diversidade de pessoas e metodologias educacionais em salas de aulas regulares. Todo o indivíduo tem o direito de participação e todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade.

O ambiente escolar deve ser favorável à promoção de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social e as necessidades individuais destas crianças devem ser atendidas. A inclusão aumenta as possibilidades das crianças com necessidades especiais de fazer amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e na construção de conhecimentos.

Deve-se refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através de perspectivas socioculturais significa que nós temos de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída, sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação. Julgamentos de “deficiência”, “retardamento”, “provação cultural” e “desajustamento social ou familiar”, são todas construções culturais elaboradas por uma sociedade de educadores que privilegia uma só forma para todos os tipos de bolos. E esta forma é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade (RABELLO, 1999 p.33).

Não podemos criar currículos e programas educacionais que somente favoreçam uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas. Inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos.

Dessa forma, é fundamental que as instituições busquem implementar o trabalho das competências socioemocionais, que têm como objetivo contribuir positivamente na formação dos alunos como cidadãos e, ainda, estão ligadas ao processo de aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento dessas competências tem muito a contribuir no combate ao bullying, uma vez que promove a construção de valores como a empatia e o respeito às diferenças.

O trabalho com as competências socioemocionais permite que se coloquem em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar as emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia e manter relações sociais positivas. Permite que a equipe escolar desenvolvam práticas pedagógicas, que auxiliem os alunos a desenvolver o pensamento autônomo, re-

duzindo-se casos de indisciplina e melhorando os índices de aprendizagem.

O desenvolvimento das habilidades sociais (HS) e das competências socioemocionais possibilita um avanço emocional, social e acadêmico. No ambiente escolar há um aprendizado de como melhorar a interação social com outras pessoas, sendo possível que o indivíduo compreenda suas emoções e identifique as emoções do outro e assim a habilidade de se relacionar com diferentes pessoas em diferentes ambientes e circunstâncias, sabendo agir de forma assertiva, respeitando as diferenças e individualidades do outro (MARIN et al., 2017).

As competências socioemocionais são divididas nos seguintes temas: auto-consciência, auto regulação, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades sociais, de acordo com a cartilha de saúde mental na escola (FAVA et al., 2019). Desenvolvendo-as, é possível que os alunos identifiquem melhor suas próprias emoções, saiba como administrá-las e reconheçam as emoções uns dos outros e dessa forma saibam interagir de forma saudável em suas relações.

Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças, que se apresentam em cada criança torna-se fundamental neste processo. De acordo com Rabello, (1999) hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (p.20).

Para isso, temos que repensar sobre a estrutura da escola, a avaliação, interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno.

Na coletividade, os portadores de necessidades especiais podem aprender a realizar tarefas de outras maneiras que não as suas próprias. Melhoram os sentidos do tato, visão, olfato, tal como se orientam de forma mais coesa no espaço das atividades, o que gera um maior domínio corporal e o desenvolvimento muscular considerado de forma global (VYGOTSKY, 1987).

Sendo assim, como bem ressalta Vygotsky (1995) se é fato que o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também o é que ele estimula maneiras de se superar essas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma. Por isso, para Vygotsky (1995, p. 32), o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação.

Existem mecanismos de compensação das deficiências orgânicas apresentadas pelos portadores de necessidades especiais, tais como o sistema de linguagem de LIBRAS adaptado aos surdos, o método BRAILLE para os cegos, as diversas próteses construídas para aqueles cujos membros perderam sua funcionalidade, dentre outros.

Tal como ressalta Vygotsky (1995), os processos de compensação não são governados rumo a uma suposta cura ou complementação do defeito, mas, sim, a sua superação através de novas conexões interfuncionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito.

Há também que se preocupar com a acessibilidade que é de grande importância para toda a sociedade, e está relacionada com condições viáveis de mobilidade disponíveis e com a oportunidade de acesso oferecida aos indivíduos, tanto para pessoas que não têm uma deficiência física ou para indivíduos que tenham alguma limitação.

Para que ocorra a inclusão do deficiente físico na escola regular é necessário que a equipe detecte as barreiras, para que seja melhorado o acesso dentro da escola. Em relação à educação regular, as alterações, não seriam nos conteúdos, mas, na elaboração de diversos métodos de ensino e na transformação do próprio ambiente escolar.

Essa nova perspectiva de educação, que trabalha a incorporação de crianças no ensino regular, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, provoca questionamentos sobre o papel do professor na construção de uma nova abordagem pedagógica, que direcione o ensino à necessidade dos alunos.

A formação inicial é importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática contínua, reflexiva e coletiva.

Essas concepções evidenciam a importância exercida pela Universidade na formação de docentes que atuarão na Educação Básica, e tem por sua vez, grande responsabilidade com a formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades educativas especiais ou não.

## Segundo Rabelo e Amaral (2003)

As mudanças referentes à formação de professores para a educação inclusiva têm acontecido de maneira bem tímida porque “os currículos de Pedagogia atuais estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada “normal”, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada” (RABELO E AMARAL 2003, p.209).

Para a efetivação das mudanças necessárias, não se pode oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem fazer uma reflexão acerca das individualidades humanas, pois, desta forma, pode-se acabar auxiliando a manter práticas segregacionistas, reforçando a ideia de que a inclusão se refere apenas ao aluno com deficiência.

O mais viável para o currículo das universidades seria um trabalho interdisciplinar onde os conteúdos ligados à educação inclusiva fossem organizados em conjunto com todas as disciplinas que integram o currículo do curso, de maneira a intensificar estudos teóricos, análises e discussões sobre a exclusão, de modo geral. O momento atual impõe que o profissional de educação desenvolva habilidades que possibilitem uma melhor adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social.

As políticas sociais vêm transformando as relações de trabalho, através da inserção das tecnologias digitais, de forma significativa mudando o cotidiano dos profissionais de todas as áreas. Impulsionado pelos avanços tecnológicos, o professor também precisa modificar sua prática pedagógica, para o acesso rápido e estratégico de informações.

A intenção não é formar professores especialistas para alunos deficientes e sim que estes profissionais tenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações com a escola.

Os professores que apresentam mais sucesso no trabalho inclusivo são os que aceitam a diversidade e se envolvem com as atividades desenvolvidas com os alunos. Assim fica evidente que sem mudança de postura não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Há que se eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, onde o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, e suas práticas não atendem às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência.

Carvalho (1997) afirma que, tem ocorrido avanços a respeito da remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, porque as vezes os alunos estão no mesmo espaço físico que os demais, mas não participam das atividades da escola, portanto não aprendem, e ainda diz que para a inclusão ocorrer, a prática pedagógica necessita ser modificada.

A escola deve ter vínculos com a comunidade, valorizar momentos importantes na vida da criança e, para tanto, deve contar com a participação da família. Os pais têm papel fundamental na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação.

A Ansiedade, o estresse, a insegurança, a dificuldade de concentração e ainda a falta de inteligência emocional interferem negativamente nas práticas pedagógicas e prejudicam o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Na perspectiva educacional, as competências socioemocionais têm o objetivo de desenvolver atitudes e comportamentos nos alunos capazes de fazê-los lidar, de maneira eficaz e ética, com os desafios e situações cotidianas.

Conforme Moran (2000), ao estruturar sua proposta pedagógica, utilizando tecnologia digital, o professor precisa estabelecer vínculos com os alunos, conhecer seus interesses, e seus conhecimentos prévios. Motivar o aluno a fazer parte da proposta pedagógica, colocando-o ao par sobre o que será abordado e convidando-o a contribuir.

É de grande importância que o professor acolha cada aluno, livres de preconceitos e comprometidos politicamente com a função cultural e social de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento humano, a despeito de suas diferenças.

Os objetivos das atividades dos profissionais na escola devem se basear em uma atuação interdisciplinar, valorizando ações que contribuam com os espaços e processos de participação e mobilização dos alunos, favorecendo o exercício de uma interação ativa diante das situações de vulnerabilidade social. Práticas inclusivas e o desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente escolar se fazem necessárias para que assim haja a promoção de um melhor relacionamento com estudantes, principalmente aqueles que possuem dificuldades de interações sociais, e alunos NEE (AQUINO, FERREIRA e CAVALCANTE, 2016).

Atualmente no Brasil, crianças que possuem necessidades educacionais especiais têm sua matrícula e permanência amparadas por dispositivos jurídicos. Porém, a escola, geralmente, não possui o apoio favorável ou condições físicas apropriadas para recebê-las. A educação inclusiva tem sido um grande desafio para os profissionais da educação, por vezes o

desconhecimento ou o conhecimento superficial teórico e prático dificulta a inclusão escolar e por conta desse fator, deixa se levar pelo assistencialismo, não proporcionando uma verdadeira 'Educação Inclusiva' para as crianças.

De acordo com Aquino, Ferreira e Cavalcante, (2016) outra dificuldade é notada pela dificuldade da aceitação das individualidades e diferenças das crianças, o que leva a uma preocupação excessiva com o desempenho escolar, o medo de possíveis preconceitos etc. Porém, é na escola que as crianças têm a possibilidade de se desenvolver emocionalmente, socialmente e academicamente.

## **METODOLOGIA DIFERENCIADA PARA ALUNOS COM NEE**

A escola atende a todas as crianças igualmente, entretanto precisa adequar a metodologia que seja eficiente, para possibilitar condições de internalizar o conteúdo.

Para acabar com a insegurança e a dificuldade gerada pela inclusão, o primeiro passo é buscar através de metodologia que diferencie o ensino, atendendo às várias necessidades do aluno. O professor para "driblar" a insegurança em sala de aula e garantir a transmissão e assimilação do conhecimento ao aluno com NEE é essencial que desenvolva método específico para ter um bom resultado.

Libâneo (1994, pág. 150), define sobre o que é o método: "O conceito mais simples de "método" é o de caminho para atingir um objetivo. O método é o meio apropriado para alcançar objetivos.", e ainda: "O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de métodos de ensino."

O professor depois de averiguar qual é o distúrbio e necessidade de aprendizagem que o seu aluno mostra, precisa buscar metodologia diversificada para atendê-lo em seus anseios. É através de ações internas e externas, que se formula uma concepção, conduzindo-os a uma prática com significado definido para transformar e desenvolver o aluno especial. No livro "As 10 Novas Competências para Ensinar" Perrenoud (2000, p.192) reflete pedagogicamente para o professor ter autonomia e responsabilidade com relação à aplicação de práticas na sala de aula, auxiliando o professor a comunicar com mais segurança o conteúdo disciplinar ao aluno, especialmente aos portadores de NEE. São eles.

- 1). Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.192).

O professor da escola normal é favorável a integrar o aluno especial, mas fica dividido frente à proposição que lhe é imposta no ato. Não recebe somente crianças com atraso mental, mas também crianças com fracasso escolar, devido a muitos fatores. O professor mais jovem, aceita melhor a integração e estes têm atitude mais favorável ao assunto, pois, percebe que falta alguma coisa na sua intervenção na ação educativa. Já o professor mais experiente, é obrigado a mudar seu modo habitual de ensinar, e assim fica receoso com essa modificação que a inclusão trouxe.

O professor parte da dificuldade em aceitar a diversidade na escola, pode ser pela falta de orientação, que poderia começar na sua formação, como professor e mediador do conhecimento, de ordem administrativa e pedagógica adaptada a Escola na qual trabalha.

O que mais dificulta o professor frente ao aluno especial é a dificuldade de comunicação; a falta de informações e a integração do mesmo na escola. Frente a isso ele precisa fazer uma reflexão, analisando sua própria dificuldade. Porque o sistema educacional depende do poder público e pedagógico que define o seu papel e o julga.

A utilização da ferramenta e da metodologia, sem uma proposta coerente, não garante a eficácia na construção do conhecimento. O avanço tecnológico consiste na relação estabelecida entre o professor e o uso da ferramenta. Diante deste pensamento, o mais indicado segundo Bueno (1999) é construir um currículo de formação do professor baseado em dois princípios. O do professor que possui conhecimentos, que o permita ministrar aulas a diferentes grupos com necessidades educacionais especiais; e o do professor especialista em educação especial.

Desta forma, seria possível a Educação Inclusiva no ambiente regular de ensino. A situação da formação do professor em relação à proposta de uma educação inclusiva é complexa e requer uma mudança de estratégia política, institucional e individual. Torna-se mais complexa quando começamos a pensar a questão da alta tecnologia como recurso indispensável no mundo contemporâneo.

A inclusão digital para crianças deficientes é possível e imprescindível. É importante a comunicação e compartilhamento de informações entre pais e professores, o que pode ser realizado por meio de encontros. Ao serem apresentadas ao computador, as crianças se veem parte dele.

Há leis que garantem às pessoas com necessidades especiais o acesso ao computador, porém, há muito ainda a fazer para que as escolas públicas estejam prontas para recebê-las.

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo recente, apresentado para especificar qualquer recurso ou serviço que auxilie as habilidades de pessoas com algum tipo de deficiência. Muito utilizada por escolas especiais, as TA 's se baseiam, normalmente, em recursos de baixa tecnologia como adaptação de brinquedos, ambientes e materiais utilizados em sala.

Dentre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, está a criação de softwares que é a alta tecnologia voltada à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Possível, devido ao avanço tecnológico da informação e comunicação, tais recursos integram os alunos, ao sistema de computadores, e cada vez mais ganha espaço na sociedade (GALVÃO, 2006, p.45).

Há softwares específicos para a área educacional especial que podem ser encontrados no comércio local, e grande número deles é aberto para adaptações ao seu modelo e interesse de abordagem. Outros fazem parte do pacote Windows, como o Visio, o PowerPoint e o Paint, além de gravações de sons e imagens consideradas interessantes para as aplicações.

Há também diversos softwares livres que podem ser baixados e adaptados, alguns com inúmeras ferramentas de interação e desenvolvimento com criatividade e soma de conhecimentos. Trabalham-se, com atenção, as preferências de cada aluno ou grupo, utilizando diferentes ferramentas para o ensino da criança com deficiência intelectual. Para as crianças que já conseguem digitar, são usados teclados normais, mas há também teclados especiais para atividades com quem tem dificuldades ou comprometimento motor. São várias pranchas utilizadas, umas somente com letras, outras com números, somente lado direito, lado esquerdo, alto contraste com reduzidas informações na prancha, tudo que favorece o trabalho segundo as dificuldades dos alunos.

Há mouses especiais também e são vários modelos: movimento do cursor através de rolos, com formatos de caneta, cinco botões, toque de dedo na tela que comanda o cursor do mouse.

Conforme os apontamentos de Sandholtz (1997, p.56), a presença da tecnologia, como recurso utilizado em sala de aula, adiciona mais um ponto de complexidade à vida do professor. Esse que já possui excesso de trabalho, agora, tem que aprender e gerenciar essa nova tecnologia. Mesmo, havendo na atualidade a existência de dois tipos de professores, aquele que possui conhecimentos prévios em relação à informática e aquele que não possui. No caso desse último, formado há anos e que não obteve uma reflexão sobre a tecnologia ainda na graduação, torna-se mais densa a proposta do uso da alta tecnologia na educação inclusiva. Fica ainda mais complexa, quando estamos nos referindo a um aluno que necessita de trabalhos educacionais especiais.

## A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O professor precisa frente à insegurança da inclusão delimitar as questões, ampliando sua possibilidade de atender e entender aos alunos com NEE, criando e propiciando ações para trabalhar com o diferente; e assim, articulando seu conhecimento acadêmico e pedagógico para modificar, por meio de estratégia alterada e reorientada a participação do aluno, em seu meio tido como “normal”.

Na formação do professor tem-se muito pouco de instruções teóricas sobre a educação especial e nenhuma prática de estágio em escola especial. Encontra-se só o curso de especialização, e alguns à distância, o professor fica frustrado, pois, a teoria é diferente da prática do dia-a-dia com o aluno incluso.

Assim é muito limitado o conhecimento que o professor recebe para compreender a prática, ele precisa de recurso que o auxilie a compreender o diferente, o novo, para trabalhar a dimensão da relação humana independente de sua diferença e dificuldade de aprendizagem.

É necessário que o professor reforce seu conhecimento com o princípio educacional de inclusão. Porque a educação especial é essencial, e transforma a formação do aluno especial. E o professor, se não receber em sua formação, precisa descobrir por si.

Há a necessidade de capacitação para os professores atenderem as demandas dos alunos com NEE e garantir o desenvolvimento dos conteúdos com segurança e sem problemas e devem ter todo apoio do gestor educacional. Estes gestores devem possibilitar os estudos, para que o professor tenha entendimento sobre os alunos inclusos, a sua necessidade real e a dificuldade de aprendizagem.

A Dra Marilda Moraes Garcia Bruno (UNESP), em seu artigo publicado na Revista Benjamin Constant, (dezembro de 2007, ano 13, número 38 explicou que é necessário priorizar este tema nos cursos de Pedagogia e em todas as licenciaturas, para não ficar limitado nos campos de especializações, como é sugerido na Resolução CNE/CP nº 01/2006.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver as competências socioemocionais na escola possibilita um aprendizado mais completo e melhora a interação social. Auxilia o aluno a compreender as emoções e assim adquirir a habilidade de se relacionar respeitando as diferenças e individualidades do outro.

É necessário que a escola considere as diferenças um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem.

A escola democrática respeita os direitos de todos, reflete e dialoga para a construção da ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares.

Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas e alunos indisciplinados, é necessário buscar formas para mudá-la. Este trabalho sugeriu a neurolinguística como ferramenta para a melhora das relações e resolução de conflitos.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar que não atende às suas necessidades, e não participam das atividades em classe, porque não são adequadas às suas aptidões.

A inclusão da criança especial no sistema educacional precisa vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a administrativa e a arquitetônica.

Somente com uma educação mais justa e inclusiva é que conseguiremos que a sociedade seja modificada. Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito às limitações das pessoas. É importante também a formação de professores capacitados para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso, saber diferenciá-los entre si.

Pensar em inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. Os conhecimentos sobre a inclusão social e os direitos em lei, não devem ser apenas teorias, mas sim posto em prática.

Oficinas podem ser implantadas com o objetivo focado no direcionamento deste aluno com necessidades especiais no ambiente virtual. Para isso é preciso capacitação constante de um profissional em tecnologias. Já a criação de softwares requer um trabalho de pesquisa, para a identificação das necessidades; mão de obra especializada em programação, para a elaboração do software; e uma visão pedagógica, para que sejam atendidas as mais variadas necessidades educacionais especiais.

Tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado nas escolas.

O trabalho com as habilidades sociais é essencial para o fortalecimento de vínculos, e para o desenvolvimento de valores, princípios, assim como outros conceitos necessários para a vida em sociedade. Constitui-se como uma ferramenta útil para o crescimento cognitivo e social dos alunos no ambiente escolar e fora dele.

# REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso **As Inteligências Múltiplas e seus estímulos**. 14ª edição. São Paulo: Papirus, 2008.
- BARTOSZECK, Amauri Betini.; BARTOSZECK, Flavio KULEVICZ. **Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação**. EDUCERE. Revista de Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p.7-32., jan/jun, 2009.
- CAVALCANTE, A. L., & AQUINO, F. D. S. B. **Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares**. Psicologia em Estudo, 18(2), 2013. 353-362.
- FAVA, Débora C. et al. **Saúde Mental na Escola: uma cartilha para a comunidade escolar**. Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições Educacionais e Sociais (NEFS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, mar. 2019.
- GREENFIELD, Susan A. **O cérebro humano: uma visita guiada**/tradução de Alexandre Tort. Revisão técnica, Regina Lúcia Nogueira. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ISTÚRIZ N, CARPIO M. **Mira Escucha! Y contáctate con la PNL II**. Caracas: Autor. 1998.
- LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios: Conceito Fundamental da Neurociência**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- OCDE - **Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado**. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2002.
- PAIN S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1. \_\_\_\_\_ **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul-ARTMED Editora, 2000.
- RAMOS C. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Educação? Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak ed. (2009).
- \_\_\_\_\_; Marta Pires **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Walk ed. 2009.
- TONELOTTO, J. M. F. **Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar**. Revista Estudos de Psicologia, 19(3), 2002. 31-42.

# Jader Rodrigo Viera Rigo

Pós Graduação em Segurança Pública e Direito– IGUAÇU,  
2023.

# A CULTURA DO ENCARCERAMENTO MASSIVO

**RESUMO:** A monografia em questão abordará a questão da cultura prisional no Brasil, como um resultado da convivência em comunidade. A punição, nesse sentido, é utilizada como forma de controle, em um Estado baseado na democracia e no respeito ao direito. É importante ressaltar que o crime, visto como um fenômeno social, está ligado a diferentes formas de exclusão enfrentadas pela parcela mais vulnerável da população brasileira. É evidente que as péssimas condições das penitenciárias no país são reflexo da falta de intervenção adequada do Estado na execução das penas. Indo contra o que está previsto na Constituição, na Lei de Execução Penal e nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, o cumprimento das penas acaba desrespeitando valores fundamentais, como a dignidade humana. Além de servir como forma de aplicar a sentença penal, o objetivo da punição é educar e ressocializar o indivíduo preso, visando diminuir a reincidência. No entanto, diante dessa reflexão, percebe-se que as condições das prisões atuais não são eficazes para alcançar esse fim. Portanto, a manutenção de um sistema penitenciário falho contribui para a perpetuação da exclusão social. Para este estudo, serão utilizadas pesquisas bibliográficas, legais, jurisprudenciais e documentais, utilizando o método dedutivo.

**Palavras-chave:** Cultura Prisional; Sistema Prisional; Estado.

# INTRODUÇÃO

O estudo atual tem como objetivo analisar a quantidade de indivíduos encarcerados no Brasil nos últimos anos, destacando a falta de assistência do Estado como um fator significativo para a prática de crimes. De acordo com informações do Monitor da Violência, o número de presos no país é de 682.182 pessoas em diferentes tipos de prisão. É inegável que o crime é um fenômeno ligado à sociedade, logo, os altos índices de criminalidade são resultados de problemas sociais negligenciados.

Há uma relação entre o aumento dos índices de criminalidade, o agravamento da crise prisional e a situação socioeconômica atual no país. Analisar a disparidade social e seus problemas se torna fundamental para entender a crise nos presídios brasileiros, considerando que as prisões refletem o racismo, a desigualdade social e a vulnerabilidade dos indivíduos.

A percepção da prisão pela comunidade é de punição, com pouca ênfase na ressocialização. Dessa forma, o Sistema Penitenciário brasileiro aumenta essas desigualdades sociais e reforça uma mentalidade punitiva no país. Lidar de forma eficaz com a criminalidade não se resume apenas a punir os infratores, mas sim a implementar uma série de ações educativas, baseadas na Política Criminal, para gerenciar os conflitos.

Destaca-se que a aplicação da pena é um aspecto crucial no processo de reintegração e educação do detento. O governo brasileiro prioriza estratégias de controle e penalização, em vez de lidar de forma adequada com essas questões. Como resultado, a reinserção social do preso torna-se cada vez mais complicada, o que acaba intensificando os problemas no Sistema Carcerário.

A habilidade punitiva do Estado não condiz adequadamente com as circunstâncias e com o tratamento do crime e da violência. Portanto, é fundamental que os direitos e as garantias individuais sejam respeitados. Presídios lotados, violência por parte da polícia e condições desumanas são exemplos de situações enfrentadas pelos detentos.

Destaca-se que a restrição da liberdade está intimamente ligada aos altos índices de repetição de crimes, uma vez que as condições desumanas às quais são submetidos indicam uma completa ineficácia na missão de ressocialização da pena, além do descaso e negligência do Estado em fornecer melhores condições aos detentos. Vale ressaltar que esse mesmo indivíduo que enfrenta tantas dificuldades no cárcere retornará à sociedade, tornando essencial a sua reintegração.

## A CULTURA DO ENCARCERAMENTO MASSIVO

No Brasil, de acordo com sua herança cultural, os direitos são frequentemente desrespeitados. Nesse sentido, a situação socioeconômica do país reflete a desigualdade histórica sofrida por negros, pobres, analfabetos e habitantes das periferias.

Essas situações precárias são consequência de um governo Neoliberal incapaz de assegurar direitos sociais. Os dados estatísticos de 2019 evidenciam de forma clara a disparidade estrutural e a discriminação racial promovida pela elite dominante.

Baratta argumenta que existe uma inclinação para proteger os interesses da classe dominante e manter o processo de criminalização de comportamentos socialmente danosos associados a indivíduos pertencentes a essa classe, o que é inerente à sociedade capitalista, direcionando de forma tendenciosa a punição criminal para "formas de desvio comuns entre as classes mais baixas".

De acordo com Duarte (2011), a história do Brasil mostra a formação de diferentes classes sociais, que surgem a partir de grupos raciais diversos, estabelecendo um "espaço preferencial para a manutenção e reprodução das relações de poder capitalistas".

O progresso do Estado está diretamente relacionado com o da justiça (BITENCOURT, 2011, p. 115). Logo, a falta de um Estado Social causa instabilidade para todos, confirmada por estudos que mostram a fragilidade, a exposição e a discriminação da comunidade, como resultado de uma influência ideológica que influencia a sociedade brasileira,

Questões como a falta de recursos financeiros, a carência de acesso aos serviços essenciais fornecidos pelo

governo (como educação, saneamento e saúde) e a escassez de empregos no mercado de trabalho podem levar as pessoas a se envolverem em atividades ilegais como uma maneira de obter dinheiro e, conseqüentemente, melhorar suas condições de vida (PROCOPIO, 2014).

Assim, é o intuito do Estado exercer controle sobre os conflitos decorrentes da desigualdade social. A incapacidade de gerir a pobreza e de legitimar os Direitos sociais resulta em uma repressão pública, visando uma segurança ilusória que se opõe aos direitos e garantias fundamentais.

A fragilidade presente nesta estrutura social, que se fundamenta na disparidade social e é guiada pelo sistema capitalista, caracterizada pela distribuição desigual, intensifica a vulnerabilidade de comunidades que sofrem discriminação.

Para compreender a justiça criminal no país, é essencial considerar as questões de classe, raça e gênero, visto que a criminalidade está diretamente relacionada com a má distribuição de renda governamental e a corrupção política que a acompanha.

Verifica-se que a violência no Brasil está diretamente ligada aos aspectos sociais (PROCOPIO, 2014). Em uma relação entre a urbanização e o aumento da violência no país, Beato Filho (2012) aponta que os crimes são eventos que surgem da desorganização social nas grandes cidades.

O crescimento acelerado dos centros urbanos brasileiros resultou em uma deterioração dos mecanismos de controle social do Estado, abrangendo tanto as instituições responsáveis pela segurança pública e justiça criminal quanto aquelas que fornecem serviços básicos, como educação, saneamento e saúde.

O cenário da violência, frequentemente, é evidenciado na parcela menos favorecida da sociedade que habita áreas urbanas, onde a disparidade socioeconômica é justificada por fatores que facilitam a prisão, sendo parte integrante de uma estratégia de eliminação promovida pelo poder público (ORZOMAZZO, 2019).

O sistema de justiça criminal foca na punição e controle de um tipo específico de crime associado às classes menos favorecidas, atuando por meio de uma seleção criteriosa de quem criminalizar, enquanto ao mesmo tempo concede certa imunidade para a elite em relação a esse sistema.

A revogação dos direitos e garantias fundamentais pelo Estado brasileiro revela um sistema profundamente deficiente, onde ocorre uma notável desvalorização dos direitos, tendo a vida como um mero instrumento de interesses financeiros.

A análise dos fatores que estão ligados e impactam a decisão do indivíduo em cometer atos criminosos é crucial para compreender o crime (PROCOPIO, 2014). Logo, os aspectos sociais exercem um papel determinante na trajetória dos indivíduos, podendo ou não influenciar na sua entrada na criminalidade.

A falta de um Estado Social pode resultar na presença de um Estado Penal, que impacta a sociedade como um todo. Segundo GRECO (2015, p. 348), à medida que a desigualdade social aumenta, a criminalidade também cresce.

Por isso, é fundamental que os governos ajam para reduzir essa disparidade social, implementando ações que promovam o bem-estar geral e garantindo que toda a população tenha acesso a serviços como saúde, educação, lazer, cultura e moradia, proporcionando assim uma qualidade de vida mais digna para todos.

O Estado Punitivo pode ser entendido como um mecanismo que perpetua as diferenças sociais. A elevada taxa de exclusão social no Brasil evidencia a divisão entre classes sociais no país.

Ele se destaca pela ausência de ações sociais em favor de uma intervenção estatal repressiva que adota medidas punitivas para lidar com a criminalidade. A grande quantidade de pessoas de baixa renda, negras e com baixa escolaridade, presas em massa, reflete a seletividade do sistema penal no Brasil.

O artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos menciona sobre a necessidade de igualdade de direitos perante a lei, porém essa igualdade não é uma realidade.

A privação de direitos em favor de um sistema econômico acaba contribuindo para o aumento da população carcerária. Há uma relação entre um grupo economicamente vulnerável, como negros ou pardos, pessoas pobres, frequentemente desempregadas e com baixa escolaridade, que acabam sendo a maioria nas prisões.

Assim, se a configuração da política pública está focada na redução da criminalidade em vez de abordar as raízes que levam aos crimes, a estratégia de combate ao crime será ineficiente. No Brasil, essa abordagem resulta em um sistema penal seletivo, que não abrange todos os crimes e criminosos, mas apenas uma parte dos delitos cometidos por grupos vulneráveis (ORZOMAZZO, 2019).

Assim, prevalece no território uma mentalidade punitiva caracterizada pela crença em uma democracia racial e por disparidades estruturais. A atuação repressiva do governo, de fato, procura enfrentar aqueles que ameaçam os interesses das elites, por isso, a população carcerária é composta principalmente por jovens, ne-

gros, pobres e moradores de regiões periféricas, tornando a existência humana um "alvo de vigilância suscetível à violação de direitos fundamentais".

O surgimento da punição está ligado à convivência em grupo, surgindo da necessidade de estabelecer normas para a vida em sociedade. Através do Contrato Social, o Estado é responsável por regular a moralidade e proteger certos interesses jurídicos, atuando como autoridade soberana para determinar os limites da punição. Assim, todo comportamento considerado ilegal resulta na aplicação de uma pena. Vale ressaltar que as leis devem ser elaboradas respeitando os Direitos Fundamentais.

O primeiro artigo da Constituição Federal estabelece que o Brasil é um Estado regido pelos princípios democráticos e de direito. Essa condição implica que as normas são elaboradas visando atender aos interesses da população, por meio da construção de uma sociedade justa. Nesse sentido, é necessário respeitar determinados princípios fundamentais, como a legalidade, a igualdade, o acesso à justiça e a liberdade, de modo a orientar a atuação do Poder Judiciário na aplicação das leis penais.

Neste contexto, Greco (2015) esclarece que existem normas fundamentais de convivência, estabelecidas pelo fictício contrato social, que precisam ser seguidas. O desrespeito a algumas dessas normas, que são consideradas as mais sérias e importantes, pode resultar na restrição da liberdade da pessoa que as violou, podendo ser restringido seu direito de locomover-se, sair ou permanecer.

Nesse último cenário, apenas o Estado, por meio de suas leis, tem autoridade para privar alguém dessa liberdade de locomoção. No entanto, essa restrição não deve ser feita de forma arbitrária ou tirâni-

ca, sendo aplicada somente em situações extremas.

Assim, a punição decorre da prática de um delito penal. Após a decisão judicial condenatória, cabe ao Estado aplicar as determinações da sentença, seguindo as normas da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84).

O excesso de pessoas, condições precárias de higiene, falta de comida, inatividade, facilidade de acesso a armas, drogas e celulares resultam em diversos episódios de insubordinação em todo o território nacional, provocados principalmente pela brutalidade e desrespeito aos direitos dos detentos. É evidente que as normas da Constituição Federal e da Lei de Execução Penal não são respeitadas no Brasil.

Considerando a clara negligência por parte do Estado, é notável que as prisões se tornam verdadeiras instituições que incentivam a prática de atividades criminosas. Indivíduos considerados de alta periculosidade, assim como aqueles que estão sendo presos pela primeira vez ou que são reincidentes, compartilham diariamente celas superlotadas, sem distinção, sendo mantidos ociosos e à mercê do destino. É evidente que essa violação vai além dos direitos do detento, desrespeitando sua dignidade como ser humano.

O governo, como detentor do direito de punir, é encarregado pela aplicação das penas criminais, visando cumprir as determinações de sentença ou decisão penal, conforme estabelece a Lei de Execuções Penais (LEP), com base na ideia de que aquele que transgredir as normas do Contrato Social deve sofrer punição.

A punição possui um propósito educativo, tanto para evitar que o infrator cometa novos delitos, como também para manter a sociedade dentro das normas

estabelecidas. Conforme esclarece (GRECO, 2015): A penalidade também deve ter uma finalidade utilitária, ou seja, deve servir para impedir que o criminoso volte a cometer novos crimes, seja através da prevenção especial negativa (afastamento temporário da convivência em sociedade), ou até mesmo como uma prevenção especial positiva (ressocialização), bem como, ainda, como um tipo de prevenção geral (tanto positiva quanto negativa), dissuadindo os demais membros da sociedade de cometerem infrações penais.

É essencial entender a relevância de acompanhar de perto a aplicação da pena, assegurando que o indivíduo tenha chances de se ressocializar e reintegrar à sociedade de forma positiva. Nesse sentido, as medidas impostas ao condenado durante o período de cumprimento da pena são cruciais para garantir a efetividade da execução penal.

No Brasil, a concepção de um sistema carcerário eficiente é baseada na existência de um Estado Penal atuando de forma repressiva contra a criminalidade. O foco da segurança pública é o aprisionamento.

A prisão é vista como um meio de proteger a sociedade, mantendo afastados os indivíduos considerados perigosos e violentos, ao mesmo tempo em que busca a justiça, através da punição daqueles que infringem as leis e cometem crimes (PIMENTA, 2016).

A população enxerga a prisão como uma maneira de combater a impunidade. Nesse sentido, o ato de prender se torna o principal foco das instituições policiais, influenciando em sua atuação e na maneira como se relacionam com os cidadãos (PIMENTA, 2016), o que gera uma sensação falsa de proteção. Esse sistema penal reforça a imagem estereotipada dos criminosos e intensifica as desigualdades sociais

que afetam os mais vulneráveis na sociedade.

Segundo Zaffaroni, o propósito desse modelo político é criar uma imagem estereotipada de criminalidade, baseada em crimes cometidos por um grupo específico, de modo que "a caracterização dessa criminalidade deve ser ligada ao padrão que se decide reprimir, afetando, no Brasil, os jovens, de baixa renda e negros, não coincidentemente aqueles que de fato são presos no país." (PIMENTA, 2016).

Dessa forma, conforme Silva (2003) esclarece, a situação crítica no sistema carcerário do Brasil não é fruto do acaso, mas decorre de um trajeto histórico influenciado pelo período de escravidão colonial, o qual foi agravado pela falência geral. De acordo com Santos & Rosenberg (2014), é mais pertinente associar os problemas socialmente gerados pela parcela marginalizada da sociedade (como pobres, negros e ex-detentos), em vez de atribuir responsabilidades às questões socioeconômicas.

O modelo de prisões do Brasil revela uma abordagem trabalhista, resultado da ineficácia do sistema de justiça criminal. É fácil perceber que os altos índices de violência refletem a exclusão de certas classes sociais no país.

De acordo com Pimenta (2016), a seleção ocorre através de diferentes critérios, resultando em uma maior vulnerabilidade de certos grupos da sociedade brasileira em relação às instituições punitivas - e, conseqüentemente, em uma maior probabilidade de serem criminalizados e encarcerados.

Dentro desse contexto, a delinquência acaba se transformando em um tema de relevância social. A maneira como o governo brasileiro age revela uma estrutura dominante extremamente repressiva e

discriminatória, que acaba tornando a punição e aprisionamento a resposta padrão para questões complexas, validando assim sua abrangência e seletividade.

Estabelece uma diferenciação entre metas ideológicas visíveis (combate à criminalidade, controle e diminuição do crime e reinserção do infrator) e os objetivos reais ocultos do sistema de punição (manutenção das relações de produção e aumento da população carcerária), mostrando uma abordagem distinta da criminalidade que se baseia na distinção entre a criminalidade das elites e das classes menos favorecidas (CABETTE, 2003).

A alta taxa de aprisionamento está ligada ao papel desempenhado pela prisão na regulação e conformação dos comportamentos sociais (PIMENTA, 2016). Dessa forma, o excesso de detentos reflete o papel punitivo do sistema prisional brasileiro e o controle social imposto aos cidadãos.

A ideia de retribuição atribuída à punição evoluiu para uma nova abordagem ligada à sua função preventiva. O Estado emprega a punição para garantir a harmonia entre os indivíduos dentro da sociedade, funcionando como um mecanismo de controle social (SOUZA, 2015).

A prisão é decorrente da estrutura oficial do governo brasileiro, e, por conseguinte, desempenha um papel importante no sistema punitivo do Brasil (PIMENTA, 2016). Dessa forma, a punição se torna essencial para a noção de civilidade.

O sistema carcerário relacionado à estratégia de aprisionamento em larga escala no Brasil aparenta estar ligado a outro modelo de organização da sociedade disciplinada, estabelecido por um Estado que supervisiona, pune e elimina, fazendo uso de forças policiais violentas e de um sistema judiciário parcial e condescendente.

Dessa maneira, ele atende ao objetivo de manter a ordem capitalista excludente e facilitar a acumulação de capital em um país afetado pela carência e pela profunda disparidade social (PIMENTA, 2016).

A falta de estrutura adequada nas prisões cria um clima hostil, desrespeitando os direitos essenciais dos detentos e contribuindo frequentemente para a reincidência criminal. É importante destacar que o excesso de presos nas cadeias é um dos principais motivos para a violência nas prisões e para a repetição dos crimes.

A lotação excessiva nas prisões prejudica o processo de ressocialização dos presidiários, uma vez que prejudica a infraestrutura já precária do sistema prisional e impede a aplicação efetiva das medidas previstas na legislação penal para a reintegração social do detento (CHIQUEZI, 2009).

A superlotação nos presídios prejudica a reintegração dos presos à sociedade. Quando uma prisão, por exemplo, está com sua lotação dobrada, não é viável oferecer trabalho interno para todos os detentos, nem disponibilizar cursos de capacitação profissional, nem garantir um atendimento médico e jurídico adequado.

O controle dos presídios é absoluto, sendo a vida dos detentos responsabilidade do Estado ao iniciar o cumprimento da pena. É preciso ter em mente que a punição não alcança sua plenitude se o indivíduo não for reintegrado à sociedade após sair da prisão. Nesse sentido, a eficácia do sistema prisional como agente de mudança social é questionável.

Na prisão, as oportunidades de emprego e ensino são limitadas. Pouca importância é dada ao bem-estar do indivíduo que está sendo punido e sua reintegração à sociedade, o que aumenta as chances de reincidência. Segundo Pimenta (2016), devido à escassez de emprego e ensino

no sistema prisional do Brasil, torna-se desafiador justificar que a sua existência tem como objetivo principal a preparação do detento para o trabalho no contexto do capitalismo.

A ineficácia do sistema penal decorre da maneira como "o Estado brasileiro amplia seu dispositivo punitivo-repressivo, que desempenha papéis importantes em várias áreas do controle social." (PIMENTA, 2016). Enquanto a justiça priorizar punições ao invés de ações educativas, a política criminal não terá sucesso.

O aprisionamento não representa a única forma de controle social exercida pelo poder punitivo e suas instituições associadas (PIMENTA, 2016). É importante destacar que, teoricamente, na política criminal ele deve ser utilizado como última alternativa pelo Estado.

A punição dos criminosos deve respeitar os direitos e garantias previstos na Constituição (BAREATO, 2017). Os detentos têm direito a receber atendimento médico, educacional, psicológico, jurídico e social adequados.

No entanto, o Estado brasileiro falha em cumprir com essa responsabilidade, resultando na ausência de proteção dos direitos dos presos durante o cumprimento de suas penas. Assim, o próprio Estado se torna um violador das condições dignas que deveria garantir aos encarcerados (GRECO, 2015). Como consequência, a violência contra os detentos nos presídios se torna parte do sistema institucionalizado.

A violação dos direitos passa a ser intencional, visando punir aqueles que cometeram alguma infração (O PRESO ABANDONADO, 2021). A justiça brasileira não tem se empenhado em assegurar os direitos dessa parte da população. O governo, portanto, negligencia seus detentos, impedindo a garantia dos direitos

básicos e das normas da Lei de Execução Penal (OLIVEIRA E ZILLI, 2020).

A frequente violação de valores essenciais, especialmente o princípio da dignidade humana, evidencia um retrocesso do Estado de Direito Democrático e do Estado Constitucional, conforme destacado por (GRECO, 2015): A punição de prisão deixa de ser apenas uma restrição ao direito de locomoção do condenado.

Sua aplicação ultrapassa, em muito, seus limites. Os detentos, lançados na prisão, perdem sua dignidade. São submetidos a maus-tratos, violência, desrespeito, adquirem doenças, perdem o contato com seus entes queridos, enfim, a privação de liberdade, ao invés de apenas afastar o condenado da sociedade, o isola cruelmente. Seus direitos fundamentais, desse modo, são negligenciados [...].

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delito, como um fenômeno social, surge devido à falta de intervenção do Estado Social, logo, as atividades criminosas estão intimamente ligadas a problemas sociais e econômicos, tais como: o preconceito racial enraizado, a divisão de classes, altas taxas de analfabetismo e o número de jovens em situação de vulnerabilidade social.

Por causa disso, a população enxerga a prisão como uma solução direta para o crime, o que acaba acentuando a abordagem punitiva no Brasil, ao invés de lidar de maneira eficaz com as raízes dos crimes, resultando em um aumento das disparidades sociais.

Assim, o governo brasileiro dá prioridade à repressão e punição, o que acaba resultando em uma crise no Sistema Penitenciário. Locais de detenção sobrecarregados, com higiene precária, alimentação insuficiente, falta de ocupação, disponibilidade fácil de armas, drogas e telefones celulares, são algumas das questões frequentes.

Dessa forma, é possível afirmar que a eficácia da Execução Penal depende significativamente de sua influência na ressocialização e educação do indivíduo encarcerado. A intervenção do Estado ao aplicar a punição revela falhas na administração da violência e do crime.

Os presos sofrem em condições desumanas nos presídios, o que vai contra princípios e direitos essenciais, incluindo a dignidade humana. Ademais, desrespeitam as normas da Lei de Execução Penal, que deveriam ser garantidas. A violação de direitos torna-se uma prática institucionalizada, como uma punição ao indivíduo que infringiu a lei.

# REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão : causas e alternativas.** - 4. ed. - São Paulo : Saraiva, 2011.

CABETTE, Eduardo Luiz Santos. **As estatísticas criminais sob um enfoque criminológico crítico.** Disponível em: <https://www.ibccrim.org.br/noticias/exibir/3294/>. Acesso em: 02 Abril 2024.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia & Racismo.** 1ª ed., 5ª reimpressão. Curitiba: Juruá, 2011.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas.** – 2º ed. rev., ampl. e atual.- Niterói, RJ: Impetus, 2015.

PIMENTA, Víctor Martins. **Por trás das grades: o encarceramento brasileiro em uma abordagem criminológico-crítica.** 2016. 172 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)— Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23449>. Acesso em: 28 Março 2024.

PROCÓPIO, Diego Pierotti. **Fatores associados à criminalidade violenta no Brasil.** 2014. 60f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6864>. Acesso em: 03 de Abril 2024.

# JANAINA DA SILVA ALMEIDA

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2018); Professora de Educação Infantil - no Cei Jardim Três Corações; Professora de Fundamental II – Ciências - na Escola Estadual Jardim Noronha V.

# INCLUSÃO: (RE-) DIRECIONANDO O ENSINO ESPECIAL

**RESUMO:** O texto visa abordar as palavras “inclusão” e “integração” e suas diversas finalidades em escritos oficiais e precursores, com a meta de lembrar a um redimensionamento do conceito de pedagogia especial a saber da oferta da integração em educação. Dentro de mais elementos, argumenta-se como a Educação Especial adia de ser decretada segundo o foi tipicamente (em condições de sua “clientela deficiente”) em direção a ser desdobrada e redefinida em cima de duplo sentidos: conforme ao correspondente esfera de interesse e segundo à sua finalidade população alvo. Discute-se, mais, umas das consequências deste redimensionamento à modo didático e sistema educativo.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação; Direitos; Inovação.

# INTRODUÇÃO

**E**mbora tenhamos discutido a questão 1 de inclusão e integração por muito tempo, ainda há muitas perguntas sobre as duas: são a mesma coisa? O que os diferencia? O que eles significam? É inclusivo colocar alunos com dificuldades na sala de aula da educação formal? Mas não é isso que estamos fazendo nos momentos em que falamos de consolidação?

Este artigo tem vários objetivos. A primeira é identificar a diferença entre integração e inclusão, em vez de distinguir claramente entre os dois, passamos aqui para o segundo objetivo, cujo propósito é salvá-los como parte de um mesmo processo histórico, portanto, como indivisíveis e relacionados. ]

O terceiro objetivo foi mostrar como essas confusões existem, mesmo no primeiro texto a tratar formalmente do assunto: a Declaração de Salamanca (1994). Aqui, nos baseamos na versão em inglês por dois motivos principais:

por ter sido o primeiro lançamento internacional, o que em nosso entendimento lhe confere o status de primeiro lançamento oficial mundial;

porque difere essencialmente da versão brasileira em várias partes importantes.

A versão em inglês é mais abrangente e contém informações importantes omitidas na versão Brasileira.

Aqui estão algumas informações sobre as diferenças entre as versões brasileira e inglesa do manifesto. Antes de mais nada, deixe-me lembrar que a versão brasileira foi traduzida pelo Conselho Nacional de Coordenação de Integração Humanitária pessoas com deficiência, vinculadas ao Ministério da Justiça - Secretaria Nacional de Direitos Humanos - CORDE, do espanhol para o português. Por sua vez, a versão em inglês foi a primeira versão publicada sob responsabilidade da UNESCO, logo após a conferência que deu início à Declaração.

Em segundo lugar, deve-se notar que as três seções completas da versão em inglês não estão presentes na versão brasileira. Estas seções tratam de: Parte 1, "Uma Visão Geral", que discute as origens da Conferência de Salamanca e estabelece as "Etapas" para redefinir a educação especial; Parte 2, uma descrição de como a reunião foi organizado e as sessões de abertura e encerramento; e a Parte 3, que mostra detalhes importantes foram os principais argumentos apresentados em palestras e grupos de discussão sobre os quatro principais temas que nortearam a sessão: Política e Legislação, Perspectivas Escolares, Perspectivas Comunitárias e Parcerias e Networking.

Na versão brasileira temos apenas o próprio manifesto e as diretrizes para a implementação das ações sugeridas no manifesto.

Esta é uma observação importante porque as três seções omitidas contêm discussões e relatórios de pesquisa que sustentam todo o movimento pró-inclusão. Isso também é importante porque nesses excertos já se pode perceber que os dois termos são usados indistintamente de formas distintas entre os palestrantes das referidas conferências que discutem inclusão/inclusão.

De forma indiscriminada, ora como sinônimos, ora como termos diferentes, mas complementares, como veremos mais detalhadamente adiante. Restaurar o objetivo deste artigo, que continua sendo uma meta, segue os comentários acima sobre o manifesto. Pretendemos argumentar que nesse movimento geral pela educação para todos, isso tem se refletido em diversas iniciativas.

No campo da educação, para ampliar o acesso a todos os alunos, independentemente de suas características específicas, a Declaração de Salamanca representa um marco muito importante, pois redefine a educação especial em termos de número de alunos e prioridades de ação, agora mais em todo o mundo diretoria, isso sem dúvida tem grandes implicações para o sistema educacional e para a organização das próprias escolas.

## INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO CONTEXTO ATUAL

Refletindo as realidades do Brasil, é seguro dizer que estamos em plena discussão sobre uma opção ou outra. Na própria Declaração de Salamanca (versão brasileira), a maior parte do que lemos é: Às vezes, nas pautas e no próprio manifesto, a palavra é integrada, em inglês, falamos de inclusão.

Em qualquer localidade a que vamos, os problemas voltam na forma de perguntas ou declarações, sempre ouvimos o que as pessoas têm a dizer, discuta e pergunte quais são as características de cada alternativa.

Na exclusiva Declaração de Salamanca (versão brasileira) analisamos, na preponderância das vezes, nas Normas e na Declaração conforme dita, a fala integração, em que britânicos fala-se sobre inclusão.

Pelos rumos no qual galgamos e a questão surge em modelo de interrogação ou de assertiva, todavia encontramos os indivíduos argumentarem e pesquisarem o que diferencia qualquer uma das opções. A conclusão à qual se dá é a de como a debate – e raro menos a compreensão – ficam distante de estarem extenuados, pelos salvo dentro de nossa prática.

A rude modo, podemos constatar, através de os escritores modernos, os quais notam as irregularidades no âmbito de integração e inclusão e indicam dúvida de marcá-las, argumentando, devidamente, as consequências paradigmáticas, atitudinais e práticas oriundas da promoção de uma ou de outra concepção.

Entre os autores que distinguem entre integração e inclusão podemos citar Werneck (1997, p. 51-53), que afirma:

Os sistemas integrados são organizados a partir de conceitos habituais, chamados de “convencionais”. [...] O processo de integração via habitual é definido pelos chamados sistemas em cascata. Nela, todos os alunos têm o direito de ingressar no ensino regular e transitar por ele. Você pode descer ou subir a cachoeira de acordo com suas necessidades específicas. [...] abraçar a noção de questionar [...] A objeção é que os sistemas em cascata tendem a separar [...] Porque um sistema que permite a diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem "acompanhar a classe" no ensino regular não vai obrigar as escolas a se organizarem para mantê-los. [...] Daí o termo inclusivo por causa de quem defendia o sistema de inserção do caleidoscópio. [...] Em um sistema de caleidoscópio, não há diversificação de serviços. As crianças frequentaram a escola, estarão em classes regulares de educação formal e lá permanecerão. As escolas encontrarão respostas educativas com base nas necessidades específicas de cada aluno, sejam elas quais forem. A inclusão [...] favorece o ensino especializado para todos.[...]. A inclusão requer ruptura (WERNECK, 1997, p. 51-53).

Sem dúvidas, se pensarmos por esses argumentos, a inclusão é claramente caracterizada por rupturas conceituais e paradigmáticas em relação à integração. O foco de atuação está claramente redirecionado: dos indivíduos para os sistemas e suas diferentes formas de organização, adaptados às necessidades de quem os possui.

Também é claro que a discussão se aprofundará no plano político: é preciso discutir - e entender - o que pensamos quando falamos Educação: Que tipo de sociedade queremos construir e que mudanças precisamos fazer para torná-la realidade? Em outras palavras, precisamos

saber o que precisamos redefinir (em todos os aspectos: pessoal, político, social, econômico, educacional, familiar...) para alcançar novos objetivos. Por outro lado, há também aqueles que percebem as diferenças, reconhecem as implicações acima, mas optam por vê-las como diferentes partes de um mesmo processo histórico, a construção de valores de cada indivíduo cada vez mais humanitário e democrático - por exemplo, Carvalho (1998, 2000).

Ao nos juntarmos em outro grupo. Única das bases conforme as quais apoiamos as razões atualmente sugeridas versa à intrínseca etimologia (DICIONÁRIO, 1987) dos termos “integração” e “inclusão”.

A propósito, em palavras etimológicos “inclusão” resulta do latim *includere*, que indica confinar, conter, colocar dentro, isto é, até mesmo coibir, ao caso que a tronco da palavra “integração”, também do latim *integrare*, designa atualizar, fazer-se inteiro.

Dentro de distintos termos, o aviso fica no modo de palavras cautela aos nos desamarrar se tão simplesmente de “velhos” conceitos para rapidamente assumirmos “novos” opiniões.

Estes, ora usados com a excelente das intenções, podem, por ocasiões, acarretar à extinção do ponto original de discussões: o que é especial neste momento? Isto é: o como deve ser especial na educação para que ela se transforme a real oportunidade a todas as pessoas?

## ENFOQUE HISTÓRICO

Em suma, é inegável a pertinência dos argumentos do primeiro ponto de vista. No entanto, há algumas considerações a esse respeito também. Uma delas menciona um problema real com as propostas que já temos e que historicamente representaram toda uma reorganização do sistema em prol de uma educação cada vez mais democrática e com foco na relação entre acesso e Permanência para todos os alunos: o que fazer com eles? demiti-los? Reconsiderá-los à força?

No fundo, não podemos esquecer que a luta pela integração, seja em cascata ou caleidoscópica, passa pelo ideal de uma educação democrática alicerçada em princípios humanitários, reforçada pela afirmação dos direitos humanos, e em última instância (mas não o fim) da assessoria educacional tudo isso foi declarado oficialmente na Declaração Universal de 1990.

Também não podemos esquecer que nesta luta todos os grupos excluídos estiveram em primeiro plano, não apenas as pessoas com deficiência. Isso significa que os sistemas que tentam se organizar para atender a essas premissas o fazem das mais diversas formas em todo o mundo.

E, sobretudo, é justamente por essa diversidade que a noção de inserção (seja por inclusão ou integração) é sempre relativa: aos olhos de quem está inserido, aos olhos de quem a insere, aos olhos de quem pretende inserir a sexualidade e as circunstâncias em que ela ocorre. Aliás, este ponto é discutido em detalhes em Booth e Ainscow (1998).

É por isso que na UNESCO e Organização para o Desenvolvimento Econômico e Cooperação (OCDE, UNESCO, 1994), têm demonstrado o quanto variam as formas de integração/inclusão, embora teoricamente todos concordem com o mesmo

princípio: permitir o acesso e permanência de todos os alunos, por uma simples questão de direitos humanos.

Desta forma, pensamos ser mais prudente marcar a diferença entre integração e inclusão, e resgatá-los novamente, como parte de um processo histórico único que tem buscado progressivamente afirmar os direitos humanos principalmente neste século.

Nesse sentido, a fusão, como a inclusão, representa momentos distintos e possibilidades concretas de luta para afirmar o direito à educação para todos, em um processo que respeite as possibilidades de cada contexto particular.

Portanto, se em determinado momento, em determinado país, a integração ainda significa possível e mais próxima de alcançar a Educação para Todos, que assim seja.

Assim como precisamos aprender a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de nossos alunos para promover a inclusão, também precisamos respeitar os ritmos dos países para promover a inclusão internacionalmente. Compreender e absorver novos paradigmas, adaptando-se a eles sem atropelar sua historicidade.

## ALGUNS ENFOQUES A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Entendemos a educação especial como uma área de conhecimento e um modelo de ensino que vai além do processo de inclusão do público em geral nas escolas comuns.

A pesquisa de Bueno (2008) chama a atenção para o fato de que a inclusão nos espaços educativos é vista quase que exclusivamente como sinônimo de alunos da educação especial, como se estes fossem

os únicos excluídos dos espaços formais de escolarização.

Portanto, é preciso definir que o público da educação inclusiva é diferente do público da educação especial, e que educação especial não é o mesmo que educação inclusiva (MICHELS; GARCIA, 2014).

Carvalho (2006) também aborda a discussão, observando que tipicamente, alunos historicamente associados ao público da educação especial são identificados como sujeitos da educação inclusiva, e demonstra que isso ocorre porque, ao longo do tempo, a Inclusão Primária foi discutida no Fórum de Educação, porém, afirmando:

[...] A lacuna entre a ideação e a realização pode ser explicada pela compreensão individual da inclusão. O fato de ter sido discutido prioritariamente em fóruns de educação especial levou à ideia errônea de que a proposta se aplicaria apenas àqueles considerados seus alunos (CARVALHO, 2006, p. 26).

Quando a maioria das pessoas ouve falar sobre educação inclusiva ou é questionada sobre isso, elas quase automaticamente fazem conexões com pessoas com deficiência. Neste contexto, a associação entre educação inclusiva e deficiência tornou-se um conhecimento comum.

No entanto, Carvalho (2011, informação verbal) adverte que a inclusão pode ser vista a partir de duas perspectivas: uma em relação ao sujeito; A outra refere-se ao local onde ocorre é/ou deveria ocorrer o processo de inclusão. Dessa forma, pode envolver a inclusão de diferentes pessoas em diferentes espaços sociais, através de políticas públicas, na área da saúde, habitação, educação, políticas para deficientes, jovens fugitivos, indígenas, agricultores etc.

Portanto, é importante ressaltar que, embora a interpretação do termo educação inclusiva no Brasil coloque mais ênfase em sua relação com a educação especial e seus alunos, ela é muito mais abrangente e inclui vários grupos (sujeitos) – não brasileiros, agricultores, surdos, escravos fugitivos, deficientes físicos, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, e tantos outros - que estão/estavam fora da escola/não atendiam às suas necessidades educacionais.

Bueno (2006, 2008) novamente alerta porque temos uma visão limitada da educação inclusiva no Brasil e seus beneficiários.

Os autores relatam que apenas a primeira edição da Declaração de Salamanca, publicada em 1994 e reeditada em 1997, traduzida pela Coordenação Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência (CORDE), foi fiel ao texto original, com mudanças significativas nas seguintes edições. Uma das mudanças foi substituir o termo integração/escolarização integrada pelo termo inclusão/escola abrangedora ao longo do texto.

Outra diferença, no mínimo preocupante, é a inserção de expressões para a educação especial, que não constavam na versão original do manifesto. A tradução em 1994 é a seguinte:

A atual linha de ação sobre necessidades educacionais especiais foi endossada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais [...]. Seu objetivo é formular políticas e estimular a ação de governos, organizações internacionais e nacionais de ajuda, ONGs e outros para implementar a Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 1997, 17, grifo do nosso autor).

A versão atualmente disponível no site do Ministério da Educação tem uma redação diferente: Essa estrutura de ação em educação especial foi adotada pelo Congresso Mundial de Educação Especial [...] Seu objetivo é informar a política e orientar a ação do governo, organizações internacionais ou agências nacionais de ajuda, ONGs e outros para implementar a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (página 3, ênfase adicionada).

Na última versão, encontramos 3.510 ocorrências do termo "educação especial", sendo que na maioria das vezes essas palavras foram inseridas onde originalmente aparecia o termo "necessidades educacionais especiais". Essa mudança acabou levando a uma compreensão e interpretação de que os alunos com NEE eram aqueles alunos tradicionalmente identificados como A Declaração de La Manca tem um escopo muito mais amplo:

crianças deficientes e superdotadas; crianças de rua e trabalhadoras; crianças de povos distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, raciais ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas e marginalizadas. [...] No âmbito desta linha de actuação, o termo "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem das suas capacidades e/ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, têm necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, pp. 17-18).

Bueno afirma:

Em outras palavras, as crianças com deficiência são apenas uma das muitas manifestações concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] o termo "educação especial" nunca aparece no texto original do manifesto responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Isso mostra claramente que o termo 'necessidades educacionais especiais' certamente abrange o grupo de deficientes, mas não se limita a eles (2008, p. 50).

Com a inclusão da expressão "educação especial" no texto da Declaração de Salamanca, as crianças com deficiência passaram a ser vistas como portadoras de necessidades educativas especiais e, da mesma forma, muitas crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser o público-alvo das políticas de educação especial, mesmo sem deficiência determinada.

A partir dessas interpretações e mudanças na redação traduzida disponível hoje, o público-alvo da educação especial se ampliou e, para Bueno (2008), a política de educação inclusiva no Brasil se limita ao âmbito da educação especial.

A esse respeito, Carvalho (2010, p. 38) acrescenta que, após a edição das Diretrizes Nacionais de Educação e da Lei de Bases nº 9.394, de 1996, as necessidades especiais expressas no Capítulo V, [...] Para os alunos com deficiência, mas também para todos os alunos "excluídos" que por qualquer razão tenham necessidades especiais [...]. Com isso, o público-alvo da educação especial também se ampliou.

Desta forma, os autores destacam os perigos do uso generalizado de necessidades especiais e expressões NEE por profissionais de educação especial, observando:

Por causa desta associação, todos os alunos que se desviam do padrão "normal" se enquadram na categoria de alunos com necessidades educacionais especiais e são considerados deficientes até que outro "rótulo" seja colocado. [...] a imprecisão e abrangência da expressão amplia o número de alunos que se enquadram na categoria de necessidades educacionais especiais, tornam-se deficientes e decorrem das circunstâncias (CARVALHO, 2010, pp. 39 e 49).

## A CONFUSÃO "NOTÓRIA" EM SALAMANCA

Aliás, o próprio texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 32-33), documento que se difundiu amplamente pelo mundo e impulsionou a reforma educacional em diversas palavras. No relatório final (em inglês), vemos alguns trechos interessantes que ilustram os argumentos acima.

Por exemplo, na Parte 3, sobre introdução de tópicos e resumo das discussões, o tópico 1 é intitulado Política e Legislação, e no resumo do grupo de discussão são apresentados seis tópicos que são considerados os principais aspectos da discussão, eles são:

1. Quais são as principais razões que levam as crianças com necessidades educativas especiais a serem rejeitadas nas escolas regulares?
2. Quais são as barreiras à inclusão?
3. Como Financiar a Educação para Necessidades Especiais: Seu Financiamento é uma Barreira à Integração?
4. É necessário legislar separadamente para necessidades especiais?
5. Seria útil, ou necessário, ter uma categoria formal de educação especial?

## 6. Soluções planejadas.

É bastante sintomática, ao fim dos comentários relativos ao primeiro aspecto citado acima, a afirmação presente na versão inglesa: "A terminologia precisa ser alterada para refletir as mudanças na política e na prática; - um exemplo específico são as mudanças da "especial" a inclusivo" (UNESCO, 1994, p. 32).

Também não é por acaso que, no terceiro aspecto mencionado, o primeiro cita: "Se a educação for financiada separadamente se houver necessidades especiais, as escolas especiais precisam matricular mais alunos, isso vai ser um empecilho para Integração" (UNESCO, 1994, p. 33).

Vale destacar também, como aqui, o último parágrafo do tema do Manifesto - em inglês: Uma dúvida comum que surge refere-se à necessidade de encontrar uma definição aceitável de educação inclusiva e diferencie-a de integração.

Sugeriu-se que um elemento essencial do conceito de inclusão refere-se a mudanças sistêmicas no nível das escolas e das áreas em que estão localizadas, bem como no planejamento da oferta de educação nos níveis de governo local e central. Integração, por outro lado, refere-se a indivíduos ou pequenos grupos no sistema atual, sem necessariamente assumir que o sistema tenha que mudar para permitir a inclusão de outras crianças.

Vê-se que, embora necessária, essa distinção só foi delineada quando da redação da Declaração. Se, como sugere a segunda citação acima, o termo "inclusivo" deve substituir o "especial" da educação, então traçar a linha entre inclusão faz menos sentido do que nunca.

Seria inconsistente se a educação inclusiva fosse um substituto para a educação especial anterior implementá-lo desvirtuando (ainda que conceitualmente)

tudo o que foi produzido até agora na educação especial.

Portanto, é importante distinguir diferenças, sim, mas não necessariamente desconexões absolutas: como conceber uma educação verdadeiramente inclusiva sem levar em conta os aspectos implícitos da inclusão? Como incluir sem integrar? Ou ainda, como a última frase aqui apresentada: Como podemos pensar no que mudar se ignoramos o que já foi feito? Somente considerando o que é velho, podemos buscar o novo.

Mas a novidade é inseparável do acúmulo de experiências passadas. Em vez disso, inova porque se origina de algo que já existe. Pela citação acima, a mudança acontece no foco do indivíduo para o sistema. Ainda com base na última citação, podemos dizer que inclusão e integração surgiram de uma mesma fonte: a luta e a preocupação pela democratização e humanização da vida social. Além disso, "rompe" com os movimentos que o antecederam no processo histórico, pois inclui aspectos até então intocados, como a reformulação de sistemas e questões de reciprocidade (CARVALHO, 2000): não é simplesmente tolerar o problema das diferenças, mas entre em uma verdadeira relação de troca onde ambas as partes devem se beneficiar dos frutos do relacionamento.

A sociedade, portanto, também tem a responsabilidade de se reinventar e se engajar em esforços recíprocos para que as propostas de inclusão se tornem realidade. Mas ainda depende igualmente dos esforços dos excluídos no sentido de tolerância. Em suma, esforços que ocorrem nos níveis físico, psicológico, político, pessoal, social, organizacional e multidimensional.

Nesse sentido, é inadequado incluir mais ou exceder integração. Ele o contém e o redefine. Em termos de educação - e para resgatar o foco da discussão atual - a inspiração para a "solução" do "dilema" tal-

vez esteja no próprio manifesto, nas falas dos palestrantes que trataram do segundo tema (a perspectiva da escola), como mostrado na versão em inglês.

Quer adotar Perspectivas pedagógicas inovadoras [isso corresponderia a perspectiva em cascata, ou integracionista] ou através da perspectiva apesar de algumas reestruturações organizacionais [que se aproxima de uma visão inclusiva], um princípio permanece fundamental: todos os alunos podem alcançar objetivos educacionais se forem devidamente apoiados. [...] Alcançar a equidade na educação exigirá que construamos sobre o que sabemos atualmente sobre ensino eficaz e eficácia escolar.

## O ARRANJO PROVOCADO PELA DECLARAÇÃO

Em relação a tudo o que foi discutido, vale ressaltar que o aspecto mais importante deste artigo: a redefinição da educação especial. Independentemente (ou talvez devido a) das discussões sobre integração/inclusão, um aspecto da Declaração de Salamanca ficou muito claro. Vamos revisar seu texto novamente. Na Parte 1: a Visão geral em inglês, sob o título “Novas oportunidades”, leia:

A reunião de Salamanca marcou um novo começo para milhões de crianças fora da escola. Apresenta uma oportunidade única de colocar a educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais ampla do movimento Educação para Todos lançado em Jomtien, Tailândia, em 1990, e ocorre em um momento em que os líderes mundiais e o sistema da ONU estão adotando a nova visão e dando passos em direção sua realização. O primeiro passo para um objetivo (UNESCO, 1994, p. 15).

Seguinte vemos o trecho:

Assim, a Conferência de Salamanca proporcionou a primeira oportunidade internacional importante para Entre essas iniciativas [Educação para Todos] e assegurar que as crianças com necessidades educativas especiais, independentemente da sua definição, recebam serviços externos [para no, no sentido de engajamento social] no planejamento escolas abertas a todas as crianças a nível nacional e local, garantir que as escolas se tornem ambientes agradável e desafiador (UNESCO, 1994, p. 16).

Na parte 2 da versão em inglês (que, como mencionado, não estava na versão brasileira) intitulada Conferência, encontramos na página 23 - na declaração de abertura de Victor Ordonez, representante do Diretor-Geral da UNESCO - está:

As crianças com necessidades educativas especiais incluem:

- a) as pessoas que frequentam atualmente a escola primária, mas não progrediram suficientemente por razões diversas;
- b) que não estão atualmente matriculados na escola primária, mas poderiam se matricular se a escola respondesse melhor a eles;
- c) Um grupo relativamente pequeno de crianças com deficiências físicas, mentais ou múltiplas mais graves têm necessidades educacionais especiais complexas não atendidas.

O que essas "linhas" têm em comum? Concentre-se em redefinir, implícita ou explicitamente, o papel da educação especial na o respeito é duplo: relativo ao corpo discente e relativo ao seu foco de atuação.

Quanto à população estudantil, é claro que se antes havia dúvidas de que se definia sempre em termos de deficiência, agora essa dúvida levanta-se determine onde não há tal restrição: no intervalo proposto por sua vez, a educação inclusiva redefine a educação especial na proposta da educação para todos, que deve atender a todos os alunos.

Isso significa adaptá-lo como parte do sistema educacional geral, onde, por sua vez, justificou os problemas encontrados no próprio manifesto, organizando-o como um sistema único e contendo legislação própria e medidas legais e fiscais.

Quanto ao foco da ação, os resultados são claros: as oportunidades educacionais não podem ser centradas apenas no tratamento da deficiência se o corpo discente puder ser qualquer indivíduo.

Essa questão deve ser abordada na busca de quebrar as barreiras que impedem os alunos de aprender. Essas barreiras podem ser decorrentes de aspectos inerentes ao aluno e/ou A especificidade de cada caso na escola é negligenciada por exagerar suas características padronizadas devido a aspectos sociais e econômicos e/ou devido à má organização do próprio sistema educacional.

É nesse sentido que Booth e Ainscow (1998, p.194) se referem a inclusão e exclusão como processos em vez de eventos, e são definidos como aumentar e diminuir a participação dos alunos no currículo, cultura, comunidades locais e escolas regulares. Para eles, qualquer escola real, em todos os momentos, reflete uma complexa interação de forças inclusivas e exclusivas, atuando sobre indivíduos e grupos de alunos.

As implicações práticas dos aspectos aqui apresentados parecem claras: é preciso reformular nossas posturas, nossos conceitos e algumas das formas possíveis de nos organizarmos para "receber" a todos. Aliás, vale até questionar se realmente nos organizamos.

Referimo-nos a todas as formas de organização. Organizações "de dentro", isto é, organizações que tocam profundamente nossas noções mais arraigadas do outro. Inclusive, com desapego para suprimir nossos impulsos iniciais e refletir se realmente temos algum conceito consciente desse outro diferente. E, se o tivermos, verificamos se nele estamos materializados, ou se ele é flexível para conter e aceitar mudanças estruturais internas.

Falamos também de organizações sociais, das quais todos fazemos parte e construtores. Como nos posicionamos diante dela? Temos desempenhado o papel de atores sociais, ou preferimos nos reclinar em uma poltrona e assistir ao mundo mudar como espectadores? Se fizemos isso, podemos não apenas inclinar, mas também "cair" de um ângulo deformado e muitas outras possibilidades.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos mostrar que, embora aparentemente esgotada, a discussão sobre as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão ainda não acabou.

Para tanto, utilizamos um dos mais importantes documentos internacionais sobre o tema: a versão em inglês do The A Declaração de Salamanca, que contém uma série de "erros" em seu texto original, ora usa um termo nas palavras de seus enunciadores, ora outro, ora como se fossem as mesmas palavras, ora de forma estruturalmente diferente.

Por fim, argumentamos que, apesar dessas "confusões", a Declaração de Salamanca foi um passo significativo na história da educação porque redimensionou a educação especial em número de alunos e foco.

Ambos, agora muito mais abrangentes, implicam transformações significativas na organização dos sistemas educativos e das próprias escolas.

Entre outras coisas, se, como aqui demonstrado, com base na Declaração de Salamanca, toda educação é "especial" porque deve oferecer serviços de qualidade a todos os alunos, então é preciso nos perguntarmos até que ponto estão nossos sistemas educativos, e por que extensão, nossas escolas no campo a vários aspectos. Entre elas, podemos, por reflexão, distinguir três dimensões que nos parecem importantes:

- I. Criar culturas inclusivas
- II. Desenvolvimento de políticas inclusivas
- III. Orquestração de práticas inclusivas.

A dimensão de criar culturas inclusivas em nossos sistemas sociais (educação, saúde etc.) e suas respectivas instituições (hospitais, escolas, etc.) nos lembra:

[...] criando comunidades estimulantes, seguras e colaborativas onde todos são valorizados como o maior alicerce sucesso para todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, em todos os funcionários, alunos e responsáveis, e a todos os novos membros da escola. Os princípios das escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre políticas e pratique a cada momento para aprender , todos são apoiados por meio do processo contínuo de desenvolvimento escolar (BOOTH, 2000, p. 45).

Dois aspectos que levam as escolas a se identificarem como identidades culturais inclusivas, por exemplo, estão relacionados à construção de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos nessa comunidade.

Ao construir comunidades inclusivas, as escolas, por exemplo, perguntem a si mesmo: todos se sentem bem-vindos na escola? Os alunos se ajudam? Os funcionários estão colaborando consigo mesmos? Funcionários e alunos se respeitam? Quanto ao estabelecimento de valores inclusivos, algumas das muitas questões que

poderiam ser estudadas serão: Os pais, alunos e funcionários da escola compartilham uma filosofia compartilhada de inclusão? Os alunos são igualmente valorizados? A escola está trabalhando para reduzir as práticas discriminatórias?

Por sua vez, a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas refere-se a um foco em garantir que a inclusão esteja no centro do desenvolvimento escolar, permeando todas as políticas, aumentando assim o aprendizado e o engajamento de todos os alunos. Apoiar atividades que são consideradas para aumentar a capacidade da escola de responder à diversidade dos alunos.

Todas as formas de suporte são consideradas juntas em uma estrutura e vistas do ponto de vista do aluno e do seu desenvolvimento, ao invés de Estrutura administrativa da escola ou instituição responsável para as organizações educativas, podemos citar aqui outras duas dimensões para orientar uma investigação sobre a inclusão em uma determinada instituição escolar: o desenvolvimento em uma escola para todos e uma organização que apoia a diversidade.

Algumas perguntas que podem ser úteis no planejamento do crescimento escolar para todos podem ser: Todos os novos funcionários ajudaram a se adequar à escola? A escola procura matricular todos os alunos na área local? A escola agrupa os alunos de forma que todos sejam valorizados?

Finalmente, a dimensão de orquestração da prática inclusiva está relacionada com Focar em fazer com que as práticas da escola reflitam a cultura e a política de inclusão da escola e certifique-se de que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares estimulam a participação de todos os alunos e desenvolvem conhecimento e experiência fora da escola.

Ensino e apoio é incorporar a coreografia de aprendizagem e superação de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de mobilização sustentado dentro da escola e da comunidade local aprendizagem ativa para todos. Mais uma vez, pelo menos dois aspectos ajudam as escolas a investigar a extensão da inclusão em sua prática: a forma como a aprendizagem Planejamento cuidadoso e a forma como a escola mobiliza recursos.

Na primeira frente, algumas questões exemplares incluíam: As aulas são correspondentes e atentas à diversidade dos alunos? Onde estão os estudantes? As aulas estão disponíveis para todos os alunos? O curso desenvolve uma compreensão das diferenças? Os alunos participam ativamente? Os alunos aprendem colaborando uns com os outros? A avaliação encoraja todos os alunos a terem sucesso? A disciplina em sala de aula é baseada no respeito mútuo (entre alunos e professores)? apoio ao professor Aprendizagem e engajamento para todos os alunos? O dever de casa ajuda todo mundo a aprender?

Da mesma forma, a segunda dimensão inclui questões como: Os recursos escolares são distribuídos equitativamente para apoiar e tolerar? A escola conhece e utiliza os recursos da comunidade? As diferenças entre os alunos são vistas e usadas como recursos de ensino, em vez de serem vistas como "problemas"? conhecimento para a escola Seu corpo docente tem experiência em toda a escola? Como vimos, as dimensões, seus respectivos aspectos e as questões que servem

de exemplo não são aqui exaustivas se quisermos investigar profundamente as instituições para efetivar as propostas de inclusão.

Mas eles nos mostram um caminho inicial do que já foi percorrido no nível institucional e do que ainda precisa ser percorrido em determinado momento para que ela se torne cada vez mais inclusiva.

Porém, não podemos perder o programa e a visão infinita de inclusão. Por mais que as instituições se tornem “inclusivas”, sempre haverá a necessidade de caminhar para a inclusão – porque a necessidade de colocar em prática o que hoje identificamos como inclusão pode ser diferente amanhã, pois os excluídos amanhã não são necessariamente os mesmos.

# REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (Eds) **From them to the US**. London: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. et al. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000

\_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998 Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

\_\_\_\_\_. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DICIONÁRIO **Latino-português**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

GOFFREDO, V. L. F. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: **EDUCAÇÃO ESPECIAL: tendências atuais**. TVE, Brasil, TV-Escola; Salto para o Futuro, [s.l.: s.n], 1998.

LATIN-ENGLISH/ENGLISH-LATIN DICTIONARY. London: Cassel, 1969 Latin-Portuguese Dictionary. Disponível em: WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Ministry of Education and Science of Spain**. Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO, 1994.

## JOELSON LOPES DA PAIXÃO

Graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí (2016); Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD pela UniFael (2018) e em Docência do Ensino Superior pela FCE (2024); Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2019). Atuou como professor do ensino técnico em eletromecânica e eletrônica de 2017 a 2020.

# INTEGRANDO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: INOVAÇÃO, ENGAJAMENTO E EFICIÊNCIA



**RESUMO:** Este artigo aborda a relevância da formação e capacitação contínua de professores no cenário educacional contemporâneo, destacando as exigências de um ambiente em constante mudança e as novas demandas pedagógicas. Utilizando uma metodologia de pesquisa bibliográfica, o estudo analisa literaturas nacionais a partir de 2015, focando em aspectos como a integração de tecnologias digitais, metodologias ativas de aprendizagem, práticas de avaliação e feedback, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Os resultados indicam que a formação contínua é essencial para que os educadores se adaptem às inovações tecnológicas e metodológicas, contribuindo assim para uma educação mais eficaz e relevante. A pesquisa ressalta a necessidade de investimentos em programas de capacitação docente, enfatizando a importância da atualização constante em práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. Conclui-se que a capacitação contínua dos professores é fundamental para enfrentar os desafios do ensino moderno, garantindo a qualidade e a relevância da educação no século XXI.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Capacitação Contínua; Tecnologias Educacionais; Metodologias Ativas; Desenvolvimento Profissional.

# INTRODUÇÃO

A formação e capacitação de professores no Brasil e no mundo têm enfrentado desafios significativos diante das mudanças rápidas e constantes no cenário educacional contemporâneo. Com o avanço da tecnologia e a emergência de novas metodologias de ensino, a necessidade de atualização constante dos educadores se tornou mais premente do que nunca.

Este contexto exige uma reavaliação das estratégias de formação docente, visando preparar os professores não apenas com conhecimentos específicos de suas áreas, mas também com habilidades pedagógicas adaptadas às novas realidades educacionais.

A integração das tecnologias digitais na educação, por exemplo, representa um dos maiores desafios e oportunidades no processo de ensino-aprendizagem.

A capacidade de utilizar eficazmente ferramentas tecnológicas no ambiente de sala de aula é uma competência indispensável para os professores do século XXI. Além disso, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida, requerem uma abordagem pedagógica renovada, centrada no aluno e na interatividade.

Paralelamente, a avaliação e o feedback personalizados têm ganhado destaque como ferramentas essenciais para a melhoria do processo educativo. A capacidade de avaliar o desempenho dos alunos de forma individualizada e fornecer feedbacks construtivos e motivadores é uma habilidade crucial para os educadores modernos. Ademais, as habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e gestão de conflitos, são cada vez mais reconhecidas como componentes fundamentais na formação docente.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender melhor as demandas atuais na formação e capacitação de professores, tendo em vista as rápidas transformações no cenário educacional.

A qualificação dos educadores é um fator determinante para a qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos. Assim, investigar as estratégias e abordagens mais eficazes para a formação docente é essencial para garantir uma educação de qualidade, alinhada às necessidades contemporâneas dos estudantes e da sociedade.

O objetivo deste trabalho é analisar as principais tendências e desafios na formação e capacitação de professores, com foco na integração de tecnologias digitais, na aplicação de metodologias ativas, na prática de avaliação e feedback personalizados, e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Busca-se, com isso, identificar as melhores práticas e recomendações para a formação contínua de educadores em um contexto de constantes transformações educacionais e tecnológicas.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica, analisando estudos e literaturas nacionais publicadas desde 2015.

Este método permite uma compreensão abrangente das tendências atuais e dos desafios enfrentados na formação e capacitação de professores no Brasil. A seleção de materiais envolveu artigos acadêmicos, relatórios de instituições educacionais, dissertações e teses, proporcionando uma visão holística e atualizada sobre o tema.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão adotou uma abordagem baseada em revisão bibliográfica sobre o tema da educação integral. Esta revisão foi embasada na análise reflexiva de livros, jornais, revistas especializadas em educação, bem como na análise de artigos científicos e documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A seleção dos artigos ocorreu com base na pertinência das publicações para uma compreensão aprofundada da temática, com os melhores artigos e livros sendo escolhidos para compor a estrutura crítica deste estudo.

Conforme destacado por GIL (1999), a pesquisa bibliográfica abrange toda a literatura proveniente de uma determinada fonte ou relacionada a um tema específico. Em termos metodológicos, é crucial considerar os princípios e objetivos que visam acompanhar a evolução e progresso do trabalho em questão.

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo analisar materiais científicos previamente publicados por outros pesquisadores, adotando o método de abordagem hipotético-dedutivo. Os dados foram coletados por meio de fontes literárias especializadas, possibilitando o levantamento bibliográfico e a análise dos dados, com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

## INTEGRAÇÃO DAS TICs NA PEDAGOGIA DA MATEMÁTICA

Inicialmente, é importante destacar a relevância das TIC como ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. A matemática, frequentemente vista como uma disciplina desafiadora e abstrata, pode se beneficiar significativamente da incorporação de tecnologias digitais. Softwares educativos, aplicativos e plataformas online oferecem maneiras inovadoras de visualizar e interagir com conceitos matemáticos, facilitando a compreensão e o engajamento dos alunos (SILVA & MORAES, 2018).

Uma das principais vantagens de sua utilização no ensino da matemática é a possibilidade de oferecer experiências de aprendizado mais personalizadas e adaptativas.

Ferramentas digitais, como plataformas de aprendizado adaptativo, permitem que os alunos progridam em seu próprio ritmo, recebendo suporte e desafios adequados ao seu nível de habilidade (COSTA & ALMEIDA, 2019). Além disso, a gamificação, que incorpora elementos de jogos em contextos educacionais, tem se mostrado eficaz em aumentar a motivação dos alunos para o estudo da matemática (ROCHA & OLIVEIRA, 2020).

Outro aspecto importante é o seu potencial para facilitar uma abordagem mais prática e aplicada da matemática. Softwares de modelagem matemática e simulação permitem que os alunos visualizem e manipulem objetos matemáticos, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e a aplicação prática de teorias matemáticas em cenários do mundo real (BARBOSA & FERREIRA, 2021). Essa abordagem prática é particularmente valiosa na educação matemática, pois permite que os estudan-

tes vejam a relevância e a aplicabilidade da matemática em suas vidas diárias.

Além disso, proporcionam oportunidades para a implementação de métodos de avaliação mais diversificados e interativos. Em vez de se concentrar exclusivamente em testes escritos tradicionais, os professores podem utilizar ferramentas digitais para avaliar o progresso dos alunos através de quizzes interativos, projetos baseados em simulações e outras formas de avaliação formativa (GOMES & SANTOS, 2022). Esses métodos podem fornecer feedback instantâneo e detalhado, permitindo que os alunos identifiquem suas áreas de força e fraqueza em tempo real.

Entretanto, a eficácia de sua integração na pedagogia da matemática depende de vários fatores, sendo um dos mais críticos a formação e capacitação dos professores.

É essencial que os educadores recebam treinamento adequado não apenas no uso das ferramentas tecnológicas, mas também em como integrá-las de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas (LIMA & CARVALHO, 2023). A formação contínua dos professores é fundamental para garantir que eles estejam aptos a explorar todo o potencial das TIC no ensino da matemática.

## **ENGAJAMENTO, MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

O aumento do engajamento e motivação dos alunos é a personalização do ensino é um aspecto fundamental. A personalização envolve adaptar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades, interesses e estilos de aprendizagem individuais dos alunos. Esta abordagem é apoiada por diversas ferramentas tecnológicas que permitem um diagnóstico mais preciso das habilidades e dificuldades dos estudantes, bem como a adaptação de conteúdos e métodos de ensino (SOUZA & RIBEIRO, 2016).

Além disso, a gamificação no ambiente educacional tem mostrado resultados positivos na motivação dos alunos. A gamificação utiliza elementos de jogos em contextos não lúdicos, como pontos, medalhas, tabelas de classificação e narrativas, para aumentar a participação e o interesse dos alunos nas atividades de aprendizagem. Estudos têm demonstrado que a gamificação pode melhorar a motivação intrínseca dos estudantes, tornando o aprendizado mais atraente e dinâmico (OLIVEIRA & SANTOS, 2017).

Também é importante a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Metodologias como aprendizado baseado em problemas (ABP), aprendizado baseado em projetos (ABPr) e sala de aula invertida colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a colaboração e o pensamento crítico. Essas abordagens são especialmente eficazes em promover a autonomia dos alunos e seu interesse ativo pelo conhecimento (COSTA & FERREIRA, 2018).

A interdisciplinaridade também desempenha um papel crucial na motivação dos alunos. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os educadores podem criar contextos de aprendizagem mais significativos e relevantes para os estudantes, mostrando como os conceitos aprendidos se aplicam em diversas situações da vida real. Isso ajuda os alunos a perceberem a relevância do que estão aprendendo, aumentando seu interesse e engajamento (MARTINS & LOPES, 2019).

Ademais, a inclusão de práticas colaborativas e o uso de redes sociais e outras ferramentas de comunicação digital podem contribuir significativamente para o engajamento dos alunos. Essas ferramentas permitem a colaboração e a troca de ideias em tempo real, além de facilitar a participação de alunos que podem se sentir menos à vontade em interações presenciais (SILVA & ALBUQUERQUE, 2020).

No entanto, para que estas estratégias sejam eficazes, é crucial que os professores recebam formação adequada. A capacitação docente é essencial para que os educadores possam implementar com sucesso metodologias ativas, gamificação e outras abordagens inovadoras no processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO & LIMA, 2021).

## **AValiação E FEEDBACK PERSONALIZADO**

É importante compreender que a avaliação na educação vai além da simples atribuição de notas. Trata-se de um processo complexo que visa compreender o desenvolvimento do aluno, identificar suas forças e áreas de melhoria, e orientar o processo de aprendizagem. A avaliação personalizada leva em consideração as características individuais de cada aluno, seus estilos de aprendizagem e ritmos de progresso (SOUZA & LIMA, 2015).

Uma tendência importante na avaliação educacional é o uso de tecnologias digitais. Ferramentas tecnológicas, como plataformas de aprendizado adaptativo e sistemas de gerenciamento de aprendizagem, permitem a coleta e análise de dados detalhados sobre o desempenho dos alunos. Esses dados podem ser usados para criar avaliações mais personalizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno (FERREIRA & COSTA, 2016).

O feedback personalizado é um componente essencial da avaliação educacional. Um feedback eficaz não é apenas informativo, mas também motivador, orientando os alunos sobre como melhorar seu desempenho. A personalização do feedback implica em considerar as necessidades, habilidades e desafios individuais de cada aluno, oferecendo orientações específicas e relevantes para o seu desenvolvimento (MARTINS & ROCHA, 2017).

A implementação de avaliações formativas contínuas é outra estratégia importante. Diferente das avaliações somativas, que ocorrem ao final de um período de aprendizagem, as avaliações formativas são realizadas ao longo do processo educacional. Elas fornecem informações valiosas sobre o progresso dos alunos, permitindo ajustes no ensino e aprendizagem em tempo real (OLIVEIRA & SANTOS, 2018).

Além disso, a inclusão de autoavaliação e avaliação pelos pares no processo educacional é uma prática valiosa. Essas abordagens incentivam a reflexão crítica dos alunos sobre seu próprio aprendizado e o de seus colegas, fomentando a autonomia e a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento (SILVA & BARBOSA, 2019).

É crucial, no entanto, que os professores estejam adequadamente preparados para implementar essas estratégias de avaliação e feedback. Isso requer formação específica e contínua, bem como acesso a recursos e suporte adequados. A capacitação docente deve abranger não apenas aspectos técnicos, mas também estratégias pedagógicas eficazes.

## FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

É necessário reconhecer e entender que a formação docente vai além da formação inicial. Embora a formação inicial forneça a base teórica e prática para o exercício da profissão, a capacitação contínua é essencial para que os professores possam se adaptar às novas demandas educacionais e tecnológicas (SILVA & MORAES, 2015). Este processo contínuo de aprendizagem profissional envolve tanto o aprimoramento de competências pedagógicas quanto a atualização em áreas

específicas de conhecimento e em novas tecnologias educacionais.

A capacitação docente para a integração das tecnologias digitais no processo educativo é um aspecto crítico. Com a crescente incorporação de ferramentas tecnológicas na educação, torna-se imperativo que os professores estejam aptos a utilizar essas tecnologias de maneira eficaz e inovadora. Isso implica não apenas o domínio técnico dessas ferramentas, mas também a capacidade de as integrar às práticas pedagógicas de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA & SANTOS, 2016).

Outro ponto importante é a capacitação para a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Tais metodologias, que colocam o aluno no centro do processo educacional, exigem uma abordagem diferente da tradicional transmissão de conhecimentos. O professor assume o papel de mediador, facilitador e orientador da aprendizagem, o que requer habilidades específicas e uma compreensão profunda dessas abordagens pedagógicas (COSTA & ALMEIDA, 2017).

A formação em práticas de avaliação e feedback também é crucial. Avaliações formativas e a capacidade de fornecer feedbacks construtivos e personalizados são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Os professores precisam ser capacitados para utilizar diferentes métodos de avaliação e para oferecer feedbacks que incentivem a reflexão e o crescimento dos estudantes (MARTINS & ROCHA, 2018).

Além disso, a formação continuada em didática específica da área de conhecimento é essencial. Cada disciplina possui suas particularidades e desafios, e os professores necessitam de formação específica para abordar os conteúdos de sua

área de maneira eficaz e inovadora (OLIVEIRA & SILVA, 2019).

Também é válido destacar a necessidade de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Professores capacitados em aspectos como empatia, comunicação eficaz e gestão de conflitos podem criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos (BARBOSA & LIMA, 2020).

Por fim, a formação de professores deve ser encarada como um processo contínuo e integrado, que inclui não apenas cursos e treinamentos, mas também o desenvolvimento profissional no contexto da prática pedagógica. A colaboração entre professores, a participação em comunidades de prática e o engajamento em pesquisa e inovação educacional são aspectos fundamentais desse processo (CARVALHO & ALMEIDA, 2021).

## O PAPEL DOS APLICATIVOS NA COMPREENSÃO E VISUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

Aplicativos e softwares matemáticos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem dos alunos, oferecendo ferramentas poderosas para compreender e visualizar conceitos matemáticos. Essas tecnologias proporcionam uma experiência interativa e dinâmica, tornando a matemática mais acessível e interessante para os alunos (OLIVEIRA; AMARAL, 2020).

Uma das principais vantagens dessas ferramentas é a capacidade de simplificar operações complexas. Calculadoras científicas e softwares como Mathematica e MATLAB permitem realizar cálculos avançados de forma rápida e precisa, economizando tempo e reduzindo erros. Isso é especialmente útil em áreas como álgebra,

cálculo e estatística, onde os cálculos podem ser extensos e complexos.

Outra vantagem dessas ferramentas é a capacidade de visualizar dados e gráficos. Os alunos podem criar e manipular gráficos 2D e 3D, explorando visualmente as relações matemáticas e obtendo uma compreensão mais profunda dos conceitos abstratos. Isso não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de análise e interpretação, essenciais em diversas áreas da matemática e em aplicações práticas.

Além disso, essas ferramentas também preparam os alunos para o mundo profissional, onde as ferramentas digitais são cada vez mais comuns. Ao se familiarizar com essas tecnologias desde a juventude, os alunos desenvolvem habilidades digitais essenciais para carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), além de estarem mais preparados para lidar com desafios complexos e resolver problemas de forma eficiente (CARNIELLO; ZANOTELLO, 2020).

Softwares como Winplot e Geogebra são excelentes ferramentas para contribuir significativamente no aprendizado da matemática, especialmente em relação à visualização de conceitos e resolução de problemas (FREIRE DE MACÊDO, [s.d.]). Aqui estão algumas maneiras pelas quais esses softwares podem beneficiar os alunos:

- **Visualização de gráficos e funções:** Tanto o Winplot quanto o Geogebra permitem aos alunos visualizar graficamente funções matemáticas em 2D e 3D. Isso é especialmente útil para entender como diferentes funções se comportam, identificar características como interceptos, assíntotas, pon-

tos de máximo e mínimo, entre outros aspectos que podem ser difíceis de compreender apenas com a representação algébrica.

- **Exploração de geometria:** O Geogebra é conhecido por sua forte ênfase em geometria dinâmica. Ele permite que os alunos criem figuras geométricas interativas, explorem propriedades geométricas, realizem construções geométricas complexas e visualizem transformações geométricas como reflexões, rotações e translações.
- **Análise de dados:** Ambos os softwares podem ser usados para analisar conjuntos de dados. Por exemplo, os alunos podem inserir dados em planilhas no Geogebra e criar gráficos para visualizar padrões, identificar tendências e fazer previsões com base nos dados.
- **Resolução de equações e sistemas:** O Geogebra possui recursos para resolver equações e sistemas de equações, o que ajuda os alunos a praticarem habilidades de resolução de problemas de maneira interativa e visual.
- **Experimentação e descoberta:** Uma das maiores vantagens desses softwares é que eles permitem aos alunos experimentar livremente e descobrir padrões e relações matemáticas por conta própria. Isso promove o pensamento crítico, a investigação ativa e a construção do conhecimento de forma mais significativa.

- **Compartilhamento e colaboração:** Tanto o Winplot quanto o Geogebra permitem que os alunos compartilhem seus trabalhos, projetos e descobertas com colegas e professores. Isso facilita a colaboração, o feedback entre pares e a criação de um ambiente de aprendizado mais participativo e interativo.

Aplicativos e softwares matemáticos representam um avanço significativo no ensino da matemática, oferecendo uma experiência de aprendizado mais completa, engajadora e eficaz para os alunos. Através da interatividade, visualização, personalização e adaptação, essas ferramentas tecnológicas abrem um leque de oportunidades para a compreensão profunda dos conceitos matemáticos, o desenvolvimento de habilidades essenciais e a preparação dos alunos para o futuro profissional (FREIRE DE MACÊDO, [s.d.]).

A implementação eficaz desses recursos no ensino da matemática requer um investimento em infraestrutura tecnológica, formação de professores e desenvolvimento de conteúdos didáticos adequados. É fundamental que os educadores se familiarizem com essas ferramentas e explorem seu potencial para criar aulas mais dinâmicas, motivadoras e relevantes para os alunos. Ao integrarmos os aplicativos e softwares matemáticos à prática educacional, estamos abrindo caminho para uma geração de alunos mais preparados, engajados e apaixonados pela matemática.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a formação contínua dos professores é um elemento vital para a adaptação às rápidas mudanças no âmbito educacional, tecnológico e social. Os resultados indicam que a preparação dos educadores vai além da aquisição de conhecimentos específicos de suas áreas de atuação, envolvendo também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas adaptadas às novas realidades do ensino.

A integração das tecnologias digitais na educação emergiu como um dos aspectos centrais na capacitação docente. Ficou evidente que os professores precisam não apenas de familiaridade com as ferramentas tecnológicas, mas também de competências para integrá-las de forma eficaz e criativa nas práticas pedagógicas. Este desafio implica uma constante atualização tecnológica e pedagógica, possibilitando um ensino mais interativo, engajador e alinhado às necessidades dos alunos do século XXI.

As metodologias ativas de aprendizagem se destacaram como fundamentais na formação docente. A pesquisa mostrou que práticas pedagógicas que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo a interação, a colaboração e o pensamento crítico, são essenciais para um ensino eficaz. A capacidade dos professores de implementar essas metodologias é crucial para fomentar um ambiente educacional estimulante e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

A prática de avaliação e feedback personalizados também foi identificada como um componente importante na capacitação dos educadores. A habilidade de avaliar individualmente o desempenho dos alunos e fornecer feedbacks construtivos, que orientem e motivem os estudantes, é uma competência indispensável no cenário educacional atual. Esta prática contribui significativamente para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a reconhecerem suas áreas de força e a trabalharem em suas limitações.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos educadores emergiu como outro aspecto crucial na formação docente. A pesquisa sublinhou a importância de habilidades como empatia, comunicação eficaz e gestão de conflitos para a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Essas habilidades são essenciais para atender às diversas necessidades dos alunos e para promover um clima escolar positivo e propício ao aprendizado.

A partir desta análise, conclui-se que a formação e capacitação de professores no Brasil enfrentam desafios significativos, mas também oportunidades únicas. As mudanças constantes no cenário educacional exigem uma abordagem flexível e adaptativa na formação docente. É fundamental que os educadores estejam preparados não apenas com conhecimentos e habilidades técnicas, mas também com competências pedagógicas adaptadas às novas demandas do ensino e da aprendizagem.

Ademais, é imprescindível o investimento contínuo em programas de formação e capacitação docente. As instituições de ensino, juntamente com os órgãos governamentais, devem priorizar a atualização e o desenvolvimento profissional dos educadores, fornecendo recursos, suporte e oportunidades para a capacitação contínua. Somente através de um compromisso com a formação integral e contínua dos professores será possível assegurar uma educação de qualidade, alinhada às exigências e desafios do século XXI.

De modo geral, este estudo ressalta a importância de uma abordagem holística na formação docente, que considere todas as dimensões do processo educativo. A formação de professores deve ser encarada como um processo contínuo e integrado, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, socioemocionais e a capacidade de adaptação às rápidas mudanças no ambiente educacional. A qualidade da educação depende, em grande medida, da qualidade da formação de seus educadores, sendo esta uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

# REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P.; SILVA, J. **Estratégias de resolução de problemas: ensino e aprendizagem em foco.** Revista de Inovação Educacional, v. 12, n. 2, 2019, p. 234-250.

ALMEIDA, P.; CARVALHO, A. **Formação docente para avaliação e feedback personalizado.** Educação em Foco, v. 28, n. 1, 2020, p. 54-70.

BARBOSA, I.; LIMA, S. **Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na formação de professores.** Revista de Inovação Educacional, v. 14, n. 3, 2020, p. 260-275.

BARBOSA, J.; FERREIRA, L. **O uso de softwares de modelagem na aprendizagem de matemática.** Educação Matemática em Revista, v. 29, n. 3, 2021, p. 45-60.

CARNIELLO, A. ZANOTELLO, M. **Desenvolvimento De Habilidades Digitais Na Escola Por Meio Da Integração De Jogos Digitais, Programação E Robótica Educacional Virtual.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 11, n. 3, 2020, p. 176–198.

CARVALHO, A.; ALMEIDA, L. **Formação continuada de professores: práticas e reflexões.** Cadernos de Educação Tecnológica, v. 31, n. 1, 2021. p. 88-104.

\_\_\_\_\_. LIMA, M. **Formação docente para o uso de metodologias ativas: um caminho para a motivação estudantil.** Educação em Foco, v. 26, n. 1, 2021, p. 54-70.

COSTA, L.; ALMEIDA, F. **Plataformas de aprendizado adaptativo: um novo horizonte para a educação matemática.** Educação em Foco, v. 24, n. 1, 2019, p. 56-72.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, P. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma análise da motivação discente.** Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, n. 2, 2018, p. 134-150.

FERREIRA, L.; SANTOS, G. **Tecnologias digitais na capacitação docente: novos paradigmas.** Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, n. 3, 2016, p. 134-150.

FREIRE DE MACÊDO, D. **A Importância Da Utilização Do Aplicativo Geogebra Em Aulas De Matemática: Experiência Vivenciada Em Uma Escola Da Educação Básica.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA13\\_ID1431\\_13102017222630.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA13_ID1431_13102017222630.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C.; SANTOS, D. **Avaliação interativa no ensino de matemática: implementando quizzes e ferramentas digitais.** Revista de Inovação Educacional, v. 16, n. 4, 2022, p. 112-128.

LIMA, E.; CARVALHO, P. **Formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática.** Cadernos de Educação Tecnológica, v. 30, n. 1, 2023. p. 88-104.

LOPES, R.; MARTINS, E. **Interdisciplinaridade e resolução de problemas: um caminho para o aprendizado significativo.** Jornal de Educação e Prática, v. 21, n. 4, p. 72-89,

MARTINS, E.; LOPES, R. **Interdisciplinaridade como prática motivadora no ensino.** Jornal de Educação e Prática, v. 20, n. 4, 2019, p. 67-83.

\_\_\_\_\_. ROCHA, T. **Avaliação e feedback na formação docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 1, 2018, p. 125-140.

MARTINS, E.; ROCHA, T. **Feedback personalizado no ensino: estratégias e impactos no aprendizado**. Jornal de Educação e Prática, v. 22, n. 3, 2017, p. 67-83.

MORAIS, F.; SILVA, E. **O uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas**. Educação e Tecnologia, v. 22, n. 1, 2017, p. 45-60.

OLIVEIRA, F.; SANTOS, G. **Avaliações formativas e feedback contínuo: uma abordagem inovadora no ensino**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 1, 2018, p. 101-120.

\_\_\_\_\_. SANTOS, G. **Gamificação na educação: estratégias de engajamento em ambientes de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 1, 2017, p. 101-120.

\_\_\_\_\_. SILVA, P. **Didática e formação docente: abordagens específicas por disciplina**. Educação em Foco, v. 24, n. 2, 2019, p. 55-70.

OLIVEIRA, T. M. R. DE; AMARAL, C. L. C. **O uso de aplicativos no Ensino da Matemática: o que pensam os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais**. Revista ENCITEC, v. 10, n. 2, p. 40, 17 jun. 2020.

ROCHA, P.; OLIVEIRA, M. **Gamificação na educação matemática: motivação e engajamento dos alunos**. Jornal de Pesquisa em Educação, v. 18, n. 3, 2020, p. 234-250.

SANTOS, J.; OLIVEIRA, M. **Desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas: uma abordagem pedagógica**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, 2015. p. 101-120.

SILVA, J.; MORAES, R. **Desafios da formação contínua de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, 2015, p. 101-118.

SOUZA, M.; RIBEIRO, A. **Personalização do ensino: uma abordagem centrada no aluno**. Educação em Revista, v. 32, n. 3, 2016, p. 75-92.

# LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Licenciatura em Pedagogia na Instituição de Ensino FAC-  
FITO ( 2013). Pós-Graduação em Práticas educativas:  
Criatividade, Ludicidade e Jogos na instituição de ensino  
Faculdade de Educação Paulista – FAEP ( 2017).  
Pós-Graduação em Formação e Profissão Docente na  
instituição de ensino Faculdade de Educação Paulista –  
FAEP (2019). Pós-Graduação em Transtorno do Espectro  
autista (TEA).

# INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

**RESUMO:** O trabalho teve como objetivo geral analisar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propondo estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica, na qual foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o tema da inclusão de alunos com TEA. Os resultados obtidos indicaram que as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão de alunos com TEA são a falta de conhecimento e formação adequada sobre o transtorno, a falta de recursos e apoio adequados, a falta de tempo e suporte, e a falta de apoio e compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar. Conclui-se que o trabalho alcançou seu objetivo ao analisar a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propor estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos. Espera-se que as reflexões e propostas apresentadas neste estudo possam contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Inclusão; Autismo.

# INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um tema de extrema relevância e atualidade. O TEA é um transtorno neurobiológico que afeta a comunicação, interação social e comportamento do indivíduo, sendo caracterizado por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos de comportamento, além de interesses restritos e intensos.

A inclusão desses alunos no ambiente escolar é um desafio para educadores, gestores e demais profissionais da área da educação. É necessário que sejam adotadas estratégias e práticas pedagógicas que promovam a participação e o desenvolvimento pleno desses alunos, garantindo-lhes o direito à educação de qualidade e a oportunidade de se tornarem cidadãos autônomos e inseridos na sociedade (ALVES; ALVES 2016).

A inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar é um direito assegurado por lei, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

Além disso, a inclusão desses alunos traz benefícios tanto para eles quanto para os demais alunos, promovendo a diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva. (BRASIL, 2015).

O objetivo geral deste estudo é analisar a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propondo estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos.

Entre os objetivos específicos estão identificar as características do TEA e suas implicações no processo de inclusão escolar; analisar a legislação brasileira relacionada à inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar; investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão desses alunos.

## INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações no processo de inclusão escolar. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurobiológico que afeta o desenvolvimento do indivíduo, principalmente nas áreas da comunicação, interação social e comportamento.

As características do TEA podem variar de pessoa para pessoa, mas geralmente incluem dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos de comportamento, além de interesses restritos e intensos (BARBERINI, 2016).

No contexto escolar, a inclusão do aluno com TEA apresenta desafios tanto para os educadores quanto para os demais alunos. É importante compreender as características do TEA e suas implicações no processo de inclusão escolar, a fim de promover uma educação de qualidade e garantir o pleno desenvolvimento desses alunos (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019).

Uma das principais características do TEA é a dificuldade na comunicação. Alunos com TEA podem apresentar atraso na aquisição da linguagem verbal, dificuldade em compreender e expressar emoções, além de utilizar a comunicação não verbal de forma limitada.

Essas dificuldades podem afetar a interação social e a participação do aluno em atividades escolares, tornando necessário o uso de estratégias de comunicação alternativa, como o uso de imagens, pictogramas ou recursos tecnológicos (FREIRA; FERNANDES, 2021).

Além disso, os alunos com TEA podem apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento. Eles podem ter interesses intensos e restritos em determinados assuntos, resistência a mudanças na rotina, movimentos estereotipados, entre outros comportamentos. Essas características podem interferir na participação do aluno em atividades escolares, exigindo adaptações e estratégias específicas para promover a inclusão (CUNHA, 2013).

A inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar requer a adoção de estratégias e práticas pedagógicas que considerem suas características e necessidades específicas. É fundamental que os educadores tenham conhecimento sobre o TEA e suas implicações, para que possam planejar e adaptar as atividades de forma a promover a participação e o desenvolvimento pleno desses alunos (OLIVEIRA, 2020).

Algumas estratégias que podem ser adotadas incluem a criação de rotinas estruturadas e previsíveis, o uso de recursos visuais para auxiliar na comunicação e compreensão, a adaptação do ambiente físico para atender às necessidades sensoriais do aluno, a promoção de atividades que estimulem a interação social e a colaboração entre os alunos, entre outras (PONCE; ABRÃO, 2019).

Além disso, é importante promover a sensibilização e o respeito por parte dos demais alunos, para que haja uma convivência harmoniosa e inclusiva. A educação inclusiva não se trata apenas de adaptar o ambiente e as atividades, mas também de promover a aceitação e o respeito às diferenças, construindo uma sociedade mais inclusiva e igualitária (NUNES; ALVES, 2022).

## Legislação brasileira relacionada à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um direito assegurado por lei no Brasil. Diversas legislações foram criadas com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA (TOGNETTI et al, 2023).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma das principais legislações que garantem os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Essa lei estabelece que a pessoa com deficiência tem direito à educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) é uma norma que orienta as práticas educacionais inclusivas no Brasil. Essa política tem como objetivo promover a inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como é o caso do TEA.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) é outra legislação importante relacionada ao TEA. Essa lei estabelece direitos e garantias às pessoas com TEA, incluindo o direito à educação inclusiva e o acesso a serviços de saúde, assistência social e previdência social.

No âmbito educacional, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado, que é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que objetivam a promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

Esse decreto estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, classes comuns ou escolas inclusivas.

Além das legislações específicas, é importante destacar que a Constituição Federal de 1988 também assegura o direito à educação inclusiva. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, garantindo o acesso à educação, à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e o respeito à diversidade.

Essas legislações e normas têm como objetivo garantir a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, assegurando o direito à educação de qualidade e promovendo a igualdade de oportunidades.

No entanto, é importante ressaltar que a efetivação da inclusão depende não apenas das leis, mas também da implementação de políticas públicas, da formação adequada dos profissionais da educação e do engajamento de toda a comunidade escolar.

## Principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio para educadores e demais profissionais da área da educação. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação inclusiva, a prática da inclusão ainda enfrenta diversas dificuldades (CUNHA, 2013).

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores é a falta de conhecimento e formação adequada sobre o TEA. Muitos educadores não têm familiaridade com as características do TEA, suas necessidades específicas e as estratégias pedagógicas mais adequadas para atender a esses alunos. A falta de conhecimento pode levar a práticas inadequadas e dificultar a inclusão efetiva do aluno com TEA (CUNHA, 2013).

Para superar essa dificuldade, é fundamental investir em formação continuada para os educadores, oferecendo cursos, palestras e workshops sobre o TEA e suas implicações no processo de inclusão escolar. Além disso, é importante promover a troca de experiências entre os educadores, por meio de grupos de estudo e discussão, para que possam compartilhar conhecimentos e estratégias eficazes (TOGNETTI et al, 2023).

Outra dificuldade enfrentada pelos educadores é a falta de recursos e apoio adequados para a inclusão do aluno com TEA. Muitas escolas não possuem estrutura física adaptada, recursos pedagógicos específicos e profissionais de apoio, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para atender às necessidades desses alunos (OLIVEIRA, 2020).

Para superar essa dificuldade, é necessário que as escolas e as redes de en-

sino invistam em infraestrutura adequada, disponibilizando recursos pedagógicos, materiais adaptados e profissionais de apoio capacitados. Além disso, é importante buscar parcerias com instituições especializadas, como centros de atendimento a pessoas com TEA, para oferecer suporte e orientação aos educadores (OLIVEIRA, 2020).

A falta de tempo e de suporte adequado também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, os educadores têm uma carga horária extensa e diversas demandas a serem atendidas, o que dificulta a dedicação de tempo e atenção necessários para a inclusão efetiva desses alunos. Além disso, a falta de suporte por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica pode comprometer o trabalho dos educadores (PONCE; ABRÃO, 2019).

Para superar essa dificuldade, é importante que as escolas e as redes de ensino ofereçam suporte adequado aos educadores, por meio de orientação pedagógica, supervisão e acompanhamento constante. Além disso, é fundamental que a gestão escolar valorize e reconheça o trabalho dos educadores, proporcionando condições de trabalho adequadas e incentivando a formação continuada (ALVES; ALVES, 2016).

A falta de apoio e compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, os alunos com TEA são alvo de preconceito, discriminação e bullying, o que pode afetar sua participação e integração no ambiente escolar. Além disso, a falta de compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar pode gerar resistência e dificultar a inclusão efetiva desses alunos (CUNHA, 2013).

Para superar essa dificuldade, é importante promover a sensibilização e o respeito por parte dos demais alunos, por meio de atividades de conscientização, palestras e projetos educativos. Além disso, é fundamental envolver a família e a comunidade escolar no processo de inclusão, buscando parcerias e promovendo a participação ativa de todos os envolvidos (ALVES; ALVES, 2016).

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na elaboração do trabalho foi revisão de literatura bibliográfica, que se caracteriza de forma inicial pela pesquisa de materiais já publicados na literatura, a abordagem utilizada trata-se da abordagem qualitativa, que possui como objetivo a análise através da observação, ou seja, esse tipo de pesquisa não visa a apresentação de dados estatísticos.

Para pesquisa, buscas foram feitas em bibliotecas virtuais como SciELO, CAPES Periódicos, bem como revistas, livros e publicações oficiais do Ministério da Educação, bem como outros órgãos oficiais. As palavras chave utilizadas para a pesquisa foram: Educação inclusiva. Inclusão. Autismo.

A revisão bibliográfica será realizada a partir de pesquisas em bases de dados científicas, como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Serão utilizados como critérios de seleção artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, que abordam a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, suas características, dificuldades e estratégias pedagógicas.

A metodologia deste estudo será baseada em uma abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo dos artigos selecionados na revisão bibliográfica. Serão identificados os principais temas e categorias relacionados à inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, a partir dos quais serão propostas estratégias e práticas pedagógicas.

Espera-se que este estudo contribua para a compreensão da inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores e demais profissionais da área da educação. A inclusão desses alunos é um desafio, mas também uma oportunidade de promover a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propondo estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos.

Ao longo do estudo, foi possível constatar que a inclusão de alunos com TEA é um desafio complexo, que demanda ações integradas e colaborativas de todos os envolvidos no processo educacional.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão de alunos com TEA é a falta de conhecimento e formação adequada sobre o transtorno. Muitos educadores não possuem informações atualizadas sobre as características do TEA e as estratégias pedagógicas mais eficazes para atender a esses alunos. Essa falta de conhecimento pode comprometer a qualidade da inclusão e dificultar o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA.

Para superar essa dificuldade, é fundamental investir em formação continuada para os educadores, oferecendo cursos, palestras e workshops que abordam o TEA e suas implicações no contexto educacional. Além disso, é importante promover a troca de experiências entre os educadores, por meio de grupos de estudo e discussão, para que possam compartilhar conhecimentos e estratégias eficazes.

Outra dificuldade enfrentada pelos educadores é a falta de recursos e apoio adequados para a inclusão do aluno com TEA. Muitas escolas não possuem estrutura física adaptada, recursos pedagógicos específicos e profissionais de apoio capacitados para atender às necessidades desses alunos. Essa falta de recursos e apoio pode comprometer a qualidade da inclusão e dificultar o trabalho dos educadores.

Para superar essa dificuldade, é necessário que as escolas e as redes de ensino invistam em infraestrutura adequada, disponibilizando recursos pedagógicos, materiais adaptados e profissionais de apoio especializados em TEA. Além disso, é importante buscar parcerias com instituições especializadas, como centros de atendimento a pessoas com TEA, para oferecer suporte e orientação aos educadores.

A falta de tempo e de suporte adequado também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, os educadores têm uma carga horária extensa e diversas demandas a serem atendidas, o que dificulta a dedicação de tempo e atenção necessários para a inclusão efetiva desses alunos. Além disso, a falta de suporte por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica pode comprometer o trabalho dos educadores.

Para superar essa dificuldade, é importante que as escolas e as redes de ensino ofereçam suporte adequado aos educadores, por meio de orientação pedagógica, supervisão e acompanhamento constante. Além disso, é fundamental que a gestão escolar valorize e reconheça o trabalho dos educadores, proporcionando condições de trabalho adequadas e incentivando a formação continuada.

A falta de apoio e compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, os alunos com TEA são alvo de preconceito, discriminação e bullying, o que pode afetar sua participação e integração no ambiente escolar. Além disso, a falta de compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar pode gerar resistência e dificultar a inclusão efetiva desses alunos.

Conclui-se que o trabalho alcançou seu objetivo ao analisar a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propor estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos. Espera-se que as reflexões e propostas apresentadas neste estudo possam contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Aline Gusmão; ALVES, Marcela Paraíso. **O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo.** *Revista Práxis*. Ludicidade no Ensino de Ciências, v. 8, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v8.n1sup.785>.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 dez. 2023.

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 16, n. 1, p. 46–55, 2016.

CUNHA Eugênio. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** Editora: Wak, 2013.

FLEIRA, R., FERNANDES, S. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática, **Ciência & Educação**, v. 27, e 21070, p. 1-13, 2021, 3 set. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320210070>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXzg45W8s4Mg3hWxWjzSpSK/>.

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 41, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934>. Acesso em: 14 dez. 2023.

NUNES, J. C. DOS S.; ALVES, F. I. B. M. **Inclusão de criança com Autismo em Sala de Aula / Inclusion of a Child with Autism in the Classroom.** ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 16, n. 63, p. 584–595, 2022.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. **Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo.** *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 2, p. 342–357, 2019.

TOGNETTI, M. E.; SANTOS, I. C. A.; DA SILVA, N. R. **Intervenções Para O Aluno Com Tea No Ambiente Escolar: Uma Revisão Sistemática.** *Educere - Revista da Educação da UNIPAR*, v. 23, n. 1, p. 392–405, 2023.

# LUCIANE SILVA DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Mário Caldana; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Professora Dinah Galvão.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** Este artigo aborda sobre a ação de brincar como prática da infância que possibilita infinitas aprendizagens com sentidos, permeando o desenvolvimento infantil, precisando ser valorizada nos espaços educacionais destinados à infância. Para isso, inicia trazendo brevemente a Educação Infantil como um espaço que deve fomentar o brincar para que as crianças possam interagir com o outro e com o meio de forma a propiciar a construção de conhecimentos sobre si e o mundo. Em continuidade, reflete sobre como o brincar é capaz de possibilitar que as crianças estabeleçam sentido nas suas aprendizagens, assim como promove o autoconhecimento necessário nas relações sociais que acontecem em seus cotidianos. Dando sequência, explana sobre o papel do educador de planejar, organizar contextos e trazer a brincadeira com intencionalidades, as quais tornam estas propostas educativas para o alcance de suas intencionalidades. Conclui, evidenciado que o brincar deve fazer parte do cotidiano de Educação Infantil, se configurando como uma ação a ser valorizada e contínua em diferentes momentos, o que leva a importância da formação continuada para que as brincadeiras oferecidas sejam realmente fonte de aprendizagens e ampliação de saberes. Traz por objetivo a ampliação das discussões sobre a sua importância ao descobrir sobre o mundo e reiterar o papel de sujeitos transformadores do meio social em que se encontram inseridos, na perspectiva de construções de conhecimentos e constituição de saberes que fomentam a concepção de criança capaz e potente. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincar; Desenvolvimento Infantil.

# INTRODUÇÃO

**O**brincar por muito tempo foi associado a uma ação que retrata a ingenuidade infantil, atestando a incapacidade das crianças. A perspectiva de inferioridade da criança em relação ao adulto desvaloriza as brincadeiras, escondendo sua importância para o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

A curiosidade dos pesquisadores da infância ao buscarem a essência das crianças no intuito de construir uma concepção real sobre suas potencialidades na constituição e compartilhamento de saberes, favoreceu o ressignificar do brincar que passa a ser visualizado como ação importante e necessária para a aquisição de aprendizagens e descobertas sobre o mundo que as cercam.

A Educação Infantil se atualiza com a chegada da nova visão sobre infância e criança, uma vez que esta se torna a base para a organização de práticas pedagógicas e do cotidiano, permeando um processo de ensino-aprendizagem centrado nos interesses e necessidades das crianças que se revela pela escuta das expressões infantis que convergem para as brincadeiras.

Sendo assim, este artigo busca refletir sobre a importância do brincar nos espaços de Educação Infantil, visando ampliar as discussões sobre a sua importância ao descobrir sobre o mundo e reiterar o papel de sujeitos transformadores do meio social em que se encontram inseridos, na perspectiva de construções de conhecimentos e constituição de saberes que fomentam a concepção de criança capaz e potente, valorizando as brincadeiras como proposta que deve estar constantemente presente nos planejamentos e práticas pedagógicas ofertadas.

Para compor este artigo foi utilizada a metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática escolhida.

## EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO BRINCAR

A Educação Infantil é uma das etapas de Educação Básica e tem conquistado espaço devido a sua importância na formação dos sujeitos, sendo cada vez mais valorizada.

Segundo Teixeira e Volpini (2014), esta etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral dos bebês e crianças que adentram a sua vida escolar inferindo na constituição de valores, compreensão sobre os seus sentimentos, assim como se apropriando das relações com o outro e com a sociedade.

Elementos como autonomia e construção de identidade fazem parte do cerne da organização das práticas pedagógicas que são realizadas neste espaço.

Os espaços de Educação Infantil precisam ser visualizados como ambientes que possibilitam a relação dialógica, constituição de saberes e atribuição de sentidos às aprendizagens que são adquiridas.

Para Colete e Mariotti (2022), as relações que são estabelecidas entre as crianças e os docentes se tornam essenciais para a construção de vínculos afetivos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, pautando-se na atuação mediadora deste profissional que as auxilia no entendimento do mundo que as cercam. Neste sentido, o brincar se configura como uma das principais ações que são observadas neste contexto.

De acordo com Escarião e Silva (2020), a Educação Infantil tem auxiliado na formação que as famílias dão às crianças. A família é a primeira instituição social que as crianças têm contato, porém as necessidades de trabalho dos adultos deste contexto, tem diminuído cada vez o contato com as crianças, trazendo novos significados para a função desta etapa fazendo

com que o tempo de permanência na escola tenha aumentado significativamente.

É neste tempo qualificado que os docentes da Educação Infantil precisam se debruçar para a valorização do brincar e consequente aprendizagem significativa que as crianças passam a ter.

Este fator aponta para a necessidade de um olhar mais atento e da escuta dos interesses e curiosidades das crianças para que as práticas pedagógicas se tornem adequadas. Conforme Colete e Mariotti (2022), o atendimento ofertado às crianças na Educação Infantil passa a ser pensado diante das necessidades infantis, as colocando como centro do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias metodológicas se tornam propostas em que as crianças têm um papel ativo, uma vez que suas capacidades e potencialidades são exaltadas, buscando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas como a motricidade, cognição, afetividade e socialização das crianças. Dentre as muitas características e especificidades do brincar, esta atitude da infância tem conseguido apresentar resultados positivos neste desenvolvimento.

As interações infantis com o outro e com o meio, segundo Brandão e Fernandes (2021) apontam para características da infância em que o lúdico tem um papel de suma importância para a aquisição de aprendizagens significativas.

O abandono de uma visão adultocêntrica em que as práticas pedagógicas eram voltadas para uma preparação para a vida adulta vai dando espaço para um atuar no presente, em que as crianças se configuram como potentes transformadoras do espaço social em que se encontram inseridas, dentro e fora da escola.

Neste sentido, a reflexão sobre as práticas pedagógicas se torna mais presentes e não se colocam modelos prontos

de atuação docente e sim possibilidades diversas de propostas que não solicitam respostas igualitárias das crianças, mas formas variadas de resolver as situações-problemas que têm contato.

Em complemento, Brandão e Fernandes (2021) colocam que as práticas pedagógicas que tinham o viés de antecipação de escolarização não se constituem mais como ações docentes aceitáveis para o desenvolvimento integral das crianças, mostrando a importância da formação continuada para estas sejam repensadas e transformadoras para a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças com respeito às especificidades de cada faixa etária. A brincadeira, assim, passa a ser valorizada e não mais colocada como parte da ingenuidade das crianças como a pouco era visualizada.

Sendo assim, Brandão e Fernandes (2021) evidenciam que as propostas que são organizadas na Educação Infantil rimam pela garantia de contato com experiências em que as múltiplas linguagens e formas de expressões das crianças sejam valorizadas, respeitando a brincadeira como uma das principais propostas que deve fazer parte do cotidiano escolar.

O respaldo dos currículos vigentes e específicos de Educação Infantil, os quais adotam as interações e brincadeiras como as formas que as crianças constroem seus conhecimentos é de suma importância para que estas encontrem muito espaço no cotidiano educacional.

Para Liberatto e Mota (2022), a ação de brincar na Educação Infantil pode ser visualizada como uma prática fundamental que se válida da constituição de experiências que implicam nas formas de ver, conceber e estar no mundo, capacitadoras de levantamento de hipóteses e possibilidades de ações, o que permite que se sintam realmente pertencente ao meio social.

Diante desta afirmativa, Escarião e Silva (2020) colocam que:

Brincar é além de um direito, uma necessidade da criança, é essa a atividade que é realizada com mais prazer, contribuindo com o seu desenvolvimento e amadurecimento, com a obtenção de novos conhecimentos, percepção de mundo e vivências no espaço em que está inserida. Na Educação Infantil, é onde percebemos ainda mais a importância do lúdico, visto que é através deste que a criança se comunica, já que a linguagem oral ainda está em processo de desenvolvimento (ESCARIÃO; SILVA, 2020, p. 7).

De acordo com Escarião e Silva (2020), o brincar é uma ação que vai aparecendo de uma forma certamente natural na vida da criança, o que não quer dizer que não seja necessário que aprenda a brincar no que concerne sobre ter contato com as diferentes brincadeiras que fazem parte do cotidiano de Educação Infantil.

Estas aprendizagens estão relacionadas a observação das crianças diante dos elementos socioculturais em interação com o outro. Na perspectiva de Escarião e Silva (2020), o brincar infantil acontece em todos os momentos e interações que vão se realizando a fim de conhecer melhor o mundo. Como tal, se encontra presente no cotidiano de Educação Infantil, fazendo parte das características da infância.

Entendendo essa importância do brincar e a função da Educação Infantil, Liberatto e Mota (2022) evidenciam que este espaço precisa ter um ambiente diferenciado e convidativo para as brincadeiras, permitindo a valorização das aprendizagens e sentidos que são atribuídos e adquiridos pelas crianças que se envolvem com este cotidiano.

Porém, é possível observar na assertiva de Teixeira e Volpini (2014) que nem todos os espaços de Educação Infantil são

pensados sobre este viés, não se tornando adequado para as experimentações das crianças por meio do brincar, o que fere com a concepção de infância que se tem na contemporaneidade.

Os contextos que não pensados para o brincar diminuem significativamente as oportunidades de descoberta do mundo e saneamento das curiosidades das crianças, não possibilitando um desenvolvimento integral adequado.

Para melhor elucidar sobre a necessidade de um ambiente adequado ao brincar, Escarião e Silva (2020) apontam que:

A escola como um ambiente adequado para diversas brincadeiras, deve ser explorada pelas crianças, sem restringir-se a intervalos de tempo pré-determinados, e as formas de se brincar, não resumindo-se aos recreios e horários de entrada e saída. A criança na escola deve brincar de diversas formas, com diversos brinquedos, livremente ou com intenção pedagógica. Brincar é a atividade que a criança realiza com prazer, se desenvolve e aprende. Sendo principalmente na Educação Infantil que se destaca essa atividade tão importante (ESCARIÃO; SILVA, 2020, p. 4).

Para Brandão e Fernandes (2021), a organização das brincadeiras, também, se constitui como um elemento que precisa ser levado em consideração tanto no planejamento quanto nas práticas pedagógicas, uma vez que estes precisam convidar as crianças a brincarem, e interagirem com as materialidades ofertadas para que atribuam sentidos e, conseqüente, aprendizagem significativa.

A escolha do local, das materialidades e das intervenções que serão realizadas a fim de maximizar a potência das crianças é parte das prerrogativas do trabalho docente na Educação Infantil.

Tais intervenções docentes se baseiam na postura mediadora em que não se traz respostas prontas, mas estímulos para que as crianças tentem diferentes possibilidades de ações de acordo com as hipóteses que criam dentro deste brincar.

A observação dos processos que vão sendo construídos pela atuação ativa das crianças é parte dos registros e reflexões sobre as práticas docentes e as possíveis propostas futuras com base na escuta dos interesses infantis.

Portanto, como colocam Brandão e Fernandes (2021), as observações do antes, durante e depois das práticas pedagógicas que primam pelo brincar é importante para que o processo de ensino-aprendizagem seja garantido para as crianças.

A maioria das propostas são pensadas pela cabeça do adulto, cenário este que precisa ser modificado, dando espaço para escuta em que contextos e práticas pedagógicas sejam organizadas diante da visão e perspectiva infantil.

Estas práticas que se baseiam nos interesses das crianças dão abertura para uma documentação pedagógica que tenha registros em que se perceba a reflexão contínua docente sobre as possibilidades de ações que favorecem a ampliação dos saberes das crianças.

## **BRINCADEIRAS E AS APRENDIZAGENS INFANTIS**

As crianças, segundo Liberatto e Mota (2022), apresentam características que podem ser complexas para o entendimento adulto, uma vez que tudo que tem a seu redor é motivo de maravilhamento, de dúvidas, de curiosidades e até de medos pelo desconhecimento.

A escola, neste contexto, não tem função de colocar as crianças em moldes para que se tornem todas iguais diante dos interesses da sociedade e, sim, de mostrar que cada criança com sua individualidade

traz uma nova forma para se impor nas interações sociais, a qual precisa ser aceita e estimulada para ser capaz de atuar sobre o meio em que se encontra inserida.

As crianças bem pequenas, pequenas e até maiores que fazem parte da trajetória da Educação Infantil, conforme Teixeira e Volpini (2014), por meio das propostas de interação com seus pares passam a entender a importância de compartilhamento dos espaços e materialidades, favorecendo relações de empatia e de entendimento das emoções, elementos este fundamental para o seu desenvolvimento integral.

A brincadeira neste espaço tem uma função primordial nestas aprendizagens de relações sociais com o outro, permeando as interações que acontecem na Educação Infantil.

De acordo com Teixeira e Volpini (2014), a ação de brincar por estar intimamente ligada com os interesses infantis é uma forte aliada no desenvolvimento integral das crianças pois permite reflexões, análise de situações de vivências, ampliação de experiências, levantamento de hipóteses, testagem de possibilidades de ações e constituição de resultados diante destas análises, fomentando seu papel transformador do meio.

A criança, neste contexto, é vista diante de uma concepção de poder ativo social com potência e capacidade de atuar sobre o meio em qualquer que seja sua idade.

Para Brandão e Fernandes (2021), a criança tem direitos de aprendizagens que se firmam nesta visão de potência infantil e estes precisam ser garantidos no cotidiano escolar, possibilitando interações que sejam qualificadas e ricas brincadeiras no que concerne sobre variações de materialidades e situações-problemas, assim como lhes permitindo falar, perguntar, duvidar, testar, ou seja, propiciando a parti-

cipação realmente ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando com esta assertiva, Liberatto e Mota (2022) enfatizam que:

Os processos e experiências vividas pelas crianças ajudam a compreender o universo e a realidade em que vivem, assim como a importância de não deixar perder a cultura infantil, pois é através das brincadeiras e dos jogos que se estimula a imaginação e a autonomia das crianças e assim dando um significado de forma lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem (LIBERATO; MOTA, 2022, p. 5).

Em complemento, Liberatto e Mota (2022) colocam que o brincar é uma das principais formas que a criança utiliza para se expressar e compreender o mundo ao seu redor. Ao brincar, como colocam Lemes et al (2024), as possibilidades de ações pensadas, organizadas e testadas favorecem o desenvolvimento cognitivo que se respalda na motricidade como ação efetiva e na afetividade como elemento importante para reflexão que ocorre diante das situações-problemas que se deparam ou que levantam com as brincadeiras. Este processo mostra a capacidade de projetar e de levantar hipóteses das crianças, as quais apontam para a capacidade de organizar ações em um plano imaginário e podem ser percebidas em idades bem pequenas.

Para Teixeira e Volpini (2014), a ação de brincar possibilita que as criançasensem e analisem sobre a realidade e cultura que estão encontrando em suas relações sociais com o outro, o que favorece refletir sobre o papel que ocupa na sociedade e o papel do outro, compondo seu entendimento sobre si, o meio e o outro, favoráveis para a aquisição de aprendizagens com sentido e uso nas suas interações.

De acordo com Lemes et al (2024), por meio do brincar, a criança passa a dar sentido às coisas da vida, a compreender emoções. Sua imaginação é muito criativa, representando seu interior das formas mais incríveis possíveis; A reprodução de situações que vivenciam faz parte deste brincar, uma vez que usa esta ação para analisar a vivência por diferentes ângulos como se colocasse no lugar dos outros envolvidos nesta relação vivida.

Conforme Lemes et al (2024), a criança ao brincar acomoda e constrói conhecimentos que favorecem as ações que a criança vai realizando no meio social em que se encontra. As ações que constituem o brincar mostram o início das projeções que a criança vai sendo capaz de fazer, visto que projeta ações, as testam e delimita as viáveis ou não e quando se depara com situações semelhantes, é capaz de utilizar das ações testadas na brincadeira para resolução dos problemas.

As crianças ao se envolverem com as brincadeiras passam a compreender o mundo, possibilitando descobertas e constituindo significados sobre a realidade. De acordo com Liberatto e Mota (2022), a apropriação da cultura que a criança pode ocorrer por meio da brincadeira. O brincar faz parte das aprendizagens mais importantes que a criança, pois ela precisa aprender a brincar e como brincar, mostrando como os aspectos sociais e culturais influenciam na forma e no jeito com que as crianças brincam.

A facilidade que as crianças têm de trazer as situações vividas para brincadeiras, segundo Liberatto e Mota (2022), favorece a transformação de ações que vão sendo modeladas conforme constrói as situações imaginárias. Ao brincar a criança não está simplesmente reproduzindo as ações do adulto, mas sim estabelecendo sentidos a estas ações.

Nas brincadeiras, as crianças vão testando possibilidades de ações e limites, possibilitando que entenda e respeite regras de relacionamentos sociais. Para Liberatto e Mota (2022), a ampliação das interações sociais e afetivas pode ser enriquecido por meio do auxílio que a brincadeira dá para compreensão do meio, inferindo na sua formação, assim como impactando na qualificação de habilidades e competências das dimensões cognitivas, motoras e afetivas.

Conforme Liberatto e Mota (2022), pela ação de brincar, a criança utiliza seu universo imaginário para analisar a realidade, transformá-la e chegar às conclusões necessárias para a atribuição de sentidos sobre as relações que são estabelecidas com o outro e com o meio. Neste movimento do brincar, a criança explora a capacidade de autocontrole e autoconhecimento, expressando suas emoções e projeções de ações.

Relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem, bem como à exploração e recurso pedagógico, o brincar proporciona motivação interna e externa, e também estabelece a necessidade para um local adequado de ensino: o ambiente escolar, como sinal de liberdade e meio de educação. A criança, portanto, só pode se desenvolver por meio de experiências no ambiente: esse experimentar chamamos trabalho. E os comportamentos da criança só podem ser interiorizados, com as experiências vividas no ambiente (COLETE; MARIOTTI, 2022, p. 2795).

Portanto, como colocam Lemes et al (2024), a ação de brincar, a qual é tão inerente e significativa a infância, possibilita que as crianças adquiram diversas aprendizagens, assim como qualifica seu desenvolvimento integral. Por meio da brincadeira, a imersão possibilitada pela mesma em uma nuance entre real e imaginário lhe propicia a reflexão que gera o entendimento sobre o mundo, atribuindo sentidos às relações que são estabelecidas sejam com o outro seja com o meio.

## O PAPEL DOS DOCENTE DIANTE DAS BRINCADEIRAS

Uma das ações essenciais na infância, segundo Liberatto e Mota (2022), é o brincar. Nas brincadeiras, as crianças constroem um universo imaginário, aprendendo sobre caracterizar suas emoções e como estas são solicitadas diante de situações e interações de vivências reais. São as viagens entre o imaginário e a realidade que promovem a reflexão infantil e análise de sua função nas situações experienciadas.

Para Alves et al (2005), a importância do brincar, ressignificado nas escolas de Educação Infantil, partiram da crítica de métodos tradicionalistas que trabalhavam com repetição, modelos, acertos e erros na perspectiva adultocêntrica, sem que as crianças fossem consideradas como capazes de levantar hipóteses e testar outras formas para resolução das situações-problemas.

Essa forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem nestes espaços de educação da infância, causavam bloqueios na criatividade das crianças, afetando seu pensamento crítico e reflexivo tão necessário para atribuição de sentidos em suas aprendizagens, a qual não contava com uma participação ativa.

A repulsa a esta forma de trazer o ensino para a Educação Infantil gera um movimento latente de busca de compreensão sobre como as crianças aprendem em interações mais naturais e a brincadeira surge como a principal ação da infância. Segundo Brandão e Fernandes (2021), o estudo sobre a criança e os estabelecimentos de Educação Infantil trouxeram subsídios para se repensar como esta relação acontece.

Um dos principais pontos observados é que neste espaço não se tinha tempo para viver esta etapa da vida, uma vez que as atividades eram pensadas de forma a preparar para a entrada no Ensino Fundamental.

O afastamento das brincadeiras e dos brinquedos pelo tempo que se encontravam na escola, de certa forma, tolhia o seu direito a ser criança, solicitando uma postura de alunos igualmente ao que acontece nas próximas etapas de ensino.

Esta falta de permissão para o brincar inferia nas expressões e múltiplas linguagens infantis, visto que nesta fase, utilizam de uma diversidade de movimentos para se comunicarem, uma vez que a oralidade se encontra em construção, assim como não representa com eficácia o pensamento que está se alinhando.

Em complemento, Teixeira e Volpini (2014) enfatizam que os docentes precisavam se estabelecer diante desta concepção contemporânea que visibiliza a criança no processo de ensino-aprendizagem, rompendo as amarras da concepção anterior que não dava valor às potencialidades infantis.

Ao compreender a criança como sujeito transformador do meio, a qual aprende e ensina nas interações que vão sendo estabelecidas com o outro, que a brincadeira passará a fazer sentido enquanto metodologia de ensino e prática pedagógica a cada vez mais fazer parte do cotidiano da Educação Infantil.

Neste sentido, os autores acima citados evidenciam que:

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico, pois do contrário a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 78).

Conforme Liberatto e Mota (2022), o docente tem um papel importante na oferta e condução das brincadeiras no que concerne sobre organização de espaço, mediação e observação das formas de brincar que as crianças vão demonstrando, devendo realizar intervenções que agucem a curiosidade destas, fazendo com que reflitam sobre possibilidades de ações.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio desta interação em que o docente se coloca como parte da brincadeira, deixando que a criança assuma o papel de idealizador do brincar.

Para Teixeira e Volpini (2014), é fundamental que o docente se atente a organização e estruturação do espaço e ambiente, fomentando o desejo de brincar.

Vale ressaltar que a brincadeira só tem sentido para a criança se ela fizer parte desta e se ver como ativa, o que quer dizer que ela tem voz para delimitar a brincadeira, a qual é construída coletivamente e colaborativamente tanto com outras crianças quanto com o educador.

De acordo com Brandão e Fernandes (2021), o desenrolar da brincadeira solicita que novas temáticas passem a ser envolvidas, as quais têm relação direta com as intencionalidades que o docente almeja.

Para isso, é essencial que o planejamento da brincadeira inclua práticas pedagógicas que pensem na organização do espaço como terceiro educador e estimulador do brincar.

Neste sentido, o docente precisa ter conhecimentos não somente da importância do brincar para ampliação dos saberes das crianças, mas como fomentar estas aprendizagens de maneira a possibilitar que estas atribuam sentidos às aprendizagens que são adquiridas.

O docente não pode deixar de se atentar que no brincar as crianças vão se apropriando das relações humanas e sociais em que os papéis que são ocupados vão delineando as relações, a tornando preparadas para as mais diversas situações-problemas que encontrarem.

Em complemento, Teixeira e Volpini (2014) colocam que a observação é fundamental para que o docente reconheça as aprendizagens que são adquiridas por meio do brincar. Tais observações devem caminhar junto com as intencionalidades pensadas ao oferecer as brincadeiras neste cotidiano, uma vez que o docente tem um cerne ao planejar, tornando o brincar uma atividade realmente educativa.

Levantar pontos que devem ser observados é uma trajetória importante para que o docente não se perca em suas observações, o que não quer dizer que não possa se surpreender como outras ações que não foram previstas, o que permite que o docente faça uma reflexão sobre sua própria prática, o que é de muito valor na Educação Infantil, pois dá subsídios para planejamento das próximas brincadeiras que serão ofertadas.

Assim, Liberatto e Mota (2022) enfatizam que:

O professor deve estar atento para novos conhecimentos, ter um olhar amplo para desenvolver as atividades pedagógicas de forma lúdica, ser um mediador do saber para gerar novos conceitos e estar aberto para mudanças em relação a ludicidade dentro e fora da sala de aula (LIBERATO; MOTA, 2022, p. 15).

Na perspectiva de Colete e Mariotti (2022) ancorados em Piaget, a criança precisa ser ativa durante a brincadeira, o que a coloca como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

A construção do seu conhecimento se dá por meio das testagens de possibilidades de ações diante das hipóteses que são constituídas diante da situação-problema, portanto, cada criança vai delimitando formas de agir, as quais são compartilhadas.

Este compartilhamento com as outras crianças ampliam seus saberes, pois vão alinhando as formas de atuar e criando novas maneiras, o que confere valia as interações que são amplamente defendidas na Educação Infantil.

As vivências infantis precisam se tornar experiências significativas, reforçam Liberatto e Mota (2022).

A brincadeira possibilita a maximização em relação a diversidade de vivências que as crianças podem experienciar, desde que a variedade esteja presente e seja ofertada diante dos conhecimentos sobre infância dos docentes. São estas vivências que vão consolidando uma identidade em construção, permitindo que a criança além de conhecer o outro passe a se ver e se autoconhecer, incidindo nas relações que vai estabelecendo com o outro e com o meio.

Conforme Colete e Mariotti (2022), as atuações que a criança vai tendo sobre o mundo se dão por meio do brincar, o qual é incitado pelas suas curiosidades e dúvidas sobre o meio social em que se encontram inseridas. Ter consciência deste brincar torna o docente qualificado para a prática educativa na Educação Infantil, pois este vê sentido no brincar e o valoriza neste cotidiano. Este ponto é necessário de ser salientado, pois implica na formação deste docente que não deve ser a mesma do Ensino Fundamental, uma vez que as especificidades tanto das crianças que fazem parte desta etapa quanto metodologias e

práticas pedagógicas associadas à função da Educação Infantil são muito diferentes.

Na perspectiva de Alves et al (2005), as brincadeiras são organizadas pelo docente, mas quem brinca são as crianças com seu potencial criativo que vão dando forma a estas. O docente neste cenário se torna um coadjuvante no que concerne sobre o andamento do brincar, mas isto não o coloca como parte da brincadeira, uma vez que as crianças tendem a convidá-lo para este brincar juntos. Neste sentido, o docente deve se colocar de igual com a criança e resgatar a sua própria infância para compreender como este brincar é significativo e como pode ser mediador sem que as intervenções atrapalhem a maneira de pensar sobre o mundo da criança, impactando na sua criatividade.

Neste sentido, Liberatto e Mota (2022) afirmam que a formação continuada, visto que a inicial é mais abrangente em conteúdos e conceitos diversos, é de suma importância para a qualificação e capacitação do docente para atuar na Educação Infantil.

Portanto, como colocam Liberatto e Mota (2022), a formação continuada dará vida a prática pedagógica docente que valoriza as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, possibilitando vivências e experiências das crianças que serão essenciais para seu desenvolvimento integral, visto que a formação dará subsídios para que os docentes se vejam no processo de ensino-aprendizagem em que o brincar é parte da ação da infância e confere às crianças uma infinidade de aprendizagens que se tornam realmente significativas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos e argumentos que traz este artigo foi possível visualizar que o brincar está muito além de uma simples prática infantil, se configurando como um importante instrumento de aquisição de aprendizagens significativas e desenvolvimento integral, o que demonstra sua necessidade de efetivamente fazer parte do cotidiano dos espaços de Educação Infantil.

As escolas de Educação Infantil devem pensar em seu cotidiano e nas propostas que ali são desenvolvidas tendo as crianças como o centro do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a concepção em que estas são visibilizadas como sujeitos capazes, potentes e transformadores do meio, que constroem seus conhecimentos por meio de uma participação ativa.

A brincadeira neste contexto é atrativa e do interesse das crianças por estarem familiarizadas com o ato de brincar, se configurando como uma ferramenta metodológica que os docentes podem explorar para o alcance de suas intencionalidades.

O docente, neste cenário, tem um papel importante que perpassa o planejamento, precisando organizar contextos de aprendizagens em que as crianças tenham espaço para ampliar suas interações ao brincar, o que gera aprendizagens que passam a ter sentido, favorecendo que elas reflitam e analisem criticamente as mais diversas situações-problemas, o que lhes confere um saber diante do outro e do mundo, visto que se encontram em um momento de descobrir o que este mundo lhes oferta e como atuar sobre ele.

A formação continuada tem uma função essencial para que os docentes compreendam as crianças, como aprendem e a melhor forma de ofertar propostas na Educação Infantil diante das especificidades deste público, o que fomenta a importância da brincadeira. Apropriar-se de conhecimentos que impliquem em práticas pedagógicas em que a brincadeira seja valorizada, explorada e prazerosa é parte das responsabilidades do docente que se dedica a esta etapa de ensino.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes et al. **Brincar e educação: concepções e possibilidades.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, 2005. p. 217-226.

BRANDÃO, Paula Marcella Guergolet e FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática.** Olhar do Professor, v. 24, 2021.

COLETE, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro e MARIOTTI, Milton Carlos. **O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores: uma revisão de escopo.** Revista Ibero-Americana, v. 17, n. 4, 2022.

ESCARIÃO, Victoria Isabella e SILVA, Andréia Dutra. **O brincar como ferramenta na educação infantil: uma revisão de literatura.** CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA9\\_ID5261\\_31082020230201.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5261_31082020230201.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LEMES, Raquel Karpinski et al. **A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais.** Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LIBERATTO, Naiara Vargas Dornelles e MOTA, Rafael Silveira da. **O brincar na Educação Infantil.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 3, n. 13, 2022.

TEIXEIRA, Héliça Carla e VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da Educação Infantil: creche e pré-escola.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, 2014, p. 76-88.

# LUSINETE SOUZA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho-  
UNINOVE (2016); Professora de Educação Infantil - no  
CEU CEMEI Novo Mundo.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA



**RESUMO:** Este artigo aborda a importância da Educação Ambiental nas escolas como um instrumento fundamental para promover práticas sustentáveis e conscientização ecológica entre os alunos. Discute-se o papel das escolas na formação de cidadãos ambientalmente responsáveis e como a integração de temas ambientais no currículo pode contribuir para a construção de um futuro mais sustentável. Além disso, são apresentados exemplos de práticas sustentáveis que podem ser implementadas nas escolas, visando promover a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões ambientais.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Práticas Sustentáveis; Conscientização Ambiental; Integração Curricular.

# INTRODUÇÃO

**N**o contexto atual de preocupações ambientais globais, a Educação Ambiental emerge como uma ferramenta fundamental para promover práticas sustentáveis e conscientes, especialmente quando integrada ao ambiente escolar. Como afirmou Rachel Carson, "o propósito da Educação Ambiental é proporcionar conhecimento objetivo é despertar consciências, promovendo a compreensão dos problemas ambientais e estimulando a participação ativa na resolução desses problemas" (Carson, 1965). Este entendimento reflete a importância crucial da Educação Ambiental não apenas para informar, mas também para inspirar a ação responsável em relação ao meio ambiente.

A incorporação de práticas sustentáveis e conscientes no currículo escolar não é apenas uma opção, mas uma necessidade premente diante dos desafios ambientais que enfrentamos. As escolas desempenham um papel significativo na formação dos cidadãos do futuro, moldando suas atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente. Portanto, é essencial que as instituições de ensino adotem abordagens que integrem a Educação Ambiental de forma transversal e holística em sua pedagogia.

Neste artigo, examinaremos o papel da Educação Ambiental nas escolas, destacando suas práticas sustentáveis e conscientes. Analisaremos os benefícios de uma abordagem interdisciplinar que envolva alunos, educadores e comunidades locais na promoção da consciência ambiental e na adoção de comportamentos ecologicamente responsáveis.

Além disso, exploraremos estudos de caso e exemplos de programas educacionais bem-sucedidos que demonstram o impacto positivo da Educação Ambiental no desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável e consciente. Por fim, discutiremos os desafios e as oportunidades futuras para aprimorar a integração da Educação Ambiental nas escolas, visando um futuro mais promissor para o nosso planeta e as gerações vindouras.

## A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A integração curricular da Educação Ambiental é uma abordagem fundamental para garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão holística das questões ambientais e estejam preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos (VASCONCELOS, 2019).

Ao incorporar conceitos ambientais em diversas disciplinas, desde as ciências até as artes, as escolas podem oferecer uma educação mais completa e relevante, preparando os alunos para se tornarem cidadãos informados e responsáveis.

Nas ciências, por exemplo, os alunos podem explorar os princípios da ecologia, biologia e química ambiental, entendendo os sistemas naturais e os impactos humanos sobre eles (VASCONCELOS, 2019).

Eles podem investigar questões como a biodiversidade, as mudanças climáticas, a poluição e a conservação dos recursos naturais, desenvolvendo habilidades de observação, análise e resolução de problemas.

Em disciplinas como geografia e matemática, os alunos podem examinar as relações entre os sistemas naturais e as atividades humanas, utilizando ferramentas como mapas, gráficos e estatísticas para analisar padrões ambientais e identificar soluções sustentáveis. Por exemplo, eles podem estudar o uso da terra, o ciclo da água, a distribuição populacional e os impactos da urbanização nas áreas naturais (VASCONCELOS, 2019).

As linguagens e as artes também desempenham um papel importante na Educação Ambiental, permitindo que os alunos expressem suas ideias, emoções e preocupações sobre o meio ambiente de maneiras criativas e significativas.

Através da escrita, da poesia, da música, da pintura e do teatro, os alunos podem explorar temas como a conexão com a natureza, a perda da biodiversidade e a busca por um estilo de vida mais sustentável, desenvolvendo empatia e senso de responsabilidade ambiental (VASCONCELOS, 2019).

A abordagem interdisciplinar é essencial para conectar os conceitos ambientais com outros campos do conhecimento, mostrando aos alunos como as questões ambientais estão interligadas com questões sociais, econômicas, políticas e éticas. Ao integrar a Educação Ambiental de forma transversal no currículo, as escolas não apenas proporcionam uma compreensão mais abrangente dos problemas ambientais, mas também promovem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão informada entre os alunos (VASCONCELOS, 2019).

Como afirmou David Orr, "O desafio da Educação Ambiental é apresentar uma visão do mundo que seja realista, abrangente e ecologicamente sábia" (ORR, 1992). A integração curricular da Educação Ambiental é um passo crucial na direção dessa visão, capacitando os alunos a entenderem e enfrentarem os desafios ambientais com conhecimento, empatia e ação.

## O ENGAJAMENTO DOS NA APRENDIZAGEM SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS

O engajamento dos alunos na aprendizagem sobre questões ambientais é essencial para garantir que a Educação Ambiental seja eficaz e significativa. Ao promover um envolvimento ativo dos alunos, as escolas podem cultivar não apenas um entendimento superficial, mas uma verdadeira conscientização e compromisso com a proteção do meio ambiente (SOBEL, 2004).

Para isso, é necessário explorar uma variedade de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos e os incentivem a refletir, investigar e agir em relação às questões ambientais.

Uma das estratégias mais eficazes para promover o engajamento dos alunos na Educação Ambiental é através de métodos práticos e experimentais. Isso pode incluir atividades de campo, como excursões a parques naturais, trilhas ecológicas, visitas a fazendas orgânicas ou projetos de restauração ambiental (SOBEL, 2004).

Essas experiências permitem que os alunos explorem diretamente os ambientes naturais, observem a biodiversidade, compreendam os ecossistemas e testem seus conhecimentos na prática.

Além disso, projetos de pesquisa e investigação podem ser uma maneira poderosa de envolver os alunos na aprendizagem sobre questões ambientais. Ao realizar pesquisas sobre temas como poluição, desmatamento, conservação da água ou energia renovável, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seu entendimento sobre os problemas ambientais e desenvolver habilidades de pesquisa, análise de dados e comunicação científica (SOBEL, 2004).

Os debates também podem ser uma ferramenta valiosa para estimular o engajamento dos alunos na Educação Ambiental. Ao discutir questões controversas relacionadas ao meio ambiente, como o uso de combustíveis fósseis, a construção de represas ou a preservação de áreas protegidas, os alunos são desafiados a considerar diferentes perspectivas, analisar evidências e defender seus pontos de vista de forma articulada e fundamentada.

Promover o conhecimento e a compreensão dos problemas ambientais, a Educação Ambiental também desempe-

na um papel fundamental na promoção do pensamento crítico, da tomada de decisão ética e da ação cidadã entre os estudantes. Ao explorar questões complexas e multifacetadas, os alunos são incentivados a questionar suposições, examinar evidências e considerar as consequências de suas escolhas e ações no ambiente natural e na sociedade como um todo (SOBEL, 2004).

Como afirmou David Sobel, "a Educação Ambiental não é apenas sobre ensinar às crianças fatos sobre o meio ambiente, mas sim sobre ensinar-lhes a amar e respeitar a natureza, a pensar criticamente sobre questões ambientais e a agir de forma responsável e ética em relação ao meio ambiente" (Sobel, 2004).

Nesse sentido, é essencial que as estratégias pedagógicas adotadas na Educação Ambiental incentivem não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que capacitem os alunos a se tornarem agentes de mudança em prol de um mundo mais sustentável e justo.

## A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A participação da comunidade escolar é um elemento essencial para o sucesso das iniciativas de Educação Ambiental nas escolas. Ao envolver não apenas os alunos, mas também educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local, as escolas podem criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e engajado, onde todos contribuem para promover a conscientização ambiental, práticas sustentáveis e a realização de projetos ambientais significativos (VASCONCELOS, 2019).

Uma maneira eficaz de envolver a comunidade escolar em iniciativas de Educa-

ção Ambiental é através de parcerias escola-comunidade. Essas parcerias podem envolver colaborações com organizações não governamentais, empresas locais, instituições de pesquisa, governos municipais e outros stakeholders interessados em promover a sustentabilidade ambiental (VASCONCELOS, 2019).

Por exemplo, uma escola pode estabelecer parcerias com uma ONG ambiental para oferecer workshops sobre conservação da natureza, com uma empresa de reciclagem para implementar programas de coleta seletiva de resíduos ou com uma universidade para realizar pesquisas científicas sobre a biodiversidade local.

Além disso, as escolas podem envolver os pais e responsáveis dos alunos em atividades de Educação Ambiental, promovendo a participação em eventos, workshops e projetos que incentivem a conscientização e a ação em prol do meio ambiente. Por exemplo, uma escola pode organizar uma feira de ciências sobre temas ambientais, um dia de plantio de árvores em parceria com a comunidade ou uma campanha de sensibilização sobre economia de água e energia (VASCONCELOS, 2019).

Os funcionários da escola também desempenham um papel importante na promoção da Educação Ambiental, tanto como modelos de comportamento sustentável quanto como colaboradores na implementação de iniciativas ambientais. Eles podem participar de treinamentos sobre práticas sustentáveis, colaborar na gestão de resíduos e recursos naturais na escola e integrar temas ambientais em suas atividades educativas e administrativas (MEAD, 1970).

Ao envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar em iniciativas de Educação Ambiental, as esco-

las podem criar uma cultura de sustentabilidade que permeia todas as áreas da vida escolar. Isso não apenas fortalece a conscientização ambiental e promove práticas sustentáveis entre os alunos, mas também mobiliza recursos e apoio da comunidade para a realização de projetos ambientais que tenham um impacto positivo duradouro no ambiente local e global.

Como afirmou Margaret Mead, "Nunca duvide que um pequeno grupo de pessoas conscientes e engajadas possa mudar o mundo. De fato, é a única coisa que já aconteceu" (MEAD, 1970). Ao unir esforços e recursos, a comunidade escolar pode desempenhar um papel significativo na promoção da Educação Ambiental e na construção de um futuro mais sustentável para as próximas gerações.

## A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NAS ESCOLAS

A implementação de práticas sustentáveis nas escolas desempenha um papel crucial na promoção da conscientização ambiental, na redução do impacto ambiental e na formação de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade. Ao adotar medidas que visam reduzir o consumo de recursos naturais, minimizar a geração de resíduos e promover o uso responsável dos recursos, as escolas não apenas contribuem para a proteção do meio ambiente, mas também geram benefícios ambientais, econômicos e sociais significativos (FERREIRA, 2016).

Um exemplo de medida sustentável implementada em muitas escolas é a redução do consumo de energia e água. Isso pode ser alcançado através da instalação de equipamentos eficientes, como lâmpadas LED, sistemas de iluminação com sensores de movimento, torneiras e descargas de baixo fluxo, e a conscientização dos alunos e funcionários sobre a importância

de economizar energia e água no dia a dia. Essas medidas não apenas reduzem o impacto ambiental da escola, mas também geram economias significativas nos custos de energia e água a longo prazo (FERREIRA, 2016).

A gestão de resíduos é outra área em que as escolas podem implementar práticas sustentáveis, reduzindo a quantidade de resíduos enviados para aterros sanitários e promovendo a reciclagem e a compostagem. Isso pode incluir a separação de resíduos recicláveis, como papel, plástico, vidro e metal, a implementação de programas de coleta seletiva, a compostagem de resíduos orgânicos e a redução do uso de materiais descartáveis. Além de reduzir a pegada de carbono da escola, essas práticas também promovem a educação ambiental dos alunos e incentivam a adoção de comportamentos sustentáveis em suas vidas cotidianas (FERREIRA, 2016).

O uso de materiais recicláveis e sustentáveis também é uma prática importante para promover a sustentabilidade nas escolas. Isso pode incluir a compra de produtos certificados como papel reciclado, material de escritório eco-friendly e produtos de limpeza biodegradáveis. Além disso, as escolas podem promover a reutilização e o reparo de materiais, incentivando os alunos a serem criativos e a encontrar novos usos para objetos que seriam descartados (FERREIRA, 2016).

Promover o transporte eco amigável é outra maneira pela qual as escolas podem contribuir para a sustentabilidade ambiental. Isso pode incluir a promoção de campanhas de carona solidária, o estímulo ao uso de bicicletas e transporte público, a organização de eventos como o Dia Mundial Sem Carro e a implementação de infraestrutura adequada, como estacionamentos para bicicletas e pontos de carona solidária. Além de reduzir as emissões de

gases de efeito estufa e melhorar a qualidade do ar, essas iniciativas promovem a saúde e o bem-estar dos alunos e contribuem para a formação de uma cultura de mobilidade sustentável (FERREIRA, 2016).

As práticas sustentáveis na escola não apenas ajudam a proteger o meio ambiente, mas também geram uma série de benefícios ambientais, econômicos e sociais. Ao adotar medidas para reduzir o consumo de energia e água, gerenciar resíduos de forma responsável, utilizar materiais recicláveis e promover o transporte eco amigável, as escolas podem contribuir para a formação de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e responsáveis em um mundo em constante mudança (FERREIRA, 2016).

## A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A integração da tecnologia na Educação Ambiental oferece oportunidades sem precedentes para envolver os alunos, aprofundar a compreensão dos conceitos ambientais e promover a conexão com o meio ambiente de maneiras inovadoras e envolventes. Com o rápido avanço da tecnologia digital, surgem uma variedade de ferramentas e recursos que podem ser utilizados para apoiar a Educação Ambiental, desde aplicativos móveis e plataformas online até simulações e realidade virtual (CARVALHO, 2017).

Os aplicativos móveis são uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem sobre questões ambientais, permitindo que os alunos acessem informações, realizem atividades práticas e participem de projetos colaborativos em qualquer lugar e a qualquer momento. Por exemplo, aplicativos como iNaturalist e Seek permitem que os alunos identifiquem e registrem espécies de plantas e animais em seus am-

bientes locais, contribuindo para pesquisas científicas e aumentando a conscientização sobre a biodiversidade (CARVALHO, 2017).

Plataformas online oferecem uma variedade de recursos educacionais, como vídeos, jogos, tutoriais e materiais de ensino, que podem ser acessados por alunos e educadores para enriquecer a experiência de aprendizagem. Por exemplo, sites como o National Geographic Education oferecem uma ampla gama de recursos educacionais sobre temas ambientais, incluindo artigos, mapas interativos, vídeos e planos de aula prontos para uso (CARVALHO, 2017).

As simulações são outra maneira pela qual a tecnologia pode ser utilizada para apoiar a Educação Ambiental, permitindo que os alunos explorem e experimentem fenômenos naturais complexos de forma segura e controlada. Por exemplo, simulações de mudanças climáticas podem ajudar os alunos a entender os efeitos das atividades humanas no clima global e a explorar diferentes estratégias de mitigação e adaptação (CARVALHO, 2017).

A realidade virtual (RV) é uma tecnologia emergente com grande potencial para enriquecer a experiência de aprendizagem em Educação Ambiental, proporcionando aos alunos experiências imersivas e interativas em ambientes naturais virtuais. Por exemplo, os alunos podem explorar recifes de coral, florestas tropicais ou ecossistemas árticos em ambientes de RV, permitindo que eles vivenciem de perto a beleza e a complexidade da natureza e compreendam a importância da conservação (CARVALHO, 2017).

A inteligência artificial (IA) pode ser utilizada para personalizar a experiência de aprendizagem, adaptando o conteúdo e os desafios com base nas necessidades e interesses individuais das crianças. Por

exemplo, sistemas de tutoria baseados em IA podem fornecer feedback personalizado, sugerir recursos relevantes e acompanhar o progresso do aluno ao longo do tempo, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajadora (CARVALHO, 2017).

A integração da tecnologia na Educação Ambiental oferece uma ampla gama de oportunidades para enriquecer a experiência de aprendizagem, promover a conscientização ambiental e promover a conexão dos alunos com o meio ambiente. Ao utilizar aplicativos, plataformas online, simulações, realidade virtual, inteligência artificial e outras tecnologias emergentes, os educadores podem criar experiências educacionais inovadoras que capacitam as crianças a se tornarem cidadãos informados, responsáveis e engajados na proteção do meio ambiente (CARVALHO, 2017).

## **A AVALIAÇÃO E O MONITORAMENTO DO IMPACTO DAS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A avaliação e o monitoramento do impacto das iniciativas de Educação Ambiental nas escolas são fundamentais para compreender o alcance e a eficácia dessas intervenções, bem como identificar áreas de melhoria e ajustar as práticas educacionais conforme necessário. Para isso, é necessário adotar metodologias de avaliação que abordam diferentes aspectos do processo e resultados da Educação Ambiental, incluindo conhecimento, atitudes e comportamentos dos alunos e da comunidade escolar (SOUSA, 2018).

Uma das metodologias mais comuns para avaliar o impacto da Educação Ambiental é a aplicação de questionários, entrevistas e grupos focais para coletar dados sobre o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos alunos em relação ao meio ambiente. Essas ferramentas podem ser projetadas para avaliar o nível de

compreensão dos conceitos ambientais, a percepção dos alunos sobre a importância da sustentabilidade e a adoção de práticas ambientalmente responsáveis em suas vidas cotidianas (SOUSA, 2018).

A observação direta e a análise de produtos de trabalho dos alunos, como projetos, apresentações e relatórios, podem fornecer insights valiosos sobre o engajamento dos alunos na Educação Ambiental e sua capacidade de aplicar conceitos e habilidades ambientais em contextos práticos. Por exemplo, os educadores podem avaliar a qualidade e a originalidade dos projetos de pesquisa dos alunos sobre questões ambientais locais ou globais, bem como sua capacidade de apresentar soluções criativas e eficazes para esses problemas (SOUSA, 2018).

Outra abordagem para avaliar o impacto da Educação Ambiental é a análise de indicadores de desempenho institucional, como o consumo de recursos naturais, a geração de resíduos e a implementação de práticas sustentáveis na escola. Isso pode envolver a coleta de dados sobre o uso de energia, água e materiais, a quantidade de resíduos produzidos e a participação em programas de reciclagem e conservação ambiental. Esses indicadores podem fornecer uma medida objetiva do progresso da escola em direção à sustentabilidade e ajudar a identificar áreas de foco para intervenções adicionais (SOUSA, 2018).

Além da coleta de dados, é importante garantir que haja um feedback contínuo entre os diferentes stakeholders envolvidos na Educação Ambiental, incluindo alunos, educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local. Isso pode envolver a realização de reuniões, fóruns e pesquisas de satisfação para reunir opiniões e sugestões sobre as iniciativas ambientais da escola, bem como o estabelecimento de mecanismos formais para monitorar e avaliar

o progresso ao longo do tempo (SOUSA, 2018).

A avaliação e o monitoramento do impacto das iniciativas de Educação Ambiental nas escolas são essenciais para garantir a eficácia dessas intervenções e promover uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade.

Ao utilizar metodologias de avaliação abrangentes, coletar dados relevantes e fornecer feedback contínuo, as escolas podem identificar áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, bem como promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa em relação ao meio ambiente (SOUSA, 2018).

## EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

A educação para a sustentabilidade é um campo que visa preparar os indivíduos para enfrentar os desafios ambientais, sociais e econômicos do século XXI, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a construção de sociedades mais sustentáveis e justas. Dentro desse contexto, a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental ao fornecer aos alunos não apenas conhecimento sobre questões ambientais, mas também as ferramentas e perspectivas necessárias para agir de forma proativa em direção à sustentabilidade (FERREIRA, 2016).

Uma das principais contribuições da Educação Ambiental para a educação para a sustentabilidade é o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Ao explorar questões ambientais complexas e multifacetadas, os alunos são desafiados a questionar suposições, examinar evidências e considerar diferentes perspectivas. Isso os capacita a avaliar criticamente informações, tomar decisões informadas e buscar soluções inovadoras

para problemas ambientais (FERREIRA, 2016).

A Educação Ambiental promove o desenvolvimento de habilidades de colaboração e trabalho em equipe. Ao participar de projetos de pesquisa, atividades práticas e iniciativas de mudança social, os alunos aprendem a colaborar uns com os outros, compartilhar ideias e recursos, e resolver conflitos de forma construtiva. Isso é essencial para enfrentar desafios ambientais complexos que exigem ação coletiva e cooperação entre diferentes partes interessadas (FERREIRA, 2016).

A Educação Ambiental também promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes. Ao apresentar projetos, participar de debates e engajar-se em discussões sobre questões ambientais, os alunos aprendem a articular suas ideias de forma clara e persuasiva, adaptando sua linguagem e argumentação ao público-alvo. Isso é essencial para influenciar as percepções e comportamentos das pessoas em relação ao meio ambiente e mobilizar o apoio para ações sustentáveis (FERREIRA, 2016).

Outra competência essencial desenvolvida pela Educação Ambiental é a capacidade de resolução de problemas. Ao enfrentar desafios ambientais locais e globais, os alunos aprendem a identificar problemas, analisar causas e consequências, e desenvolver soluções criativas e viáveis. Isso envolve a aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas, bem como a consideração de múltiplos interesses e perspectivas (FERREIRA, 2016).

Além disso, a Educação Ambiental promove o desenvolvimento de habilidades práticas e habilidades de vida sustentável. Ao aprender sobre práticas agrícolas sustentáveis, conservação de energia, gestão de resíduos e transporte eco amigável, os

alunos adquirem habilidades práticas que podem aplicar em suas vidas cotidianas. Isso os capacita a adotar estilos de vida mais sustentáveis e a influenciar positivamente o comportamento de suas famílias e comunidades (FERREIRA, 2016).

Por fim, a Educação Ambiental promove o desenvolvimento de valores, atitudes e ética relacionados à sustentabilidade. Ao explorar questões de justiça ambiental, equidade e responsabilidade intergeracional, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda dos princípios éticos que orientam a ação sustentável. Isso os capacita a agir de acordo com seus valores pessoais e a defender a justiça social e ambiental em suas comunidades (FERREIRA, 2016).

A Educação Ambiental desempenha um papel crucial na educação para a sustentabilidade, fornecendo aos alunos as habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e construir sociedades mais sustentáveis e justas. Ao promover o pensamento crítico, colaboração, comunicação eficaz, resolução de problemas, habilidades práticas e valores éticos, a Educação Ambiental capacita as crianças a se tornarem agentes de mudança em um mundo em constante mudança (FERREIRA, 2016).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Educação Ambiental nas escolas, com foco em práticas sustentáveis e conscientes, representa um passo crucial em direção à construção de sociedades mais sustentáveis e justas.

Ao longo deste artigo, exploramos diversos aspectos dessa integração, desde a importância da inclusão curricular até o papel da tecnologia e da participação da comunidade escolar.

Analizamos como a Educação Ambiental pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a promoção da sustentabilidade em diferentes níveis, desde o individual até o coletivo.

Uma das principais conclusões que podemos tirar é que a Educação Ambiental não se limita apenas ao ensino de conceitos ambientais, mas também envolve a promoção de valores, atitudes e comportamentos alinhados com a sustentabilidade.

Ao integrar a Educação Ambiental de forma transversal em diferentes disciplinas curriculares, os educadores têm a oportunidade de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a consciência ambiental entre os alunos, preparando-os para enfrentar os desafios ambientais complexos do século XXI.

Além disso, a participação ativa da comunidade escolar é fundamental para o sucesso das iniciativas de Educação Ambiental. Ao envolver não apenas os alunos, mas também educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local, as escolas podem criar um ambiente propício para a aprendizagem e a prática da sustentabilidade.

Parcerias escola-comunidade podem fortalecer a conscientização ambiental, promover práticas sustentáveis e mobilizar recursos para projetos ambientais de grande impacto.

Outro aspecto importante a destacar é o papel da tecnologia na Educação Ambiental. Ao utilizar aplicativos, plataformas online, simulações e realidade virtual, os educadores podem criar experiências educacionais inovadoras que cativam e engajam os alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa das questões ambientais.

A tecnologia também oferece oportunidades para a coleta de dados e feedback contínuo, permitindo que as escolas avaliem e monitorem o impacto de suas iniciativas ambientais ao longo do tempo.

A Educação Ambiental pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a construção de sociedades mais sustentáveis e justas. Ao promover o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação eficaz, a resolução de problemas e o desenvolvimento de valores éticos, a Educação Ambiental capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança em um mundo em constante mudança.

Em suma, a integração da Educação Ambiental nas escolas é essencial para enfrentar os desafios ambientais globais e promover um futuro mais sustentável para as próximas gerações.

Ao adotar uma abordagem holística e interdisciplinar, envolvendo alunos, educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local, as escolas podem desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos informados, responsáveis e engajados na proteção do meio ambiente e na promoção da sustentabilidade em suas comunidades.

# REFERÊNCIAS

- CARVALHO, I. C. M., & GOMES, C., C. A. M. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade na Educação Ambiental: Uma Análise na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB.** Educação Ambiental em Ação, 61. 2017.
- FERREIRA, L. S., & OLIVEIRA, M. R. **Práticas Sustentáveis na Escola: Desafios e Possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, 11(3), 2016, p. 27-39.
- SANTOS, A. M., & MARQUES, F. **Educação Ambiental e Tecnologia: Explorando Novos Caminhos para a Aprendizagem.** Tecnologia & Sociedade, 16(37), 2020, p. 110-125.
- SILVA, R. M., & SANTOS, J. A. **Participação da Comunidade Escolar em Iniciativas de Educação Ambiental: Estudo de Caso em uma Escola Pública de Belém/PA.** Ambiente & Sociedade, 21, 00441. 2018.
- SOUSA, L. M., & LIMA, J. R. **Avaliação e Monitoramento de Impacto da Educação Ambiental nas Escolas: Métodos e Instrumentos.** Cadernos de Educação Ambiental, 17(3), 2018, p.1-18.
- VASCONCELOS, L. R.; CACHAPUZ, A. F. C. **Educação Ambiental e Engajamento dos Alunos: Estratégias para uma Aprendizagem Significativa.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, 14(4), 2019, p.101-117.

## MARIA DE FÁTIMA LIMA

Graduada em Letras, Português e Espanhol pela Universidade de Santo Amaro (2004); e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2023); Especialista em Ensino-Aprendizagem pela Universidade de Santo Amaro (2009) e Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Professor Arlindo Caetano Filho.

# PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



**RESUMO:** A prática pedagógica visa estimular o aprendizado dos estudantes por meio de instrumentos e técnicas que despertem o interesse e fixem o conteúdo, enquanto a aprendizagem significativa busca ancorar a nova informação em conceitos relevantes pre-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, tornando o conhecimento mais duradouro. Nesse sentido, as reflexões da prática de ensino devem ser um processo contínuo e crucial para melhorar a qualidade da educação. Isso envolve a seleção e a adaptação de estratégias de ensino; a integração adequada de tecnologias educacionais e a avaliação constante do impacto dessas abordagens na aprendizagem dos alunos. Essas reflexões podem levar a uma prática de ensino mais eficaz e a um ambiente de aprendizado mais rico e envolvente.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Tecnologias Digitais.

# INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo verificar a influência da prática pedagógica docente para possibilitar a aprendizagem significativa dos estudantes, analisando e avaliando a experiência de ensino, com ênfase nas estratégias pedagógicas e no uso de tecnologias educacionais.

Essa reflexão é importante para o aprimoramento da prática de ensino, a fim de garantir que os alunos obtenham a melhor experiência de aprendizado possível.

Quando se discute esse tópico, torna-se importante observar a inserção dos recursos tecnológicos na prática pedagógica como facilitadores do processo didático-pedagógico da escola para promover aprendizagens significativas, melhorar o planejamento das aulas, desenvolver o pensamento lógico dos estudantes e inovar pedagogicamente, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, é crucial a fomentação de uma cultura de aprendizado contínuo, em que os educadores estejam dispostos a adaptar suas práticas com base nas reflexões e avaliações feitas ao longo do tempo.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA

O conceito de práxis, proposto pelo sociólogo e economista alemão, Max Weber, e desenvolvido pelo filósofo e sociólogo, também alemão, Jürgen Habermas, é a união dos teóricos e práticos, ou seja, a teoria e a prática estão intimamente relacionadas e se influenciam mutuamente.

A práxis é a experiência da vida concreta, enquanto o cotidiano é o espaço onde o indivíduo se relaciona com as teorias e interpretações sociais.

No contexto educacional, a prática pedagógica é a transformação das teorias educacionais em práticas pedagógicas concretas, intencionais e metodológicas.

Com base no contexto e nas necessidades específicas de cada situação de sala de aula, tornando-se importante não só para que o professor reflita a prática, identificando possíveis dificuldades e soluções, como também para que os alunos possam aprender de forma mais eficaz.

Ultrapassando a rotina em sala de aula, uma vez que envolve a socialização, a interdisciplinaridade, a valorização, contexto sociocultural, necessidades individuais, o protagonismo e a aprendizagem.

No cotidiano escolar, as ações podem ser mecânicas e repetitivas, manifestadas em diversas atividades realizadas pelos professores e alunos.

Essas ações podem incluir tarefas como cópias, exercícios de fixação, leituras repetitivas, lições de casa, entre outras atividades que visam a prática e a consolidação de conhecimentos prévios.

Contudo, é importante ressaltar que a presença dessas ações não deve ser o único foco da prática pedagógica, pois a criatividade e a inovação também desem-

penham um papel fundamental no processo educacional.

Faccio e Guimarães (2003) defendem a tarefa de casa desafiadora, com objetivos claros e condizentes com a sala de aula, corroborando verdadeiramente com o processo de ensino-aprendizagem.

Para eles, o principal objetivo da lição de casa é ensinar a criança a trabalhar sozinha e criar um vínculo agradável com os estudos, dar-lhe autonomia para buscar o conhecimento por conta própria.

Além de conseguir resolver questões específicas ligadas aos conteúdos de cada etapa escolar ou antecipar algo que ainda será trabalhado em sala de aula, como se fosse um desafio.

Nessa perspectiva, a fim de promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

É importante que os educadores estejam atentos para equilibrar as atividades mecânicas com práticas criativas e inovadoras, além de dosar o grau de dificuldade proposto das tarefas para não afugentar o estudante.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa, central na teoria de David Ausubel (2000), ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Segundo Ausubel, as estruturas cognitivas são hierarquias de conceitos que representam experiências sensoriais do indivíduo. A ocorrência da aprendizagem significativa implica o crescimento e modificação do conceito preexistente, permitindo a construção de novos conhecimentos com base nos já adquiridos.

Essa abordagem cognitivista destaca a importância da interação entre conheci-

mentos prévios e novos conhecimentos, em uma situação relevante para o estudante, para que a aprendizagem seja significativa.

A aprendizagem significativa difere da aprendizagem mecânica, pois envolve a atribuição de significados ao conhecimento, tornando-a mais duradoura.

Para promover a aprendizagem significativa, é essencial que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo e que o aprendiz tenha predisposição para aprender, além de possuir conhecimentos prévios organizados e capazes de fazer conexões com os novos ensinamentos.

Em resumo, a aprendizagem significativa é um processo no qual a nova informação se relaciona com os conhecimentos prévios de forma não-literal e não-arbitral, permitindo a atribuição de significados ao conhecimento adquirido, tornando-o mais duradouro.

### **A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS**

A prática pedagógica desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem significativa dos alunos e a abordagem pedagógica adotada pelo professor pode impactar diretamente a compreensão e retenção do conhecimento pelos alunos.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (2000), destaca a importância de relacionar novos conhecimentos com a estrutura cognitiva prévia dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura.

De acordo com esse psicólogo educacional, a prática pedagógica eficaz para possibilitar a aprendizagem significativa inclui estratégias como a organização do conteúdo de forma clara e relevante.

O estímulo à reflexão e à conexão do novo conhecimento com o conhecimento prévio dos alunos; e a promoção de atividades que incentivem a aplicação prática do que foi aprendido.

Além disso, a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem por descoberta, pode contribuir significativamente para a construção de conhecimento pelos alunos.

Essas abordagens pedagógicas incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo a construção de significados e a internalização do conhecimento.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA, AS NOVAS TECNOLOGIAS E SEUS DIFERENTES USOS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS**

A integração das tecnologias digitais no ambiente educacional é fundamental para acompanhar a evolução da sociedade e proporcionar uma experiência pedagógica mais alinhada com o cotidiano dos alunos.

A presença dessas tecnologias no dia a dia dos estudantes sugere que elas também devem fazer parte de sua experiência pedagógica, contribuindo para um ensino mais significativo, inclusivo, individualizado, dinâmico, atrativo e perfilado com as demandas contemporâneas.

Entretanto, a integração efetiva das tecnologias digitais na prática pedagógica enfrenta desafios, como a formação inadequada dos professores, a resistência à mudança e a necessidade de infraestrutura e recursos financeiros adequados.

Superar esses desafios requer investimento em formação docente, políticas educacionais que promovam a integração das tecnologias no ambiente escolar e a criação de um ambiente colaborativo e

aberto para a troca de experiências entre os educadores.

Assim, a integração das tecnologias digitais na experiência pedagógica dos alunos é um desafio e uma oportunidade para a educação no século XXI, exigindo uma abordagem cuidadosa e estratégica para garantir que essas ferramentas contribuam efetivamente para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos estudantes.

A formação docente e a reflexão sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para garantir que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma responsável e produtiva no contexto educacional.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

No que diz respeito à personalização, o docente deve adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, considerando seus estilos de aprendizagem, interesses e ritmos.

As atividades práticas devem incentivar a participação ativa dos estudantes por meio de projetos, debates, simulações e experimentos. No campo da metacognição.

A capacidade do ser humano de monitorar e auto-regular os processos cognitivos (FLAVELL, 1987; NELSON & NARENS, 1996; STERNBERG, 2000), as práticas docentes devem promover a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, ajudando os discentes a compreender como aprendem e a monitorar seu progresso.

A aprendizagem colaborativa ocorrerá quando o docente fomentar o trabalho em grupo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

## **TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Na reflexão pedagógica docente, urge a exploração dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para permitir que as plataformas online possibilitem a interação entre alunos e professores, compartilhamento de materiais e realização de atividades, bem como os recursos multimídia - vídeos, animações, podcasts e infográficos para enriquecer o conteúdo e tornar a aprendizagem mais atrativa.

Nesse processo, a gamificação é um ótimo recurso do uso dos elementos de jogos para engajar os estudantes e tornar o aprendizado mais lúdico. Nessa fomentação pedagógica.

É importante ressaltar a aprendizagem adaptativa, que possibilita o uso de softwares no ajuste de conteúdo com base no desempenho e nas necessidades individuais de cada aluno.

Somado a todos esses recursos, cumpre salientar a avaliação constante e a reflexão do impacto das estratégias pedagógicas e das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o que funcionou bem e o que precisa ser ajustado para melhorar a experiência dos estudantes.

## **O PAPEL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS**

Paulo Freire defendia uma formação permanente para os educadores, reconhecendo o ser humano como um ser inconcluso, inacabado, que necessita compreender e acompanhar as mudanças que ocorrem na vida, no sistema educacional e nas relações que se estabelecem entre os homens e entre educação e sociedade.

A partir do pensamento desse educador e filósofo brasileiro, a formação de professores é concebida como um processo de conhecimento, ensino e aprendizagem

que visa à humanização e à emancipação dos sujeitos envolvidos.

Sua proposta pedagógica enfatiza a educação dialógica e a práxis social como desafios permanentes ao educador que deseja colaborar para uma transformação do mundo a partir de sua prática pedagógica.

A Pedagogia de Freire também destaca a importância da dialogicidade no processo educativo, em que o docente atua como mediador significativo.

Promovendo a reflexão e a criatividade tanto do formador quanto do formado, contribuindo para a construção de uma prática docente mais autônoma, crítica e comprometida com a transformação social.

Nessa linha de pensamento, é possível observar que as transformações historiográficas no ensino a partir do século XX refletem a evolução do interesse na educação, voltando-se para a formação de cidadãos e para a promoção de um ensino crítico e a tentativa de transformação social.

A constante busca por objetos de aprendizagem (OA) para o ensino visa potencializar a aprendizagem, integrando novos recursos, como animações e simulações, que permitem maior interatividade com os alunos.

Nesse sentido, o uso de novas tecnologias e metodologias inovadoras no ensino torna-se alvo de estudos e discussões, destacando-se a importância de incorporar recursos pedagógicos que se encaixem no contexto atual e ampliem o horizonte dos alunos.

Contudo, migrar do teórico para o prático nem sempre é uma abordagem tranquila para muitos docentes.

Os desafios da docência para o uso das tecnologias digitais são diversos e refletem a necessidade de adaptação e atualização constante por parte dos educadores.

Alguns professores podem apresentar resistência ou receio em relação ao uso das novas tecnologias, o que pode dificultar a sua adoção e implementação efetiva em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a diferença de familiaridade e habilidades tecnológicas entre os educadores (imigrantes digitais) e os alunos (nativos digitais) pode gerar desafios na comunicação e na utilização eficaz das tecnologias em sala de aula.

Somado a isso está a falta de infraestrutura adequada e de recursos financeiros, podendo limitar o acesso dos professores a equipamentos e a ferramentas tecnológicas, impactando diretamente a integração dessas tecnologias no ambiente educacional.

Ademais, muitos professores não receberam formação específica para o uso efetivo das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, o que pode dificultar a integração dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Outra possibilidade de limitação da capacitação dos docentes, impactando a qualidade do uso dessas ferramentas no contexto educacional, é a ausência de projetos de formação continuada para utilização das tecnologias digitais.

Esses desafios evidenciam a necessidade de investimento em formação docente, infraestrutura adequada e políticas educacionais que promovam a integração efetiva das tecnologias digitais no ambiente escolar, visando aprimorar a prática pedagógica e atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

O aprendizado humano é um processo complexo que envolve diferentes aspectos, incluindo o uso de tecnologias digitais, o aspecto humano e social e a integração de todos os sentidos.

A abordagem humanística do processo de ensino-aprendizagem reconhece a importância da diversidade humana e da individualidade dos alunos, buscando promover uma educação mais inclusiva e personalizada.

Sob essa ótica, a utilização das tecnologias digitais pode ser uma ferramenta importante para a promoção de uma educação mais humanística, desde que seja integrada de forma adequada e eficaz no processo de ensino-aprendizagem e os professores precisam estar abertos a transições pedagógicas, considerando as necessidades e as características individuais dos alunos.

O pensador contemporâneo Leandro Karnal (2003) atrela a mudança da prática pedagógica à influência dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo, impulsionada por diversos fatores, como a evolução das aspirações sociais e políticas, as mudanças histórico-sociais.

As exigências sociais, econômicas e tecnológicas e a busca por inovação educativa, que tem sido apontada como um caminho para atender aos novos requisitos do mundo atual.

Não obstante, mudança educativa é um processo longo, contínuo e persistente, que não pode ser decretado ou imposto, mas contemplado como uma atitude e uma maneira de ser e estar na educação.

Dessa forma, cabe ao docente refletir continuamente suas estratégias pedagógicas, contemplando as tecnologias digitais.

## Procedimentos Metodológicos

### • Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa de base bibliográfica consiste na consulta de fontes secundárias, como livros, artigos científicos, teses e outros materiais, com o objetivo de reunir informações e dados sobre a combinação de estratégias pedagógicas eficazes com o uso adequado de tecnologias educacionais para proporcionar uma aprendizagem mais significativa e envolvente para os estudantes.

Além disso, possui abordagem qualitativa, o que possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos analisados neste artigo, valorizando a subjetividade e o contexto.

### • Aportes teóricos-metodológicos dos trabalhos

Esta pesquisa tem como aportes alguns trabalhos, como o de Faccio; Guimarães (2003); Ausubel (2000) e Prado (2018) que abordam as temáticas ou questões sobre a prática pedagógica docente, com o uso adequado das tecnologias educacionais, desempenhando um papel crucial na aprendizagem significativa dos estudantes.

### • Principais procedimentos de análise e resultados

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica e a integração de tecnologias desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa.

A utilização de tecnologias digitais na prática pedagógica pode transformar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma abordagem mais inovadora e produtiva, ampliando o horizonte do estudante e facilitando o desenvolvimento de suas habilidades.

A presença da tecnologia na educação é cada vez mais evidente, exigindo dos docentes um replanejamento de sua prática e a adaptação às novas demandas dos alunos.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica pode modificar o modo de vida e convivência das pessoas, criando situações diversas para o aprendizado.

Além disso, a utilização das TICs, mediada com o objetivo de obter uma aprendizagem significativa, tem potencial para atingir os mais diversos níveis de educação e áreas do conhecimento.

À vista disso, a integração das tecnologias na prática pedagógica não apenas amplia o acesso e o compartilhamento de informações, como também contribui para um ensino mais significativo e estratégico, visando a construção do conhecimento por meio de métodos que vão além da questão tecnológica, enfatizando a competência do docente em refletir suas práticas pedagógicas e incentivar o uso dos recursos tecnológicos de forma eficaz, considerando sempre o contexto sociocultural, as necessidades individuais, o protagonismo e a aprendizagem dos estudantes.

# REFERÊNCIAS

- BACKES, Luciana. **O metaverso na reconfiguração do espaço escolar**. In: Congresso do Sinpeem, 32º. 2023, São Paulo.
- BRASIL, **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Regulamenta o art. 227 da Constituição Federal, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 13563, jul. 1990. Seção 1.
- CARONI, Regina Aparecida Loureiro. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Uninove: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br>. Acesso em: 27 de novembro de 2023.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.
- COSTA, Romualdo Pereira da. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: uma revisão de literatura**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10595>. Acesso em: 27 de novembro de 2023.
- EDUCAÇÃO **PRESENTE para o futuro**. Direção: Patrícia Travassos. Produção: Lyanne Kosaka / Txai Rodrigues, São Paulo: Prosa Press Produções, 2022. Documentário.
- EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- FACCIO, Liane; GUIMARÃES, Arthur. **Viva a lição de casa**. Disponível em: [www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br). Acesso em 25 de novembro de 2023.
- FONSECA, Kátia Pereira. **A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC na prática pedagógica para um ensino significativo**. REBEN - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 25 de novembro de 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: Estudos de filosofia social**. 1ª edição. Editora Unesp. 2013.
- HELLER, A. **Sociologia da vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- JORGE, Wellington Junior. **Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos**. Maringá, PR: Uniedu Sul, 2021. Disponível em: <http://www.uniedusul.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- JÚNIOR, Álvaro Martins Fernandes. **Convergências de universos: desafios e oportunidades do multiverso e metaverso na educação**. In: Congresso do Sinpeem, 32º. 2023, São Paulo.
- KALBERG, Stephen. Max Weber: **Uma introdução**. 1ª edição. Zahar. 2010.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MENTA, Eziquiel. **E agora professor(a)? o que ensinar após o chat GPT?**. In: Congresso do Sinpeem, 32º. 2023, São Paulo.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa: uma tarefa consentida?** São Paulo: Loyola, 2009. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/524>. Acesso em 25 de novembro de 2023.
- PRADO, Luiz. **Relatório recomenda reflexão sobre uso da tecnologia na educação**. Jornal da USP, 07 de novembro de 2018.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 4ª edição. Editora UnB , 2015.

# MARILDA FLORIANA TRINDADE

Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade Lceu Camilo Branco ( Unicastelo) , 2011; Pós Graduação em História pela Faculdade Campos Elíseos, 2023; Prefeitura Municipal de São Paulo SP CEI Edna Rosely Alves, Professora de educação infantil.

# CULTURA AFRO-BRASILEIRA



**RESUMO:** Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Esta pesquisa baseia-se na natureza qualitativa com ênfase em análises bibliográficas e de publicações já existentes, as quais versam sobre o referido tema. Em janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei N.º 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos da educação básica no Brasil. O maior objetivo da Lei é mostrar a importância de pensar em uma educação para diversidade, de divulgar e produzir conhecimentos, assim como atitudes e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. No entanto, essa pesquisa mostra que implementar a Lei 10.639/03 na escola é um desafio cheio de obstáculos, pois existe resistência por parte da escola, dos educandos e dos pais, e ainda se observa que o tema só é abordado na semana em que se comemora a consciência negra, data que é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira, sendo negligenciado o estudo ao longo do ano letivo. Quanto ao material didático, é visto que ainda não colabora de forma efetiva para o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, pois existe ausência de abordagem com profundidade dos conteúdos necessários sobre o assunto. A partir deste estudo foi possível concluir que apesar dos avanços significativos com a legalização da Lei, as escolas ainda devem buscar uma forma eficaz para a aplicação da Lei, abordando com maior amplitude a temática, e fazendo com que os professores entendam que é dever do educador junto com a escola, ajustar o currículo escolar, para que se faça valer o cumprimento da lei, sendo agregado aos conteúdos escolares o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Palavras-chave:** História; Cultura; Afro-Brasileira; Diversidade; Étnico-Racial.

# INTRODUÇÃO

Muitas práticas religiosas são ditas x ou y e as criticam especificamente, desconhecendo sua origem e formação na sociedade brasileira. A prática do ensino da disciplina religiosa nas escolas está longe de trazer aos alunos a bela história da existência dos africanos brasileiros na sociedade brasileira.

Visa formular e conceituar os princípios orientadores da disciplina cultura e religião, escritura, teologia, ethos e ritual. Esses por sua vez possibilitaram fornecerem suas próprias respostas sistemáticas obedecendo a uma estrutura e regra e as organizações de conteúdo dos conteúdos do ensino religioso.

Em relação às religiões afro-brasileiras, revelaram que grande parte dos africanos e seus descendentes procuraram recriar suas religiões originárias, formando grupos para a prática religiosa de rituais e para a transmissão de tradições, sendo que no Brasil o sincretismo é fato dos santos da igreja Católica com os Orixás africanos.

Quanto ao currículo, alguns livros didáticos, lançados no mercado por algumas editoras trazem as religiões não cristãs e, de maneira superficial as de matriz africana abordando como são caracterizadas.

Quando foi determinado pelo Governo a introdução da História e Cultura Afro - Brasileira e Africana no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico, suscitou a temática da intolerância relacionada às religiões de origem africana cujo ensino deve perpassar a sala de aula no currículo do ensino religioso e da arte.

Em ministrar tal conteúdo teve uma dificuldade grande pelo preconceito, e são vistas como alvo de brincadeiras por parte, e entre o s alunos e alunas, que não acreditam que fizeram parte da nossa história brasileira com a vinda de muitos negros para o Brasil, marcando assim na educação, o racismo brasileiro.

Em relação ao currículo escolar, alguns livros didáticos, lançados no mercado por determinadas editoras, tratam das religiões não cristãs de forma superficial, e das de origem africana, abordando como são caracterizadas.

Quando o governo decidiu que a história e a cultura Afro-Brasileira e Africana deveriam ser incluídas no currículo escolar, levantou a questão da intolerância às religiões de matriz africana, cujo ensino deveria permear a sala de aula no currículo do ensino religioso e artístico.

A dificuldade de disponibilizar tal conteúdo é permeada de preconceito, cabido como alvo de piadas por alunos que acreditam que negros não representar parte da história de sua chegada ao Brasil, e muitas vezes é um alvo de brasileiros na educação racismo.

## CULTURA AFRO-BRASILEIRA: a realidade dos negros no Brasil

Os africanos que vieram para o Brasil habitaram e presenciaram horrores ao cruzar o oceano Atlântico. Eles vinham amontoados nos porões sujos dos navios comendo e bebendo o mínimo necessário, vendo seus viajantes morrerem como resultado de maus-tratos e doenças.

Eram levados a galpões e mercados locais onde eram pontos de venda, entretanto eram tratados de suas doenças, recebiam alimentação melhor, tinham contato com outros africanos que haviam chegado antes e descobriram os seus destinos sabendo que iriam viver sozinho e, talvez encontrariam companheiros de um mesmo grupo ou seguiriam a vida sem ninguém.

Os negros que foram trazidos para o Brasil eram principalmente da costa ocidental e se distinguem em três grupos:

**1º grupo:** Culturas sudanesas representadas pelos grupos Yoruba, chamados nagôs; pelos Dahomey, de significados como gegê, e pelos Fanti-Axanti e, conhecidos como minas, além de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim;

**2º grupo:** Culturas africanas islamiizadas, originários dos Peuhl, dos Mandingas e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé, e no Rio de Janeiro o como negros alufá;

**3º grupo:** Culturas africanas integradas por tribos Bantu, do grupo congo - angolês, originários da Angola, Contra Costa, atual território de Moçambique.

Os afrodescendentes são muito importantes na cultura brasileira. Tanto pela sua existência como pelo grande número de assalariados. "E pelo motivo de sua infiltração oculta, mas incisiva, que destaca

a fusão racial e cultural do Brasil em suas cores mais fortes".

Trouxeram uma diversidade linguística-cultural e a própria religião que, ao invés de unificá-los, os desuniu, impedindo a formação de núcleos sólidos de solidariedade que formavam o patrimônio cultural africano.

Porque viviam na condição de escravos convivendo com línguas diferentes. Eles aprendem português ouvindo berros de seus chefes. Com isso eles conseguiram:

O homem negro então se mudou do estado local para o estado hispânico enquanto se integrava a uma nova sociedade e uma nova cultura. Esse negro obstinado era mais difícil e mais comum do que dividir-se o trabalho em um moinho ou em uma mina.

Além dos valores espirituais, conservam reminiscências rítmicas e musicais, assim como saberes e gostos culinários. Essa herança africana meio cultural, meio racial, combinada com crenças indígenas, confere à cultura brasileira um catolicismo popular.

O Brasil que se construía era dirigido por vontades e motivações externas, que queriam degradá-lo moralmente, usando os homens como fardos, as meninas como meninas com doenças que jamais poderiam ser reestruturadas ou curadas.

A língua portuguesa que os professores conversavam, os africanos tiveram que aprender para obedecer as ordens e sobreviver da melhor maneira possível no país onde povoavam.

Às vezes, algumas pessoas do mesmo grupo linguístico inventam novas línguas, resultantes da união de dialetos africanos entre si e também com o português.

Dessa forma, africanos de diferentes regiões emprestados de crenças e ritos religiosos, lendas, saberes práticos uns dos outros constituíram uma cultura africana no Brasil, diferente daquelas na África.

A economia escravagista apropria-se do ser humano pela mais cruel violência e é exercida por meio de punições atrozmente desumanizadoras, reduzindo o negro a uma condição de desapropriação de si, pois ele não sai da condição de escrava apenas pela passagem da morte ou fuga.

A fuga foi alimentada por todos negros escravizados. Eles foram trocados apenas quando avaliados pelos dentes, pela grossura dos punhos.

Esses negros africanos iam para os engenhos de açúcar, para trabalhar nos canaviais, nos casarões, ou em alguma atividade relacionada à transmutação do açúcar.

Ele também podia ir às minas, encontrar ouro nos rios ou procurar veios subterrâneos. "Eles também podem ficar nas cidades para trabalhar como carregadores, tarefas domésticas, aprender ofícios e tornarem-se carpinteiros, alfaiates, cabeleireiros, sapateiros e vendedoras ambulantes".

No século XIX, grande parte negros foi trabalhar nas lavouras de café e as cidades-estados mais desenvolvidas os absorveram em grande número.

Os africanos que chegavam ao Brasil iam tecendo suas relações, porém a relação deles com os crioulos considerados diferentes por terem nascido no Brasil, era cheia de atritos, pois os crioulos mesmo sendo escravos, ocupavam uma posição mais confortável do que a dos africanos.

Desde o século XVII, grande parte da população brasileira era descendente de africanos, mas parte dela não era compos-

ta por escravas, mas por ex-escravos que haviam conquistado a alforria, por serem descendentes de libertos e nascidos livres.

Havia muita diferença entre ser escrava ou livre, pois a escrava era privado de todos os direitos mas a maior diferença era entre negros e brancos, pelo fato de que na sociedade e no Brasil a escravidão era a cor da pele, a marca mais evidente da suposta inferioridade da escrava.

"Portanto, uma das estruturas sociais que controla a população escrava, embora circule livremente pelas ruas e corredores, é uma das estruturas que associa a cor da pele".

Em 13 de maio de 1888, por meio da lei nº 3.353, foi declarada a extinção do jugo no Brasil. Na época muitos abolicionistas e a população negra como um todo atribuíam à princesa Isabel todos os louros pelo fim da exploração das escravas porém, ela contava com o apoio dos abolicionistas, o que lhe deu forças para assinar a lei mais rapidamente.

Dentro de três séculos os africanos foram negociados, mas com o passar das décadas e dos séculos as culturas afro-brasileiras estão integradas. Foi adicionado intermitentemente com elementos africanos Ikano trazidos pelas escravas que chegaram até 1850, quando o comércio atlântico cessou.

Assim, os africanos constroem suas novas identidades. Neste processo de reinvenção, os nomes foram criados pelas mestras utilizando os termos Benguela (retirados dos portos onde embarcavam), Cassanje (das feiras onde eram vendidos) e Angola (regiões de onde provinham), tornando-se assim seus nomes: Joaquim Benguela, Maria Angola ou Catarina Cassanje podendo também chamar-se Sebastião de Nação Angola.

Esses nomes de origem incorporados à construção novas identidades foram chamados de nações, termo que fazia referência à qualidade africana desse escravo, e o negro da nação era o africano que se diferenciava do negro crioulo, originário da América.

Além das identidades criadas, a escolha de parceiros sexuais e a formação de famílias estáveis constituem outra forma de estruturação da comunidade negra. Eles gostam de amigos do mesmo país ou de regiões com culturas semelhantes.

Havia mais homens do que meninas, devido ao tipo de trabalho que faziam. As relações conjugais podiam ser sucessivas e em muitas situações eram interrompidas pela venda de um dos cônjuges a outro senhor.

"Também não era incomum que um dos parceiros livres ou libertos ajudasse a libertar o outro, assim como seus filhos, que seriam escravos se o irmão fosse."

Os laços de parentesco e as associações de trabalho eram formas de estruturar as comunidades negras, e uma mesma pessoa podia participar de várias delas. Além dos laços de parentesco, os africanos também podiam expedir suas religiões de origem africana para o Brasil.

### As religiões de matriz africana no Brasil

Entre os africanos a questão sobrenatural era ativada por especialistas que estudam esse tipo de conhecimento necessário. Para que essas entidades de fora da natureza possam ajudar a resolver problemas cotidianos.

Os problemas enfrentados por escravos e libertos na sociedade escravista eram muito diferentes daqueles enfrentados por paisanos e pastores de aldeias, que habi-

tavam na África, mas a forma como eles os enfrentavam era semelhante, pois os afrodescendentes mantinham-se próximos ao modo de pensar de seus ancestrais.

Especializou-se em cura e adivinhação, intermediário entre o mundo dos homens e o dos espíritos, e ancestrais, chamados de curandeiros ou pelos portugueses que os escravizaram e trouxeram de Portugal para o Brasil, tornaram-se importantes membros de certas comunidades que se utilizavam de seus serviços e conhecimento.

Nos grupos onde a influência banto foi maior, segundo Souza,

[... ] as pessoas recorriam a ritos divinatórios para identificar os culpados de crimes como roubo e homicídio, encontrar desaparecidos, cicatrizar doenças (muitas numa vida de pouca agonia), domesticar moças, conquistar o sexo oposto, fecha o corpo contra as agressões e trata de muitas outras coisas que afligem os africanos e seus descendentes nascidos no Brasil (SOUZA).

Eles aplicavam ampla gama de rituais que permitiam a atuação de forças sobrenaturais, às vezes por meio da possessão "[... ] com a descida do espírito refere-se ao corpo dos sacerdotes. De tempos em tempos, os padres leiam por oráculos os sinais do outro mundo, como manchas riscadas no chão, de onde atiravam pedras, búzios, miçangas, etc." [ . . . ].

Segundo Souza (2008, p. 112).

Outro importante conjunto de práticas e crenças mágico-religiosas de origem africana que germinou no Brasil foi o Candomblé, cujas primeiras citações datam do século XIX. Embora o vocábulo pertença à língua bantu, no Brasil refere-se a cultos religiosos de origem iorubá e daomeana. Neles, os principais animais sobrenaturais são os orixás quando a influência iorubá é

maior, e os voduns quando a influência daomeana é proeminente. Na Bahia, os iorubás também são conhecidos como nagôs e os daomeanos como jejes (SOUZA, 2008, p.112).

Os orixás e os voduns são entidades ancestrais e heróis divinizados, criadores de linhagens, reinos e cidades-estados, sendo não só a origem da organização social e política, mas também aqueles que orientam toda a ação dos homens em sua vida terrena, a exemplo do que ocorre entre os povos bantos.

No século XVII, as cerimônias com essas entidades eram chamadas de calundus, a partir do século XIX traspassaram a ser chamadas de candomblés e suas lideranças traspassaram a ser conhecidas como pais e, principalmente, mães de santo, sendo o nome genérico santo, com clara influência católica, dado a entidade constituída no momento da posse a que se dirige o culto.

As casas habitadas pelos candomblés e pelos padres antes deles foram importantes centros de organização das comunidades que habitavam os negross, embora tenham sido perseguidas pela polícia até meados do século XX, quando começaram a ser aceitas como formas legítimas de praticar a afro-brasileira religiões do nosso país.

A repressão estava novamente ligada a forças diabólicas, mas, sobretudo ao pavor gerado pelos ritos das comunidades negras praticavam. Mesmo em tempos de liberdade, e mais ainda durante o período do jugo negro eram vistos pelos grupos dirigentes, principalmente quando se reuniam como um potencial ameaça à ordem estabelecida.

Em torno dos padres, especialistas que conhecem os ritos de comunicação com o além, de onde chegavam as solu-

ções para muitos problemas, os grupos erigiam identidades, que também consideravam as regiões de origem de seus membros, ou de seus antepassados.

Atualmente, os cultos africanos ainda são mantidos com o domínio da sociedade do passado. São eles: Culto aos Orixás, Tambor-de-mina, Culto Congo-Angola, Islamismo e Culto de Umbanda.

As Seitas africanas chegaram ao Brasil como escravas, e com os orixás africanos. Antes, os africanos não faziam distinção entre a religião católica e qualquer outra religião.

Depois de ser escravizado e enviado para uma terra desconhecida, os africanos não têm muita escolha. Para o culto de seus Orixás, faziam altares com as imagens da igreja Católica, e sob eles eram depositados os registros dos Orixás. Com canções e dialetos africanos e imagens de santos em altares, os lusos acreditaram estar adorando santos católicos, e assim começou o sincretismo.

Naquela época não havia liberdade de culto, mas hoje não é mais necessário associar Nossa Senhora a Oxum. Uma pessoa pode ser católica ou de outra religião, e fazer parte de uma religião africana sem ter que fazer nenhum sincretismo.

Porém, não são apenas as religiões de origem africana que auxiliam na formação de novas sociedades e identidades. Ensinar o catolicismo a todos os africanos escravizados era uma responsabilidade patriarcal e serviu como um caminho para a reorganização da sociedade negra, especialmente quando eles foram agrupados em uma devotada fraternidade secular das coisas sagradas que poder ser por um único santo.

Essas uniões religiosas de “homens pretos” não eram apenas aceitas, mas incentivadas pela igreja Católica

e pela administração colonial. Mas as fraternidades não serviam apenas como instrumento de controle das comunidades negras: eram também um espaço de organização e construção de novas identidades (SOUZA, 2008, p. 116).

As irmandades dos “negros” além de cuidar do culto ao santo também enterravam seus irmãos mortos, pediam missas por suas almas e ajudavam suas famílias caso não tivessem recursos. Assistiam os irmãos doentes e às vezes juntavam dinheiro para comprar a liberdade de alguns irmãos.

Até o século XVII, os mais usuais eram os chamados “reis da nação”, descendentes de um grupo de origem comum africana, como os chamados angolanos, mineiros, ou ainda designações mais específicas, como cassã e rebole.

No século 19, todos passaram a se intitular Rei do Congo-Brazzaville, trazendo sob seu manto as comunidades negras menos conscientes de suas diferenças internas e enfatizando a origem africana que as junta a todos.

O fato de os reis do Congo-Brazzaville, em terras africanas, terem adotado o catolicismo no final do século XV e de os reis lusos os considerarem durante muito tempo como soberanos de um reino irmão pesou na escolha deste nome para todos.

Os reis pretos celebrados pelas irmandades, através dos reis do Congo, certas comunidades negras alegaram uma identidade africana que une a todos, enquanto suas formas de organização foram aceitas pelos responsáveis das colônias, que viam na rememoração do reino do Congo que era cristão uma possibilidade de inserção pacífica dos negros da sociedade brasileira escravista.

Os africanos Congos e afrodescendentes de Angola e bantos podem ter adotado o catolicismo ou elementos dele quando se tornar membros de uma irmandade ou entraram em contato com o catolicismo africano, especialmente no caso de escravos que passaram algum tempo em Luanda ou outros centros de colonização portuguesa. Segundo Souza, “[... ] essa antiga ligação com o catolicismo ou suas formas africanas facilitou o surgimento no Brasil de ritos religiosos estruturados, africanos, mas integrando elementos católicos”.

Também é claro que o catolicismo muitas vezes se tornou parte da intimidade e da vida cotidiana dos africanos no Brasil, e especialmente de seus descendentes católicos, esculpidos em madeira e às vezes em osso. Podiam estar nos altares das igrejas e igrejas, guardados em casa, nos altares domésticos, entre os objetos mais valiosos, ou levados junto ao corpo.

Nessa época, um grande número de escravos foi trazido da região de Angola, onde o catolicismo já estava presente há cerca de trezentos anos e onde santo Antônio era muito popular.

Quase todos esses escravos angolanos foram trabalhar nas plantações de café em São Paulo. No novo ambiente, reproduzir suas tradições e construir uma vida diferente, a partir dos contatos que fizeram e das oportunidades que perceberam.

#### Segundo Souza

[...] As inúmeras imagens de santos são esculpidas em estilo nitidamente africano que testemunham a forma como o catolicismo e as formas mistas de catolicismo foram adotados pelos afrodescendentes, que assim se integraram à sociedade brasileira, da qual também eram educadores, eram oprimidos e explorados (SOUZA).

Culturas essas e outras já tinham feito um primeiro uma fusão na própria África, onde teve como resultado as guerras étnicas e também da continuidade de escravos nos armazéns, aconteciam o tráfico, como nas Ilhas de São Tomé, no Arquipélago do Cabo Verde e Príncipe.

## Diversidade cultural da África

O continente africano pode ser dividido geopoliticamente em duas grandes faixas de terra: a África saariana (região norte) e a África subsaariana (região sul). Ambas são regiões de diversidade cultural, mas a porção sul do continente é mais diversificada e contém a maior parte da população.

A região norte, saariana, manteve, ao longo da história, contatos forçados e espontâneos com povos fenícios, turcos, árabes, romanos, gregos e do extremo oriente. Ela é situada numa área árida, logo acima do Deserto do Saara, e é composta por países como Egito, Marrocos, Tunísia, Líbia e Argélia.

Vivem nessa porção de terras cerca de 30% da população do continente, e a maioria desses habitantes cultua o islamismo, seguida por uma minoria cristã.

A pessoas que lá vivem têm traços fenotípicos peculiares, oriundos da mistura entre povos do Oriente Médio, negros e brancos, sendo que elas não são brancas como os povos naturais da Europa ou negras como os povos naturais da África subsaariana.

Antes de entendermos a diversidade cultural da África subsaariana, devemos desfazer um preconceito que muitos carregam consigo sobre a porção sul do continente. “A miséria, a fome, as doenças e a desigualdade social não fazem parte da história antiga da África.”

A África subsaariana é composta por povos de várias etnias diferentes que levavam um modo de vida tribal. Dentre as várias etnias, destacamos os povos Bantos, Nagô e Jeje, trazidos para o Brasil durante o Período Colonial.

Era comum a guerra entre as tribos, e essas cultuavam diferentes religiões com uma matriz parecida, baseada no culto aos orixás — entidades que na mitologia africana têm um contato espiritual com a natureza e representam a ligação e a proteção dos elementos naturais ou dos seres humanos.

Atualmente, há uma grande parcela da população do sul da África que mantém as suas raízes e cultura as religiões tradicionais, mas também há um número expressivo de muçulmanos e cristãos vivendo na região, o que causa conflitos religiosos oriundos do preconceito e da intolerância, sobretudo por parte dos cristãos e muçulmanos. As mazelas que atingem o povo africano nos dias de hoje são resultantes do processo de colonização em dois ciclos: Colonialismo e Neocolonialismo

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de muita importância discutir questões sociais como o racismo e os preconceitos que levam as pessoas a praticar atos de violência contra as crenças religiosas das pessoas, fortalecer os programas estudantis, bem como valorizar o direito do cidadão de exercer suas convicções e criações religiosas e sua cidadania.

A escola é laica, e ensinar aos alunos sobre a existência da religião de matriz africana, que permeia a história da origem religiosa das práticas existentes no Brasil, equivale a revelar o que não se sabe: que elas emergiram com a chegada dos africanos para o país.

Estudos desvendaram que um grande número de africanos e seus descendentes buscaram recriar suas religiões originárias, formando grupos para a prática religiosa de rituais e para a transmissão de tradições.

É fato que o sobrenatural foi ativado entre os africanos por especialistas que dominavam o conhecimento de que as entidades do além onde precisam para ajudar a resolver os problemas do cotidiano.

Os problemas enfrentados por escravos e libertos na sociedade escravista eram muito diferentes dos enfrentados pelos fazendeiros e pastores de aldeias que povoavam na África, mas a forma como eram tratados de maneira semelhante, uma vez que os afrodescendentes permanecerem muito próximos das maneiras de pensar sobre seus antepassados. É fato que a cultura africana não pode ser dissociada da cultura brasileira, pois elas se confundem na história do Brasil e de seu povo.

# REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. 2. v. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2005. p. 76.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro : a formação e o sentido do Brasil**. 2.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

# MARILENA FILLIPE DE ARAUJO PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade, CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO BRASILEIRO (2008); Professor de Ensino Educação Infantil no CEU CEI VILA DO SOL -São Paulo/SP.

# PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** Reconhecendo a Educação Infantil como um ambiente intrinsecamente criativo para promover práticas antirracistas, este estudo visa refletir sobre as possibilidades pedagógicas voltadas a uma Educação Infantil que seja inclusiva e consciente das questões étnico-raciais, considerando a importância sócio-histórica e cultural das crianças. Este trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica exploratória, adotando uma abordagem qualitativa fundamentada nos Estudos Culturais em Educação. Destacamos a vital importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança. Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, é possível combater ativamente o silenciamento, a invisibilidade e a inferiorização de identidades culturais. Ao fazê-lo, abrimos caminho para práticas educativas antirracistas. Para atingir esse objetivo, é imperativo que os profissionais envolvidos na educação de crianças realizem uma análise crítica das posturas e expressões racistas que, muitas vezes, são naturalizadas no cotidiano escolar. Além disso, é fundamental garantir oportunidades contínuas de formação para os professores, bem como propor abordagens pedagógicas que incorporem o combate ao racismo como um dos princípios fundamentais."

**Palavras-chave:** Práticas Antirracistas; Educação Infantil; Equidade; Diversidade.

# INTRODUÇÃO

**A**s motivações para a realização deste estudo emergiram a partir das reflexões suscitadas durante o horário de formação de professores com o lançamento do Currículo da Cidade – Práticas Antirracistas PMSP, que com base nas "Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (2005), publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, e considerando as "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial" (2008) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desenvolvemos o documento "Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista". Este visa subsidiar as práticas pedagógicas de educadores e educadoras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

## BREVE HISTÓRICO: LEI Nº 10.639/2003 LUTAS, ENTRAVES E PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A Lei nº 10.639/2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e incorpora no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, representa uma conquista histórica do movimento social negro brasileiro. Durante décadas, esse movimento protagonizou momentos de lutas, reivindicações e manifestações, visando construir uma educação inclusiva, democrática e antirracista, como será apresentado a seguir.

Nilma Lino Gomes (2017), uma das principais especialistas em educação das relações étnico-raciais no Brasil, ao refletir sobre o processo de escolarização como um direito da população negra, conclui que, em tempos pós-abolição, uma das necessidades primordiais da população negra era "tornar-se cidadão".

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos "pretos e pardos" - cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria - criada em 1853 por um certo professor que se auto designou "preto". Ele requereu em 1856, ao então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós), algumas concessões para continuidade do funcionamento da escola (SILVA, 2002, p. 149).

Essa iniciativa atenderia à demanda das famílias que, ao identificarem as dificuldades enfrentadas nos procedimentos de integração às escolas oficiais da época, buscavam efetivas oportunidades de acesso e relatava a importância do funcionamento de sua escola e, ao refletir acerca daquele contexto e apontava que:

[...] em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombreiam com os de cor preta", e que por isso os professores geralmente "repugna admitir os meninos pretos". Os que são admitidos "na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos". Ele confirma ainda que, pelo fato de também ser "preto", foi "convocado por diferentes pais de famílias" para que abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda (SILVA, 2002, p. 149).

Com base no relato apresentado neste registro histórico, é perceptível como o ambiente escolar era hostil para as crianças negras.

A aversão por parte dos professores e a preferência para que não interajam com os filhos dos brancos foram elementos que deixaram marcas em algumas experiências de meninas e meninos pretos e pardos.

Esses eventos motivaram a busca por espaços escolares exclusivos para atender à população negra. Enquanto a educação oferecida às crianças brancas, e posteriormente estendida às negras, era permeada por tensões cotidianas, a instituição destinada aos pretos e pardos era privada, o que limitava o acesso de todos que desejassem estudar.

Uma consideração relevante é que a existência de escolas específicas para crianças negras reflete a preocupação das famílias em garantir que seus filhos e filhas pudessem aprender em ambientes seguros, afastados das práticas racistas habituais.

No período pós-abolição e nas primeiras décadas do século 20, o Movimento Negro persistiu na articulação de processos educacionais para a população negra. Exemplo disso foi a Frente Negra Brasilei-

ra (1931), que dedicava-se não apenas à promoção da educação, mas também ao entretenimento.

O Movimento Negro também testemunhou a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN, 1944-1968), fundado por Abdias Nascimento com o propósito de desafiar a discriminação racial, formar atores e atrizes, e alfabetizar os primeiros participantes.

Ambos os movimentos mencionados desempenharam um papel crucial na educação da população, proporcionando-lhes acesso à escolarização. É relevante destacar que, na Declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN em 1950, constava a demanda pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura do continente africano, em sua diversidade, bem como das lutas das pessoas negras no Brasil.

Essa exigência também foi manifestada nas mobilizações do Movimento Negro Unificado no final da década de 1970 e início de 1980. Assim, fica evidente que a educação foi historicamente uma reivindicação da população negra brasileira, expressa através de militância e luta.

Além das iniciativas da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, houve um significativo aumento de manifestações em prol da garantia do direito à educação para as pessoas negras.

Em 1986, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília e representada por 63 entidades do Movimento Negro, foi marcada por reivindicações relacionadas ao ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.

É crucial ressaltar que, entre as principais pautas das reivindicações, estava o

cha "Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", que reuniu mais de trinta mil participantes, representantes do movimento negro foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Durante esse encontro, entregaram-lhe o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", um documento que apresentava propostas voltadas para a educação. Dentre as sugestões, destacavam-se o monitoramento de livros didáticos e manuais escolares, programas educativos oferecidos pela União, além do desenvolvimento de formações permanentes para os(as) educadores(as), visando ao tratamento adequado da diversidade e à identificação de práticas discriminatórias presentes nas escolas. sso da população negra à educação básica.

Em 2001, a Declaração e o Plano de Ação da Conferência de Durban alcançaram reconhecimento global, destacando a urgência de criar ferramentas para erradicar o racismo, xenofobia e outras formas correlatas de discriminação e intolerância.

No mesmo ano, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, foi estabelecida em âmbito federal, com a missão de desenvolver políticas públicas para promover a igualdade racial.

Nesse contexto, o Brasil promulgou o Estatuto da Igualdade Racial por meio da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, marcando um avanço histórico para a população negra ao consolidar um conjunto de direitos específicos. Importante ressaltar que a versão original do documento previa a destinação de recursos para políticas de promoção da igualdade racial, embora essa medida tenha sido vetada posteriormente.

Apesar dessa perda, que impactou a implementação da política, é inegável a relevância desse documento, pois oficialmente reconheceu a existência do racismo nas estruturas sociais do país, rompendo com a então difundida ideia de "democracia racial".

Jurema Werneck, ativista dos movimentos de mulheres negras, direitos humanos e diretora executiva da Anistia Internacional, salienta que "nossos passos vêm de longe", destacando a resiliência da população negra em persistir apesar da violência do racismo; essa premissa é um traço proeminente na luta pela educação.

Como evidenciado, o Movimento Negro brasileiro empreendeu diversas manifestações políticas para assegurar o direito à educação básica e integrar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos, resultando na promulgação da Lei nº 10.639/2003. Diante desse panorama, a Secretaria Municipal de Educação compreende e reconhece a importância do Movimento Negro.

Os processos de garantia de direitos à população negra encontram respaldo nos marcos legais, sendo a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, um marco que inaugura um cenário propício para a discussão da educação para as relações étnico-raciais.

Ao considerar o histórico de construção coletiva, que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03, aliado ao fato de estarmos na Década Internacional das Nações Unidas para os Afrodescendentes (2015-2024), bem como aos princípios da Agenda 21 e ao compromisso da Cidade de São Paulo com uma educação de qualidade e antirracista, elaboramos estas Orientações Pedagógicas. Seu objetivo central é subsidiar práticas de todas as educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, surge como um terreno fértil para promover mudanças de paradigma, especialmente no enfrentamento e combate ao racismo, através do desenvolvimento de práticas antirracistas. Diante dessa perspectiva, ousamos questionar: Como construir práticas pedagógicas que cultivem uma educação antirracista na Educação Infantil?

O principal propósito deste estudo é refletir sobre as possibilidades pedagógicas para uma Educação Infantil antirracista. Nesse contexto, é relevante destacar que durante esta análise, nos comprometemos a refletir também sobre nossas próprias experiências enquanto educadores da Educação Básica, identificando práticas discriminatórias associadas a um racismo velado que, para ser enfrentado, necessita primeiro ser desmascarado.

### **As crianças negras do Brasil e a Educação Infantil**

Para concebermos uma Educação Infantil verdadeiramente antirracista, é essencial reconhecer e assumir que o processo histórico de exclusão enfrentado por crianças negras reflete violências e desigualdades sociais que persistem até os dias atuais. Essa exclusão remonta à chegada dos europeus ao Brasil, durante o período colonial, quando a educação, conduzida pelos jesuítas, buscava assimilar os povos nativos à civilização, justificando tal controle pela necessidade de doutrinação ao catolicismo.

A criança negra, frequentemente, era reduzida a mero objeto, submetida a um cruel processo de aculturação decorrente da visão cristã do mundo. Tradicionalmente, eram trocadas ou vendidas para perpetuar a instituição da escravidão, assegurando não apenas os meios de produção de riqueza dos colonos que cultivavam

suas terras, mas também subjugar seus povos por meio de repetidas tentativas de domínio sobre corpos e culturas.

A historicidade da infância negra brasileira foi moldada pelo discurso que fundamenta o atendimento às crianças menores de seis anos no país, iniciado com a promulgação da Lei do Ventre Livre. Posteriormente, a concepção de creche foi integrada com a finalidade, como afirmado por Pardal (2005, p. 65), de que "o povo, ignorante de tudo e não sabendo como se servir dessa arma terrível que é a liberdade, pudesse ser bem orientado". Assim, esse caráter de doutrinação e controle permeia toda a história das práticas educacionais destinadas à infância no Brasil."

Considerando que o ensino público foi estabelecido de maneira precária somente durante o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII e ao longo do século XIX, os filhos de negros pobres eram direcionados a se tornarem cidadãos úteis e produtivos, sendo, nas palavras de Del Priore (2010, p. 12), "transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho".

A autora destaca que, no contexto da escola pública, os assentos eram proibidos para crianças escravas, enquanto as crianças pobres, possivelmente mulatas e negras, tinham espaço reservado quando demonstravam notável distinção e capacidade (Del Priore, 2010, p. 57).

Além disso, ela ressalta que no final do século XIX, com a Proclamação da República, a perspectiva brasileira de "Ordem e Progresso" contrastava com a infância negra, que era olhada com desconfiança, sendo associada à promessa de desordem e atraso (Del Priore, 2010, p. 65).

Durante muito tempo, a educação das crianças brasileiras foi relegada a práticas assistencialistas, e nos planos de interven-

ção político-social do Estado brasileiro, a criança não era reconhecida em suas diversidades, incluindo as crianças negras, indígenas e pobres. A infância era considerada apenas como uma etapa de desenvolvimento humano com especificidades que se limitavam aos cuidados e à higiene.

Essas práticas tiveram como fulcro o movimento higienista, fundamentado na ideologia do racismo, que alcançou o Brasil nas primeiras décadas do século XX, seguindo o modelo europeu. Este movimento foi empregado pelas instituições destinadas ao cuidado infantil como um meio de controle da saúde das crianças, sob uma perspectiva de higienização associada à negritude e à pobreza.

Rosemberg (2000) documenta os processos de exclusão de crianças negras e pobres decorrentes das políticas de expansão da Educação Infantil implementadas pelo governo brasileiro.

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional, mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil (ROSEMBERG, 2011, p. 18).

A partir da Constituição de 1988, impulsionada pela ampla atuação dos movi-

mentos comunitários, de mulheres e da redemocratização do país, juntamente com as lutas incansáveis dos profissionais da educação, a Educação Infantil torna-se um direito assegurado a todas as crianças. No entanto, é importante notar que, mesmo com essa conquista, a Educação Infantil ainda estava vinculada a práticas de cunho assistencialista, com o objetivo de minimizar os riscos sociais.

Com o propósito de reforçar a democratização e garantir os direitos das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) entrou em vigor em 1990, sendo considerado um marco na proteção da infância, fundamentado na doutrina de proteção integral. Segundo essa perspectiva, cada criança é considerada um sujeito social que aprende e se desenvolve no contexto das relações estabelecidas na sociedade, sendo a escola um espaço de dimensões significativas nesse processo.

Ressalta-se que, a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o sistema educacional brasileiro foi definido e regulamentado com base nos princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse contexto, foi assegurado o direito ao ingresso escolar com propostas específicas para cada faixa etária, reconhecendo e respeitando a singularidade da infância e suas diversas formas de existência.

O RCNEI reconhece a criança "como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]" (BRASIL, 1998, p. 21).

Observamos um esforço notório por parte das políticas educacionais brasileiras em romper com o estigma que, por muito

tempo, considerou as crianças como incapazes ou inferiores, buscando superar o adultocentrismo. Conforme destacado por Rosemberg (1976, p. 1467), na sociedade centrada no adulto, a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade, de fato, deixa de existir. Ela é potencialmente uma promessa.

A própria Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 8) esclarece que "[...] as formas de perceber as crianças vêm, aos poucos, se transformando, e atualmente surge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura[...]".

Sob esse olhar, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019), referenciando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, define que a criança se constitui como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.18).

As DCNEI (BRASIL, 2010) ressaltam a necessidade de que as propostas pedagógicas sejam organizadas para garantir "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010, p.21).

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013) identifica os espaços da Educação Infantil como ambientes potenciais para o enfrentamento de preconceitos ou discriminações persistentes na sociedade. Essa consideração se fundamenta na compreensão de que, na faixa etária de 0 a 5 anos, a ação educativa desempenha um papel primordial na formação da personalidade da criança.

Reconhecemos a importância e o potencial da Educação Infantil para a superação de preconceitos. No entanto, é essencial ressaltar que, mesmo diante dos avanços significativos na intencionalidade das políticas vigentes para o combate ao racismo, compartilhamos da perspectiva de Fazzi (2006) que afirma:

[...] nas interações, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça [...] O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização (FAZZI, 2006, p. 218).

Nesse sentido, é fundamental desvelar as múltiplas exclusões a que as crianças negras e pretas estão submetidas, pois "elas são triplamente excluídas: pela sua condição infantil (por serem 'menores'), social (por serem pobres) e pela sua raça e/ou etnia (por serem negras)" (SANTIANO, 2015, p. 33-34).

Mesmo nos dias de hoje, persiste uma imposição muitas vezes dissimulada sobre as crianças negras, remanescente dos sistemas coloniais que buscavam impor padrões culturais branqueadores, tentando inscrever nos aspectos subjetivos dos sujeitos normas hegemônicas. Isso cria a ilusão de uma relação condicional, como se as crianças fossem obrigadas a "abandonar suas próprias identidades, simulando a

condição humana-padrão do mundo branco" (FERNANDES, 2007, p. 3394).

Sob essa perspectiva, Souza (2002) destaca que diversas práticas educacionais, envoltas nesses padrões, geram efeitos prejudiciais, impregnando as subjetividades das crianças pequenas, levando-as, em muitos casos, a desejarem ser brancas, inclusive em relação aos padrões de cabelo.

[...] ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranqueamento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2014, n.p.).

Dessa forma, devemos questionar se as práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil, tanto para crianças pretas quanto não presta, se baseiam em um modelo educacional com propósitos de superação ou de reprodução de preconceitos, evidenciando ou ocultando as disparidades sociais fundamentadas em diferenças que perpetuam processos de exclusão.

Se acredita que o silenciamento ou a minimização dessas questões seja uma alternativa mais promissora, é crucial trazer à tona o que Djamila Ribeiro (2019, p.38) destaca ao enfatizar que "[...] o silêncio é cúmplice da violência".

### Um olhar para uma Educação infantil antirracista

A Educação Infantil representa a porta de entrada para a Educação Básica, desempenhando um papel crucial na formação das crianças. Os sujeitos e valores presentes nesse ambiente têm o potencial de se tornarem referências significativas para as relações intra e interpessoais ao longo da vida das crianças.

Nesse contexto, concordamos com Cavalleiro (2012) ao destacar a escola como um dos primeiros espaços nos quais as crianças negras enfrentam os desafios dos confrontos inter-raciais iniciais. Nas instituições escolares, muitas crianças se deparam pela primeira vez com uma diversidade ampliada de sujeitos e histórias de vida, proporcionando uma experiência enriquecedora e transformadora.

[...] aprendem a olhar e a serem olhados, aprendem a ouvir, a falar e a calar, aprendem a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeitem os indecentes; aprendam o quê, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas habilidades e outras não... E todas essas lições são atravessadas pela diferença, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 1997, p. 61).

Desta forma, a Educação Infantil se configura como um cenário de inúmeras interações e descobertas, onde o desenvolvimento biopsicossocial e afetivo dos sujeitos se desenrola. Nas diversas interações com sujeitos diversos, estão embutidas relações de poder que não podem ser obscurecidas por concepções que enxergam a infância de maneira simplista, desprovida de conflitos, retratando-a "como uma espécie de espaço utópico, associada à inocência, ingenuidade, pureza, sensibilidade, desproteção, como um tempo de felicidade, onde reina o que há de mais puro e bom" (FELIPE, 2006, p. 204-205). Assim como nas demais esferas sociais, as relações de poder se constroem e reconstroem, permeando as interações entre os sujeitos. Essas dinâmicas de poder se manifestam tanto entre as crianças e os adultos presentes nas instituições escolares quanto entre elas e seus pares. Nessa perspectiva:

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos -entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc., confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atea[...] (FARIA, 2006, p. 87).

Para enfrentarmos esse desafio de maneira eficaz, é crucial que os educadores assumam o compromisso e a responsabilidade de adotar uma perspectiva crítica em relação às práticas cotidianas na escola. Como destaca Gomes (2007, p.18), "Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas". Este exercício parte da compreensão de que as práticas pedagógicas são aquelas "que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por toda a comunidade social" (FRANCO, 2012 apud SOUZA, 2016, p. 39).

Dentro dessa riqueza, encontram-se as crianças negras e pretas, que compõem a maioria dos alunos da rede pública de ensino brasileira. Ressaltamos que essas abordagens não devem se pautar pelo silenciamento ou pela equivocada percepção de que as crianças não conseguem, não podem ou não deveriam tratar desses assuntos. Pelo contrário, é necessário o reconhecimento das opressões, o diálogo e a busca pela superação, considerando que a escola, com a intenção declarada de igualdade, torna-se um terreno fértil para que o "racismo silenciado" (Munanga, 1996) seja confrontado.

As crianças negras são frequentemente submetidas à violência e despojadas de sua negritude, criando a necessidade de processos reiterativos que apaguem seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejantes de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Nessa perspectiva, a construção de uma educação positiva para as relações étnico-raciais deve começar desde as primeiras vivências no ambiente escolar, visto que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira (BRASIL, 2013, p.48-49).

Dessa forma, a inserção de uma pauta antirracista no currículo enfrenta resistências nas estruturas autoritárias ainda presentes nas relações sociais, inclusive na dinâmica das escolas de Educação Infantil (AMARAL, 2013). Diante desse contexto, é crucial engajar-se na concepção de propostas educacionais que evitem a reprodução de práticas marcadas pelo adultocentrismo e pelo racismo. Essa abordagem nos instiga a refletir sobre a viabilidade de adotar "escutas e olhares invertidos" que facilitem a compreensão das linguagens infantis e propiciem a problematização das concepções pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais na Educação Infantil (SANTIAGO, 2014, p. 112).

Isso implica em não apenas acolher, mas também em não obscurecer as

manifestações culturais africanas e afro-brasileiras sob camadas de preconceitos ou mesmo disfarçadas pela ideia de inexistência, evidenciando as problemáticas envolvidas nas relações étnico-raciais. Em consonância com essa compreensão, faz-se necessário implementar ações pedagógicas embasadas na criticidade e no entendimento plural acerca da cultura.

É relevante destacar aos educadores que a Educação no país é laica, conforme estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Portanto, é um compromisso proporcionar aos educandos aprendizagens que transcendam motivações ou satisfações pessoais, visando intencionalidades que promovam a compreensão ética de que, como princípio, o campo da Educação deve abranger a diversidade em todas as suas dimensões em um país marcado pela desigualdade social, que historicamente constitui preconceitos e estigmas.

Outro ponto significativo é abordar a importância e aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que introduziu nos currículos os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. Apesar de seu texto oficial especificar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, compreendemos a relevância dessa lei na educação de crianças pequenas, na constituição de valores e práticas voltadas à superação de preconceitos.

Assim, temas relacionados às relações étnico-raciais devem estar presentes nas propostas metodológicas das escolas de Educação Infantil, que não apenas se proponham a trabalhar o nível cognitivo, mas também o afetivo, atitudinal e comportamental. É fundamental assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar (CANDAUI, 2011, p. 252).

Portanto, é imperativo analisar e refletir sobre as posturas e expressões que, muitas vezes, se naturalizam no cotidiano escolar, como o uso de termos arraigados de estigmas raciais. Exemplos disso incluem expressões como "da cor do pecado", "inveja branca", "dia de negro", entre outras. Nesse sentido, é urgente garantir processos de formação continuada de professores que não silenciem e abordem questões relacionadas ao racismo e às práticas antirracistas.

Nesse contexto, Ribeiro (2019) destaca a necessidade de um empenho efetivo nos espaços escolares, trazendo a temática de forma transversal, incorporada em diversos campos do conhecimento. Para alcançar isso, torna-se necessária e urgente a formação docente e a interlocução das políticas públicas comprometidas com essa pauta para sua implementação.

### **Práticas antirracistas nas UEs do Município de São Paulo**

A premissa da educação antirracista fundamenta-se no reconhecimento do direito à diferença. Discordar da afirmação "somos todos iguais" não apenas contribui para a valorização da diversidade presente nos distintos contextos educacionais, mas também desfaz o mito de que todos usufruem dos direitos de maneira uniforme. Convide bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos a perceberem suas diferenças, suas características singulares, ressaltando a potência intrínseca ao ser múltipla.

A sociedade brasileira é predominantemente influenciada por um padrão eurocêntrico de beleza, no qual homens e mulheres brancos, magros e de cabelos lisos são considerados o ideal a ser alcançado. Promover debates e enriquecer os espaços com representações diversas, como imagens nas paredes e cartazes, são prá-

ticas que acolhem a diversidade de experiências.

Na promoção de uma educação antirracista, é crucial compreender que princípios e valores civilizatórios africanos, asiáticos e indígenas devem ser incorporados no planejamento, reconhecendo que todos os saberes são igualmente importantes e enriquecedores para as aprendizagens.

A potencialização de momentos de escuta ativa e a inclusão de saberes provenientes das famílias e de seus filhos contribuem significativamente para a construção de caminhos fundamentados na diversidade racial e cultural, presentes nas Unidades Educacionais.

Na seleção de literatura e histórias a serem compartilhadas com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, é crucial considerar títulos que destaquem potencialidades, indo além das adversidades. Embora o processo de escravização seja um marco histórico que impactou a população negra brasileira, é essencial evitar contar essa história de maneira isolada, pois isso simplifica a complexidade dos acontecimentos e apaga o protagonismo da população negra na formação do que conhecemos hoje como Brasil.

É crucial que a educação para as relações étnico-raciais esteja presente em todas as áreas e permeie a rotina educacional, não com o objetivo de convencer os indivíduos de sua condição de negritude, mas sim para incorporar narrativas, representações e práticas que reconheçam o protagonismo da população africana e afro-brasileira na construção da sociedade, valorizando seus saberes. Ao longo da trajetória escolar, é esperado que os estudantes compreendam seu pertencimento racial e suas implicações. Portanto, o educador deve estar atento à forma como reforça o racismo e se propõe a práticas que

promovam aprendizados e formas de convívio, indicando a possibilidade de cada pessoa encontrar seu lugar no mundo e imaginar modos diversos de ser e viver.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, por meio desses conhecimentos, bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ter acesso às políticas de ação afirmativa e de proteção presentes no Estatuto da Igualdade Racial. Todas essas dimensões representam desdobramentos positivos que a educação antirracista pode proporcionar.

## VENCENDO O RACISMO NA SALA DE AULA POR MEIO DA CAPOEIRA- FALA EDUCADOR

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, apresenta aspectos primordiais para o desenvolvimento integral e psicossocial humano, dentre eles a atividade motora, a ludicidade e a construção da identidade humana.

Como profissional atuante neste segmento, busco, por meio do trabalho com o básico da capoeira na sala de aula, proporcionar situações de aprendizagens significativas que permitam à criança negra, afrodescendente e parda afirmar-se e ressignificar sua identidade, promovendo ações positivas e de fortalecimento da identidade da criança.

As rodas de conversa temáticas são frequentes em nossa sala de aula e também as assembleias, bem como os “treinos de capoeira” e o uso de alguns instrumentos que compõem a roda da capoeira. A musicalidade capoeirista faz presença constante nas aulas e fazemos uso também de instrumentos audiovisuais, como filmes e vídeos.

Este trabalho iniciou-se no ano de 2011, dentro de escola periférica pública, na qual estava lotada e averigui a neces-

sidade de atender uma demanda apresentada. Naquele contexto, já se falava muito da Lei nº 10.639, porém, como hoje, havia poucos trabalhos dentro do contexto da história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2011, com uma turma de crianças de 4 anos, comecei a observar que uma criança sempre estava excluída das brincadeiras, principalmente as livres, que partiam do imaginário e interesse delas próprias. Também observei que, nos momentos de roda, algumas crianças recusam a dar as mãos para a criança. Ela era uma estudante de pele retinta, olhos negros como uma noite e cabelos crespos brilhantes, e uma beleza sem igual; sempre limpa e cheirosa, educada também e, ainda assim, estava sendo excluída. Revoltei-me com a situação e comecei a trazer a roda de capoeira para sala de aula, mesmo sendo eu, apenas uma iniciante de capoeira. O entendimento de que a roda de capoeira coloca todos no mesmo nível de irmãos foi solucionador para aquela questão e tantas que se resolveram por tabela na nossa turma. E, no fim do ano letivo, Cristina, nome fictício que atribuí à estudante, estava sendo a menina mais disputada para as brincadeiras e, agora, ela agia como parte de um grupo. A partir daquele ano, a capoeira tornou-se minha maior aliada na sala de aula. Ela dá conta de resolver questões profundas e emergentes que as rodas de conversa e, por vezes, as brincadeiras nem sempre solucionam, mas a capoeira com sua simplicidade une tudo isso e atende com grandeza os pedidos e as demandas da Lei nº 10.639/03.

Ana Cristina Souza Borges Professora do CEU EMEI Vila do Sol Depoimento coletado por Silvane Silva, em 8 nov. 2021, via e-mail.- Currículo da Cidade-Educação Antirracista.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a Educação Infantil como um ambiente potencialmente criativo para a promoção de práticas antirracistas e compreendendo a importância sócio-histórica e cultural das crianças na superação das problemáticas relacionadas às questões étnico-raciais, este trabalho propõe uma reflexão sobre as possibilidades pedagógicas para uma Educação Infantil antirracista.

É urgente combater os valores colonizadores que geram insegurança e negação de si próprias nas crianças negras. As argumentações que as inferiorizam desde tenra idade persistem nas relações sociais ao longo de suas vidas, podendo limitar sua capacidade de atuação e transformação no mundo.

Dessa forma, destaca-se a relevância da Educação Infantil na formação da identidade da criança. Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente em seus espaços escolares, bem como ao combater o silenciamento, a invisibilidade e/ou a inferiorização de identidades culturais, abre-se a oportunidade de avançar em direção a práticas educativas genuinamente antirracistas.

Para alcançar esse objetivo, destacamos a necessidade imperativa de os profissionais envolvidos na educação infantil realizarem uma análise crítica das posturas e expressões racistas que, muitas vezes, se tornam naturalizadas no ambiente escolar do dia a dia. É crucial assegurar momentos regulares de formação continuada para os professores, abordando especificamente as relações étnico-raciais.

Nesse contexto, almejamos que este estudo desempenhe um papel significativo, fornecendo subsídios relevantes para a elaboração e implementação de práticas pedagógicas, leis, políticas e programas voltados à Educação Infantil. O objetivo é que tais iniciativas tenham como princípio fundamental o combate efetivo ao racismo.

# REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMARAL, Arleandra Cristina. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BALISCEI, João Paulo; AZEVEDO, Laiana; CALSA, Geiva. “**Macho como um touro**”. Pedagogia cultural de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. Educação, Santa Maria, v. 45, 2020, p. 01-29.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2019.set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio>. Acesso em: 10-05-2023.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DEL PRIORE, Mary. **A história das crianças do Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARIA, Ana Lúcia. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.** Cadernos Pagu, n. 26, p. 279-288, jan./jun. 2006.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? Cadernos Pagu, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. São Paulo: Global. 2007.
- FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colônia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, Nilma. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 75-85, 2003.
- GOMES, Nilma. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações de racismo no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 39-62.
- \_\_\_\_\_. **Diversidade e currículo.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.
- NASCIMENTO, Aricélia. (org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp/Estação Ciências, 1996.
- PARDAL, Maria Vittoria. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria. Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 51-70.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação: para quem? Ciência e Cultura,** v. 28, n. 12, p. 1467-1471, 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, gênero e raça.** In: GUIMARÃES, Antonio;
- HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil.** São Paulo.

# ROSIMAR PEREIRA QUADROS DE PAULA

Pós-Graduação Lato Sensu em Administração com Área de Concentração em Recursos Humanos – 23/09/2003 - UNISA (Universidade de Santo Amaro). Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial 16/01/2024 - Faculdade Campos Elíseos. Licenciatura em Pedagogia (1994) na Faculdade Adventista de Educação. Licenciatura em Geografia 28/02/2014 – UNÍITALO (Centro Universitário Ítalo Brasileiro). Atualmente é Professora de Educação Infantil - Prefeitura de São Paulo - SP.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

**RESUMO:** Trata de uma monografia sobre a Síndrome de Asperger, que faz parte do grupo de TEA (transtornos Espectro Autista) e sua interação na escola além do reconhecimento de sua família. O objetivo é compreender e descrever a Síndrome de Asperger perante a visão escolar e familiar na sua diversidade. Uma pesquisa de cunho bibliográfico com estudo de autores, neuropsiquiátricos, psicólogos e demais especialistas na área. Para o entendimento de que o Asperger seja visto, diagnosticado e inserido na escola. O interesse neste assunto foi para obter conhecimentos além do que já tinha, para poder apoiar e até mesmo colaborar com o aprendizado dos que sofrem com essa síndrome. Sabendo que muitos portadores não têm e não tiveram diagnóstico por que não obtém características marcantes o que dificulta seus familiares buscarem ajuda especializada. Uma síndrome que seu portador poderá ter uma vida absolutamente normal, desde que tenha o apoio e ajuda que seja diagnosticado cedo.

**Palavras-chave:** Educação; Autismo; Transtornos; Asperger.

# INTRODUÇÃO

**A** Síndrome de Asperger é uma patologia que faz parte do grupo conhecido como transtorno do Espectro Autista o TEA. Sem causas conhecidas acredita-se que possa ser hereditário, de causas naturais independente de fatores sociais, étnicos e de raça. Uma síndrome acometida em sua maioria dos casos a meninos, detectado após aos 3 anos e realmente confirmados entre 5 e 11 anos.

Com interesses limitados e dificuldades de se socializar é considerado um autista de alta funcionalidade, essa criança terá uma vida normal e poderá frequentar a escola regularmente, mais que precisa ser diagnosticada na idade certa para que na adolescência essa criança não apresente casos de depressão o que ocorre com frequência. Uma síndrome que não tem cura e os medicamentos não são indicados para essa síndrome, mais pelas enfermidades que ela pode causar.

Esse estudo apresenta como a Síndrome de Asperger pode ser desenvolvida para o desempenho satisfatório do portador na escola e na sociedade. O laudo confirma uma suspeita e a partir daí a criança terá que ser assistida por especialistas e professores diferente dos demais, já que ele tem dificuldade de interação e entender os sinais que estão presentes no seu dia-a-dia.

Para a escola essas crianças geram muitas dúvidas, mas com dedicação dos profissionais e das famílias entendendo suas dificuldades, respeitando seus limites ela conseguirá se desenvolver como todas as crianças.

A Síndrome de Asperger é desconhecida por muitos, o que gera conflitos nos pais e educadores, por causa da inteligência da criança e ao mesmo tempo ele tem pouca dedicação às aulas. Como podemos interagir com eles na escola e até mesmo na sociedade.

Confundidos com crianças mal-educadas, arrogantes, dissimuladas e até mesmo antissociais, sofrem demais até por não entenderem o porquê passam por isso. Assim o papel da escola será crucial para o entendimento de todos e a responsabilidade de ajudá-lo a se estabelecer normalmente em qualquer ambiente.

Entender quem são os portadores da S.A. (Síndrome de Asperger), afim de estabelecer técnicas de aprendizagem independente de laudos. Analisando a melhor forma de adaptar e incluir esse aluno na escola, desenvolvendo técnicas para que ocorra de forma simples e fazendo o portador se sentir em um ambiente confortável. Já que os portadores são muito sensíveis e inocentes, precisando se sentir seguros e motivados sempre que possível.

## CONHECENDO A SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger é um transtorno de espectro autista, diferente do autismo clássico não causa atraso de retardado do desenvolvimento cognitivo ou intelectual. Conhecido como o transtorno do espectro porque são síndromes que possuem características parecidas.

Recebe esse nome, porque o seu precursor de pesquisas foi o psiquiatra e pesquisador Hans Asperger, observando que era uma síndrome acometida a meninos e que por sua vez tinham um problema social grave, falta de empatia, dificuldades de fazer amizades, e um interesse acima do esperado quando o assunto era de seu agrado. Também se referia às crianças como “pequenos professores”, porque seu vocabulário era precário.

As pesquisas sobre esta síndrome são feitas desde 1944, e através da DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) era englobado o autismo e suas patologias como esquizofrenia infantil e ao longo dos anos foi estudado e a conclusão é que elas são diferentes. Em 1978 começaram os estudos para que o autismo fosse considerado uma patologia a partir da esquizofrenia. Só em 1994 que se tem novos critérios para o autismo e se inclui outras patologias como a síndrome de Asperger. Em 2007 foi criado o dia da conscientização do autista e através dessa data passou a ser divulgada e popularizado o autismo e todas as síndromes que fazem parte do grupo TEA, como a síndrome de Asperger.

Segundo KREVELEN (1991 apud WILLIANS, 1995, p.) Síndrome de Asperger é considerada uma desordem do fim do espectro do autismo. Comparando indivíduos dentro desse espectro ele notou que as crianças com autismo de baixo funcionalidade “vivem em seu próprio mundo”, enquanto que as crianças com autismo de alta funcionalidade, vivem em nosso mundo, mas do seu jeito.

Dessa forma a criança autista que vive em seu mundo, vai precisar de formas alternativas

para que seu aprendizado seja satisfatório, e que chamem sua atenção. Estabelecendo uma ligação para que não fique separada dos demais. Além de movimentos repetitivos, dificuldade com a linguagem verbal e não verbal, sempre precisará de uma equipe multidisciplinar para acompanhar seu desenvolvimento. Já as crianças com Asperger são consideradas de altas funcionalidades, porém irão se desenvolver mesmo com suas dificuldades.

“Assim como qualquer outra condição, os sintomas da SA podem apresentar variações de acordo com a pessoa que possui, além de também variarem muito de intensidade ou gravidade” (BRITES). Com movimentos estereotipados, comportamento repetitivo, falta de coordenação motora, dificuldade de socializar, comunicação comprometida e seus interesses limitados, também possui obsessão por um determinado assunto e os demais não lhe chamam atenção.

Alguns com movimentos repetitivos de acordo com a situação que está passando no momento, um exemplo é estar à espera de uma outra criança passar a bater palmas ou roer unhas. A falta de coordenação motora pode ser grossa ou fina dependendo da criança, e em muitos casos a fina está mais presente.

A dificuldade de socializar é que a criança com S.A não consegue fazer amigos na mesma faixa etária que a sua, por se comportarem de maneira estranha em certas situações o que faz com o que seus amigos o julguem como esquisitos, crianças mais velhas ou mais novas eles se adaptam com mais facilidade o que não será via de regra por que cada um tem suas características próprias.

Em alguns casos a comunicação é comprometida, precisando até mesmo de tratamento com fonoaudiólogo, e para estabelecerem um contato visual, perceber sentimentos, interpretar gestos e comentários irônicos normalmente eles não entendem. Segundo GRANDIN (2015, p.39) “o problema é o que está no meu cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de outra pessoa.”

Suas causas ainda são um mistério e as

pesquisas apontam que pode ser porque existe um traço de autismo na família ou até mesmo uma anormalidade no funcionamento da estrutura do cérebro.

Como não se sabe ao certo nada ainda é descartado, o que temos certeza é que não está ligado com a forma que os pais educam seus filhos, também não depende de fatores sociais, econômicos ou étnicos.

A síndrome de Asperger não causa problemas cognitivos e nem intelectual da criança, seu diagnóstico ocorre por volta dos 3 anos e sua confirmação ocorre entre os 5 e 11 anos sempre lembrando que eles poderão ter uma vida normal. Por muitos anos se achou que era uma síndrome apenas de meninos, mas hoje em dia as pesquisas mostram que as meninas também desenvolvem, com um percentual menor.

Os meninos apresentam de 3 a 9 vezes mais casos do que as meninas e as estimativas mostram que cada 10.000 crianças, de 16 a 36 anos, possuem a síndrome de Asperger. Infelizmente esses dados são referentes aos países E.U.A, Europa e Japão que as pesquisas são mais exigentes.

Com todos esses sintomas, ainda é difícil o diagnóstico principalmente pelos pais. Tudo porque as crianças possuem um QI acima do normal, com o vocabulário aprimorado que faz com que os pais relutem em admitir alguma síndrome por parecerem superdotados.

Outro fator que os pais também não levam em consideração é o interesse restrito e obsessão por apenas um assunto, mal interpretado os pais acabam incentivando sem saber o porquê ele age assim, achando uma atitude normal da criança.

Crianças com Síndrome de Asperger se adaptam com rotinas com facilidade e sair delas causam um desconforto onde ficam receosos e ansiosos temendo o que pode acontecer, mantê-lo em sua rotina diária, irá facilitar para o portador. Mas na escola principalmente não consegue manter uma rotina diária e conversar com ele antes para não o pegar de surpresa é uma boa alternativa.

## **ASPERGER NÃO É DESAFIO IMPOSSÍVEL, SABENDO DETECTAR E TRABALHAR SEMPRE TERÁ ÊXITO**

Ter um Asperger em sala de aula será um desafio, o que para o educador é apenas um estímulo a mais. E a sua astúcia será de suma importância para que essa criança se adapte, aprenda e seja mais do que se espera. Afinal a visão de um aluno para inclusão é de que ele jamais vai ser o que todos esperam e que sua inclusão com as demais pessoas será falha.

Sabe-se que um Asperger é um autista de alta funcionalidade e que essa síndrome é uma desordem do fim do espectro autista, e que com todas suas limitações pode ter uma vida normal. Através dessas três informações principais do seu déficit, pode-se criar estratégias para que tudo ocorra em sala e na escola da melhor maneira.

De acordo com Segar (2007, p. 24) podemos afirmar:

A principal área de atenção à medida que a criança se move através da escola é a promoção de uma interação social mais apropriada, ajudando essa criança a atingir uma melhor sociabilidade. Treino formal e didático em habilidades sociais pode ser feito tanto em sala de aula quanto em ação mais individualizada (SEGAL, 2007).

Conhecendo que um Asperger não se sente à vontade com mudanças na sua rotina, é muito ansioso e tem medo do que não conhece o desafio a princípio será mantê-lo em um ambiente previsível ou até mesmo colocá-lo como observador junto ao educador “como um ajudante”, mostrando que a surpresa, não será nada que o atinja diretamente.

Quando se é informado antes ele não irá se assustar e sem esse medo tudo irá ocorrer como planejado. Com suas dificuldades de interação, na escola o que causa mais desconforto é que além de serem egocêntricas eles não entendem ironias, brincadeiras e metáforas muito usado por crianças nas escolas. Tudo isso tem que ser mediado com Asperger, a partir do momento que ele passa entender o que estão querendo dizer e o que pode se tornar bullying passa despercebido.

Sempre incentivar os alunos sobre a capacidade acadêmica dessa criança com situações cooperativas como memória, vocabulário e outras atitudes que chamam atenção dos demais incentivando sua aceitação perante a turma. A inteligência de um Asperger passa alguns limites do ser humano, pois mesmo ele não entendendo os sentimentos dos outros eles conseguem reagir perante isso de forma correta. O que faz ele se sentir melhor é quando pode estar em contato com seus colegas mesmo que seja para ajudá-los e também será uma forma de aproximação aos demais que o educador irá gerar.

Muitos alunos estudantes com Síndrome de Asperger respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras, etc. Sob esse aspecto são muito parecidas com crianças com autismo. Em geral, tentar ensinar baseando no concreto. Evitar linguagem que possa ser interpretada erroneamente por crianças Asperger, como sarcasmo, linguagem figurada confusa, figuras de linguagem, etc. Procurar interromper e simplificar conceitos da linguagem mais abstratos (SAGAR, 2007, p.24)

Entender que o seu maior prejuízo é o de interação social e com isso surgem todas as outras dificuldades. Encorajar esse aluno, incentivar e colocá-lo presente nas aulas sem fazer com que ele se sinta ridicularizado ele vai se adaptar a esse ambiente e por sua vez irá se adaptar nos demais também. Muitas coisas serão explicadas nos mínimos detalhes, mas ele mesmo irá atrás de suas dúvidas e ignorá-las. A cabeça precisa estar no lugar e o coração calmo, assim tudo o que foi feito será válido. Stainback and Stainback (1999, p. 4) destacam que:

Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as

interações sociais que estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo (1999, p.4).

Compreender e entender como reage um Autista com Asperger é uma tarefa complexa, mesmo para quem conhece a criança ou entende na teoria como reage à síndrome. Aos 3 anos uma criança está na fase de conhecer o mundo, com suas percepções aguçadas e a necessidade de se movimentar explorando tudo o que está ao seu redor.

Uma criança com Asperger têm seu QI elevado e já se interessa por assuntos restritos, não tendo uma atividade diária como as demais crianças. Seu comportamento faz com que as pessoas não entendam que ele precisa de ajuda, e apenas acreditam que eles cresceram antes que os demais, essa é a opinião de pessoas leigas no assunto.

Já um profissional com o mínimo de conhecimento nas características e possíveis sintomas irá investigar melhor e encaminhá-lo ao especialista que chegará ao diagnóstico final. Isso demora por essas atitudes, já mencionadas onde diagnóstico pode ser dos 5 aos 11 anos.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial e inclusiva é distinta em termos, porém diferentes em suas aplicações. Para tanto, vale-se de esclarecimento quanto aos dois segmentos apresentados. Enquanto a Educação Especial tem por premissa o atendimento à pessoa com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, a Educação Inclusiva versa as políticas públicas de reestruturação da cultura e das práticas vivenciais nas escolas, nesse sentido a inclusão se faz por meio da educação especial que concede suporte a pessoa com deficiência, enquanto a inclusão busca alternativas para ingresso desse sujeito no mercado de trabalho respeitando suas limitações.

## Para melhor compreendermos, apresentamos os eixos da cada terminologia

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.</li> <li>• garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.</li> <li>• fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>• assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.</li> <li>• adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;</li> <li>• formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.</li> <li>• implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais.</li> <li>• ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos.</li> <li>• buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos.</li> <li>• provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola.</li> <li>• o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente</li> <li>• atitudinais.</li> <li>• formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação.</li> <li>• garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida.</li> <li>• capacitar a escola para atender a todos os alunos.</li> </ul>

Disponível em <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf>> em: 06 jun. 2023

O profissional da educação que irá atuar diretamente com crianças, adolescentes, adultos e seniores com deficiência deve compreender formas de atendimento na área valendo-se de estratégias metodológicas específicas que tratem a educação especial e inclusão de forma assertiva. Vale salientar que a Educação Especial e Inclusão está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.) e contempla o ensino universal a todos os cidadãos.

## Aspectos conceituais acerca da educação especial e inclusão

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que levam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento às pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino, ficou atribuída a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações Não Governamentais (ONG's) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento à pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e

Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

Há muito tempo, a educação nacional mostra o quanto é preciso reformar para atender a todos os alunos e garantir o desenvolvimento de suas escolas, nesse sentido, a vontade política de enfrentar a transformação da qualidade da política de apoio sempre foi a prioridade da política. À custa de não ter que aumentar substancialmente o custo da parcela da educação na renda nacional e nos orçamentos públicos, apoiar a adoção de intervenções compensatórias ou direcionadas que podem apresentar números indicativos e aumentar a participação dos alunos no sistema escolar. Status e persistência (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novos olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deve haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Asperger, faz parte do TEA, que são transtornos do espectro autista. Muitas não são conhecidas pelas pessoas e o principal, por educadores ou corpo docente.

Com isso acontece de muitas crianças ficarem sem diagnósticos e passam pelas fases da vida sob pressão dos pais, da sociedade e da escola sem entender o porquê isso acontece.

Na maioria dos casos são crianças inteligentes acima da média e por isso até os pais demoram a identificar suas características. Rotulados na escola como crianças antissociais, chatas e arrogantes, passam a juventude tentando buscar a melhora, sem êxito.

Um Asperger tem dificuldade de interagir, porque não consegue se expressar verbalmente como as outras crianças. Essa dificuldade, como a de ter movimentos estereotipados, faz com que ele se mostre diferente e visto perante os amigos como orgulhoso e chato. As crianças com síndrome de Asperger, mesmo com essas características, vão acompanhar o ensino com as outras crianças. O que pode diferenciá-las das demais crianças é a necessidade de chamar atenção, pois a sua ansiedade faz com que elas não consigam se aquietar. E sua fala bruta causa estranheza aos demais por acharem que essas crianças são bravas, amargas e até mesmo que não gostam de ninguém.

A família nesse processo de reconhecimento da síndrome, é o que é mais difícil. Afinal as pessoas não estão preparadas para ter um filho especial, mesmo que seja de um grau de comprometimento leve. Na escola, os pais precisam apoiá-lo, porque seguir uma rotina é muito importante para que ele não se perca nas atividades ou esqueça as mesmas.

Um Asperger não tem sintomas que dê trabalho para intervir em aspectos gerais, pois seu cognitivo é normal. Sendo assim integrá-lo na escola e na sociedade não é uma tarefa complicada o que não pode deixar de lado é que para alguns fatos do dia-a-dia deverá ser explicado a ele com uma riqueza maior de detalhes, já que não entendem metáforas e também são inocentes a ponto de não entender algumas maldades.

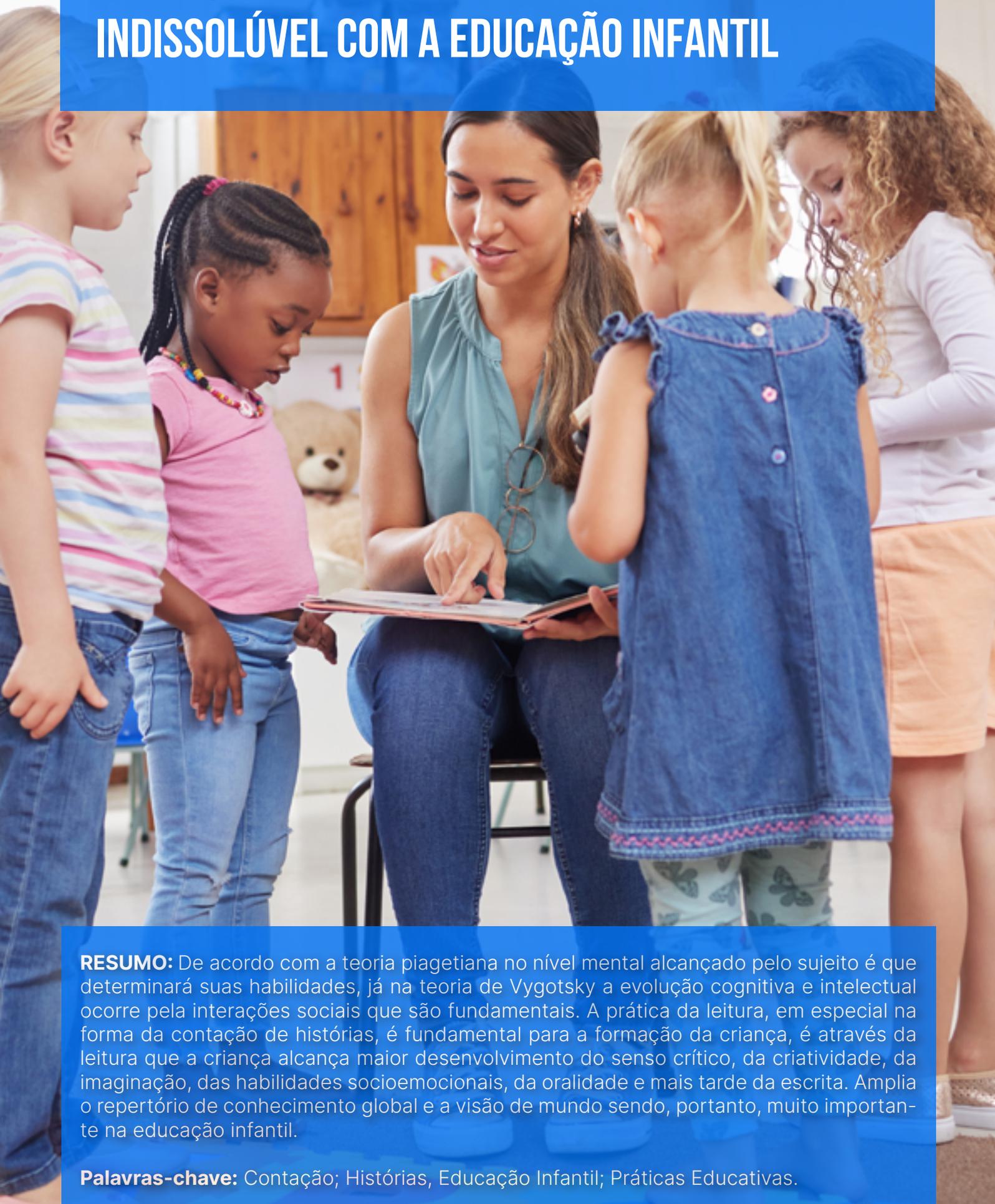
# REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.
- BOSSA, Nádya A. **Do nascimento ao início da vida escolar: o que fazer para os filhos darem certo?** In: Revista Psicopedagogia. Vol. 17, São Paulo, Salesianas, 1998.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: Educação incluída 7ª Ed. MEDIAÇÃO**, Porto Alegre, 2007.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 8 ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Artmed. São Paulo, 1994 p. 50-51.
- COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 5ª ed. Vozes, Petrópolis-RJ, 2007.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Ed. ÁTICA, São Paulo, 2004, p. 11-12. 17-25.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, Taís. **A primeira ensinante: mãe e filho e as relações de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2002.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES: **Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.
- PIVA, JE M. **Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem**. Pedagoga. Missionária Educadora/Igreja Batista Pioneira. Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia/IDEAU.2010. Acesso em: 05 Nov. 2022.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SMOLKA, Ana Luiza B. GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico**. 2ed. Campinas: us, 1993.
- SCOZ BJJ, Barone LMC, Campos MCM, Mendes MH. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa 1975.
- \_\_\_\_\_. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** / Izabel Galvão. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Educação e conhecimento)
- WEISS, M. L.L. **A criança na instituição escolar**. In: Bossa, N.; Oliveira. V.B. (orgs.) **Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- WERLANG, Sandra Danieli. **Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

# TELMA DOS SANTOS MACIEL DE PAULO

Graduada em Pedagogia pela faculdade UNESP(2019),  
Professora de Educação Infantil no Cemei Capão Redondo.

# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, UM VÍNCULO INDISSOLÚVEL COM A EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** De acordo com a teoria piagetiana no nível mental alcançado pelo sujeito é que determinará suas habilidades, já na teoria de Vygotsky a evolução cognitiva e intelectual ocorre pela interações sociais que são fundamentais. A prática da leitura, em especial na forma da contação de histórias, é fundamental para a formação da criança, é através da leitura que a criança alcança maior desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, da imaginação, das habilidades socioemocionais, da oralidade e mais tarde da escrita. Amplia o repertório de conhecimento global e a visão de mundo sendo, portanto, muito importante na educação infantil.

**Palavras-chave:** Contação; Histórias, Educação Infantil; Práticas Educativas.

# INTRODUÇÃO

A contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como manifestação artística é elemento de desenvolvimento sócio afetivo e emocional que faz a mediação entre a criança e a compreensão do contexto no qual está inserida.

Quando a criança se depara com uma história, ela começa a desenvolver suas potencialidades críticas, uma vez que ela pensa, duvida, pergunta. Sendo assim, a criança precisa ser inserida em dinâmicas que estimulem o pensamento, sentimentos, expressões e experiências, e para tanto a contação de histórias é a melhor ferramenta, uma vez que engloba o exercício de todos esses estímulos.

Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio (FARIA, 2010, p. 59).

Isto posto, o presente artigo busca traçar um panorama da atuação do professor de educação infantil como contador de histórias, utilizando essa importante ferramenta pedagógica para a fomentação da curiosidade, de busca pelo novo e, de brincar de realidade, portanto, de descoberta do mundo e desenvolvimento cognitivo.

## CONTAR PARA O APRENDIZADO PARA PIAGET & VYGOTSKY

De acordo com a teoria piagetiana no nível mental alcançado pelo sujeito é que determinará suas habilidades, já na teoria de Vygotsky a evolução cognitiva e intelectual ocorre pela interações sociais que são fundamentais. Para ele o "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (VYGOTSKY, 1998, p.101).

Para Piaget a contação de histórias bem como a leitura são ferramentas de aquisição de linguagem, meio pelo qual o sujeito tem conhecimento do mundo que o cerca, com o qual interage e constrói sua gênese psíquica.

Para Vygotsky a contação de história é instrumento de interação entre os sujeitos leitores, ouvintes e o contador de histórias, numa dinâmica de diálogo com a realidade tendo como ferramentas a fantasia, a arte, a imaginação favorecendo significativamente o desenvolvimento intelectual de todos os indivíduos envolvidos em tal dinâmica.

Meireles (1984) traçando um paralelo entre as duas teorias aponta que a criança é em essência um ser em construção, de forma menos mecânica do que intelectual.

Essa construção demanda ferramentas externas que a contação de histórias é uma ferramenta perfeita que fornece à criança subsídios para a autoconstrução. As intervenções pedagógicas intencionais realizadas pela escola estimulam o processo de aprendizagem e de autoconstrução e o professor/mediador/contador é instrumento desse estímulo e dessa construção.

Para Castorina "A importância da atuação dos membros do grupo social na mediação entre cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados" (CASTORINA, 1998, p.61).

Desta forma o professor/mediador é parte do processo de intercâmbio de conhecimento, informações, visão de mundo e a contação de histórias é uma ferramenta de fomentação da curiosidade, de busca pelo novo e, de brincar de realidade, portanto, de descoberta do mundo e desenvolvimento cognitivo.

Todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados em si, mas, essencialmente o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional (VYGOTSKY, 1998, p.246).

A contação de histórias como manifestação artística é elemento de desenvolvimento sócio afetivo e emocional que faz a mediação entre a criança e a compreensão do contexto no qual está inserida, através dela a criança transita entre realidade e fantasia. A contação de história está inserida neste processo. Ferreiro descreve:

O interpretante informa à criança, ao efetuar esse ato aparentemente banal que chamamos de um ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem. O ato de leitura é um ato mágico. O que existe por trás dessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Certamente é uma linguagem peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, mas para a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual as marcas foram realizadas). Quem lê parece falar para o outro, porém o que diz não é a sua própria palavra,

mas a palavra de um Outro que pode ser desdobrada em muitos. Outros saídos não se sabem de onde, também escondidos atrás das marcas. De fato, o leitor é um ator: empresta sua voz para o texto ser re-apresentado (o sentido etimológico de 'tornar-se a apresentar'). Portanto, o interpretante fala, mas não é ele quem fala: o interpretante diz, porém o dito não é seu próprio dizer, mas o de fantasmas que se realizam através da sua boca. [...] O interpretante-leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca os mais insuspeitos objetos-palavras, em um desenrolar de surpresas que parecem infinitas. Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a re-apresentar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma história tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua controla-a de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, uma e outra vez: grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de representação" (FERREIRO, 2002, p.165-166).

## LEITURA E DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática da leitura é fundamental para a formação da criança, é através da leitura que a criança vai desenvolvendo seu senso crítico. A leitura não acontece apenas quando a criança sabe decodificar as letras e símbolos, ela já tem uma leitura anterior à essa fase através, principalmente da contação de histórias, da leitura dos adultos. O professor/contador tem a responsabilidade de instigar, desenvolver e tornar a prática da leitura um hábito.

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação (ABRAMOVICH, 2001, p.16-17).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RC-NEI - (1998, p. 143):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (p. 143).

A contação de histórias é uma ferramenta fundamental na formação das crianças, ao escutá-las a criança desenvolve e aprende a controlar emoções como raiva, medo, dúvida, tristeza, alegria, prazer, etc. Esse exercício de escuta e vivência, através da imaginação, de infinitas experiências instigando o desejo por mais leitura.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, e perguntar, questionar.... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião [...] (ABRAMOVICH, 1999, p. 143).

Quando uma criança se depara com uma história, ela começa a desenvolver suas potencialidades críticas, uma vez que ela pensa, duvida, pergunta.

Sente uma inquietação, uma provocação e deseja saber mais e até mudar seus pontos de vista. Muito importante para o professor/contador é saber se o aluno gostou ou não, se concorda ou não, com a história que foi contada ou lida abrindo sempre espaço para a interação durante ou depois da contação da história.

É perceber que ficou super-envolvido, querendo ler de novo mil vezes (apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho) ou saber que detestou e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história tão chata, tão boba ou tão sem graça (ABRAMOVICH, 1999, p. 143).

## A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS

A contação de histórias é ferramenta de desenvolvimento da criatividade, da imaginação, das habilidades socioemocionais, da oralidade e mais tarde da escrita. Amplia o repertório de conhecimento global e a visão de mundo sendo, portanto, muito importante na educação infantil.

De acordo com Abramovich (1999), a contação de histórias precisa despertar a imaginação da criança/ouvinte, o prazer em ouvir a história, interesse de continuar ouvindo até o seu final.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores. É encantamento, maravilhamento, sedução. O livro da criança que ainda não lê é uma história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhadas, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca (desde que seja boa), (ABRAMOVICH, 1999, p.24).

Para causar esse efeito na criança/ouvinte o contador de histórias, trazendo os benefícios esperados para a educação infantil, deve cultivar as habilidades necessárias à esta função tais como captar a atenção da criança, usar o tom de voz adequado, saber escolher as histórias de acordo com o gosto da criança/ouvinte e com os temas de interesse do momento educativo em que os ouvintes estiverem. Se o contador de histórias não for o professor é imprescindível que coadune seus objetivos e necessidades para o planejamento adequado do momento da contação.

Na arte de contar histórias há uma cumplicidade entre a história e o ouvinte e é este o efeito que o contador de histórias deve buscar nos ouvintes.

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes. Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção. Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras. Contar histórias é uma arte. E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro. Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1999, p.18).

Tendo em mente a sua importância para o processo educativo para a Educação Infantil, improvisar na contação de histórias é um grande risco, o sucesso da contação depende do seu planejamento e organização. Dessa forma, o narrador terá mais segurança e naturalidade, melhorando o seu desempenho.

De acordo com Coelho (1997, p. 50), “contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente, em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças.”

Tahan (1957) apresenta inúmeros objetivos que podem ser alcançados com uma contação de histórias bem elaborada e planejada:

- a. Expansão da linguagem infantil - enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação;
- b. Estímulo à inteligência - desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;
- c. Aquisição de conhecimentos – alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança;
- d. Socialização – identificando a criança com o grupo e ambiente, levando – a estabelecer associações, por analogia, entre o que ouve e o que conhece;
- e. Revelação das diferenças individuais - facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;
- f. Formação de hábito e atitudes sociais e morais - através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando –a na vida moral;
- g. Cultivo da sensibilidade e da imaginação - condição essencial ao desenvolvimento da criança;
- h. Cultivo da memória e da atenção – ensinando a criança a agir e preparando – a para a vida;
- i. Interesse pela leitura - familiarizando a criança com os livros e histórias, despertamos, para o futuro, esse interesse tão necessário (TAHAN, 1957, p. 21 apud REGLISKI, 2012 p.10).

As técnicas e habilidades da contação de histórias podem ser aprendidas e exercitadas, mas para tanto deve ter um objetivo e um planejamento previamente estabelecidos.

O contador de histórias deve conhecer o enredo perfeitamente para que a contação possa fluir com naturalidade e ao fazê-lo deve sempre conservar o interesse e o entusiasmo. A voz deve ser uma ferramenta muito conhecida pelo contador uma vez que é através dela que se passarão as nuances emocionais contidas no enredo.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1999, p. 16).

A contação de histórias também amplia o vocabulário e desenvolve o conhecimento de mundo enquanto atrai a atenção da criança ouvinte, tendo a vantagem de ser uma atividade lúdica, pedagógica com infinitas possibilidades de interdisciplinaridade. É cognitivamente estimulante, exercita a atenção, a autocompreensão e a compreensão da realidade, fatores indispensáveis na construção da identidade da criança.

Para Coelho (1997), a história é capaz de aquietar, prender a atenção, informar, socializar e educar. E ainda permite:

A auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1997, p. 12).

Por essas razões considera-se de grande importância que a prática da Contação de Histórias seja uma atividade constante nas salas de aula por ser um canal de inserção das crianças ao mundo literário.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2010, p. 12).

## O CONTADOR DE HISTÓRIA SEUS RECURSOS E SUAS METODOLOGIAS

Busatto ensina alguns segredos da contação de histórias e aconselha:

a) Curta a história – o bom contador acredita na sua história, se envolve e vibra com ela. Se o professor não estiver interessado, dificilmente conseguirá interessar as crianças;

b) Evite adaptações – deve-se ler o que está escrito no livro. Não privar os alunos do contato com o texto literário. Os velhos contos de fadas são histórias cheias de fantasias e de poesia. Lidam com sentimentos fundamentais do ser humano: o medo, a angústia, o ódio, o amor. Permitem à criança exercitar através da imaginação, soluções para problemas concretos da vida, que interessam ao adulto;

c) Não explique demais – a adaptação de histórias é uma descaracterização da história na vida da criança. Muitas vezes, a história exerce a função de desenvolver ou até prolongar o mistério [...].

d) Uma história é um ponto de encontro – ao entrar numa roda de história, a criança participa de uma experiência comum que facilita o conhecimento

e as ligações com as crianças. R. Eletr. Ciente. Inov. Tecnol, Medianeira, Cadernos Ensino EAD, 4771-16473-1-RV

e) Uma história também é um ponto de partida – a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades: desenho, massa, cerâmica, teatro ou o que a imaginação sugerir.

f) Moral da história – nenhuma, ou melhor, várias. Essa história sobre os segredos das histórias e os contadores de histórias é só o começo, o resto quem conta somos nós, com a experiência, imaginação e bom senso.

g) Comentar a história – fazer perguntas diretas para a criança, verificando se ela figurou bem cada um dos caracteres, se os moldou de acordo consigo mesma, se o caráter que nos apresenta é o que pretendemos transmitir;

h) Dar modalidades e possibilidades da voz – sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importante, falar tão baixo de modo quase inaudível, nos momentos de dúvidas, e usar humoradamente as onomatopéias, os ruídos, os espantos, levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo. É fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...”, para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida. As histórias são expressões de uma mesma personalidade em evolução, do princípio do prazer da realidade. Podem mostrar à criança que a transformação, a mudança e o desenvolvimento são possíveis. Que o prazer não é proibido. Contar histórias é uma arte. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. As histórias têm finalidade em si. Contadas ou lidas constituem sempre uma fonte de alegria e encantamento (BUSATTO, 2006).

O docente que trabalha na Educação Infantil deve estar ciente da importância desta fase do desenvolvimento escolar da criança e para obter sucesso nesse desenvolvimento deve buscar formação contínua para tornar as aulas o mais atrativas possível, nesse sentido a contação de histórias é um excelente coadjuvante no processo ensino-aprendizagem. “Dessa forma, poderíamos dizer que qualquer pessoa que tenha voz, algum poder de memória e uma capacidade de observação, de reflexão, e que seja capaz de tirar lições de vida é um contador de histórias em potencial” (MATOS; SORSY, 2005, p. 37). Cardoso (2016) ressalta que:

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutir valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança (CARDOSO, 2016, p. 8).

Para que o momento da contação de histórias atinja a criança/ouvinte com encantamento é preciso a técnica e a habilidade do contador de histórias são pressupostos fundamentais para o desempenho desta atividade a familiaridade com as histórias e a incorporação destas. Schermack (2012) tem um olhar muito poético para a contação de história, para ele:

Contar uma história é sempre o ‘revelar de um segredo’. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (SCHERMACK, 2012, p. 05-06).

Quando nos encantamos por uma história, sentimos as emoções das personagens, como a alegria, a tristeza, a raiva, o pavor, a segurança, o desconforto, a tranquilidade, entre outras. Dessa forma, a contação de histórias possibilita “[...] viver profundamente tudo aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1999, p. 17).

O professor contador de histórias, no momento da contação deve atentar para os seguintes aspectos: entonação de voz cativante; expressão corporal; materiais de apoio; uso excessivo de repetição de palavras quando não forem necessárias; barulho em momento de suspense; olhar expressivo; expressões faciais bem definidas; imitação; repetição de frases marcantes; criatividade improvisação quando necessária; espaço de interação com os ouvintes sempre que possível; uso de músicas, cantigas, parlendas que se encaixem no enredo; uso adequado do som e do silêncio.

A partir do enredo da história contada o professor da educação infantil poderá acrescentar inúmeras propostas de atividades de interpretação de texto, (re-)

contação, coordenação motora, dinâmicas, produção coletiva de novos enredos, apresentações teatrais, cantigas, dobraduras etc. Estimulando a autonomia, a criatividade, enfim, o desenvolvimento integral da criança.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo), (ABRAMOVICH, 1999, p.17).

O contato do professor/contador com a criança ouvinte também é de fundamental importância, lembrando que interessante baixar o nível do olhar ao mesmo nível do olhar da criança, escutar com atenção e dar lugar de fala sempre que quiserem interagir no processo da contação, esses passos criarão vínculos de respeito e afetividade.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é espaço de construção e reconstrução de conhecimento, ideias, interações e todos os atores do processo ensino-aprendizagem contribuem para suas dinâmicas. A contação de histórias enquanto ferramenta pedagógica contribui em vários aspectos dessa dinâmica: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social.

A contação de histórias proporciona a introdução de novos conteúdos, melhor comunicação, a criatividade e a disciplina, possibilita inúmeras formas de interdisciplinaridade e simplifica a aquisição dos conteúdos.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2001, p. 17).

A contação de histórias instrui, socializa e diverte as crianças. Desperta o interesse pela leitura, estabelece alicerces para o desenvolvimento psicológico e moral sendo, portanto, ferramenta de equilíbrio da saúde mental. É um importante adjuvante no despertamento do interesse pela leitura.

Amplia o vocabulário e o repertório de conhecimento geral e de mundo da criança, cria conexões cognitivas, melhora o raciocínio lógico, o pensamento comparativo, além de desenvolver a formação ética e cidadã das crianças favorecendo a construção da identidade e da personalidade da criança,

As histórias contadas oralmente têm uma força de transmissão oral, isto é: a voz, o olhar e o gesto vivo do contador de histórias, que alegra ou entristece sua plateia. Na “contação” usam-se as próprias palavras, há variações nas versões de cada história, permite-se o uso de recursos e está mais próxima da oralidade. A criança aprende mais sobre a língua que se fala, amplia seu repertório e seu universo imaginário, percebe que as histórias podem ser mudadas e começa a criar suas próprias histórias. Ao ler o professor apresenta aos alunos o universo letrado, instiga a curiosidade pelos livros e seus conteúdos. Neste caso a história é sempre a mesma, independente de quem a lê. Podemos modificar a entonação, a altura ou o timbre da voz, mas o texto é sempre o mesmo. A leitura traz consigo marcas específicas da língua escrita e que não utilizamos cotidianamente ao falar (OLIVEIRA, 2006, p.4).

O uso da contação de histórias como ferramenta de ensino não é novidade, mas ainda não é amplamente utilizada. As vantagens de sua implementação nas escolas são patentes. No entanto, para que seja uma ferramenta efetiva demanda preparação dos docentes.

# REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil – Gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 26/05/2021.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: . Acesso em: 03 jun. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Petrópolis. [s/d].
- CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. 2016. Disponível em: . Acesso em: 06 mai. 2021.
- CASTORINA, J. A. [et al.]. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1999.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).
- KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **E por falar em Literatura**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. **O contar histórias, finalidades e contribuições para a criança**. In: **O contar histórias na educação infantil: em estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica**. Campinas:UNICAMP, 2006. 133f.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil – 3º Ed**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **Livros e infância. [online]**. Disponível em: <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm> (acesso em 27 de abril de 2022).
- PIRES, Olivia da S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. p. 1-37.
- REGLISKI, ADRIANE SCHREIBER. **Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância**. Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TCC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23/08/2021.
- SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**. 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

**FCE**  
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

