EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 89 | 30 DE ABRIL 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931



SABERES CONECTADOS

O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS
P. 213

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
P. 281

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
P. 364

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 89, (Abril/ 2025), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
Registo ORCID

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

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

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

COPYRIGTH
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.

SUMÁRIO

ALESSANDRA ALVES AKADIRI 8
A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO E VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ANA LUCIA RAMOS ANTUNES 18
MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA DE SANTANA MENDONÇA NASCIMENTO 28
A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRESERVAÇÃO DA ÁGUA

ANGELA ALICE DE AZEVEDO LOUREIRO BENTO DE SOUZA 46
O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO 57
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

CAROLINE NUNES ALECRIM 73
PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: TRANSFORMANDO O ENSINO PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

DAIANA PEREIRA DA ROCHA/ RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA 84
MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

DANIELA GOMES DA SILVA 94
LIÇÕES AMERÍNDIAS SOBRE EDUCAÇÃO

DENILSON PEREIRA FURTADO MÁXIMO 106
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

EDUARDO REZENDE ESTEVES 126
A EXTINÇÃO DE EXECUÇÕES FISCAIS DE BAIXO VALOR E A RESOLUÇÃO 547 DO CNJ

ELISA DA SILVA 137
CULTURA NEGRA E IDENTIDADE

EMANUELLE SILVA RODRIGUES 152
O IMPACTO DAS TURMAS NUMEROSAS NA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

ERIKA SILVA BRANDT 162
PROTAGONISMO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIANA VALQUIRIA DE LIMA CAMARGO CORREA 171
O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: VER PARA CRER E APRENDER

FÁBIO DA SILVA VEIGA/ PATRICIA DA COSTA BELLO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA . . 182
REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL SOBRE IMPACTOS EM ÁREAS DE MANGUE NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUIZ

FREDERICO MARTINS MARTIL 192
A CONSTITUCIONALIDADE DO USO DE CÂMERAS NO FARDAMENTO POLICIAL

GILCIMAR APARECIDO DE CAMPOS 202
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

GISLENE APARECIDA BARROS DE SOUZA 213
O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

HEIDI ROBERTA DA ROCHA ALVES 225
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

JONAS CARDOSO BERGAMINI 237
A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO BÁSICO

LAISE DE OLIVEIRA SILVA 249
GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

LINDSAY DE CARVALHO BARTALO MATOS 261
O PAPEL DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: BENEFÍCIOS E REFLEXÕES

MARCO ANTONIO HENRIQUE 271
A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MICHELLE AHMED BATISTA 281
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MONICA SAEZ DE OLIVEIRA GOMES 296
O POTENCIAL TERAPÊUTICO DOS CONTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA APARECIDA ZACCARO PAIXÃO 309
O TRABALHO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE FRENTE AOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALUNOS COM TEA

PRISCILA ALMEIDA SILVA 318
INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

RAPHAELA DOS SANTOS CUNHA 330
O TEA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

RENATA RODRIGUES DE AGUIAR 340
REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SELMA DE SOUZA SÁ SILVA 350
IMPACTOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA SÍNTESE DA LITERATURA RECENTE

SIMONE CARDOSO ALVES 364
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ZILDA GALHARDO GONÇALVES 374
COMO OCUPAR O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL


AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO E VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ALESSANDRA ALVES AKADIRI

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro – UNISA (2014). Graduada em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP (2022). Pós-graduada em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2024). Professora de Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo – CEI Jardim Souza (2023).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Ao longo das décadas, a literatura infantil brasileira foi predominantemente marcada pela centralização de personagens brancos como protagonistas, enquanto personagens negros eram frequentemente retratados de forma estereotipada, com atributos negativos, papéis secundários e representações pejorativas, situação que reforçou visões distorcidas e excludentes da identidade negra, contribuindo para a reprodução de preconceitos e a marginalização de referências positivas da cultura afro-brasileira. No entanto, com o avanço das discussões sobre educação antirracista e a implementação de políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade cultural, tornou-se imperativo inserir a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, impulsionando a seleção de narrativas literárias que apresentam protagonistas negros de forma positiva, contribuindo para a construção de identidades mais plurais e fortalecendo o reconhecimento das contribuições da cultura afro- brasileira na formação da sociedade. Neste contexto, este estudo buscou investigar as contribuições da literatura infantil afro-brasileira para o desenvolvimento da identidade das crianças, destacando sua relevância para a valorização da diversidade e a promoção de uma educação mais equitativa. Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, permitindo a análise de contos que abordam a identidade negra e sua importância na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Literatura; Afro-Brasileira; Cultura; Identidade.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para elaboração deste estudo aborda o papel da literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade das crianças, proporcionando representatividade e promovendo a valorização da diversidade étnico-racial. Além de estimular a imaginação, a criatividade e o senso crítico, a literatura infantil pode ser uma ferramenta pedagógica essencial para o ensino das relações étnico-raciais, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos quanto à pluralidade cultural do país.

No entanto, historicamente, a literatura infantil brasileira foi marcada por uma predominância de protagonistas brancos, enquanto personagens negros eram frequentemente retratados de forma estereotipada e associadas a papéis subalternos ou negativos. Essa representação excludente reforçou preconceitos e dificultou o reconhecimento da identidade negra de maneira positiva (GREGORIN, 2019).

Diante desse cenário, surge o problema de pesquisa: de que maneira a literatura infantil afro-brasileira pode contribuir para a construção da identidade das crianças e para a promoção de uma educação antirracista?

Com o avanço das discussões sobre diversidade e equidade no ambiente escolar, impulsionadas por políticas públicas e diretrizes educacionais, torna-se cada vez mais necessário inserir narrativas que valorizem a cultura africana e afro- brasileira. A literatura tem sido um dos caminhos para essa mudança, possibilitando o reconhecimento da pluralidade cultural e a ressignificação das identidades negras, garantindo que todas as crianças possam se enxergar de forma positiva nas histórias contadas (MARIOSA, 2019).

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo geral investigar as contribuições da literatura infantil afro-brasileira para a construção da identidade das crianças. Especificamente, busca-se: analisar a evolução da literatura infantil no Brasil; compreender as especificidades da literatura afro-brasileira; identificar contos que favorecem o ensino das relações étnico-raciais e o fortalecimento da identidade infantil.

A relevância deste estudo justifica-se na necessidade de inserir a cultura e a história africana e afro-brasileira no ambiente escolar, promovendo o reconhecimento de suas contribuições para a formação da identidade nacional.

Dessa forma, a literatura infantil apresenta-se como um recurso pedagógico essencial para estimular o respeito à diversidade e combater estereótipos, permitindo que as crianças desenvolvam uma autoimagem positiva e compreendam a importância da representatividade.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica com revisão de literatura, analisando livros, artigos, teses e monografias sobre a temática. O estudo contempla a identificação e análise de contos que abordam a valorização da identidade negra, as tradições africanas e experiências relacionadas ao racismo, destacando a importância dessas narrativas na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

As influências europeias caracterizam a literatura brasileira com personagens brancos, sem evidenciar os negros como protagonistas, mencionando-os em papeis secundários, geralmente em posição inferiorizada, como empregados ou sofredores. O mesmo ocorreu com a literatura infantil, que recebendo as histórias estrangeiras traduzidas, ofereciam às crianças lindas princesas brancas e, quando apresentavam pessoas negras, exaltavam-se as características de forma pejorativa (JOVINO, 2019).

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2022).

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (DIONÍSIO, 2020).

A partir da abolição, os escritores assumiram a necessidade de não reduzir os negros à mercadoria, defendendo a ideia de que o negro deveria ser tratado como cidadão nas histórias, mas em grande parte, especialmente na literatura adulta, os negros acabavam caracterizados como emergentes, animalizados, pela sexualidade, entre outros. Na literatura infantil, porém, a caracterização de princesas e heróis brancos ainda permanecia (ANDRUETTO, 2022).

Horta (2020) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2022).

Para Mariosa (2019), as obras atuais ocorrem espontaneamente em situações cotidianas em que os negros são inseridos, sem a identificação de uma situação forçada, em que é nítida a abordagem apenas para cumprimento de políticas sociais. Nas narrativas, os personagens negros são tratados enfrentando preconceitos, mas também recebem títulos importantes, em que as diferenças étnicas-raciais não representam o único tema da história.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2020).

A maneira como a cultura africana reflete na formação da identidade nacional, determinando a cultura afro-brasileira, caracteriza uma preservação da memória e crenças, anunciada por contos populares e demais gêneros inseridos na literatura, desde a infantil, apesar das poucas opções existentes. As produções ainda são mínimas, mas o reconhecimento da importância vem adquirindo espaço entre a sociedade, especialmente na fase escolar (ANDRUETTO, 2022).

Para Anjos (2019), boa parte da literatura afro-brasileira e africana é contada oralmente, por meio da contação de histórias, oportunizando

o conhecimento de novas percepções aos ouvintes, deixando de lado a versão unificada da relação entre negros e escravidão.

Na literatura afro-brasileira, uma abordagem marcante, mesmo nos contos infantis, representa a religiosidade, as tradições mitológicas e crenças como foco das reuniões e encontros entre familiares e colegas. As obras mais atuais evidenciam a importância da fé para os negros, quebrando os paradigmas de que a religião está associada à maldade, levando ao distanciamento da sociedade com a cultura religiosa africana e afro-brasileira (MARIOSA, 2009).

Nos contos infantis, a religiosidade pode ser trabalhada em histórias que abordam os orixás e candomblé sem características pejorativas, proporcionando uma percepção diferenciada daquela socialmente imposta, em que as religiões africanas servem para propagar o mal, refletindo em uma intolerância cultural, história, social e educacional (DIONÍSIO, 2020).

Mariosa (2019) afirma que as escolas brasileiras são caracterizadas como laicas, mas existem instituições que se baseiam na religião, especialmente as organizações particulares, porém suas crenças seguem a linha católica ou protestante, de modo que as religiões africanas ou descendentes dessa cultura, não sejam trabalhadas ou abordadas na educação, limitando às crianças ao conhecimento de outras culturas, não se reconhecendo dentro de contextos sociais.

Para Horta (2020) a abordagem da cultura africana e afro-brasileira na educação, a partir da inserção da literatura desde a Educação Infantil é tão importante quanto tratar as diversidades, discriminação e preconceitos entre as crianças, a fim de formar indivíduos conscientes, mas conhecedores da história que forma a identidade nacional, para a valorização e o interesse, atribuindo significados sem criar estereótipos aos negros.

A literatura afro-brasileira não pode ser reduzida apenas ao protagonismo de pessoas negras, mas deve evidenciar a força, as lutas, referências e características, por meio de ilustrações enriquecidas e narrativas envolventes. Além disso, o trabalho deve ocorrer em diferentes momentos das aulas, não apenas quando tratado o Dia da Consciência Negra (ANDRUETTO, 2022).

AS HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Desde a infância, as relações influenciam o sujeito na construção da identidade, mas a consolidação depende das vivências e experiências ao longo da vida, sendo transformada conforme as necessidades do indivíduo, ou seja, a identidade, apesar de caracterizar uma pessoa, pode ser influenciada e alterada em diferentes momentos, determinando uma classificação flexível, desenvolvendo-se de acordo com o meio (FERREIRA, 2019).

Para Andruetto (2022), a identidade depende de reflexões realizadas após observações, direcionando o sujeito à experimentação e escolhas pelas preferências, a partir de julgamentos e adaptações. Sendo assim, a identidade representa algo pessoal e sua construção cabe a cada um, pois apesar das influências do meio social, a efetivação de uma identidade depende apenas de quem a carrega, não sendo determinada como estável ou imutável.

Neste contexto, a criança que está iniciando a construção de sua identidade, precisa estar em contato com diferentes pessoas e culturas, a fim de que encontre características e vivências que o representem. Deste modo, a literatura afro-brasileira é fundamental para que a criança perceba suas origens em narrações, conseguindo relacionar sua realidade aos contos de fadas (MUNANGA, 2018).

As ilustrações estimulam a imaginação quando inseridas nas literaturas infantis e, as imagens que representam as crianças negras, como meninos e meninas com cabelos e olhos escuros, que vivem situações da cultura negra, como as celebrações, festividades e religiosidade, permitem a construção da identidade e autoestima, pois a criança consegue encontrar nos livros características similares às suas e de seus familiares (FERREIRA, 2019).

A literatura infantil permite às crianças a construção da identidade e dos valores, devendo ser oportunizada desde a Educação Infantil, a partir

da inserção de contos, danças, jogos e demais possibilidades de intimidade com a cultura e histórias africana e afro-brasileira, reforçando a autoestima e ressignificando a importância do negro para a formação da identidade nacional (OLIVEIRA, 2019).

Gregorin (2019) afirma que não basta uma abordagem da história africana para as crianças, mas se faz necessário o reconhecimento de diferentes culturas para a formação da identidade dos sujeitos, cabendo ao professor um importante papel na apresentação, narração e discussão de histórias infantis que incluam toda a turma, oportunizando a socialização, informação, formação e desenvolvimento das habilidades da criança, a partir da contação e leitura de histórias.

Uma literatura infantil afro-brasileira importante para a formação da identidade da criança é Histórias de Preta (2002) de Heloisa Pires Lima, que permite ao leitor conhecer detalhes sobre o continente africano, especialmente as características que influenciam a formação da identidade nacional, quebrando estereótipos dos negros, bem como promovendo a discussões sobre as relações étnico-raciais e a importância da igualdade social e cultural (ANDRUETTO, 2022).

A obra apresenta Preta, uma contadora de histórias curiosa, que faz perguntas típicas da infância, como quem determinou as cores das pessoas ou quantas sementes de frutas alguém pode comer antes que árvores comecem a crescer em suas barrigas. Ao seu lado está Lia, uma amiga que a acompanha em diversas situações e desempenha um papel fundamental ao introduzi-la ao mundo dos livros, enriquecendo suas narrativas e conectando-a com sua ancestralidade.

Além disso, Lia ensina Preta sobre as diferenças culturais e históricas entre as sociedades, ressaltando que não existem povos superiores ou inferiores, mas sim uma diversidade de crenças e tradições, destacando a riqueza da cultura africana (GREGORIN, 2019).

Outro conto que representa a cultura africana e afro-brasileira, permitindo a construção da identidade nacional desde a infância é Kofi e o menino de fogo (2008) de Nei Lopes. Neste conto, a história de um garoto africano é utilizada para abordar a cultura de diferentes grupos, relacionando o protagonista aos costumes africanos, o respeito aos sábios idosos, as funções das pessoas na comunidade, entre outras

situações, ilustrado com imagens enriquecedoras (FERREIRA, 2019).

Kofi é um garoto ganês que viveu na década de 1950, durante a colonização inglesa. Desde pequeno, ele ouve histórias sobre os brancos, descritos como ferozes e perigosos, com pele que ficaria vermelha como fogo quando irritados e capazes de matar com um simples toque Sua visão é desafiada quando um menino branco chega de navio à sua comunidade, destacando-se pelos cabelos amarelos, semelhantes aos de um leão. Apesar do medo, Kofi é treinado para enfrentar seus receios e, determinado a comprovar as crenças de seu povo, ele decide tocar o garoto branco (ANJOS, 2019).

Ao estabelecer contato, Kofi percebe que a pele do estrangeiro não queima, nem que o toque dele altera sua própria cor. Esse momento de descoberta leva os dois meninos a deixarem de lado os estereótipos e a se aproximarem, culminando em uma partida de futebol. As ilustrações da obra destacam a perspectiva de Kofi ao construir a imagem do menino branco, invertendo a lógica eurocêntrica predominante na literatura infantil. A história enfatiza a importância da convivência e da troca de experiências para superar preconceitos e construir relações baseadas no respeito às diferenças (LOPES, 2018).

As narrações também destacam a postura da comunidade de Gana em relação às resistências aos colonizadores ingleses, pois mesmo recebendo-os, os grupos locais zombam dos estrangeiros, utilizando dialetos próprios, que excluem aqueles que não são nativos. As relações étnicas e sociais são estruturadas desde o início da narrativa (GREGORIN, 2019).

Após a independência de Gana. Kofi consegue ir estudar na Europa, retornando ao país de origem quando se torna mestre, com uma família e amigos brancos, reconhecendo a necessidade de respeito às diferenças, pois na chegada a sua comunidade, ele é constantemente questionado por confiar em brancos, abordando as diversidades (ANDRUETTO, 2022).

A narrativa permite uma leitura dinâmica às crianças, além de favorecer a aprendizagem pela cultura e história africana, percebendo as contribuições para a formação da identidade nacional e pessoal de cada indivíduo. A história faz menções aos dialetos regionais, tratando características das moradias, alimentação, vestuário e demais características que compõem a comunidade de Gana (LOPES, 2018).

Uma obra da literatura infantil que homenageia as origens negras brasileiras é Bruna e a galinha d'Angola (2009) de Gercilga de Almeida, evidenciando a religiosidade africana e sua influência nas crenças nacionais, além de abordar a importância da família para a construção da personalidade e identidade, a partir da cultura e tradições (SILVA, 2020).

A narrativa é voltada à Bruna, uma garota solitária que gosta de escutar as histórias contadas pela avó africana, dentre elas, a lenda de Osun, uma menina parecida com Bruna, que também é sozinha, até o dia que resolve criar uma galinha, que se torna sua amiga inseparável (ANDRUETTO, 2022).

A contação da avó de Bruna é escolhida para a percepção da menina de que mais pessoas podem ter o mesmo sentimento que ela. A história passa a representar muitos significados à garota, até Bruna encontrar uma galinha que direciona a uma aproximação com outras meninas, possibilitando amizades para a solitária garota. A galinha assume um importante papel na história, encontrando um baú da avó de Bruna que contém mais histórias africanas, contadas para a garota e suas amigas (OLIVEIRA, 2019).

Ferreira (2019) narra que Bruna e as amigas são reconhecidas por outras pessoas por resgatarem lendas africanas, ampliando os laços de amizades, influenciando a comunidade que pertencem. Além das histórias, algumas brincadeiras, costumes, vestimentas e características físicas são mencionados na narrativa e representadas nas ilustrações, a fim de proporcionar aos ouvintes as relações com a cultura e história africana, encontrando contribuições e influências à identidade afro-brasileira.

Uma das histórias mais conhecidas e adotadas pelos professores, especialmente da Educação Infantil, é Menina Bonita do Laço de Fita (1986) de Ana Maria Machado. No conto, as relações étnico-raciais, o respeito às diversidades e o reconhecimento da cultura africana para contribuição da formação da identidade nacional e respeito aos negros é evidenciada em cada uma das páginas da literatura (ANDRUETTO, 2022).

A narrativa aborda a vida de uma menina negra, caracterizada por sua beleza marcante, com cabelos e pele escura. Além disso, a menina é evidenciada desde bem cedo pelo empoderamento, cultivado pela mãe, também batalhadora e carinhosa, mencionada por cuidar dos cabelos de sua filha, deixando-a bonita, assim como as princesas dos contos de fadas mais comuns às crianças (SILVA, 2020).

A menina bonita tem um admirador, abordado com frequência na narrativa, conhecido como o coelho branco, que tem como características os olhos vermelhos e o focinho nervoso. Na história, o coelho é encantado pela beleza da menina, determinando-a como a garota mais bonita que ele já avistou, situação que o faz querer uma filha coelha pretinha, com a mesma beleza da menina (FERREIRA, 2019).

Em uma das passagens da história, o coelho procura a menina bonita e a questiona sobre o segredo de ser tão pretinha e bela, direcionando à resposta da menina que, com sua imaginação, afirma diferentes possibilidades, como ter comido muita jabuticaba ou bebido café em excesso para ficar pretinha, situação que força o coelho a tentativas fracassadas para ficar pretinho como a admirada menina

(OLIVEIRA, 2019).

Após insistir em ações para ficar da mesma cor da menina e falhar, mais uma vez o coelho retorna à casa da garota, encontrando sua mãe, que explica o segredo da família da menina, contando as histórias de antepassados, abordando a cultura e as origens de sua descendência. Neste momento, a mãe afirma ao coelho que a concepção de uma filha pretinha só ocorreria quando ele encontrasse uma esposa também pretinha (FERREIRA, 2019).

Em um determinado momento da história, o coelho apaixona-se por uma fêmea pretinha, casando-se e construindo uma família de diferentes cores,

evidenciando as diversidades. Dentre os filhotes, uma linda coelhinha pretinha recebe como madrinha a menina bonita, que a presenteava sempre com um lindo laço de fitas, assim como a garota (ANDRUETTO, 2022).

A beleza da menina é abordada com frequência na narrativa, destacando as características negras de maneira positiva, sem estigmas, estereótipos negativos ou referências pejorativas. Assim também, a maneira como a mãe luta para conscientizar a menina de sua beleza, reafirma a identidade negra, especialmente quando menciona o cuidado com os cabelos da menina e a ancestralidade da família (FERREIRA, 2019).

Em todos os contos mencionados, a cultura africana e afro-brasileira é mencionada para abordar as características e particularidades da história, crenças e costumes africanos, referenciando o negro pela força e protagonismo, de modo que os brancos da história não se destaquem pela discriminação, mas pela amizade, familiaridade, interesse pela cultura e demais aspectos, de modo a oportunizar o reconhecimento do ouvinte dentro da literatura (ANDRUETTO, 2022).

Silva (2020) afirma que a escola tem um papel fundamental na escolha das literaturas utilizadas como estratégia de aprendizagem, desde a Educação Infantil, devendo discutir sobre os livros previamente, com a equipe gestora, professores, responsáveis e toda a comunidade escolar. A adoção de gêneros que apresentem a identidade e cultura dos negros de maneira significativa e positiva permite o conhecimento, respeito às diversidades e quebra de paradigmas que direcionam ao estereótipo étnico-racial preconceituoso.

Os contos, trabalhos de modo que a cultura africana e afro-brasileira seja evidenciada, proporciona às crianças reconhecer as especificidades de cada indivíduo, aprendendo a compreender as diferenças desde cedo, com respeito. Cabe ressaltar que a identidade nacional é composta pela pluralidade cultural, envolvendo negros, brancos, africanos, europeus e demais comunidades espalhadas por todo o mundo (MUNANGA, 2018).

A literatura infantil pode influenciar a construção da identidade das crianças, representando possibilidades de interpretação e discussões, bem como permitir o desenvolvimento da imaginação, que transforma ficção em realidade, a partir das relações entre os personagens da história e o cotidiano da criança, sendo fundamental para a aprendizagem e formação dos indivíduos (OLIVEIRA, 2019).

O processo de construção da identidade das crianças ocorre por meio da literatura, devido à possibilidade de desenvolvimento das capacidades imaginativas, além de favorecer o conhecimento das diferentes culturas, quando os contos incluem a diversidade, como o trabalho com narrativas que tratam negros e brancos sem referências pejorativas, envolvendo todas as crianças na participação dos gêneros literários, ampliando o senso crítico e interpretação desde a infância (MUNANGA, 2018).

Os currículos escolares, desde a Educação Infantil, devem contemplar o trabalho com tradições, culturas e referenciais simbólicos diversos, buscando a inserção das múltiplas características da identidade brasileira em todo o processo de ensino-aprendizagem. A cultura e história africana são importantes nesse processo, devido à representatividade e contribuições para a formação da cultura nacional (SILVA, 2020).

Para Munanga (2018), as literaturas infantis oferecidas às crianças devem caracterizar instrumentos de ruptura com estigmas, estereótipos e preconceitos, inserindo protagonistas negros nos contos de fadas, atribuindo importância e positividade à figura dessas pessoas, sem reduzir sua participação à temática relacionada ao período de escravidão, ou relacionar suas características negativamente, a fim de reafirmar as relações étnico-raciais.

Os professores que atuam com a Educação Infantil que realizam um trabalho significativo com a literatura, encontrando nas histórias um instrumento de formação e desenvolvimento para as crianças, precisa estar preparado para contar as histórias, pois além de um perfil dinâmico, o docente precisa conhecer a história e cultura africana para abordar as especificidades das narrativas, tratando as diversidades étnico-raciais com o mesmo interesse dos demais contos, instigando a participação e curiosidade das crianças (SILVA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A realização deste estudo permitiu analisar o papel da literatura infantil afro- brasileira na construção da identidade das crianças, destacando a importância de representações positivas e plurais para a formação de uma sociedade mais inclusiva.

Ao investigar a maneira como os protagonistas negros são retratados nas narrativas infantis, foi possível perceber que, historicamente, a literatura infantil brasileira marginalizou esses personagens, muitas vezes associando-os a papéis estereotipados, como escravizados ou subalternos. Esse cenário dificultou o reconhecimento e valorização da identidade negra e limitou as referências positivas para as crianças negras.

O estudo também evidenciou que a literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças, como a imaginação, o senso crítico, a interpretação e a comunicação. Nesse contexto, a escolha de obras que abordam as diversidades étnico-raciais e a história da cultura afro-brasileira torna-se essencial para a construção de uma identidade inclusiva, que respeite as diferenças e promova a valorização das contribuições afro-brasileiras na formação da identidade nacional.

A partir da análise de obras como Histórias de Preta, Bruna e a Galinha d'Angola, Menina Bonita do Laço de Fita e Kofi e o Menino de Fogo, ficou claro que a literatura afro-brasileira contribui significativamente para o fortalecimento da identidade infantil, ao apresentar personagens negros como protagonistas, valorizar a beleza e as tradições da cultura africana, e promover o respeito às diferenças. No entanto, foram observadas algumas lacunas no campo, especialmente em relação à representatividade de personagens negros em contextos mais amplos e diversificados, como as questões de classe social e as especificidades de diferentes grupos dentro da população negra.

Assim, embora os objetivos deste estudo, que eram analisar a contribuição da literatura infantil afro-brasileira para a construção da identidade infantil e identificar contos que favoreçam o trabalho com relações étnico-raciais, tenham sido alcançados, há ainda a necessidade de novas pesquisas que ampliem o olhar sobre a diversidade dentro da própria comunidade negra, abordando, por exemplo, as diferentes formas de expressão e representação de povos afro-brasileiros em situações cotidianas. Além disso, futuros estudos poderiam investigar a incorporação dessas narrativas no currículo escolar e como elas influenciam a percepção das crianças sobre questões de raça e identidade.

Portanto, a partir da revisão de literatura observou-se que a compreensão de como a literatura infantil afro-brasileira pode ser uma ferramenta essencial na promoção da diversidade, no combate ao preconceito e na construção de uma identidade mais plural e equitativa. No entanto, é necessário continuar a investigação para preencher as lacunas existentes, com o intuito de tornar a literatura infantil ainda mais representativa e inclusiva, proporcionando às crianças, especialmente as negras, a oportunidade de se reconhecerem e se afirmarem positivamente nas narrativas literárias.

REFERÊNCIAS



ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2022.

ANJOS, W. **O negro na literatura brasileira.** Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2019. Disponível em: http://e- revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/download/20886/13669. Acesso em 27 fev. 2025.

DIONÍSIO, E. R. **Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira.** 2020. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos.pdf. Acesso em 12 mar. 2025.

FERREIRA, K. C. S. **Estudos de mitologia afro-brasileira.** Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2019. Disponível em www.usp.br/anagrama.pdf. Acesso em 12 mer. 2025.

GREGORIN N. F. **Literatura infantil**: **um percurso em busca da expressão artística.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

HORTA, M. L. **Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira.** Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2020. Disponível em www.letras.ufmg.br/literafro/autores.pdf. Acesso em 27 fev. 2025.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil.** In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Orgs.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro- Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2019.

LOPES, N. **Kofi e o menino de fogo.** 2ª ed. Ilustrações de Hélène Moreau. – Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

MARIOSA, G. S. **Negras Memórias da Princesa de Minas**. Juiz de Fora: Funalfa, 2019.

MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje.** 5ª ed. São Paulo: Global, 2018.

OLIVEIRA, M. A. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil**: há muito fazer- dizer, há muito de palavra-ação. 3ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2019.

SILVA, J. P. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2ª ed. Juiz de Fora: Editora Alameda, 2020.



MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA LUCIA RAMOS ANTUNES

Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2002); Especialista em Arte Educação e Terapia pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema – FAETI (2017); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Casimiro de Abreu.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente texto trata a respeito do movimento que é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Desde muito pequenas, as crianças se movimentam para expressar seus sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Assim, entende-se que o movimento se constitui de uma linguagem que permite à criança agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano, para mobilizar as pessoas por meio de seu teor expressivo. E com o passar do tempo, surgiram diversas manifestações dessa linguagem, como a dança, brincadeiras, práticas esportivas, onde as crianças acabam por se apropriar do repertório da cultura corporal em que estão inseridas. E, desta forma, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, seguras para se arriscar e vencer desafios. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão sobre as posturas corporais nas atividades das crianças.

Palavras-chave: Movimento; Educação Infantil; Desenvolvimento; Cultura.

INTRODUÇÃO

Pensar o corpo e movimento na educação infantil é considerar que esta é a maneira que a criança aprende e se relaciona com o mundo a sua volta, bem como o modo como se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida.

Em outras etapas da educação básica (ensino fundamental e médio), na qual o conhecimento está organizado por campos de saberes (disciplinas) o corpo ganha espaço nas aulas de educação física, sendo que em outros momentos.

Este tem que aprender a permanecer sentado, nos espaços de sala de aula, cada um no seu lugar, no seu espaço, em uma concepção dual entre corpo/mente. Por outro lado, na educação infantil, as pesquisas têm apresentado “esforços” para a construção de um modelo não escolarizante dessa etapa da educação.

Embora a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, (BRASIL, 1996) Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), seu objetivo não é apresentar às crianças campos específicos de saber, como ocorre nas outras etapas do ensino escolar.

Sendo assim, se a educação infantil constitui um espaço educacional, mas não escolarizado (nos moldes que a escola moderna se apresenta hoje), indagamos nesta pesquisa como o corpo e movimento da criança é tratado dentro da rotina da educação infantil pelos profissionais que atuam com elas.



MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas diversas e diferenciadas práticas pedagógicas existe a concepção do movimento cotidiano das crianças nas creches, pré-escolas e instituições afins. As práticas educativas procuram suprimir o movimento, impondo às crianças rígidas restrições posturais.

Além do objetivo disciplinar, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, atrapalhando a aprendizagem.

Mas, o que se percebe é que é o contrário, a impossibilidade de mover-se ou de gesticular pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção, gerando assim, passividade nas crianças e instalando um clima de hostilidade.

No caso delas manterem o vigor de sua gestualidade, podem ser frequentes situações em que percam o controle sobre o corpo por causa do cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido.

O movimento para uma criança pequena significa mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, mesmo porque, ela se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage usando o corpo.

Somente aos poucos se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Vale mencionar que cada cultura possui seu jeito de preservar os recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, os gestos e às posturas corporais, assim como nos significados atribuídos a eles.

É preciso que os professores compreendam o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil que pode ajudar a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

O primeiro ano de vida: Fase em que predomina a dimensão subjetiva do movimento, pois são as emoções o canal privilegiado de interação do bebê com o adulto e com outras crianças. Mesmo antes de aprender a andar, as crianças desenvolvem formas alternativas de locomoção, arrastando-se ou engatinhando.

As ações exploratórias permitem ao bebê que ele descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. As aquisições como a preensão e a locomoção representam importantes conquistas no plano da motricidade objetiva.

Crianças de um a três anos: Após aprender a andar, a criança parece tão encantada com sua capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para o outro, sem uma finalidade específica, o que propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes.

Isso propicia uma maior exploração do espaço, aprendendo gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade.

Crianças de quatro a seis anos: Constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais que contam com progressiva precisão, além de permanecer a tendência lúdica da motricidade.

O movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações. Os recursos de contenção motora se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios.

As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas

para desenvolver habilidades no plano motor.

Bee (1986) afirma que, nessa idade, o crescimento físico é rápido, embora o crescimento do sistema neurológico seja muito menor que anteriormente.

Quanto ao desenvolvimento motor, nesta fase a criança torna-se mais coordenada, mais capaz de controlar seu próprio corpo, descobrindo novas formas de utilizar as habilidades motoras, como trazem Gallardo et al. (1998).

Dos 4 aos 6 anos a criança se encontra em uma fase do desenvolvimento psicossocial classificada por Piaget como estágio pré-operacional, onde a criança adquire a função simbólica.

Hurtado (1983, p. 95) esclarece-nos que assim os processos de pensamento da criança são usados a fim de se encadeiam ao real, ao presente, ao concreto, para tanto utiliza símbolos para representar objetos, lugares e pessoas e sua mente pode ir além do aqui agora.

A criança está despertando para o mundo real e aprende a explorar cada vez mais o meio que a cerca, sendo que a linguagem tem papel fundamental, pois, conforme está se desenvolve, vai criando novas formas de interação.

Então, à medida que a criança se torna mais social, vai diminuindo seu egocentrismo, característico nessa idade. Assim, ressaltamos que todo trabalho destinado às crianças de 4 a 6 anos deve ter a preocupação de contribuir com sua formação.

O movimento é muito importante para o pleno desenvolvimento da criança. Desde o nascimento, ela já passa a utilizar o próprio corpo para interagir com o ambiente e com as pessoas.

Segundo Vygotsky, há uma 'zona de desenvolvimento proximal', que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes."

Desta forma, "a brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real.

Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar."

Esses movimentos são gradativamente aperfeiçoados pelas crianças, como forma de entender o mundo ao seu redor. Com isso, passa a manusear objetos, engatinhar, caminhar, correr, saltar e brincar. Enfim, as crianças utilizam o movimento como meio de expressar suas emoções e seus pensamentos.

As crianças, em geral, não conseguem permanecer muito tempo sem se movimentar. Tão logo dão os primeiros passos ou, antes ainda, quando descobrem os bracinhos e perninhas e não param de mexê-los, parecem ter sede por movimento. E é isso mesmo!

Andar, correr, pular, saltar, arremessar, andar de bicicleta, realizar movimentos com os braços e as mãos são formas de aprender sobre o próprio corpo, conhecer e experimentar suas possibilidades e seus limites.

Essas ações também favorecem o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação, em diferentes sentidos. Por exemplo: ao ter que subir em um trepa-trepa ou descer em um escorregador, a criança lida com o desafio de realizar simultaneamente um conjunto de ações e de movimentos.

Atividades como essas implicam ainda em tomadas de decisões, em coordenar quais são as melhores ações, os melhores caminhos a seguir, em avaliar os resultados – algo fundamental para o desenvolvimento.

Outras atividades em que os movimentos são mais manuais, como moldar distintas formas na areia ou com massinha, por exemplo, possibilitam experimentações que envolvem desde o tatear com as pontas dos dedos até o amassar com as palmas das mãos e ainda definir com que força realizar essas tarefas.

Se o movimento envolve a interação com outras crianças é preciso considerar, além de tudo, como lidar com o corpo do outro. Isso vai desde observar suas ações para realizar as próprias (como estar atento à direção em que uma bola é arremessada) até considerá-la uma extensão de seu próprio corpo (como saltar um obstáculo de mãos dadas), tendo que dosar força, ajustar equilíbrio, velocidade, ritmo etc.

Quando falamos de brincadeiras e jogos coletivos, aprender a cooperar, seguir regras, esperar sua vez e respeitar o outro são também aspectos colocados em prática, assim como lidar com conquistas e frustrações. E tudo isso sem parar de se movimentar!

O sujeito se constrói na interação com o meio, e o movimento é uma das formas que temos para interagir com esse meio. Pela exploração a criança vai construindo conhecimentos sobre as propriedades físicas dos objetos e inicia a compreensão de quais relações pode estabelecer com eles.

Aprenda sobre seus limites; quando puxar, empurrar, chegar perto, se afastar etc. Através de ações motoras a criança também interage com a cultura, seja para dominar o uso dos diferentes objetos (instrumentos) que a espécie humana desenvolveu, seja para usufruir de atividades lúdicas e de lazer, como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e artes marciais.

Pelo movimento a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da primeira infância.

Para conhecer a criança do ponto de vista de seu desenvolvimento motor é preciso buscar uma lente de observação, porque você pode interpretar um comportamento de várias maneiras, dependendo das lentes que usa. Isso está relacionado à visão de mundo, de criança, das teorias de desenvolvimento e aprendizagem que temos.

Piaget foi quem nos despertou para a importância da motricidade. Na verdade, ele estava preocupado em estudar a gênese do pensamento humano, não em entender como a criança aprende o movimento ou qual é a importância disso.

Mas para entender o desenvolvimento da inteligência ele observou a criança e percebeu que, desde que nasce, ela já tem um tipo de inteligência, que é, ao contrário do que se pensava, anterior à linguagem.

Existe uma inteligência motora, que é prática, e que é a primeira que o ser humano desenvolve. Como isso acontece?

A criança tem uma bagagem genética, que são os movimentos reflexos, e a partir do contato com o ambiente, naquilo que Piaget chama de reações circulares, ela vai construindo esse movimento intencional.

Então, até por volta dos 2 anos, mais ou menos, ela constrói essa inteligência sensório-motora, essa capacidade de perceber a intencionalidade e a consequência dos gestos, que são os recursos que ela tem para interagir com o meio.

Para ele o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de equilibração, através de dois mecanismos: a assimilação, que é entendida como a integração do exterior às estruturas do indivíduo, e a acomodação, que é a transformação interior em função das variáveis exteriores.

É por meio desses dois mecanismos que a criança desenvolve sua inteligência prática ou sensório motora, composta por diferentes esquemas de ação, que vão se aperfeiçoando, tornando-se mais variáveis e adaptáveis a diferentes situações.

Nessa perspectiva, é fundamental criar desafios para as crianças, propor situações que geram a necessidade de novas adaptações a partir, por exemplo, do uso de diferentes materiais, jogos, brincadeiras tradicionais etc.

Wallon fala da afetividade e da socialização da criança. Para o autor, o movimento tem primeiro uma função expressiva. A interação entre o bebê e os

adultos se dá por uma intensa troca afetiva comunicada por gestos e expressões faciais.

Mais tarde o movimento passa a ter uma função instrumental: conhecer e explorar o mundo físico. O movimento passa a auxiliar o pensamento, inaugurando-se a dimensão cognitiva da atividade motora.

A ação mental projeta-se em atos motores. O movimento também está relacionado à origem da representação, ele dá suporte à representação na medida em que torna presente um objeto ou cena imaginada por meio dos gestos que a criança utiliza para imitar.

Segundo ele, a atividade muscular possui duas funções intimamente relacionadas: a função tônica, que regula o grau de tensão dos músculos (tônus) e se relaciona ao controle e ajustamento postural, e a função cinética, responsável pelo controle do estiramento e encurtamento das fibras musculares em coordenação com os impulsos do sistema nervoso central, que produz o deslocamento do corpo ou de partes dele.

Em todos os movimentos que realizamos estas funções estão presentes. Para chutar uma bola, correr ou jogar tênis precisamos controlar nossa postura e, ao mesmo tempo, as cadeias musculares que vão executar o movimento.

Todo este processo de coordenação e controle do movimento envolve o indivíduo como um todo e demanda um incrível gasto energético. Até quando estamos sentados em uma determinada posição há um gasto energético.

Qualquer um de nós pode observar como é difícil permanecer na mesma posição por algumas horas e, no entanto, muitas vezes exigimos de nossos alunos este esforço e nem imaginamos quanta energia esta ação demanda e como é difícil permanecer sentado com um único foco de atenção.

O cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por muito tempo pode transformar-se em obstáculo às aprendizagens, ao contrário do que tradicionalmente se espera.

A função postural dá sustentação à atividade cognitiva. Todos nós já pudemos observar como modificamos nosso tônus quando estamos com dificuldade de entender uma aula, compreender um texto ou resolver um problema.

Levantar da cadeira, mudar de posição, “dar um tempo” para o ajustamento postural podem contribuir para que nossa atividade intelectual volte a fluir. De certa forma, as variações tônicas desobstruem o fluxo mental e orientam nossa percepção.

Para a criança, esta relação de reciprocidade entre a atividade cognitiva e o controle do tônus é ainda mais relevante: ela aprende por meio da expressão corporal e ao experimentar desafios motores. Assim, a movimentação das crianças na sala de aula deve ser encarada como um recurso para aprendizagem e não um obstáculo.

Um projeto educativo que considera a criança deve ter um olhar sobre a motricidade que não leve em conta apenas a função cinética do movimento, como tradicionalmente a educação física tem feito,mas também a função tônica e expressiva.

As variações de postura e posições do corpo, a possibilidade de movimentar-se pela sala, fazer experiências, expressar-se, podem permitir uma maior atenção e interesse na atividade que está sendo realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conclui-se que, na análise do corpo e movimento da criança dentro da rotina estudada, podemos perceber que há uma organização espacial, bem como uma determinação normativa que tenta controlar o movimento das crianças dentro da rotina.

Parece estar enraizado a concepção de que movimento é sinônimo de desordem, para tal, tenta-se colocar o ser criança dentro de um padrão escolar desde a educação infantil.

Isso não significa que o poder de controle que se dirige às crianças, as atinja de forma passiva, pois, estas também resistem, como pode ser observado nos momentos que elas se abraçam e empurram nas filas, se movimentam dentro da sala, ou ainda no próprio momento do parque. Mesmo assim, os esforços dirigem-se em tentar controlar este corpo, com o uso dos castigos e prêmios.

É preciso deixar de lado a ideia de que existem formas gestuais ideais, únicas, “certas” que a criança deve aprender. Uma característica singular do movimento humano é a necessidade de construir, ao mesmo tempo, consistência e variabilidade.

A consistência garante o encontro de coordenações motoras mais eficientes, construídas para que o sujeito apresenta soluções eficientes frente aos desafios motores.

Para aprender a andar, por exemplo, é preciso que a criança ganhe consistência em sua capacidade de controlar as relações de equilíbrio postural e as contrações musculares adequadas para realizar o movimento.

A consistência garante encontrar um caminho seguro e confiável para realizar o movimento. No entanto, estamos constantemente sendo desafiados pelas variações do ambiente.

Os pisos que enfrentamos para caminhar são diferentes, podemos andar na subida e na descida, podemos andar sobre um caminho estreito, somos desafiados a caminhar em espaços lotados, com pessoas locomovendo-se em diferentes direções e velocidades, e é a variabilidade de nosso sistema motor que garante esta adaptabilidade e o desenvolvimento de esquemas de ação flexíveis.

Encorajar as crianças a explorar suas potencialidades de movimento, ao invés de fixar os “jeitos corretos”, é o grande desafio de uma educação física que conhece o desenvolvimento motor.

Isso não quer dizer que o professor não deva fornecer informações às crianças sobre os caminhos para encontrar melhores soluções, demonstrar movimentos que ele conhece ou chamar a atenção da criança para a maneira como um colega resolveu aquele desafio.

Portanto, o movimento é utilizado pela criança como uma linguagem, tanto para agir com o meio físico como para se comunicar com as pessoas. Por isso, a escola deve criar situações favoráveis para que a criança se desenvolva de tal forma que amplie os conhecimentos sobre si mesma, explore o ambiente físico e social e supere desafios.

Ao professor de educação física cabe proporcionar atividades que possam estimular as crianças para que elas percebam seus recursos corporais, bem como suas capacidades e limitações.

Os educadores devem criar inúmeras possibilidades para que as crianças se sintam seguras e livres para aperfeiçoarem suas habilidades motoras.

Na educação infantil a ênfase do trabalho de desenvolvimento de competências motoras está centralizado na diversificação dos movimentos fundamentais de locomoção – tais como andar, correr, saltar, saltitar, deslizar, escalar; de manipulação – como arremessar, receber, chutar, rebater, quicar, rolar; e de estabilização – como equilíbrio estático (ficar num só pé), equilíbrio dinâmico (andar numa superfície estreita) e apoios invertidos (parada de cabeça, parada de mãos, estrela).

Tudo isso contextualizado em atividades da cultura lúdica infantil. O objetivo é que a criança possa utilizar atividades de movimento em contextos significativos de sua experiência.

Portanto, um trabalho com o movimento contribui com as questões atitudinais, com a capacidade de se relacionar com o outro, dialogar e resolver problemas, o que sempre acontece em contextos de jogos e brincadeiras.

REFERÊNCIAS



ITURRA, Raul. **O Jogo e a Experimentação Pessoal na Infância: Uma Hipótese Exploratória.** Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, n. 3, 1992, p. 493-501.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A Brincadeira e o Desenvolvimento Infantil: Implicações para a Educação em Creches e Pré-escolas.** Motrivivência. Ano VIII, n. 9, 1996, p. 136-145.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **Sentidos do Jogo na Educação Física Escolar.** Motrivivência. Ano VII, n. 9, dezembro de 1996, p. 95-108.

RANGEL-BETTI, Irene C. **Jogo: Possibilidades e Adequações. Perspectivas em Educação Física Escolar.** Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001, p. 26-30.

SAYÃO, D. **A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico.** In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R.; MIRANDA, O. Educação infantil em debate: idéias, invenções e achados. Rio Grande: FURG, 1999.

SILVA, Walburga Arns da. **Brincar no Contexto da Pré-Escola Pública**. Motrivivência. Ano VI, n. 4, 1993, p. 48-54.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.



A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRESERVAÇÃO DA ÁGUA

ANDRÉA DE SANTANA MENDONÇA NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia na Anhanguera – UNIDERP (2015), Letras na Universidade Metropolitana de Santos (2016), em Licenciatura em História pela Faculdade Campos Elíseos (2024); especialista em Neuropsicopedagogia (2017) pela Censupeg, Alfabetização pela INESP (2015), Docência do Ensino Superior pela Unimes (2018) , Atendimento Educacional Especializado pela Faveni (2020), Gestão Escolar pela Faveni (2022), Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Educação Básica – Pedagogia na Emef “Professora Maria Gomide Santos Souza”. Professora-Tutora na Anhanguera.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo busca apresentar um projeto que foi desenvolvido com o objetivo de mostrar as possibilidades de utilização pedagógica de tópicos interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. A preservação da água foi desenvolvida pelos profissionais da educação, sobretudo como prevenção da crise hídrica. Precisa-se adotar medidas conscientes para evitar o desperdício e garantir o uso sustentável desse recurso vital. Desenvolveu-se o tema em uma escola com foco no trabalho interdisciplinar. Abordou-se o objetivo de reduzir o tempo de banho, consertar vazamentos, reutilizar água e investir em tecnologias mais eficientes, essas são algumas formas de contribuir para que não haja uma crise hídrica. Juntos, podemos provocar mudanças e não precisar enfrentar uma crise real, agir com responsabilidade e solidariedade. Nas ciências naturais, estudamos como a escassez de água afeta os ecossistemas e a vida das espécies. Os discentes podem analisar os impactos das mudanças climáticas e da poluição na disponibilidade e qualidade da água. Em Geografia pode-se analisar a distribuição global da água e dos padrões de escassez hídrica em diferentes regiões do mundo. Estudo das políticas de gestão de recursos hídricos em diversos países, destacando boas práticas e desafios enfrentados. Identificação de áreas vulneráveis à escassez de água e desenvolvimento de estratégias para mitigar seus efeitos. Investigação dos aspectos econômicos e políticos da gestão da água, incluindo o papel das empresas, governos ao integrar conhecimentos e habilidades de diversas áreas, podemos enfrentar esse desafio global de forma mais eficaz e colaborativa.

Palavras-chave: Projeto; Interdisciplinaridade; Água; Ensino; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi escrito usando a metodologia de observação do estágio da Educação Básica do Ensino Fundamental para obter uma visão abrangente dessa fase do ensino sobre a implementação de um projeto interdisciplinar usando a água como tema.

Ao final das observações, várias questões foram levantadas, incluindo o uso do projeto entre as disciplinas na educação e seus benefícios para o ensino-aprendizagem, pois os alunos obtinham déficits em seus conhecimentos.

A escola Centro Educacional Ilda Marquês, considerou a importância dos recursos hídricos, pois devido ao uso descontrolado da água pode-se chegar à escassez deste recurso natural, tais como verificado em resultados mais evidentes como as mudanças climáticas, incêndios massivos ou secas cada vez mais comuns. Além disso, constata-se o aumento significativo do consumo da água e a elevação em sua demanda, chegando ao desequilíbrio que pode levar ao caos e quebra nos pilares do sistema natural da Terra.

Segundo (MORIN, 2019), a interdisciplinaridade na educação básica deve proporcionar um maior conhecimento, ou seja, aprofundar o aprendizado com os desafios propostos com a inter-relação entre diferentes disciplinas estudadas. Para Morin a interdisciplinaridade é fundamental para o ensino e aprendizagem na educação básica. O autor defende a abordagem global do saber, que facilita a compreensão ultrapassando os limites tradicionais propostos. Desta forma, reconhecer que os fatos e situações do mundo real são associados e dispostos diferenciados, englobando diferentes visões.

Destaca-se o mérito de utilizar a diversidade e a dubiedade presentes na sapiência humana. Compreende-se que são muitos os desafios a enfrentar as situações, sendo preciso preparar o estudante para pôr em jogo todo seu aprendizado para suprir as demandas diárias com suas reflexões com base em vários aspectos desenvolvido em sala de aula.

Sendo assim, contextualizar o conhecimento em situações e problemas do mundo real, tornando-o mais relevante e significativo para os alunos. Isso ajuda a superar a fragmentação do conhecimento e a promover uma compreensão mais integrada e aplicável.

A abordagem interdisciplinar visa desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo dos discentes, capacitando-os a abordar problemas de forma inovadora e a integrar diferentes perspectivas na busca por soluções. A interdisciplinaridade é um processo que vai além da simples combinação de conteúdos de diferentes disciplinas (SACRISTÁN, 2000).

Ela promove uma visão mais abrangente e contextualizada do conhecimento, envolvendo uma integração profunda e coordenada de conhecimentos, habilidades e valores. Este conceito é essencial para entender como os professores enxergam e implementam projetos interdisciplinares em suas aulas.

Além disso, Vasconcellos (2009) afirma que "o currículo não deveria apenas ser seguido, mas também completado", enfatizando a importância de uma abordagem interdisciplinar. Essa abordagem permitirá que os professores adaptem e enriqueçam o currículo para atender às necessidades e contextos únicos dos alunos.

Dessa forma, o currículo associado ao campo interdisciplinar propõe um olhar ampliado e desenvolvendo maior proficiência no ensino – aprendizagem do discente. O presente estudo embasa-se na relação do uso da interdisciplinaridade com perspectiva na teoria do conhecimento e o aprofundamento do ensino.

Conforme defendido por Morin (2019), enfatiza a necessidade de integrar diferentes áreas do conhecimento para abordar temas complexos como a gestão dos recursos hídricos. A gestão sustentável da água, discutida por TUCCI (2012) e GOMES (2017), constitui um aspecto central do projeto, que visa sensibilizar os alunos para os desafios ambientais contemporâneos, conforme as teorias de educação crítica (FREIRE, 1970).

Além disso, a perspectiva histórica, fundamentada em Reis (2014) e Chuva (2013), fornece um contexto para compreender como a água moldou as civilizações ao longo do tempo, reforçando a importância de sua preservação para as gerações futuras."

Para Tucci (2012), em países como o Brasil, onde a distribuição dos recursos hídricos varia significativamente entre as regiões, a gestão sustentável da água é um desafio fundamental. "A gestão sustentável da água é um desafio crucial, especialmente em países como o Brasil, onde a distribuição dos recursos hídricos é desigual" (TUCCI, 2012, p. 45).

Conforme citado acima, o autor deixa claro que a gestão sustentável da água é uma tarefa crucial, onde os recursos hídricos são distribuídos desigualmente. Isso indica que a água é abundante em algumas áreas, mas escassa em outras, tornando a gestão desses recursos ainda mais difícil.

Conforme a posição de Freire (1970), um projeto interdisciplinar sobre a água é essencial porque ajuda os alunos a aprender, aprender a pensar criticamente, desenvolver suas habilidades de reflexão e se tornar uma pessoa transformadora. Ele representa uma abordagem pedagógica que não separa o conhecimento da vida real dos alunos. Isso torna a educação um processo importante, libertador e comprometido com a construção de um futuro mais justo e sustentável.

Ele defende a educação como um processo de conscientização, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento e na transformação de sua realidade. O projeto sobre a água se encaixa perfeitamente nessa visão, por incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre a importância da água, a entenderem sua gestão sustentável e a tomarem consciência dos problemas relacionados ao seu desperdício e escassez. O sistema hídrico com propostas em equipes proporcionou grandes reflexões e debates em sala de aula. Gerou muito conhecimento a todos.

a) Breve histórico da Empresa: A escola Centro Educacional Ilda Marquês, que atua na área da educação há 15 anos e possuí o corpo docente composto de: 25 professores, 4 funcionários da limpeza e dois seguranças, 3 funcionárias da cozinha, 1 coordenador pedagógico, 1 orientadora pedagógica e 1 diretora. Essa escola está situada em São José dos Campos-SP. É uma escola particular e preocupada com a crise híbrida. A instituição desenvolveu um projeto com atividades durante os três primeiros bimestres do ano letivo de 2024.

Eles foram realizados de fevereiro a junho. Aplicou-se o projeto em sala de aula com novas abordagens de ensino, o que resultou em uma visão mais dinâmica e, portanto, mais motivadora no ensino-aprendizagem para o aluno. Desenvolveu-se o trabalho de ensino com pesquisa referente ao projeto proposto pela unidade escolar de cunho particular, com foco para o ensino fundamental I e II.

b) Identificação/contextualização dos problemas: Com a identificação da relevância da preservação da água devido a sua escassez ambiental e promover o ensino-aprendizagem com interdisciplinaridade entre: Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Geografia e outras disciplinas, com foco em três salas do 4º ano da educação básica.

O desperdício de água é um dos principais problemas que este projeto visa abordar. É uma questão crucial em várias regiões do Brasil e do mundo inteiro. A escassez de água potável, agravada pelo uso inadequado dos recursos hídricos e pelas mudanças climáticas, afeta milhões de pessoas e é um grande obstáculo para o desenvolvimento sustentável. A falta de educação e consciência sobre o uso adequado da água, tanto em ambientes domésticos quanto institucionais, exacerba esse problema.

A desigualdade no acesso aos recursos hídricos é outro problema identificado. Acesso à água limpa e segura é um problema para muitas

comunidades, especialmente nas áreas rurais e periféricas. Essa desigualdade tem um efeito significativo na saúde, na educação e na qualidade de vida das pessoas que são afetadas. O objetivo do projeto é conscientizar os alunos sobre essas desigualdades e incentivá-los a discutir possíveis soluções locais e globais.

Muitas vezes, a educação tradicional não incorpora temas transversais como sustentabilidade e gestão de recursos naturais eficazmente no currículo escolar. Para dar aos alunos uma compreensão crítica e abrangente do recurso vital da água, esse projeto identifica uma abordagem interdisciplinar que integre várias disciplinas, como ciências, geografia, história e educação ambiental. A falta de integração leva a uma educação fragmentada, que não prepara os alunos para as dificuldades do século XXI.

Além disso, o uso ineficaz da água tem um impacto econômico significativo na sociedade e nas instituições educacionais. O desperdício de água aumenta os custos operacionais das escolas e aumenta os gastos públicos com tratamento e distribuição de água. Este projeto reconhece a importância de promover práticas de uso eficiente da água, visando a sustentabilidade econômica e ambiental.

Por fim, o projeto também discute a falta de políticas públicas para a gestão sustentável dos recursos hídricos. É comum que as iniciativas e leis destinadas à preservação da água sejam mal executadas ou desconhecidas pela população. O objetivo do projeto é ensinar os alunos sobre as políticas públicas atuais, bem como incentivá-los a participar de discussões e iniciativas para promover melhorias nessas áreas.

A necessidade urgente de um projeto interdisciplinar de água na escola surge como resultado da identificação desses problemas. Ele serve como uma resposta educacional a problemas econômicos, sociais, ambientais e políticos que têm um impacto direto na qualidade de vida e no futuro sustentável das comunidades.

A necessidade urgente de um projeto interdisciplinar de água na escola surge como resultado da identificação desses problemas. Ele serve como uma resposta educacional a problemas econômicos, sociais, ambientais e políticos que têm um impacto direto na qualidade de vida e no futuro sustentável das comunidades.

c) Justificativa da Empresa: a escola prioriza a sustentabilidade. Ao criar um projeto centrado na água, como sendo um recurso escasso e essencial, estamos aumentando a conscientização das futuras gerações sobre a preservação ambiental. Os alunos são capacitados a compreender os desafios ambientais atuais e a se tornar agentes de mudança em suas comunidades por meio da promoção de práticas de consumo consciente e gestão sustentável de recursos por meio dessa iniciativa.

Além disso, o projeto está em conformidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS), principalmente o ODS 6, que visa garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos. Além disso, o projeto atende às diretrizes das políticas públicas brasileiras de educação ambiental, que encorajam a inclusão de temas transversais, como sustentabilidade, no ensino médio.

Com o resultado do projeto, os professores têm a chance de criar e implementar métodos pedagógicos inovadores, fortalecendo o corpo docente e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo. A participação dos professores em projetos interdisciplinares melhora o ambiente escolar e a formação dos alunos.

Embora o foco principal seja a sustentabilidade, o projeto pode ter benefícios econômicos a longo prazo. A conscientização e a educação sobre o uso eficaz da água podem economizar recursos para a escola. Além disso, projetos desse tipo podem permitir parcerias e financiamento com empresas e grupos que compartilham valores ambientais, melhorando a sustentabilidade financeira da instituição.

Permeou-se conscientizar os alunos sobre o consumo consciente e a importância da água. Para tal, utilizaram um conjunto de sequências de ensino-aprendizagem interdisciplinares, visando reduzir os efeitos negativos e desperdícios deste precioso líquido.

A escola tem como abordagem proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas complexos e desenvolver a aprendizagem em déficits anteriores. Ao integrar diferentes perspectivas, métodos e conceitos, a interdisciplinaridade ajuda os alunos a desenvolver uma visão mais holística e contextualizada do conhecimento. Além disso, a interdisciplinaridade na educação também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e empatia, uma vez que muitas vezes envolve atividades colaborativas e projetos interdisciplinares.

Destaca-se o mérito de utilizar a diversidade e a dubiedade presentes na sapiência humana. Compreende-se que são muitos os desafios a enfrentar as situações, sendo preciso preparar o estudante para pôr em jogo todo seu aprendizado para suprir as demandas diárias com suas reflexões com base em vários aspectos desenvolvido em sala de aula. Sendo assim, a justificativa da escola em contextualizar o conhecimento em situações e problemas do mundo real, tornando-o mais relevante e significativo para os alunos.

Em conclusão, o projeto interdisciplinar sobre a água é razoável devido às vantagens que oferece à educação e ao meio ambiente, bem como à sua conformidade com os objetivos estratégicos da instituição. Ele simboliza um investimento em um futuro mais sustentável e na criação de líderes que se dedicam à preservação.

d) Objetivos do projeto: para atingir os objetivos, a escola propôs utilizar um projeto interdisciplinar em conjunto de sequências de ensino-aprendizagem interdisciplinares, visando diminuir os efeitos negativos no desperdício e desenvolver a habilidade do uso responsável da água. Despertou-se o interesse dos alunos pelo consumo consciente, valorização da água, visando minimizar os danos causados ao líquido.

Assim, na área de Ciências da Natureza, com suas Tecnologias a BNCC destaca a importância de promover a interdisciplinaridade como meio de "compreender e interpretar o mundo e, posteriormente, realizar mudanças transformadoras com embasamento nos avanços teóricos e processuais da ciência" (BRASIL, 2018, P.321).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma lei de cunho normativo aprovada em 2017 e visa regular o ensino aprendizagem na educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece objetivos para alunos e professores. O desenvolvimento de habilidades é priorizado para cada etapa do desenvolvimento do aluno. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui competências que vão desde a educação infantil até o ensino médio.

Art. 3º No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Um dos objetivos da melhoria foi conscientizar os alunos sobre o consumo consciente e a importância da água. Para tal, utilizaram um conjunto de sequências de ensino-aprendizagem interdisciplinares, com o objetivo de reduzir os efeitos negativos e desperdícios deste precioso líquido.

Essa abordagem aspira proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas complexos. Ao integrar diferentes perspectivas, métodos e conceitos, a interdisciplinaridade ajuda os alunos a desenvolver uma visão mais holística e contextualizada do conhecimento. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e empatia, uma vez que muitas vezes envolve atividades colaborativas aos discentes e docentes nos projetos interdisciplinares.

Essa proposta tem sido cada vez mais relevante em um mundo caracterizado pela interconexão e interdependência de diferentes áreas do conhecimento, bem como pela complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, como as questões ambientais, sociais, econômicas e tecnológicas. Assim, a interdisciplinaridade na educação não apenas

enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também a preparação de uma forma mais eficaz para lidar com as demandas e os dilemas do mundo atual, capacitando-os para se tornarem cidadãos críticos, criativos e conscientes. Seu uso no ensino fundamental, permite a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Ademais, a interdisciplinaridade também deve ser considerada em todo o processo educacional, não apenas nos anos iniciais. Ela possibilita uma maior conexão entre os conteúdos das disciplinas, favorecendo a formação integral dos alunos e a compreensão de que o conhecimento não está restrito a uma única área.

No projeto político pedagógico da escola, a interdisciplinaridade está presente como um princípio norteador das práticas pedagógicas. Ela deve ser valorizada e incentivada, possibilitando a criação de propostas de trabalho que integrem os conteúdos e promovam a interação entre os diferentes saberes.

Por meio dos questionários aplicados às professoras e pedagoga da escola estudada, é possível verificar o entendimento desses profissionais sobre a proposta interdisciplinar e como ela é efetivada em suas aulas. Essa análise permite identificar possíveis dificuldades e desafios enfrentados na prática, bem como boas práticas que podem ser compartilhadas.

É importante ressaltar que o professor deve se sentir parte integrante da instituição educacional, sendo considerado uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A proposta metodológica interdisciplinar é um instrumento que deve ser utilizado pelos professores, pois está ao alcance de todos e pode auxiliar na superação das dificuldades de ensino e aprendizagem. Compreende-se que os docentes apliquem essas abordagens nas práticas educativas.

Em Língua Portuguesa, iniciou-se com perguntas disparadoras sobre o uso da água em casa. Questionar sobre o consumo sem desperdícios de água potável.

O segundo questionamento: Refletir sobre as mudanças de alguns hábitos? Os temas a serem abordados devem ser explicados e aprofundados para posteriormente servir de base para a construção do conhecimento. Propor o desenvolvimento de situações destinadas a explicar estruturas cognitivas relevantes com a utilização de diferentes estratégias para compreensão dos novos conhecimentos, tais como; diferenciação progressiva, começar com conhecimentos mais gerais e avanço para os conhecimentos mais inclusivos. Construir conhecimentos apresentando novas situações-problema com maior complexidade. Usar a diferenciação e abstração, através da apresentação de novos significados, retornando às características essenciais do conteúdo. Na avaliação utilizar registro de todos os possíveis sinais de evolução do conceito ao longo da intervenção e avanços importantes e significativos.

Houve aprofundamentos nos desenvolvimentos com as oficinas, com as aulas voltadas para as interdisciplinaridades e, utilizando metodologias ativas em um grande trabalho docente, com a ideia de trabalhar com os alunos numa perspectiva global para o local, possibilitando os mesmos fazer as possíveis relações e propondo aulas mais interessante e de fácil compreensão do conteúdo.

O processo de ensino-aprendizagem é um ensino capaz de elevar as reflexões sobre o que foi estudado, instigando a prática de pesquisas com experiências vivenciadas, reflexões na construção de seu próprio conhecimento. Essa proposta coloca os discentes no papel ativo, desenvolvendo a sua autonomia e criticidade, saindo da passividade. Os espaços devem estar abertos para os diálogos e reflexões, assimilação e acomodação dos aprendizados.

REFERENCIAL TEÓRICO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

O material teórico que embasou este projeto baseia-se em uma abordagem interdisciplinar na educação ambiental, que necessita integrar diferentes áreas do conhecimento, abordando o tema de gestão e recursos hídricos.

Mediando a amplificando com a sensibilização dos discentes para os desafios ambientais da atualidade, na perspectiva histórica e abarcando o desenvolvimento autônomo, reflexivo e crítico. Os autores como suporte teóricos mais evidenciados foram: CHUVA (2013), FAZENDA (2001), FREIRE (1970), GOMES (2017), MORIN (2019), REIS (2014), TUCCI (2014), além da Base Nacional Comum Curricular.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção será apresentada uma breve descrição sobre:

O Tipo de Pesquisa: A metodologia deste projeto de pesquisa tem como base bibliográfica, qualitativa, de natureza aplicada, com abordagem interdisciplinar e baseada em pesquisa-ação**.**

- **Aportes teórico-metodológicos dos trabalhos:**

Os três principais aportes teóricos que fundamentam o projeto interdisciplinar apresentado são: Edgar Morin (2019) – Interdisciplinaridade e Complexidade do Saber. Paulo Freire (1970) – Educação Crítica e Conscientização sobre a realidade. Tucci (2012) – Gestão Sustentável da Água. Os autores complementam-se ao articular os aspectos epistemológico (MORIN), pedagógicos (FREIRE) e ambientais (TUCCI) na fundamentação teórica do projeto. Esses três autores complementam-se ao articular aspectos epistemológicos (MORIN), pedagógicos (FREIRE) e ambientais (TUCCI) na fundamentação teórica do estudo desta pesquisa.

- **Principais procedimentos de análise e resultados:**

Nesta pesquisa os principais procedimentos de análise e resultados do projeto interdisciplinar sobre a crise hídrica envolveram métodos qualitativos, investigativos e reflexivos. Foram analisados alguns artigos, tese e trabalhos científicos, que podem contribuir para uma maior compreensão do tema apresentado neste artigo. Os procedimentos de análise adotados e os principais resultados obtidos foram antes de iniciar o projeto interdisciplinar na escola, que necessitou analisar o contexto para determinar se estava viável e quando era possível fazê-lo.

Com olhar no estudante e suas necessidades, levantaram-se alguns questionamentos, que foram: está tudo bem com seus alunos? Eles estão muito preocupados com algum evento? É possível usá-lo como tema de um projeto interdisciplinar? Além disso, necessitou-se verificar a disponibilidade dos docentes. Estão dispostos, motivados e com ideias para participar de projetos interdisciplinares desse tipo? Eles têm tempo para isso ou acumulam cargos? Eles estarão disponíveis ou estarão participando de algum tipo de formação? É necessário entender a disponibilidade dos professores, mas, era fundamental que eles aceitassem este desafio. Como está o calendário acadêmico? Seria viável implementar projetos interdisciplinares em uma escola? Para começar, tudo isso deve ser avaliado.

Aplicar o projeto – Iniciou-se a implementação do projeto. Para que sua aplicação fosse bem-sucedida, realizou-se algumas reuniões com os responsáveis antes de começar e todos acordaram em como implementar cada etapa, assim, facilitou a aplicação.

Observação do projeto - Com os projetos interdisciplinares precisava-se ter certeza de que cada responsável e seu grupo estavam trabalhando juntos para garantir que tudo funcionasse. Para garantir que tudo corria bem, o gestor escolar estava sempre disponível para auxiliar os grupos.

Todos os dias do projeto, criava-se uma lista de coisas que precisam ser feitas corretamente e verificando sempre com os responsáveis por cada setor como estava com suas atividades. Necessitou-se de reuniões com os envolvidos para que

o projeto fosse bem aplicado. Para facilitar a comunicação entre os docentes, criou-se um grupo no WhatsApp, para o compartilhamento de eventos legais que ocorreram durante a execução do projeto, e assim, obtiveram muitos relatos de motivação, até o término das atividades.

Para que o projeto interdisciplinar fosse um sucesso, criou-se um evento de encerramento marcante na memória dos alunos e na história da escola. A conclusão de todas as atividades realizadas durante o projeto didático culminou na amostra cultural, para toda comunidade, conforme descrito no Plano Político Pedagógico da escola.

Principais Resultados

O projeto interdisciplinar permitiu a discussão entre várias disciplinas e seus conceitos, com o objetivo de integrar diferentes tipos de conhecimento e dar sentido a cada um deles.

Compreenderam sobre o Ciclo da Água, que inclui os fenômenos de evaporação, condensação, precipitação e infiltração.

Os alunos conheceram as fontes de água doce, a distribuição dos recursos hídricos no planeta e a importância da conservação desses recursos.

Ampliaram o conhecimento em Língua Portuguesa em elaborar redação com argumentação, coesão e coerência sobre o tema estudado.

Na disciplina de Geografia aprenderam como preservar o meio ambiente com seus recursos naturais e entre outras disciplinas.

Com a integração de disciplinas os alunos conseguiram entender o tema da água de forma holística, integrando conhecimentos de várias disciplinas.

Trabalho em Equipe colaborou para os discentes resolverem problemas complexos.

Indicadores de Desempenho

As atividades foram registradas e representadas com os gráficos das avaliações propostas, assim como o grau de participação dos alunos. Com base nestes dados, foi possível determinar que o desenvolvimento proposto com o projeto interdisciplinar alcançou a aprendizagem e o objetivo pedagógico de aprofundamento dos conteúdos elaborados.

O projeto didático baseou-se em dados identificando o aumento da capacidade dos alunos de aprender e, de atingir exatamente os locais de dificuldade escolar com seus desníveis de aprendizado.

Pode-se avaliar o desempenho dos discentes com atividades de avaliações formativas e quizzes sobre o ciclo da água, recursos hídricos, e impacto ambiental.

Foi usado no projeto elaboração de pesquisas, onde se propôs profundidade e qualidade nas apresentações dos discentes, referente ao tema interdisciplinar. Houve muitas reflexões e argumentações em sala de aula. O foco do aprendizado foi em desenvolver habilidades, em: aprender a pesquisar, identificar os problemas e propor soluções. Houve muito engajamento com a participação de todos os alunos, docentes e comunidade neste projeto. O projeto culminou em ações de sistema de captação da chuva para melhor sustentabilidade dos recursos hídricos na escola e programas de conscientização na escola e na comunidade.

Pode-se constatar a mudança da atitude e comportamentos dos estudantes em relação a conservar a água. Essa constatação foi observada em questionários auto avaliativos propostos aos alunos e nos programas. O projeto interdisciplinar monitorou o progresso individual do discente, considerando as suas habilidades e conhecimentos ao longo do projeto. Quanto à avaliação de desempenho e colaboração dos alunos, foi medido a eficácia do trabalho em equipe e a resolução das situações problemas. Os indicadores de desempenho foram acompanhados por avaliações formais e informais, com os feedbacks de docentes e discentes e observações diretas realizadas.Os objetivos do projeto foram alcançados com a abordagem interdisciplinar sobre o tema água.

Departamentos da Escola Envolvidos e Beneficiados pelo Projeto Interdisciplinar sobre a Água

Departamento de Ciências – com os benefícios de aprofundamento do conhecimento científico dos alunos sobre o ciclo da água e impacto ambiental. O envolvimento propiciou o maker, ou seja, fazer e fazer os experimentos propostos pelo docente da área no conhecimento hídrico e a sua conservação.

Departamento de Geografia – o benefício foi o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na compreensão da geografia sobre a distribuição de recursos hídricos e questões relacionadas ao clima e ao meio ambiente. Houve o levantamento do estudo de caso em diferentes regiões brasileiras e com pesquisa em seus recursos hídricos, com análises em mapas 3D, exposto na lousa pelo Google Maps e gráficos relacionados à água.

Departamento de Matemática – os benefícios: Desenvolvendo-se as habilidades em situações problemas de forma quantitativas mediante dados relacionados à água. Foi proposto tabelas e gráficos sobre os dados de consumo de água, das regiões brasileiras e cálculos de eficiência no uso da água.

Departamento de Tecnologia – os benefícios: uso de tecnologia para mediar o conteúdo de monitoramento e gestão dos recursos hídricos na escola. A tecnologia foi utilizada para a pesquisa e implementação de sistemas de captação de água da chuva, uso de sensores para monitoramento do consumo de água.

Departamento de Língua Portuguesa – os benefícios: promoção de atividades que incluam a proficiência da escrita da língua materna e conscientização sobre o gênero, fontes, abordagem, objetivo e reflexões. Desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação dos alunos por meio de temas relacionados à água. Proporcionou a produção de textos informativos, narrativos e argumentativos sobre a importância da água, projetos de comunicação e campanhas de conscientização.

Administração do Departamento de História – benefícios: Os alunos entenderam como esse recurso vital influenciou o desenvolvimento das sociedades, da cultura, da economia e da política ao longo dos tempos ao integrar o aprendizado da história com o projeto sobre a água. Essa abordagem interdisciplinar ajuda os alunos a entender melhor a água como um recurso natural e uma parte importante da história da humanidade.

Administração Escolar- benefícios: redução do consumo de água e custos operacionais por práticas sustentáveis. Houve muito envolvimento para a implementação de políticas de uso racional da água e manutenção de sistemas de conservação de água.

Comunidade Escolar (Alunos, Pais e Funcionários) - benefícios: maior conscientização sobre a importância da água e práticas de conservação em casa e na escola. Houve o envolvimento na participação em eventos e projetos comunitários relacionados à água, e disseminação de práticas sustentáveis no cotidiano. Esses departamentos, se envolveram no projeto interdisciplinar sobre a água, não apenas promovem uma aprendizagem mais rica e diversificada para os alunos, mas também contribuem para a criação de uma cultura de sustentabilidade dentro e fora do ambiente escolar.

Viabilidade Econômica: Apresentação do Custo do Projeto Interdisciplinar sobre a Água na Escola

Para apresentar o custo do projeto interdisciplinar sobre o tema da água, foi essencial dividir os gastos em categorias específicas. Para o detalhamento de cada item, necessitou justificar cada despesa. Apresentando os custos do orçamento do projeto que foi seguido pela unidade de Ensino escolar:

Planejamento e Coordenação

Reuniões de Planejamento: Custos associados a reuniões iniciais e de coordenação, incluindo materiais de escritório, tais como: papel, canetas, lápis, borrachas, pastas e outros.

Estimativa de custos: R$ 200,00

Horas de Trabalho dos Coordenadores: Remuneração ou compensação das horas adicionais trabalhadas pelos coordenadores do projeto.

Estimativa: R$ 1.500,00

Materiais Educacionais e Recursos

Material Didático: Despesa com a compra da plataforma com livros digitais, livros físicos e materiais de referência sobre água e sustentabilidade.

Estimativa: R$ 5.800,00

Material de Laboratório: Produtos químicos, reagentes, e equipamentos para experimentos relacionados à água.

Estimativa: R$ 1.000,00

Material de Artes: Papéis, tintas, cartolinas, e outros materiais para a criação de projetos visuais e informativos.

Estimativa: R$ 500,00

Tecnologia e Equipamentos

Software e Aplicativos: Licenças para software de análise de dados, aplicativos educacionais e programas de monitoramento da água.

Estimativa: R$ 6.000,00

Equipamentos: Compra de projetor para sala google monitoramento da qualidade da água e outros equipamentos tecnológicos.

Estimativa: R$ 4.800,00

Atividades Práticas e Projetos de Campo

Excursões e Visitas Técnicas: Transporte e entradas para visitas a estações de tratamento de água, rios, lagos e outras áreas relevantes.

Estimativa: R$ 2.500,00

Projetos de Sustentabilidade: Custos de implementação de projetos como sistemas de captação de água da chuva e hortas escolares.

Estimativa: R$ 1.500,00

Campanhas de Conscientização

Materiais de Divulgação: Impressão de folhetos, cartazes, e outros materiais para campanhas de conscientização sobre a água.

Estimativa: R$ 400,00

Eventos e Palestras: Organização de eventos educativos, incluindo custos com palestrantes, aluguel de equipamentos de som e multimídia.

Estimativa: R$ 1.000,00

Avaliação e Feedback

Ferramentas de Avaliação: Questionários, formulários de feedback e outros materiais para avaliar o impacto do projeto.

Estimativa: R$ 300,00

Análise de Dados: Custos associados à análise dos dados coletados durante o projeto, incluindo softwares e horas de trabalho.

Estimativa: R$ 500,00

Reserva para Contingências

Imprevistos: Reserva para cobrir quaisquer despesas imprevistas ou emergenciais que possam surgir durante o projeto.

Estimativa: R$ 1.000,00

Total Estimado do Projeto

Estimativa Total: R$ 27.000,00

Ganhos obtidos

Depois da implementação e término do projeto na escola, surgiu a ideia de gerar ganhos financeiros. Divulga-se a proposta de implementação e orientação do projeto social. Houve cinco unidades de ensino interessadas e fecharam a parceria.

- **Estimativa total do valor bruto ganho: R$ 200.000,00**
- **Retirar custos iniciais: R$ 27.000,00**
- **Valor líquido ganho: R$ 173.000,00**

Cronograma do Projeto

Da implementação do Projeto: fornecer um cronograma com as principais atividades do projeto e o tempo estimado de cada uma dela:

Quadro 1 - Cronograma do Projeto Interdisciplinar sobre a Água

Projeto PI-A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRESERVAÇÃO DA ÁGUA	
Atividades	**Foco**
MÊS 1 – 1ª semana: reunião de coordenadores e docentes para definir os objetivos. 2ª semana: elaborar o cronograma detalhado e divisão de tarefas. 3ª semana: preparar os materiais didáticos e planejar o ensino. Listar a aquisição de materiais e recursos. 4ª semana: treinamento para formação dos docentes e equipe envolvida no projeto. Criar plano de criação para as campanhas.	Planejar e preparar.
MÊS 2 – 1ª semana: aula inaugural sobre importância da água e objetivos do projeto. 2ª semana: atividades introdutórias para início do ciclo da água e seus processos. 3ª semana: coleta de dados sobre o consumo da água. 4ª semana: realizar atividades interdisciplinares entre ciências, geografia, língua portuguesa e história. Debates e reflexões sobre o tema.	Iniciar as atividades de introdução do Tema.
MÊS 3 – 1ª Semana: Planejamento e início de projetos de pesquisa pelo aluno. Reunião de feedback para ajustar atividades e esclarecer. 2ª semana: fazer as coletas de dados e realizar visita técnica na estação de tratamento da cidade. 3ª semana: observar as diferenças dos três copos d'água: da torneira, fervido e filtrado e, registrar as diferenças no espaço de uma semana. Debate sobre o impacto humano e ambiental dos recursos hídricos. 4ª semana: análise dos dados coletados e debates dos resultados da sala. Planejar as campanhas com o levantamento dos dados obtidos.	Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa.

MÊS 4 – 1ª semana: integrar com as outras disciplinas e desenvolver materiais de divulgação para as campanhas. 2ª semana: implementação dos projetos de sustentabilidade na escola. Organização de eventos educativos e palestra sobre água. 3ª semana-continuação de trabalho de campo. 4ª semana – Avaliação do projeto na visão do discente e do docente e ajuste caso houvesse a necessidade.	Interação e aplicação, na prática.
Mês 5 – 1ª semana: lançamento de campanhas de conscientização na escola e comunidade local. 2ª semana: realizar atividades interativas e workshop sobre o uso sustentável da água. Participação dos alunos em projetos comunitários de água. 3ª semana: avaliação da campanha e coleta de feedback da comunidade. Continuação dos projetos de pesquisa e análise de dados finais. 4ª semana: preparação para apresentação final dos projetos e resultados. Ensaiar para apresentações e revisão dos materiais produzidos.	Campanhas de conscientização e divulgação.

Departamentos da Escola Envolvidos e Beneficiados pelo Projeto Interdisciplinar sobre a Água

Departamento de Ciências – com os benefícios de aprofundamento do conhecimento científico dos alunos sobre o ciclo da água e impacto ambiental. O envolvimento propiciou o maker, ou seja, fazer e fazer os experimentos propostos pelo docente da área no conhecimento hídrico e a sua conservação.

Departamento de Geografia – o benefício foi o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na compreensão da geografia sobre a distribuição de recursos hídricos e questões relacionadas ao clima e ao meio ambiente. Houve o levantamento do estudo de caso em diferentes regiões brasileiras e com pesquisa em seus recursos hídricos, com análises em mapas 3D, exposto na lousa pelo Google Maps e gráficos relacionados à água.

Departamento de Matemática – os benefícios: Desenvolvendo-se as habilidades em situações problemas de forma quantitativas mediante dados relacionados à água. Foi proposto tabelas e gráficos sobre os dados de consumo de água, das regiões brasileiras e cálculos de eficiência no uso da água.

Departamento de Tecnologia – os benefícios: uso de tecnologia para mediar o conteúdo de monitoramento e gestão dos recursos hídricos na escola. A tecnologia foi utilizada para a pesquisa e implementação de sistemas de captação de água da chuva, uso de sensores para monitoramento do consumo de água.

Departamento de Língua Portuguesa – os benefícios: promoção de atividades que incluam a proficiência da escrita da língua materna e conscientização sobre o gênero, fontes, abordagem, objetivo e reflexões. Desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação dos alunos por meio de temas relacionados à água. Proporcionou a produção de textos informativos, narrativos e argumentativos sobre a importância da água,

projetos de comunicação e campanhas de conscientização.

Administração do Departamento de História – benefícios: Os alunos entenderam como esse recurso vital influenciou o desenvolvimento das sociedades, da cultura, da economia e da política ao longo dos tempos ao integrar o aprendizado da história com o projeto sobre a água. Essa abordagem interdisciplinar ajuda os alunos a entender melhor a água como um recurso natural e uma parte importante da história da humanidade.

Administração Escolar-benefícios: redução do consumo de água e custos operacionais por práticas sustentáveis. Houve muito envolvimento para a implementação de políticas de uso racional da água e manutenção de sistemas de conservação de água.

Comunidade Escolar (Alunos, Pais e Funcionários) - benefícios: maior conscientização sobre a importância da água e práticas de conservação em casa e na escola. Houve o envolvimento na participação em eventos e projetos comunitários relacionados à água, e disseminação de práticas sustentáveis no cotidiano. Esses departamentos, se envolveram no projeto interdisciplinar sobre a água, não apenas promovem uma aprendizagem mais rica e diversificada para os alunos, mas também contribuem para a criação de uma cultura de sustentabilidade dentro e fora do ambiente escolar.

Viabilidade Econômica: apresentação do Custo do Projeto Interdisciplinar sobre a Água na Escola

Para apresentar o custo do projeto interdisciplinar sobre o tema da água, foi essencial dividir os gastos em categorias específicas. Para o detalhamento de cada item, necessitou justificar cada despesa. Apresentando os custos do orçamento do projeto que foi seguido pela unidade de Ensino escolar:

Planejamento e Coordenação

Reuniões de Planejamento: Custos associados a reuniões iniciais e de coordenação, incluindo materiais de escritório, tais como: papel, canetas, lápis, borrachas, pastas e outros.

Estimativa de custos: R$ 200,00

Horas de Trabalho dos Coordenadores: Remuneração ou compensação das horas adicionais trabalhadas pelos coordenadores do projeto.

Estimativa: R$ 1.500,00

Materiais Educacionais e Recursos

Material Didático: Despesa com a compra da plataforma com livros digitais, livros físicos e materiais de referência sobre água e sustentabilidade.

Estimativa: R$ 5.800,00

Material de Laboratório: Produtos químicos, reagentes, e equipamentos para experimentos relacionados à água.

Estimativa: R$ 1.000,00

Material de Artes: Papéis, tintas, cartolinas, e outros materiais para a criação de projetos visuais e informativos.

Estimativa: R$ 500,00

Tecnologia e Equipamentos

Software e Aplicativos: Licenças para software de análise de dados, aplicativos educacionais e programas de monitoramento da água.

Estimativa: R$ 6.000,00

Equipamentos: Compra de projetor para sala google monitoramento da qualidade da água e outros equipamentos tecnológicos.

Estimativa: R$ 4.800,00

Atividades Práticas e Projetos de Campo

Excursões e Visitas Técnicas: Transporte e entradas para visitas a estações de tratamento de água, rios, lagos e outras áreas relevantes.

Estimativa: R$ 2.500,00

Projetos de Sustentabilidade: Custos de implementação de projetos como sistemas de captação de água da chuva e hortas escolares.

Estimativa: R$ 1.500,00

Campanhas de Conscientização

Materiais de Divulgação: Impressão de folhetos, cartazes, e outros materiais para campanhas de conscientização sobre a água.

Estimativa: R$ 400,00

Eventos e Palestras: Organização de eventos educativos, incluindo custos com palestrantes, aluguel de equipamentos de som e multimídia.

Estimativa: R$ 1.000,00

Avaliação e Feedback

Ferramentas de Avaliação: Questionários, formulários de feedback e outros materiais para avaliar o impacto do projeto.

Estimativa: R$ 300,00

Análise de Dados: Custos associados à análise dos dados coletados durante o projeto, incluindo softwares e horas de trabalho.

Estimativa: R$ 500,00

Reserva para Contingências

Imprevistos: Reserva para cobrir quaisquer despesas imprevistas ou emergenciais que possam surgir durante o projeto.

Estimativa: R$ 1.000,00

Total Estimado do Projeto

Estimativa Total: R$ 27.000,00

Ganhos obtidos: Depois da implementação e término do projeto na escola, surgiu a ideia de gerar ganhos financeiros. Divulga-se a proposta de implementação e orientação do projeto social. Houve cinco unidades de ensino interessadas e fecharam a parceria.

- **Estimativa total do valor bruto ganho: R$ 200.000,00**
- **Retirar custos iniciais: 27.000,00**
- **Valor líquido ganho: 173.000,00**

Cronograma do Projeto

Da implementação do Projeto: fornecer um cronograma com as principais atividades do projeto e o tempo estimado de cada uma dela:

Quadro 2 - Cronograma do Projeto Interdisciplinar sobre a Água

Projeto PI-A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRESERVAÇÃO DA ÁGUA	
Atividades	**Foco**
MÊS 1 – 1ª semana: reunião de coordenadores e docentes para definir os objetivos. 2ª semana: elaborar o cronograma detalhado e divisão de tarefas. 3ª semana: preparar os materiais didáticos e planejar o ensino. Listar a aquisição de materiais e recursos. 4ª semana: treinamento para formação dos docentes e equipe envolvida no projeto. Criar plano de criação para as campanhas.	Planejar e preparar.

MÊS 2 – 1ª semana: aula inaugural sobre importância da água e objetivos do projeto. 2ª semana: atividades introdutórias para início do ciclo da água e seus processos. 3ª semana: coleta de dados sobre o consumo da água. 4ª semana: realizar atividades interdisciplinares entre ciências, geografia, língua portuguesa e história. Debates e reflexões sobre o tema.	Iniciar as atividades de introdução do Tema.
MÊS 3 – 1ª Semana: Planejamento e início de projetos de pesquisa pelo aluno. Reunião de feedback para ajustar atividades e esclarecer. 2ª semana: fazer as coletas de dados e realizar visita técnica na estação de tratamento da cidade. 3ª semana: observar as diferenças dos três copos d'água: da torneira, fervido e filtrado e, registrar as diferenças no espaço de uma semana. Debate sobre o impacto humano e ambiental dos recursos hídricos. 4ª semana: análise dos dados coletados e debates dos resultados da sala. Planejar as campanhas com o levantamento dos dados obtidos.	Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa.
MÊS 4 – 1ª semana: integrar com as outras disciplinas e desenvolver materiais de divulgação para as campanhas. 2ª semana: implementação dos projetos de sustentabilidade na escola. Organização de eventos educativos e palestra sobre água. 3ª semana-continuação de trabalho de campo. 4ª semana – Avaliação do projeto na visão do discente e do docente e ajuste caso houvesse a necessidade.	Interação e aplicação na prática.
Mês 5 – 1ª semana: lançamento de campanhas de conscientização na escola e comunidade local. 2ª semana: realizar atividades interativas e workshop sobre o uso sustentável da água. Participação dos alunos em projetos comunitários de água. 3ª semana: avaliação da campanha e coleta de feedback da comunidade. Continuação dos projetos de pesquisa e análise de dados finais. 4ª semana: preparação para apresentação final dos projetos e resultados. Ensaiar para apresentações e revisão dos materiais produzidos.	Campanhas de conscientização e divulgação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O desenvolvimento deste projeto interdisciplinar sobre a crise hídrica permitiu não apenas a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre a temática, mas também o fortalecimento de atitudes conscientes e responsáveis em relação ao uso da água. Por meio de atividades investigativas, lúdicas e reflexivas, foi possível promover o protagonismo estudantil e integrar diferentes áreas do conhecimento de forma significativa.

Os alunos passaram a compreender a importância da água como recurso essencial à vida, reconhecendo os impactos da escassez hídrica e a necessidade de preservação desse bem comum. Além disso, o projeto proporcionou o engajamento da comunidade escolar, ampliando o alcance das ações educativas e estimulando práticas sustentáveis no cotidiano.

Dessa forma, conclui-se que trabalhar temas socioambientais de maneira interdisciplinar contribui efetivamente para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes do seu papel na construção de um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Ministério do Meio Ambiente**. Manual de Educação Ambiental: Água e Sustentabilidade. Brasília: MMA, 2015.

BOBBIO, N. **História das Ideias Ecológicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHUVA, M. S. ***A* Água e as Civilizações: História e Cultura do Precioso Líquido**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Dicionário em construção: Interdisciplina**ridade. São Paulo:Cortez, 2001.

DIAS, G. F**. Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2017.

FERNANDES, R. T. **Rios e Sociedades: Uma História de Relações**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2016.

FERREIRA, A. A. **Água e Sustentabilidade: Desafios e Soluções**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

GOMES, M. A. S. **Água: Gestão e Sustentabilidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

MACHADO, A. M. **A Importância da Água na Educação Ambiental**. 4ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2018.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. 2019.

_____. **A Cabeça Bem Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

PEREIRA, J. M**. Água e Civilização: A Conquista da Sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017.

PIRES, L. A. **Água: História e Crises**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

REIS, N**. História da Água: Deuses, Homens e o Precioso Líquido**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Educação e Vida Cotidiana: Reflexões sobre o Contexto Educativo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.



O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ANGELA ALICE DE AZEVEDO LOUREIRO BENTO DE SOUZA

Magistério pela Escola de 1º e 2º Graus Santa Lúcia Filippini (1984), Graduada em Letras (Língua e Literatura Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – 1989) e em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1995). Trabalha, atualmente, como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. PMSP – no CEMEI Domingos Delgado – D.R.E. Freguesia/Brasilândia. E-mail: angelaARJ21@gmail.com.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo carrega consigo a premissa de investigar minuciosamente acerca do desenvolvimento da linguagem na educação infantil explorando os desafios e as possibilidades inerentes à construção das habilidades comunicativas, embasando-se em uma abordagem bibliográfica fundamentada em produções acadêmicas, cujos resultados evidenciaram que a interação social e o contexto escolar configuram-se como vetores determinantes na aquisição da linguagem, potencializando o avanço da oralidade e a consolidação da compreensão textual. Desse modo, as análises evidenciaram que a estimulação intencional na infância delineia a base estrutural para a construção da linguagem, pois a ausência de estratégias pedagógicas compromete o desenvolvimento comunicacional, ao passo que a imersão em práticas lúdicas, o contato com múltiplas formas de expressão e a participação ativa das crianças em experiências comunicativas surgiram da expansão das possibilidades de aprendizado. Assim, a pesquisa revelou que o desenvolvimento linguístico infantil demanda abordagens diversificadas e ajustadas às singularidades de cada criança, sendo que a qualificação docente e a estruturação de espaços interativos são vistos como facilitadores desse processo, todavia, a necessidade de estratégias alinhadas à diversidade linguística e ao contexto sociocultural se mostrou incontornável para garantir que a aprendizagem da linguagem ocorra de forma profundamente significativa e integrada às experiências comunicativas.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; Infância; Linguagem.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem na educação infantil configura-se como um dos aspectos centrais na formação cognitiva e social das crianças. A aquisição das habilidades comunicativas ocorre por meio de interações constantes, sendo influenciada pelo ambiente, pelas relações interpessoais e pelos estímulos pedagógicos.

A linguagem, nesse contexto, assume papel estruturante na construção do pensamento e no aprendizado. A infância representa o período em que a plasticidade neural possibilita avanços expressivos na comunicação oral e escrita.

A exposição a diferentes experiências linguísticas favorece a ampliação do vocabulário, a organização do raciocínio e a capacidade de expressão. A escola, considerando esse processo, toma para si responsabilidade direta ao proporcionar práticas que envolvem o uso da linguagem em múltiplas situações.

Ressalta-se que a relação entre desenvolvimento linguístico e aprendizagem consolida a importância de abordagens pedagógicas que considerem a diversidade comunicativa das crianças.

Assim, entende-se que diferenças individuais, influências socioculturais e estímulos externos podem acelerar ou retardar esse processo, já que estratégias, as quais envolvem narrativas, jogos e atividades interativas ampliam as possibilidades de aquisição da linguagem e facilitam a construção do conhecimento.

A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades no desenvolvimento da linguagem infantil, considerando fatores que interferem nesse processo. Para tanto, a investigação foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, permitindo a identificação de abordagens teóricas e práticas que contribuem para o aprimoramento das habilidades comunicativas na infância. Os materiais analisados evidenciaram que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado ao ambiente educacional. A interação entre crianças e adultos, a diversidade de estímulos oferecidos e a utilização de metodologias adequadas constituíram fatores determinantes nesse processo, assim como a ausência de práticas direcionadas pode comprometer a evolução das competências linguísticas.

A pesquisa revelou que a ludicidade representa um caminho para o fortalecimento das habilidades linguísticas. O uso de histórias, dramatizações e brincadeiras estruturadas favoreceu o engajamento infantil na construção do discurso oral e escrito, tendo em vista que o envolvimento das crianças em situações reais de comunicação potencializou a apropriação da linguagem como instrumento de expressão e pensamento.

O levantamento bibliográfico apontou que o desenvolvimento da linguagem infantil não ocorre de maneira uniforme, visto que diferenças no ritmo de aquisição, influências culturais e experiências anteriores impactam diretamente o processo de aprendizagem. A escola, ao reconhecer essas variáveis, precisa estruturar práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às especificidades de cada criança.

O estudo corrobora a necessidade de investimentos na formação docente e na implementação de metodologias que favoreçam a aprendizagem da linguagem. Assim, evidencia-se que o acesso a materiais diversificados, a valorização das interações e a criação de ambientes comunicativos constituem estratégias que ampliam as possibilidades de desenvolvimento linguístico, considerando que a pesquisa revela a importância de práticas que respeitem a pluralidade dos contextos infantis.



O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de aquisição da linguagem na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Desde os primeiros anos de vida, percebe-se que a interação com o meio ambiente e com os adultos ao redor influencia diretamente na construção das habilidades comunicativas. Nesse contexto, a escola exerce influência direta ao proporcionar experiências que estimulam a linguagem.

Segundo Faraco (2013), práticas pedagógicas adequadas podem potencializar a aquisição da linguagem, especialmente quando consideram as especificidades de cada faixa etária. Para a autora, a adoção de atividades lúdicas e interativas potencializa a participação das crianças no processo de aprendizagem da linguagem. Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que a educação infantil deve criar oportunidades para a expansão da oralidade e da expressão escrita.

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à interação social. Dainez et al. (2022) elucidam que a variação nos processos de aquisição depende das experiências comunicativas da criança. Dessa forma, proporcionar um ambiente estimulante, com múltiplas interações verbais e não verbais, contribui para um crescimento linguístico sólido.

Apesar dos esforços na promoção da linguagem, os desafios persistem. Silva (2013) observa que a deficiência na formação específica dos educadores compromete a efetividade das estratégias pedagógicas aplicadas. Nesse sentido, a autora sugere que o investimento contínuo em qualificação docente é necessário para otimizar o ensino da linguagem no cotidiano escolar.

Segundo Kato (2010, p. 57):

> O processo de aquisição da linguagem deve levar em consideração as diferenças individuais de cada criança, pois cada uma apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento. Respeitar essas particularidades é primordial para evitar frustrações e dificuldades futuras que possam comprometer a aprendizagem. A observação contínua e a adaptação das metodologias às necessidades específicas de cada aluno são práticas fundamentais para garantir um ensino apropriado e inclusivo. Dessa forma, estratégias pedagógicas flexíveis permitem que o desenvolvimento linguístico ocorra de maneira natural e respeitosa, assegurando que a criança se sinta motivada e segura no processo de construção da linguagem (KATO, 2010, p. 57).

Diante dessa perspectiva, compreende-se que o ensino da linguagem deve ser moldado a partir das particularidades de cada criança, pois os métodos inflexíveis podem comprometer a aprendizagem, dificultando a construção das habilidades comunicativas.

Ao contrário, práticas pedagógicas ajustáveis favorecem um ambiente mais dinâmico e estimulante, no qual os alunos se sentem motivados a interagir. Nesse contexto, infere-se que a escuta ativa e o acompanhamento dos educadores são de grande importância no que tange a identificação dos desafios e da promoção de intervenções adequadas ao progresso infantil.

É importante acrescentar que a construção da linguagem infantil não se restringe ao ambiente escolar, sendo fortemente impactada pelo contexto familiar. De acordo com Soares (2017), a família pode fortalecer os estímulos escolares ao promover interações verbais ricas e diversificadas. Assim, torna-se evidente que atividades como contar histórias, incentivar a conversa e explorar brincadeiras linguísticas ampliam as oportunidades de aprendizado.

Não obstante, torna-se imprescindível evitar que o processo de aquisição da linguagem se reduza a uma atividade mecânica, pois a ausência de um contexto lúdico e afetivo pode comprometer a motivação e o engajamento infantil, sendo necessário que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada, respeitando as particularidades do universo infantil.

O desenvolvimento da linguagem na educação infantil resulta de um processo dinâmico, no qual múltiplos fatores interagem para favorecer a construção das habilidades comunicativas. A articulação entre escola e família, a qualificação docente e a oferta de ambientes estimulantes constituem bases fundamentais para esse percurso. Desse modo, infere-se que o fortalecimento dessas dimensões assegura às crianças condições propícias para a expressão e a compreensão da linguagem.

FATORES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem na infância é influenciado por diversos fatores que interagem de maneira complexa. Fatores genéticos, ambientais e sociais desempenham papéis significativos nesse processo. A compreensão desses elementos se faz necessária para promover intervenções valiosas que favoreçam o desenvolvimento linguístico adequado das crianças.

O processo de construção da linguagem infantil encontra no ambiente familiar um espaço privilegiado de influência. A forma como os pais se comunicam com seus filhos e a presença de estímulos linguísticos frequentes impactam diretamente a aquisição da oralidade. Alguns estudos sugerem que crianças inseridas em contextos comunicativos estimulantes apresentam um desenvolvimento linguístico mais sofisticado (Dainez et al., 2022).

Diante desse contexto, percebe-se que o desenvolvimento da linguagem na infância está diretamente vinculado às interações estabelecidas no núcleo familiar, pois a qualidade e a frequência dos estímulos verbais influenciam a construção do repertório linguístico.

Crianças inseridas em ambientes que favorecem a comunicação tendem a expandir seu vocabulário com maior fluidez, aprimorar suas habilidades expressivas e desenvolver maior autonomia na formulação de discursos, fortalecendo sua capacidade de interação social e acadêmica.

Para Costa et al. (2023, p. 18):

> A desigualdade socioeconômica reflete-se no desenvolvimento da linguagem, pois crianças inseridas em lares com maior acesso a estímulos educativos e interações comunicativas frequentes tendem a desenvolver habilidades linguísticas mais avançadas. Por outro lado, a falta desses recursos pode restringir o vocabulário e comprometer a progressão da oralidade e da escrita (COSTA et al., 2023, p. 18).

Diante o exposto, sublinha-se que o desenvolvimento da linguagem na infância está diretamente vinculado às condições socioeconômicas do núcleo familiar, pois o acesso a estímulos educativos e interações qualificadas potencializa a aquisição linguística.

Nesse sentido, entende-se que crianças submetidas a um ambiente comunicativo rico constroem um repertório mais amplo e estruturado, ao passo que a escassez de recursos pode comprometer a progressão da oralidade e da escrita, limitando suas oportunidades educacionais e sociais ao longo da vida.

O desenvolvimento da linguagem também é influenciado por fatores orgânicos. Conforme Cavalcante et al. (2013, p. 471), "condições médicas como lesões cerebrais, otite média persistente e cirurgias cardíacas podem interferir no desenvolvimento adequado da linguagem". Assim, a detecção precoce e a intervenção adequada tornam-se imprescindíveis para reduzir impactos negativos na aquisição linguística.

A comunicação infantil se fortalece a partir das interações sociais, pois a troca de experiências linguísticas com pares e adultos estimula a construção das habilidades comunicativas. O ambiente escolar, por sua vez, oferece oportunidades estruturadas para o uso da linguagem, promovendo a ampliação do repertório verbal e a fluidez na expressão.

A alimentação nos primeiros anos de vida exerce influência direta no desenvolvimento da linguagem, pois a nutrição adequada sustenta o crescimento neurológico, enquanto deficiências nutricionais podem comprometer a maturação cognitiva e retardar a aquisição das habilidades comunicativas, tornando indispensável a oferta de uma dieta balanceada na infância.

Conforme Diniz et al. (2022), a diversidade linguística contribui significativamente para a ampliação das capacidades comunicativas infantis, pois ambientes plurilingues promovem maior flexibilidade na linguagem. Em contrapartida, a ausência de estímulos variados pode limitar o desenvolvimento da oralidade e a construção de um repertório expressivo mais rico.

O aprendizado da linguagem na infância é condicionado pela formação dos professores e pela

estrutura do ambiente escolar, pois metodologias adequadas e espaços enriquecidos com materiais pedagógicos incentivam a comunicação infantil, ao passo que a ausência de estímulos apropriados pode gerar déficits na aquisição linguística.

Desse modo, evidencia-se que o processo de aquisição da linguagem não ocorre de maneira isolada, mas resulta da confluência de fatores internos e externos, tornando fundamental a atenção a esses aspectos para a promoção de um desenvolvimento comunicativo pleno na infância.

A Interação Social como Elemento Fundamental para a Linguagem

O desenvolvimento linguístico infantil é impulsionado pelas interações sociais, pois desde os primeiros meses de vida, as trocas comunicativas orientam a criança na construção da linguagem.

A exposição a ambientes ricos em estímulos verbais fortalece a compreensão, aprimora a expressão oral e amplia as possibilidades de comunicação no contexto social.

Vygotsky (2008) explica que a linguagem é inerentemente social, revelando a importância das interações para o desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, "a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social" (VYGOTSKY, 2008, p. 6). Assim, o desenvolvimento linguístico está intrinsecamente vinculado às experiências sociais da criança.

A literatura científica aponta que a linguagem infantil se expande a partir da qualidade e da frequência das interações verbais, pois contextos comunicativos ricos aceleram o progresso linguístico, levando em consideração que a privação desses estímulos pode dificultar a consolidação das habilidades de expressão e compreensão.

Borges e Salomão (2008, p. 319) afirmam que:

> A construção da linguagem infantil é impulsionada pelo contato frequente com cuidadores, pois a reciprocidade estabelecida neste convívio permite que a criança assimile estruturas linguísticas e desenvolva sua comunicação. A variedade de estímulos presentes no ambiente influencia diretamente esse processo, tornando indispensáveis interações diversificadas e constantes (BORGES; SALOMÃO, 2008, p. 319).

Nesse contexto, sublinha-se que o desenvolvimento da linguagem infantil ocorre em um processo contínuo de interação, no qual a qualidade e a frequência das trocas comunicativas exercem uma função determinante. Desse modo, o envolvimento dos cuidadores na comunicação diária possibilita à criança a internalização de estruturas linguísticas e a ampliação de suas habilidades expressivas.

Da mesma forma, a diversidade de estímulos verbais e não verbais contribui para a consolidação das competências comunicativas, reforçando a necessidade de um ambiente repleto de interações significativas para favorecer a aprendizagem linguística.

Além do núcleo familiar, a construção da linguagem expande-se na dinâmica social mais ampla, onde a interação entre crianças em ambientes educacionais intensifica o processo de aquisição linguística, pois o envolvimento em atividades coletivas e brincadeiras em grupo impulsiona a experimentação verbal, amplia a adaptação a diferentes contextos comunicativos e fortalece a articulação discursiva, consolidando habilidades expressivas por meio da vivência interativa e da necessidade constante de comunicação.

Dainez, Laplane e Silva (2022) evidenciam que a aquisição da linguagem não ocorre de maneira uniforme, mas sim como um fenômeno moldado pelas oportunidades interacionais que a criança experimenta. A exposição contínua a múltiplos contextos comunicativos amplia a plasticidade linguística, intensifica a adaptação a diferentes estruturas discursivas e potencializa a construção da oralidade, tornando indispensável um ambiente rico em estímulos sociais e expressivos.

Sob essa ótica, a escola renasce como epicentro da construção linguística, onde a socialização impulsiona a expansão comunicativa e redefine a experiência verbal infantil. Cabe aos educadores arquitetar cenários que potencializam a oralidade, estruturando interações que intensifiquem a escuta ativa e a expressão discursiva. Tais práticas ampliam o repertório linguístico, moldando

habilidades comunicativas essenciais para a articulação e interpretação da linguagem.

Geraldi (1984, p. 21) grifa a importância da interação no ensino da língua:

> O ensino de língua deve privilegiar práticas que considerem a linguagem como interação. Isso implica em criar contextos nos quais a criança possa usar a linguagem de maneira funcional, em situações reais de comunicação, fortalecendo suas habilidades de expressão e compreensão. Dessa forma, a aprendizagem linguística não deve se limitar à memorização de regras e estruturas isoladas, mas sim ser desenvolvida a partir da vivência comunicativa, possibilitando que o aluno compreenda e utilize a língua de maneira significativa (GERALDI, 1984, p. 21).

A partir dessa concepção, sublinha-se que o ensino da língua deve transcender a simples memorização de regras e estruturas, integrando-se à realidade comunicativa dos aprendizes. A linguagem, enquanto prática interativa, exige contextos que favoreçam sua utilização funcional, permitindo que a criança desenvolva habilidades expressivas e compreensivas de forma significativa.

Dessa maneira, a construção do conhecimento linguístico ocorre a partir da vivência comunicativa, na qual o aluno experimenta, ajusta e aprimora sua capacidade de interação verbal em diferentes situações, consolidando sua competência discursiva e ampliando seu repertório linguístico.

Não obstante, deve-se reconhecer que a profundidade das interações é tão determinante quanto sua frequência. Trocas comunicativas autênticas, nas quais há envolvimento real e compartilhamento de significados, impulsionam o desenvolvimento linguístico com maior consistência do que interações superficiais e desprovidas de intencionalidade.

Preti (1999), em suas ponderações, esclarece que a análise dos discursos orais comprova a influência da interação autêntica na formação das competências linguísticas, pois a participação ativa das crianças em diálogos genuínos permite que elas organizem suas ideias, ajustem sua comunicação a diferentes interlocutores e desenvolvam habilidades expressivas mais elaboradas.

Nesse sentido, percebe-se que a aquisição da linguagem ultrapassa o contexto das interações diretas, sendo impulsionada pelo contato com múltiplas formas de expressão. O acesso a histórias, canções e recursos digitais diversifica os padrões linguísticos, expandindo as possibilidades de construção discursiva e favorecendo o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

A interação social atua como eixo estruturante na construção da linguagem, pois a imersão em ambientes dinamicamente comunicativos impulsiona a expansão discursiva e a fluidez verbal.

Assim, contextos familiares e educacionais que estimulam trocas autênticas proporcionam às crianças um repertório linguístico diversificado, refinando sua capacidade de articulação, interpretação e adaptação comunicativa em múltiplas situações interacionais que exigem flexibilidade expressiva e precisão semântica.

O Papel dos Recursos Pedagógicos na Construção da Linguagem

O uso de recursos pedagógicos na educação infantil revoluciona a construção da linguagem, pois materiais concretos, brincadeiras estruturadas e atividades interativas ampliam a experiência linguística.

O aprendizado se torna envolvente, a comunicação mais espontânea e o ambiente educacional um cenário propício para o desenvolvimento discursivo e cognitivo das crianças.

De acordo com Lima e Sousa (2023), o papel do professor na alfabetização e no ensino da oralidade e escrita na educação infantil vai além de simplesmente inserir o aluno em sala de aula.

É necessário fornecer todo o suporte e condições necessárias para que o educando participe ativamente das atividades propostas. Nesse sentido, a escolha adequada de recursos pedagógicos é fundamental para atender às necessidades específicas de cada criança, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky sublinha a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças. Para Vygotsky, a aprendizagem é mediada

socialmente, e os recursos pedagógicos atuam como mediadores nesse processo, proporcionando experiências que conectam o conhecimento prévio do aluno com novos conteúdos. Dessa forma, materiais didáticos bem elaborados podem servir como pontes entre o que a criança já sabe e o que precisa aprender.

Dessa maneira, práticas pedagógicas que integram narrativas, melodias e dramatizações impulsionam a expansão linguística infantil, pois inserem os alunos em múltiplos cenários comunicativos onde a interação se torna motor da construção verbal.

Assim, ao estimularem experiências discursivas dinâmicas, os educadores potencializam a apropriação da linguagem, transformando o aprendizado em um processo imersivo, contextualizado e impulsionado pela experimentação expressiva e pela adaptação comunicativa contínua.

A capacitação docente contínua sustenta a excelência na aplicação dos recursos pedagógicos, pois educadores preparados sobrepujam a mera utilização de materiais, transformando-os em instrumentos que dialogam com as singularidades de cada contexto educacional. Dessa forma, compreende-se que o aperfeiçoamento profissional repercute diretamente na construção linguística infantil e no sucesso das práticas pedagógicas.

Não obstante, ressalta-se que a utilização dos recursos pedagógicos demanda planejamento didático refinado, tendo em vista que a simples inserção de materiais diversos não garante o progresso da aprendizagem.

Nesse sentido, apreende-se que o desempenho desses instrumentos reside na coerência entre sua aplicação e os objetivos educacionais, sendo de grande importância a mediação qualificada do professor para viabilizar seu impacto no processo formativo.

A introdução de recursos digitais na educação tem proporcionado avanços no desenvolvimento linguístico, pois aplicativos educativos e jogos interativos ampliam as formas de aprendizado. No entanto, a utilização dessas ferramentas exige equilíbrio e acompanhamento docente, assegurando que sua aplicação potencializa a aquisição da linguagem de maneira estruturada e pedagógica.

Dessa maneira, os recursos pedagógicos, quando criteriosamente selecionados e aplicados com intencionalidade didática, exercem função determinante na construção da linguagem na educação infantil.

Sua utilização qualificada enriquece o ambiente de aprendizagem, estimula a interação e favorece a assimilação de novos conceitos. A articulação entre materiais diversificados, metodologias pedagógicas adequadas e formação docente permanente fundamenta um processo de desenvolvimento linguístico estruturado, coeso e efetivo para as crianças.

Desafios e Possibilidades na Prática Docente

O exercício da docência no Brasil apresenta desafios substanciais, particularmente no que se refere à formação continuada dos professores. A exigência de atualização permanente torna-se inquestionável, considerando a constante evolução das metodologias pedagógicas e das demandas do contexto educacional.

Todavia, inúmeros educadores deparam-se com obstáculos no acesso a programas formativos que contemplem suas necessidades específicas, comprometendo a adequação de suas práticas ao dinamismo exigido pelo processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Nascimento (2018), a formação continuada constitui um instrumento relevante para o aprimoramento da prática docente nos âmbitos profissional, pessoal e organizacional.

Ademais, representa uma oportunidade de avanço metodológico, possibilitando o desenvolvimento de estratégias que qualifiquem o processo educacional. No entanto, a efetivação desses programas enfrenta entraves consideráveis, tais como a escassez de recursos e a insuficiência de suporte institucional, comprometendo o sucesso de sua implementação.

A adaptação às novas tecnologias educacionais configura-se como um dos desafios inerentes à prática docente, pois a incorporação de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem exige

não somente infraestrutura adequada, mas também a qualificação contínua dos professores para sua utilização pedagógica, de modo que a resistência à inovação e a limitada familiaridade com esses recursos possam ser superadas, permitindo sua plena aplicabilidade no contexto educativo e favorecendo a transformação das metodologias de ensino.

Monteiro (2019, p. 117), em suas concepções, elucida que:

> A ação docente pode contribuir significativamente para o processo de formação discente, especialmente quando os professores buscam superar o ensino tradicional. Isso implica na adoção de metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo maior engajamento e autonomia. Dessa forma, o papel do professor transcende a simples transmissão de conhecimento, exigindo a criação de estratégias didáticas que estimulem a participação ativa dos estudantes e desenvolvam sua capacidade crítica e reflexiva (MONTEIRO, 2019, p. 117).

Sob essa perspectiva, sublinha-se que a atuação docente deve ultrapassar a mera exposição de conteúdos, adotando práticas que fomentem a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

A implementação de metodologias ativas favorece a construção do conhecimento de forma autônoma e crítica, promovendo maior envolvimento dos discentes. Assim, cabe ao professor estruturar estratégias didáticas que estimulem a interação, a resolução de problemas e o pensamento reflexivo, consolidando um aprendizado significativo e contextualizado.

A heterogeneidade cultural e social inerente às salas de aula brasileiras constitui simultaneamente um desafio pedagógico é uma oportunidade de enriquecimento educacional, pois exige dos docentes a aquisição de competências que lhes permitam manejar distintos contextos de forma equitativa e inclusiva, demandando sensibilidade, qualificação contínua e estratégias didáticas que assegurem a valorização da diversidade e a construção de um ambiente educacional pautado no respeito, na representatividade e na equidade.

Silva e Paz (2024, p. 53) afirmam que "o aumento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares brasileiras requer que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios e explorar as possibilidades da inclusão na educação infantil".

Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de formação específica e metodologias pedagógicas adaptadas, assegurando um ensino inclusivo que atenda às particularidades desses alunos e favoreça seu desenvolvimento acadêmico e social.

A gestão do tempo e a carga burocrática são aspectos que impactam diretamente a prática docente. Muitas vezes, professores se veem sobrecarregados com tarefas administrativas, reduzindo o tempo disponível para planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras. A busca por um equilíbrio entre essas demandas constitui-se como um imperativo inalienável para a excelência do ensino.

Montenegro et al. (2020) analisam os desafios e perspectivas inerentes ao exercício da docência em tempos de pandemia, enfatizando a premente necessidade de adaptação célere às novas modalidades de ensino, bem como a relevância do respaldo institucional nesse contexto, uma vez que a crise sanitária expôs a imperatividade de reestruturar práticas pedagógicas e reformular estruturas educacionais, assegurando, assim, a continuidade do processo formativo e a manutenção da qualidade do ensino.

O exercício da docência no Brasil está imerso em desafios que, quando abordados por meio de estratégias pertinentes, podem converter-se em vetores de progresso e inovação, pois a formação continuada, a incorporação de tecnologias, a valorização da diversidade e o respaldo institucional constituem embasamentos fundamentais para o aprimoramento do ensino, favorecendo tanto a qualificação do corpo docente quanto a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e satisfatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A investigação examinou os desafios e as potencialidades inerentes ao desenvolvimento da linguagem na educação infantil, considerando os múltiplos fatores que incidem sobre esse processo.

Fundamentado em metodologia bibliográfica, o estudo proporcionou uma compreensão aprofundada acerca da influência do ambiente escolar, das interações sociais e dos estímulos pedagógicos na constituição das competências comunicativas, evidenciando que a aquisição da linguagem não se configura de maneira linear, mas resulta da interseção de diversas variáveis contextuais e cognitivas.

O estudo evidenciou que a implementação de práticas pedagógicas sistematizadas propiciou o aprimoramento das competências oral e escrita, visto que o engajamento das crianças em atividades lúdicas e interativas ampliou as possibilidades de aprendizagem, proporcionando vivências enriquecedoras para o desenvolvimento linguístico.

Nesse sentido, a escola, ao adotar estratégias que estimulam o uso da linguagem em distintos contextos, desempenhou papel fundamental na evolução das capacidades expressivas e comunicativas dos estudantes.

A pesquisa bibliográfica evidenciou que a ausência de estímulos adequados compromete a aquisição da linguagem. Assim sendo, descobriu-se que barreiras relacionadas ao contexto sociocultural, à falta de recursos pedagógicos e à desvalorização das interações comunicativas impactaram negativamente o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a análise desenvolvida ressaltou a importância da adaptação das práticas educacionais às especificidades de cada criança, respeitando ritmos e necessidades individuais.

A interdependência entre linguagem e aprendizagem evidenciou a imprescindibilidade da qualificação docente e da constituição de ambientes propícios à comunicação, uma vez que a efetividade das estratégias pedagógicas demanda a integração de narrativas, jogos e interações estruturadas, permitindo que abordagens diversificadas potencializam a construção da oralidade e da escrita, ampliando, assim, as possibilidades de apropriação linguística e desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa teve como propósito compreender os desafios e as possibilidades inerentes à aprendizagem da linguagem na educação infantil, evidenciando que a interação social, os estímulos pedagógicos e o ambiente escolar cumpriram papel determinante na construção das competências comunicativas, ressaltando, dessa maneira, a necessidade de ações educativas que priorizem o desenvolvimento linguístico como base decisiva da formação infantil.

REFERÊNCIAS



BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(2), 2008, p. 327-334. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200018. Acesso em: 04 mar. 2025.

CAVALCANTE, L. I. C.; SILVA, N. F.; LEMOS, S. M. A. **Fatores de risco para o desenvolvimento adequado da linguagem em crianças: revisão de literatura.**

CoDAS, 25(5), 2013. p. 470-476. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S2317- 17822013000500016. Acesso em: 04 mar. 2025.

COSTA, E. F.; CALDAS, I. F. R.; COSTA, A. C. S. **Desenvolvimento da linguagem infantil e a influência de fatores socioeconômicos e socioculturais.** Research, Society and Development, 12(6), e14412641456. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v12i6.41456. 2023. Acesso em: 04 mar. 2025.

DAINEZ, D.; LAPLANE, A. L. F.; SILVA, K. C. B. **Cada criança é uma: histórias de desenvolvimento e aquisição da linguagem.** Revista Brasileira de Educação Especial, 28. 2022. p. 85-104. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980- 54702022v28e0113. Acesso em: 04 mar. 2025.

FARACO, C. M. **A aquisição da linguagem na educação infantil: prática e processos pedagógicos.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção.** Cascavel: Assoeste. 1984.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática. 2010.

LIMA, M. S.; SOUSA, S. S. **O papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na educação infantil.** Ensino e Educação: contextos e vivências, 2. 2023. p. 202. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369931407_O_papel_do_professor_na_co nstrucao_da_linguagem_oral_e_escrita_na_educacao_infantil. Acesso em: 04 mar. 2025.

MONTEIRO, M. M. C. **Desafios da prática docente no processo educacional.** Getec, 8(21), 2019. p. 108-124. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/getec/article/view/1905/1222. Acesso em: 04 mar. 2025.

MONTENEGRO, R. M. B.; MATOS, E. O. F.; LIMA, M. S. L. **Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia.** Ensino em Perspectivas, 1(1), 2020. p. 1-14. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6476. Acesso em: 04 mar. 2025.

NASCIMENTO, J. M. F. R. **Desafios e possibilidades da prática docente no processo de alfabetização.** Anais do Congresso Nacional de Educação, 1(1), 2018. p. 1-

10. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID8230_09092018234715.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

PONTES, F. G. A.; LIMA, O. S. F. C. **Vygotsky e a aprendizagem sociointeracionista: O papel da interação social no desenvolvimento cognitivo.** IOSR Journal of Business and Management, 26(11), 2023. p. 8-18. Disponível em: https://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue11/Ser-9/B2611090818.pdf.

Acesso em: 04 mar. 2025.

PRETI, D. **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas. 1999.

SILVA, C. L.; PAZ, J. F. **O Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil no município de Porto Velho – RO, Amazônia Ocidental.** Caderno Pedagógico, 21(3), 2024. p. 3211. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3211. Acesso em: 04 mar. 2025.

SILVA, S. R. L. **Educação infantil e linguagem: a importância da aquisição da linguagem na pré-escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2013.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 2008.

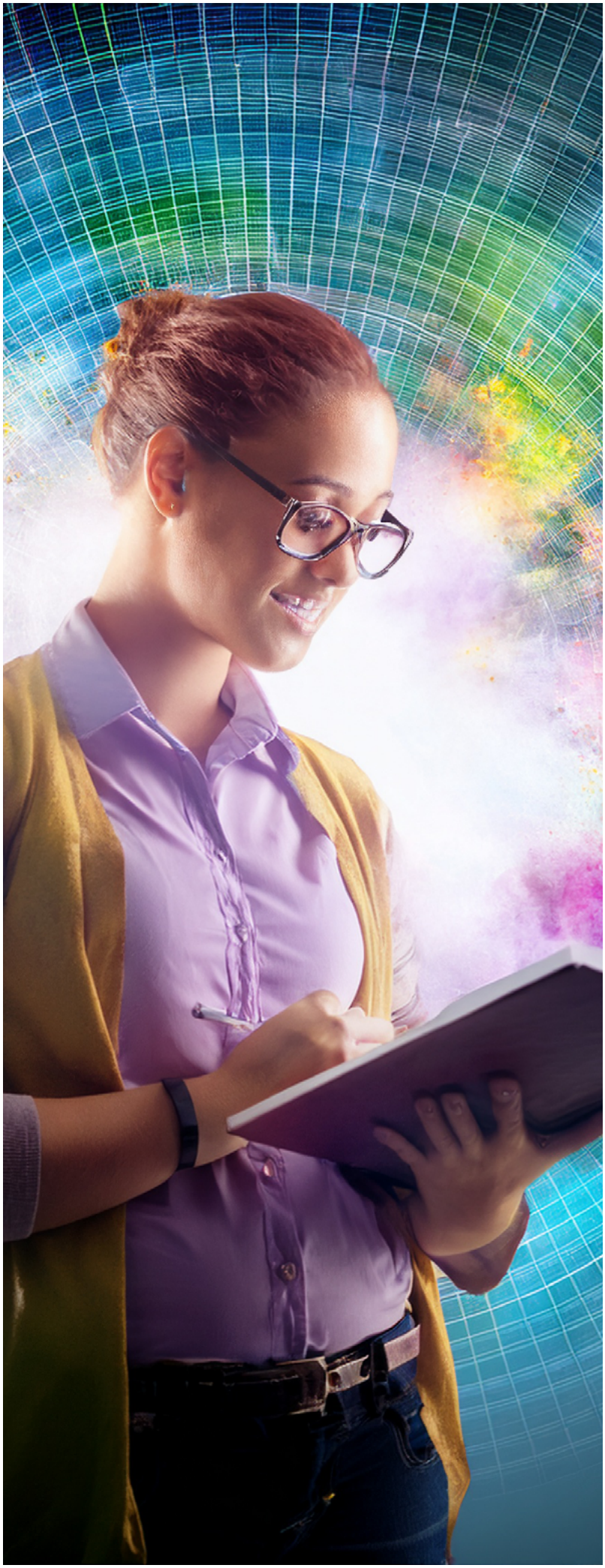


INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Esta pesquisa tem por finalidade demonstrar que a Inteligência Artificial serve como recurso de aprendizagem e de avaliação. Para que elas ocorram de forma plena e significativa é necessário que os educadores busquem compreender as necessidades e possibilidades pedagógicas da IA. Portanto, este artigo visa auxiliar o trabalho dos educadores com fontes de consultas bibliográficas, explicando os diferentes tipos de IA a fim de promover novas ações pedagógicas que irão intervir na sala de aula de modo a garantir o uso das novas tecnologias de forma ética e consciente por todos.

Palavras-chave: IA; Educação; Recurso; Aprendizagem; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Você se lembra da primeira vez que ouviu falar de inteligência artificial (IA)? Talvez tenha sido em um filme de ficção científica, em um livro ou até mesmo em um evento, ou uma conversa acadêmica.

Para alguns, a IA parecia algo distante, quase irreal. Para outros, uma promessa fascinante de um futuro repleto de possibilidades. E hoje, aqui estamos nós, vivendo esta realidade.

O que isso significa para nós, professores? A IA já está transformando a forma como aprendemos, ensinamos e interagimos com o conhecimento. Ferramentas inteligentes podem personalizar a aprendizagem, automatizar tarefas burocráticas e expandir os limites da sala de aula. No entanto, junto com estas possibilidades, surgem desafios éticos, pedagógicos e humanos.

Como educadores, todos esses avanços nos exigem protagonismo, mas temos de entender que não se trata apenas de usar a tecnologia, mas de compreender como podemos integrá-la de forma crítica e ética, preparando os nossos alunos para um mundo onde as tecnologias, como a inteligência artificial, será uma constante.



REVISITANDO CONCEITOS

A IA é uma tecnologia que permite que máquinas e computadores realizem tarefas que, normalmente, precisam da inteligência humana. Isso inclui aprender com experiências, reconhecer padrões, tomar decisões e até conversar com as pessoas, ou seja, é o campo da ciência da computação dedicado desenvolvimento de sistemas ao e algoritmos capazes de realizar tarefas que normalmente exigiria inteligência humana.

Falando em tecnologia, segundo Bueno (1999, p. 87),

> É um processo contínuo do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a produzindo natureza, instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos (BUENO, 1999, p.87).

Brito; Purificação (2024, p. 65) analisam o conceito de Bueno relacionando-o ao uso pedagógico das tecnologias pois,

> Esta definição nos leva a refletir sobre como as ferramentas tecnológicas podem ser integradas de maneira significativa na educação de uma forma que modifique, melhore e aprimore o ensino e aprendizagem, tornando-os mais interativo, acessível e eficiente (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2024, p. 65).

Segundo Brito e Purificação (2024), a tecnologia não se limita apenas aos dispositivos e equipamentos, mas está presente em diversos aspectos da vida cotidiana como, por exemplo, as redes sociais, que influenciam as relações interpessoais, os algoritmos que condicionam a forma como as pessoas consomem informações e tomam decisões e a inteligência artificial, que contribui para a construção da percepção de realidade, demonstrando o impacto profundo da tecnologia no dia a dia.

Compare a IA como um "cérebro artificial", que aprende e melhora com o tempo. Por exemplo: quando você assiste aos filmes ou ouve músicas em plataformas como Netflix ou Spotify, a IA sugere novas opções com base no que você já gostou antes.

Os assistentes virtuais, como a Alexa, Siri e o Google Assistente, entendem a sua voz e respondem às suas perguntas; carros autônomos usam a IA para reconhecer ruas, pedestres e tomar decisões de direção. Pscheidt (2024, p. 9) pede que imaginemos.

A IA como um robô capaz de realizar tarefas, como reconhecer fala. Identificar objetos em imagens, traduzir idiomas e até tomar decisões complexas. A essência da IA é conferir às máquinas essa habilidade de executar tarefas, que, usualmente, exigiram a inteligência humana (PSCHEIDT, 2024, p. 9).

Diante destas tecnologias e, perspectivas, especialmente, a inteligência artificial, não apenas permeiam o cotidiano, mas redefinem a maneira como interagimos com o conhecimento, a informação e o próprio conceito de inteligência.

Brito e Purificação (2024) enfatizam que a tecnologia vai além dos dispositivos, moldando nossas interações e percepções por meio de redes sociais e algoritmos, enquanto Pscheidt (2024) reforça a ideia de que a IA simula capacidades humanas, como reconhecimento de padrões e tomada de decisões.

Assim, ao mesmo tempo em que a IA funciona como um "cérebro artificial" em constante aprendizado, ela também age como mediadora da realidade, influenciando escolhas, ampliando possibilidades e trazendo novos desafios éticos e epistemológicos sobre a relação entre o humano e o tecnológico.

O QUE É INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)?

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se dedica ao estudo e ao desenvolvimento de máquinas e programas computacionais capazes de reproduzir o comportamento humano na tomada de decisões e na realização de tarefas, desde as mais simples até as mais complexas. É comumente referida pela sigla IA ou Al (em inglês, artificial intelligence).

A IA tem como objetivo a execução automatizada de tarefas realizadas pelos seres

humanos como por exemplo a análise de dados ou a leitura da imagem de um rosto para reconhecimento de um indivíduo e desbloqueio de seu smartphone.

A IA é capaz de aprender com os dados e melhorar sua precisão ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais eficiente e precisa.

BREVE LINHA DO TEMPO DA IA

- 1956 - Início dos investimentos em estudos e pesquisas em Inteligência Artificial.
- 1997 - Machine Learning ou Aprendizado de Máquina - uso de dados e algoritmos para simular a maneira como os humanos aprendem.
- 2012 - Deep Learning ou Aprendizado Profundo - redes neurais que tentam simular o comportamento do cérebro humano.
- 2021 - Inteligência Artificial Generativa - criação de conteúdo, imagens, áudios com base em dados massivos de informações.
- 2022 - Parceria entre OpenAl e Microsoft - três grandes entregas:
  - Chat GPT - Geração e compreensão de conteúdo em linguagem natural.
  - DALL-E - Criação de imagens (reais ou não).
  - WHISPER - Transcrição e tradução de áudios.

A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A história IA tem suas raízes nas primeiras tentativas filosóficas de compreender o pensamento humano como um sistema lógico. Em 1950, Alan Turing publicou o artigo pioneiro Computing Machinery and Intelligence, no qual introduziu o conceito do que hoje conhecemos como o Teste de Turing.

Esse teste propunha um critério para avaliar se uma máquina poderia exibir um comportamento inteligente indistinguível do humano. Turing argumentava que, caso uma máquina conseguisse imitar com sucesso as respostas humanas, ela poderia ser considerada inteligente. Esse marco inicial foi fundamental para o desenvolvimento da IA moderna, inspirando modelos computacionais baseados no raciocínio humano.

Em 1956, um pequeno grupo de cientistas se reuniu para o Projeto de Pesquisa de Verão de Dartmouth (faculdade na cidade de Hanover, nos Estados Unidos) sobre inteligência artificial. Foi um workshop de verão amplamente considerado como o evento fundador da IA.

Esses pesquisadores desenvolveram os primeiros programas de I, incluindo o Logic Theorist (Teoria da Lógica) e o General Problem Solver (Solucionador de Problemas Gerais), que demonstravam a capacidade de máquinas resolverem problemas matemáticos. No entanto, as limitações computacionais da época restringiam o avanço da área, levando a um período de expectativas infladas, seguido por desilusões, conhecido como o "Inverno da IA".

A partir da década de 1980, houve um ressurgimento do interesse pela IA, com o desenvolvimento dos sistemas especialistas, programas capazes de tomar decisões baseadas em regras pré-definidas.

Edward Feigenbaum foi um dos pioneiros nesse campo, criando sistemas como o Dendral e o Mycin, usados na análise química e na medicina. Apesar do sucesso destes sistemas em domínios específicos, a rigidez e a incapacidade de aprendizado limitaram a sua aplicabilidade, levando a novas ondas de ceticismo.

Com o avanço do poder computacional e o surgimento do aprendizado de máquina na década de 1990, a IA começou a evoluir significativamente. Geoffrey Hinton (cientista da computação e psicólogo cognitivo britânico-canadense, reconhecido por seu trabalho em redes neurais artificiais, moldou a Le Cun (cientista-chefe do laboratório de inteligência artificial da Meta e professor da Universidade de Nova York) são importantes cientistas e pesquisadores de IA, dois dos mais influentes do mundo, foram fundamentais no desenvolvimento das redes neurais artificiais, especialmente com a introdução da técnica de backpropagation, que é como os modelos de deep learning, que conduzem a IA moderna "aprendem".

Eles foram chamados de padrinhos da IA, premiados

com o Nobel da computação em 2018. A partir de 2010, com a popularização do deep learning, as redes neurais profundas passaram a impulsionar avanços em reconhecimento de imagens, processamento de linguagem natural e jogos, como demonstrado pelo AlpaGo do Google DeepMind. AlphaGo é um programa de inteligência artificial desenvolvido pela DeepMind, subsidiária da Alphabet (empresa-mãe do Google).

Atualmente, a IA está presente em diversas áreas, desde assistentes virtuais até diagnósticos médicos, levantando questões éticas e sociais sobre a sua regulação e impacto no trabalho.

Segundo Crawford (2021, p. 45), "a IA não é apenas um sistema técnico, mas uma estrutura de poder". Concordando com isso Zuboff (2019, p. 150) aponta que: “A nova lógica econômica da vigilância digital redefine a relação entre consumidores e empresas, transformando dados pessoais em uma mercadoria valiosa, muitas vezes sem o consentimento explícito dos usuários” (ZUBOFF, 2019, p. 150).

Estes autores destacam alguns dos desafios relacionados à privacidade, viés algorítmico e controle de dados. Assim, a IA continua a evoluir, mas o seu futuro dependerá de como a sociedade equilibrará inovação tecnológica com responsabilidade ética na educação, na política, na economia e na sustentabilidade.

IA E EDUCAÇÃO

Reis (1995, p. 130) afirmou em uma das suas pesquisas realizadas em Portugal e professores na Inglaterra, que os alunos tomam conhecimento ou recebem suas ideias sobre a tecnologia por meio da televisão, "o veículo mais poderoso, responsável pelas ideias que os alunos e professores possuem"[...].

Esta afirmação de Reis continua sendo verdadeira, pois, em novembro de 2022, alunos e professores de todos os níveis, no Brasil, tomaram conhecimento sobre a ferramenta de inteligência artificial, o Chat GPT, por meio da mídia televisiva em pleno domingo. Em dezembro de 2022 "mais de um milhão de usuários já desafiaram o robô de conversação com todo o tipo de pergunta e também com tarefas, como fazer música e poemas" (HELDER; OLIVEIRA, 2022, p. 1) e textos diversos.

O Chat GPT foi o primeiro chatbot (software baseado em uma IA, capaz de manter uma conversa em tempo real por texto ou por voz) de IA do mundo a se popularizar e levou outras empresas a criarem suas próprias IAs conversacionais. Hoje, temos companheiros de IA que realizam uma variedade de tarefas (úteis tanto na vida pessoal quanto profissional das pessoas) como escrever códigos, gerar imagens, compor e-mails, produzir textos diversos e fornecer fórmulas do Excel etc.

Como exemplos, temos o Gemini do Google, a IA Lima da Meta (no Whatsapp), o Deep Seek e outros. A lista é grande. Uma interação contextualizada é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais personalizado, permitindo que o conteúdo seja moldado de acordo com o perfil e as necessidades individuais dos alunos. Com certeza, a IA poderá ajudar nesta questão da personalização aprendizagem da IA tem sido apresentada como uma ferramenta poderosa, prometendo benefícios significativos para o campo educacional.

Dentre eles, sempre se destaca a personalização da aprendizagem (Seldon; Metcalf; Abidoye, 2018; Bucea-Manea-Toniş et al., 2022), a liberação de professores de tarefas administrativas (Seldon; Metcalf; Abisoye, 2018), a criação de materiais de ensino inovadores (Bucea-Manea-Toniş et al., 2022), a identificação de desafios educacionais (Bucea-Manea-Toniş et al., 2022) e o aprimoramento da eficiência do aprendizado (Selwyn, 2019).

Menta e Brito (2024, p. 3) apontam que a implementação da IA na educação também traz consigo uma série de preocupações e riscos. Entre eles, estão

> questões relacionadas à privacidade e segurança dos dados dos estudantes (Schiff, 2020), o agravamento das desigualdades na educação (Unesco, 2019), o impacto na autonomia do estudante (Unesco, 2019), o aumento do plágio (Editorial, 2023), a falta de infraestrutura e conectividade adequadas nas escolas brasileiras (Ferrari et al., 2022) e a preocupação com a substituição de professores por IA (MENTA; BRITO, 2024, p.3).

No entanto, para que estes benefícios sejam plenamente aproveitados e integrados de forma ética e eficaz às práticas pedagógicas e que as preocupações e riscos sejam considerados na implementação da IA na educação, é essencial investir na formação docente, garantindo que os professores desenvolvam competências estratégica utilizar a as necessárias para IA de maneira crítica, e alinhada às necessidades educacionais.

Como bem afirma Niskier (2024, p. 57), devemos considerar um novo perfil de professor, que deve ser

> Um curador de conteúdos, um facilitador de aprendizagem, e não mais um "entregador" de conhecimentos. Atualmente, é essencial que o professor atue como um mentor, guiando e explicando as possibilidades, mas permitindo que o estudante trilhe a própria jornada de aprendizado, respeitando sua autonomia e o seu protagonismo (NISKIER, 2024, p. 57).

Para que o professor chegue a um novo perfil, concordamos com Brito e Purificação (2024, p. 101):

> Devemos eliminar uma visão reducionista da educação, adotada por muitos dos gestores, que limita à mera transmissão de conhecimento, a hiper personalização, que fragmenta o currículo, e a perspectiva consumista, que transforma o ensino em mercadoria (PURIFICAÇÃO, 2024, p. 101).

Dessa forma, a construção de uma educação verdadeiramente inovadora e humanizada depende de uma formação docente que vá além do domínio técnico, promovendo uma visão crítica, ética e reflexiva sobre o uso da IA, garantindo que a tecnologia seja uma aliada na construção de processos de aprendizagem mais significativos e inclusivos, pois, diante da IA a abordagem exigida vai além da competência técnica, promovendo o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o uso destas ferramentas no contexto educacional.

Como argumenta Freire (1997), a educação deve ser um processo dialógico, permitindo que os sujeitos da aprendizagem construam conhecimentos de forma colaborativa e emancipatória, em vez de apenas reproduzir informações transmitidas passivamente. Este princípio essencial quando falamos é da incorporação da IA à educação: deve-se evitar que ela seja um instrumento de alienação e reforço de uma aprendizagem mecanicista, tornando-se, ao contrário, um facilitador do pensamento crítico e da inclusão.

Para isso ocorrer, Rigal (2000, p. 191) afirmou que

> O professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista. Essa requalificação deve incluir a modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática (RIGAL, 2000, p. 191).

A formação docente precisa ser ressignificada para incluir desenvolvimento de competências digitais críticas, a compreensão ética do uso da IA e a capacidade de integrá-la pedagogicamente de maneira autônoma e reflexiva, ou seja, o docente precisa ser digitalmente competente em tempos de IA. Para Mateus (2024) um professor digitalmente competente é aquele que:

- Não apenas compreende os meios tecnológicos, mas também possui habilidades avançadas para utilizar essas ferramentas de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem.
- não apenas domina o uso das informações disponíveis, mas também é capaz de promover uma visão crítica, orientando os alunos a desenvolverem pensamento analítico diante do vasto universo digital.
- É capaz de adaptar sua comunicação e estratégias de ensino, utilizando uma ampla variedade de ferramentas tecnológicas para engajar os alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos (MATEUS, 2024, p. 74).

Para este autor, a competência digital docente vai além do domínio das tecnologias, englobando uma postura reflexiva e ética diante do uso da inteligência artificial e das mídias digitais na educação. Isto significa que o professor deve ser formado para atuar como mediador do conhecimento, promovendo a autonomia dos alunos no uso das tecnologias, incentivando práticas colaborativas e estimulando a

produção crítica de conteúdos digitais.

Mateus (2024) destaca que o professor digitalmente competente compreenderá o impacto das tecnologias na sociedade e no aprendizado, sendo capaz de ressignificar a sua prática pedagógica em função das transformações trazidas pela cultura digital. Ele sugere que os cursos de formação de professores, voltados para a atuação na escola da era digital promovam o desenvolvimento das seguintes competências:

- Usar as TDICs em atividades de formação continuada e no desenvolvimento de atividades profissionais.
- Desenvolver a capacidade de fazer e compartilhar o uso ético e responsável da tecnologia.
- Incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às estratégias de ensino.

Integrar essas competências digitais ao currículo dos cursos de licenciaturas presenciais ou a distância -, poderá representar a formação de um profissional apto a utilizar a tecnologia, seja ela uma mídia ou uma inteligência artificial, como um catalisador de mudanças dentro da comunidade escolar.

Isso envolve não apenas a capacidade de avaliar e implementar novas práticas de ensino em sala de aula, mas também a habilidade de selecionar recursos adequados, analisar fontes confiáveis e criar experiências de aprendizagem personalizadas, promovendo o desenvolvimento das competências digitais dos alunos. Menta e Brito (2024, p. 18) apontam duas implicações que devem ser consideradas a partir da implementação e uso da IA nas instituições de ensino, são elas:

- É preciso reconhecer as potencialidades que a IA possui em relação à sua aplicabilidade na educação e, ao mesmo tempo, deve-se buscar que se tem debatido sobre os objetivos e riscos do avanço da IA em diversos setores da sociedade.
- A formação continuada do professor, para que ele possa desenvolver habilidades de IA destinadas a lidar com uma avaliação do uso, a privacidade e segurança dos dados, a personalização do ensino, a reconfiguração da prática docente, e a inclusão e equidade na implementação da IA na educação.

A implementação da IA é um desafio significativo para a educação, sobretudo nas escolas públicas, devido aos fatores como desigualdade no a acesso às tecnologias, a necessidade de formação docente para O uso pedagógico destas ferramentas, as limitações de infraestrutura e conectividade, além das questões éticas e pedagógicas relacionadas ao uso na aprendizagem e ao papel do professor no contexto da educação digital.

IA E SUSTENTABILIDADE

Na atualidade se tem discutido amplamente a intersecção entre IA e sustentabilidade em diversas áreas da sociedade. Em muitas discussões é destacada a importância de se usar as ferramentas da IA para promover práticas sustentáveis, sem perder de vista os desafios éticos, jurídicos e econômicos que surgem com o seu uso. Mas, o que é sustentabilidade? Para Souza (2025, p. 1):

> A sustentabilidade refere-se ao princípio da busca pelo equilíbrio entre a disponibilidade dos recursos naturais e a exploração deles por parte da sociedade. Ou seja, visa a equilibrar a preservação do meio ambiente e o que ele pode oferecer em consonância com a qualidade de vida da população (SOUZA, 2025, p. 1).

A sustentabilidade se tornou um tema central devido à crescente preocupação com a forma como a sociedade moderna explora os recursos naturais. A busca por alternativas para preservar estes recursos é fundamental para evitar o seu esgotamento e garantir que as futuras gerações também possam usufruí-los.

O conceito de sustentabilidade está intrinsecamente ligado ao sustentável, que busca conciliar progresso econômico e social com a desenvolvimento preservação ambiental. (Souza, 2025) Nascimento (2012, p. 51) afirma que a noção de sustentabilidade tem duas origens:

> A primeira, na biologia, por meio da ecologia. Refere-se à capacidade de recuperação e reprodução dos ecossistemas (resiliência) em face de agressões antrópicas (uso abusivo dos recursos naturais, desflorestamento, fogo etc.) ou naturais (terremoto, tsunami, alagamentos, fogo etc.). A segunda, na economia, como adjetivo do desenvolvimento, em face da percepção crescente ao longo do século XX de que o padrão de produção e consumo em expansão no mundo, sobretudo no último quarto deste século, não tem possibilidade de perdurar. Ergue-se, assim, a noção de sustentabilidade sobre a percepção da finitude dos recursos naturais e sua gradativa e perigosa depleção (SOUZA, 2025; 2012, p.51).

Dessa forma, a sustentabilidade, conforme discutida por Souza (2025) e Nascimento (2012), é um conceito fundamental, que perpassa tanto a preservação ambiental como as dinâmicas econômicas e sociais que englobam um desenvolvimento sustentável para a humanidade. A ONU divulgou uma agenda, na qual consta dezessete objetivos a serem adotados pelos países, até 2030, para que o desenvolvimento sustentável seja atingido:

Figura: 1



Fonte: Site Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Nestes 17 objetivos podemos verificar as três dimensões que indicam a necessidade de equilíbrio entre as esferas social, ambiental e econômica. Este tripé corresponde a uma tendência das empresas que passaram a se comprometer com a sustentabilidade e se relacionam diretamente com o ser humano, que pode fazer a sua parte para o desenvolvimento também sustentável.

Se a inteligência artificial está cada vez mais presente em diversos setores da sociedade, influenciando desde a economia e a política até a educação, o seu avanço tem possibilitado inovações que, se bem utilizadas pelas empresas e usuários comuns, poderá não apenas otimizar processos, mas também contribuir para soluções sustentáveis, promovendo o uso mais eficiente de recursos e auxiliando na busca por um futuro mais equilibrado. Jansen e Abreu (2024, p. 5) especificam que

> A IA guarda extrema sintonia multifacetada e profundamente significativa com a sustentabilidade, especialmente no contexto dos desafios ambientais contemporâneos. Ela tem o potencial de impulsionar avanços significativos em vários setores, contribuindo para um futuro mais sustentável (JANSEN; ABREU, 2024, p. 5).

Dessa forma, apesar da tensão entre desenvolvimento e preservação e dos desafios ambientais contemporâneos que afetam o nosso planeta, a EA surge como uma ferramenta promissora para impulsionar a sustentabilidade.

O QUE É DEEP LEARNING?

(Aprendizado Profundo)

O Deep Learning é um subconjunto do aprendizado de máquina que utiliza redes neurais com três ou mais camadas para simular o comportamento do cérebro humano. Essas redes neurais são capazes de aprender com grandes quantidades de dados, automatizando a extração de recursos e permitindo a realização de tarefas analíticas e físicas sem intervenção humana.

O Deep Learning é capaz de processar dados não estruturados, como texto e imagens, eliminando parte do pré-processamento de dados que normalmente está envolvido com o aprendizado de máquina. A tecnologia de Deep Learning está por trás de produtos e serviços cotidianos,

como assistentes digitais, controles remotos de TV ativados por voz e detecção de fraude de cartão de crédito, bem como tecnologias emergentes, como carros autônomos.

O Deep Learning se distingue do aprendizado de máquina clássico pelo tipo de dados com os quais trabalha e pelos métodos nos quais aprende.

Os algoritmos de aprendizado de máquina utilizam dados estruturados e rotulados para fazer previsões, o que significa que recursos específicos são definidos dos dados de entrada do modelo e organizados em tabelas.

O Deep Learning elimina parte do pré-processamento de dados que normalmente está envolvido com o aprendizado de máquina.

Esses algoritmos podem ingerir e processar dados não estruturados, como texto e imagens, e automatizam a extração de recursos, removendo parte da dependência de especialistas humanos.

DEEP LEARNING, COMO FUNCIONA?

Os modelos de aprendizado de máquina e Deep Learning também são capazes de diferentes tipos de aprendizado, que geralmente são categorizados como aprendizado supervisionado, aprendizado não supervisionado e aprendizado por reforço.

O aprendizado supervisionado utiliza conjuntos de dados rotulados para categorizar ou fazer previsões; isso requer algum tipo de intervenção humana para rotular os dados de entrada corretamente.

O aprendizado não supervisionado é usado para encontrar padrões em dados não rotulados, enquanto o aprendizado por reforço é usado para ensinar um agente a tomar decisões em um ambiente dinâmico.

- PADRÕES: são a identificação da repetição do comportamento. A máquina consegue reconhecer essas informações muito melhor do que os seres humanos porque possui um volume gigantesco de dados para a análise destes padrões.

Exemplo: O Youtube consegue sugerir vídeos baseado em suas preferências, seus horários, considerando ainda as preferências de diversas pessoas ao redor do mundo.

- INTERNET DAS COISAS (IoT)

A Internet das Coisas (IoT) é uma rede coletiva de dispositivos conectados e à tecnologia que facilita a comunicação entre os dispositivos e a nuvem, bem como entre os próprios dispositivos. A loT facilita o monitoramento e o controle de dispositivos, máquinas e equipamentos, permitindo que os ativos sejam usados com mais eficiência, reduzindo os custos operacionais de empresas e fornecendo uma melhor experiência para os clientes.

A lot é capaz de coletar e trocar dados em tempo real, automatizando a extração de recursos e permitindo a realização de tarefas analíticas e físicas sem intervenção humana. A loT é utilizada em diversos setores, como agricultura, indústria 4.0, utilities e smart cities.

A tecnologia de loT está por trás de produtos e serviços cotidianos, como assistentes digitais, controles remotos de TV ativados por voz e detecção de fraude de cartão de crédito, bem como tecnologias emergentes, como carros autônomos.

PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL

(Natural Language Processing, em inglês - NLP).

O Processamento de Linguagem Natural (PLN) é uma vertente da inteligência artificial que ajuda computadores a entenderem, interpretarem e manipularem a linguagem humana.

O PLN resulta de diversas disciplinas, incluindo ciência da computação e linguística computacional, que buscam preencher a lacuna entre a comunicação humana e o entendimento dos computadores.

O PLN é usado em diversas aplicações, como análise de texto, reconhecimento de voz, chatbots, tradução automática, resumo automático, entre outras.

Ainda que o processamento de linguagem natural não seja uma ciência nova, essa tecnologia está avançando rapidamente graças ao interesse cada vez maior na comunicação homem-máquina, paralelamente à disponibilidade de big data, computação mais poderosa e algoritmos aprimorados.

TREINAMENTO DE MÁQUINA

Possui duas formas: aprendizado supervisionado: o programador ensina as respostas certinhas para o computador, ensina todas as regras. Apresenta resposta mais rápida. Aprendizado não supervisionado: o sistema vai aprendendo a avaliar os dados ao longo do tempo.

DIVISÃO DOS ALGORITMOS

CLASSIFICAÇÃO: O objetivo é identificar qual categoria determinada informação faz parte. Normalmente, tem uma resposta binária (sim ou não, faz parte ou não faz parte, etc).

CLUSTERIZAÇÃO: O objetivo desse algoritmo é agrupar dados semelhantes.

OTIMIZAÇÃO: Faz a comparação de diversas soluções possíveis que ocorrem até buscar uma solução ótima ou pelo menos satisfatória.

REGRESSÃO: Procura-se estimar um valor numérico, como a precificação de um produto, por exemplo.

Outros exemplos de algoritmos:

K-NN (K-nearest neighbour), que busca identificar itens a partir da avaliação de semelhança entre itens próximos.

K-MEAN busca detectar o conjunto de objetos(dados) "semelhantes", chamados de grupos (clusters). Quando falo o termo "semelhante" estou querendo dizer "conjunto de dados que possuem características aproximadas"

Modelo Naive Bayes: é um algoritmo que se basela nas descobertas de Thomas Bayes para realizar predições em aprendizagem de máquina. O termo "naive" (ingênuo) diz respeito à forma como o algoritmo analisa as características de uma base de dados: ele assume que as features são independentes entre si.

O QUE É I.A. GENERATIVA?

É uma inteligência artificial que gera conteúdo.

Diferentemente dos outros modelos, que são mais focados em classificar ou identificar informações com base em dados pré-existentes.

Cada subcategoria da IA tem sua funcionalidade, seja nos carros autônomos, nas previsões climáticas ou nas assistentes virtuais, os famosos chatbots.

Já a IA generativa tem o objetivo principal de gerar novo conteúdo de modo geral, seja textos ou até mesmo imagens.

IMPORTÂNCIA DA I.A. GENERATIVA

Ela vai funcionar como assistente para tarefas repetitivas, liberando a nós, os seres humanos, para focarmos em atividades mais estratégicas e criativas, que são a essência do que fazemos de melhor.

UTILIZAÇÃO DA I.A. GENERATIVA

Todos podem se beneficiar desta tecnologia. Dependendo do conhecimento técnico que tivermos, podemos realizar atividades como desenvolver um modelo próprio de inteligência artificial, utilizar modelos pré-prontos de repositórios de código aberto como o GitHub e até simplesmente usar serviços como o Chat GPT e o Copilot nos diversos produtos da Microsoft.

GERAÇÃO DE LINGUAGEM NATURAL

(Natural Language Generation, em inglês - NLG)

Área da inteligência artificial, que produz narrativas escritas ou faladas a partir de um conjunto de dados.

CHAT GPT

GPT quer dizer Generative Pré-Trained Transformer, um modelo de linguagem pré treinado com base em uma fonte de dados específica. Ficou famoso, pois seu volume de dados em escala é enorme e ele consegue criar textos muito similares aos descritos pelos seres humanos. Para isso, é necessário usar um prompt, ou seja, um comando ou instrução que indica uma ação específica.

FUTURO DO MERCADO DE TRABALHO

Assim como acontece com toda nova tecnologia, é normal que alguns empregos desapareçam e que novos surjam. Estudos demonstram que não temos pessoas suficientemente qualificadas no mercado de tecnologia o que faz com que tenhamos mais vagas de trabalho abertas do que profissionais com qualificação para preenchê-las.

A inteligência artificial tem crescido em tarefas criativas e pode ser uma ferramenta fundamental para melhorar a qualidade de produtos e serviços. No entanto, a IA não irá substituir completamente a participação humana em qualquer atividade, pois existe uma fronteira que talvez nunca seja rompida pela tecnologia: a criatividade e a inovação.

Além disso, a IA está sendo desenvolvida com o objetivo de aprimorar as habilidades humanas, em vez de substituir o trabalho humano por completo. Portanto, é importante lembrar que a IA não pode substituir completamente os seres humanos e deve ser usada para potencializar nossas habilidades.

IMPORTÂNCIA DA FERRAMENTA DE BUSCA

Ela nos ajuda a encontrar as fontes confiáveis, relevantes e atualizadas para as nossas pesquisas, estudos ou trabalhos. Ela também nos oferece recursos avançados para filtrar, ordenar e personalizar os resultados de acordo com as nossas preferências e necessidades. Ela nos possibilita explorar diferentes tipos de conteúdo, como imagens, vídeos, mapas, livros e etc. Ela também nos conecta com outras pessoas que compartilham dos seus mesmos interesses ou pode nos auxiliar em nossas dúvidas ou problemas.

COMO FUNCIONAM AS BUSCAS NA INTERNET

Um mecanismo de busca tradicional funciona realizando três funções principais:

Rastreamento: Programas de computador utilizam rastreadores que navegam sistematicamente na internet para descobrir novas e atualizadas páginas da web, com o objetivo de manter o índice de pesquisa atualizado.

Indexação: Leva todo o conteúdo encontrado durante o processo de rastreamento, armazena e organiza em um banco de dados massivo, que chamamos de índice de pesquisa.

Classificação: Processo de fornecer os resultados mais relevantes e melhores em resposta a uma consulta.

IA E AS BUSCAS NO BING

A busca com recursos de inteligência artificial junto ao Bing mudou em vários aspectos, como melhor compreensão da intenção do contexto e da pesquisa, melhor precisão e relevância dos resultados, apresentação de informações em formatos visuais lógicos e acionáveis, geração de conteúdos criativos como poemas, histórias, códigos, etc. Ajuda na reescrita, melhoria ou otimização do conteúdo.

- **BING CHAT**

O Bing Chat é um modo de conversa que pode ajudar com diversas tarefas e informações. Ele pode gerar conteúdo criativo, buscar informações na web como notícias, fatos, receitas, previsão do tempo e muito mais. O chat pode responder de forma informativa, visual, lógica e prática. Além disso, o chat pode ajudar a reescrever, melhorar ou otimizar o conteúdo.

ENGENHARIA DE "PROMPT" OU "PROMPT ENGINEERING"

É a arte de formular perguntas ou criar comandos para o mecanismo de busca. É o ato de fornecer instruções para um modelo, além de fazer uma pergunta para obter o resultado desejado. É preciso praticar para melhorar a linguagem do prompt e obter melhores resultados.

LEMBRETE:

É importante se preparar, aprender diariamente como utilizar essas ferramentas de inteligência artificial, pois é o uso das máquinas que as fazem aprender e trazer melhores respostas.

Os resultados das buscas dependem de um bom "prompt".

A engenharia de prompt é a arte de formular perguntas ou instruções para a inteligência artificial trazer melhores respostas.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Em Inteligência Artificial - um aspecto importante que a inteligência artificial traz, com ferramentas como o Chat GPT, por exemplo, é que em um único lugar, todos consigam pesquisar e criar conteúdo de forma muito acessível. Não é necessário utilizar uma linguagem específica de programação, buscar mais de um portal ou site para se obter uma informação que é consolidada, resumida e entregue em segundos.

GERAÇÃO DE CÓDIGO

Uma das barreiras retiradas pela Inteligência Artificial foi em relação à geração de código. Normalmente, o desenvolvedor precisa conhecer uma linguagem específica para a programação. Ou seja, ele precisa conhecer aquele código específico. Hoje, surgem novas linguagens a todo o momento, dificultando a capacitação deste desenvolvedor.

Com a Inteligência Artificial, um desenvolvedor precisa entender apenas de lógica de programação e, com os comandos corretos, consegue fazer a programação sem precisar conhecer os códigos.

RECURSO DE VOZ

Podemos realizar solicitações ou pedidos de ajuda por meio da nossa voz, utilizando a linguagem natural e, assim que são captados pela Inteligência Artificial, são transformados e a resposta retornará também em linguagem natural.

CRIAÇÃO DE IMAGEM

Também por meio de linguagem natural e em um único local, podemos criar imagens (reais ou não) sem a necessidade de codificação.

ÉTICA EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Nesse momento estamos em uma nova era, com oportunidade de desenvolvimento e utilização de inteligência artificial para nos auxiliar na aceleração da inspiração humana, criatividade e promoção da igualdade em todo o mundo. Mas isso não significa que tudo ocorrerá organicamente, sem nenhum esforço. Precisamos engajar as pessoas.

Uma vez isso sendo uma realidade, nós precisamos assegurar que as ações de ética serão mantidas e não somente deixar a inteligência artificial assumir esse controle. As nossas decisões de hoje irão moldar o futuro da Inteligência Artificial para as próximas décadas.

ÉTICA NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL RESPONSÁVEL

Alguns princípios de ética em relação ao uso da IA:

Privacidade e Segurança: Garantir que esse conteúdo não seja utilizado pelo público comum, que ele seja somente seu e com segurança.

Inclusão: Garantir que todo mundo tenha acesso a essa mesma tecnologia e utilize esses mesmos pilares para conseguir manter a ética.

Porque é uma responsabilidade humana, nesse caso.

Responsabilização: Sobre tudo o que for gerado por meio de inteligência artificial, a responsabilidade é humana.

Transparência: Garantir que a origem dos dados, como estão sendo apresentados e consumidos, sejam conhecidos.

Imparcialidade: Garantir que não tenha nenhum conteúdo com algum preconceito, um conteúdo histórico que não faça parte dessa análise ou, até mesmo, uma tendência a um tratamento de um certo assunto.

COMO UTILIZAR A ÉTICA EM TEMPOS DE IA GENERATIVA:

Alguns princípios de ética em relação ao uso da IA:

- Transformando a experiência de todos os aspectos humanos
- Criatividade
- Inspiracional
- Conexão
- Promovendo os ambientes
- Seguros
- Previsões mais assertivas
- Entendendo as inspirações humanas
- Garantindo as intenções positivas e com ética
- Crescente preocupação sobre este tema mundialmente

PONTOS DE ATENÇÃO:

- Fraudes de Identidades: Obter informações fraudulentas no aconselhamento de tomada de decisões.
- Chatbots Falsos: Orientações equivocadas para médicos, profissionais, estudantes e sociedade geral.
- Direitos Autorais: Quem seria o dono das ideias e dos produtos criados pela IA generativa?
- Recrutamento de Candidatos: Utilização de IA para identificar, selecionar e recrutar candidatos com rapidez.

RECOMENDAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DA IA:

1. Prática Responsável de Dados:

Fazer o entendimento de como esses dados vão ser tratados e treinados. Identificar se é a fonte ideal para esse treinamento de dados, se foi realizado algum tipo de prevenção de contexto malicioso, violência, preconceito, sendo ele explícito ou implícito, e entender também, se esses dados vão perpetuar no seu histórico ou se realmente vai ser uma única chamada de inteligência artificial para esse estudo.

2. Utilização Segura

Definir limites do que seria seguro e ético, entendendo o objetivo pelo qual a IA está sendo utilizada (artigos de notícias, ajudar a conta uma história, qual é o público alvo etc.)

3. Utilização Segura

Garantir a rastreabilidade desses resultados, permitir uma auditoria humana, seja em qualquer pedaço desse fluxo, entender se a IA fez a recomendação e como ela chegou naquela recomendação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A inteligência artificial está presente no nosso dia a dia e empodera pessoas e empresas a produzirem cada vez mais. Quanto melhor e mais rica é a informação, melhor será o seu modelo. A máquina aprende com tentativa e erro, mas principalmente com repetição. Sendo assim, uma pessoa que usa tecnologia, irá interagir com a IA a todo o momento. E entender as suas funcionalidades, certamente, será um grande diferencial no futuro.

As buscas na internet foram uma evolução muito grande em nossas rotinas. **Ao trazer a inteligência artificial para as buscas, estamos dando um novo salto de qualidade, trazendo melhores resultados e contribuindo para nossa produtividade**. Trazendo resultados mais relevantes para o nosso dia a dia, a Inteligência Artificial traz as respostas de forma informativa, visual e prática para que possamos fazer a melhor análise e economizar nosso tempo na execução de atividades que antes levariam muito mais tempo para serem realizadas.

Alguns dos benefícios mais atraentes da IA são, portanto: aprendizagem personalizada, maior envolvimento e acessibilidade dos usuários, eficiência administrativa e maior criatividade e habilidades de pensamento crítico, pois a IA aumenta a capacidade de personalização dos recursos, analisa o desempenho dos envolvidos de acordo com as necessidades de cada um, identificando lacunas no conhecimento, gerando assim, conteúdos sob medida para aumentar o desenvolvimento das tarefas executadas tecnologicamente.

Conclui-se, desse modo, que a dificuldade em perceber a diferença entre conteúdo produzido por tecnologias e por seres humanos, impacta a qualidade do trabalho docente, apesar de reconhecermos que o uso das tecnologias em sala de aula mudarão significativamente o perfil de competências da profissão do educador e a aprendizagem dos alunos estamos cientes de que o campo de atuação futura durante o processo de ensino será, principalmente, o desenvolvimento de competências interpessoais, por isso é importante se manter sempre atualizado.

REFERÊNCIAS



BUENO, J. G. da S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira da Educação Especial, v.3, n.5, 1999.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I**. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar [livro eletrônico].** Curitiba: Intersaberes. 2012.

LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias Digitais na Educação: Da Formação à Aplicação**. São Paulo: LF Editorial. 2023.

PSCHEIDT, Allan Carlos. **A inteligência artificial na sala de aula: como a tecnologia está revolucionando a educação.** São Paulo: Matrix Editora. 2024.

TEIXEIRA, E. C. A. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações.** Webartigos, [S.l.], 24 jul. 2010.

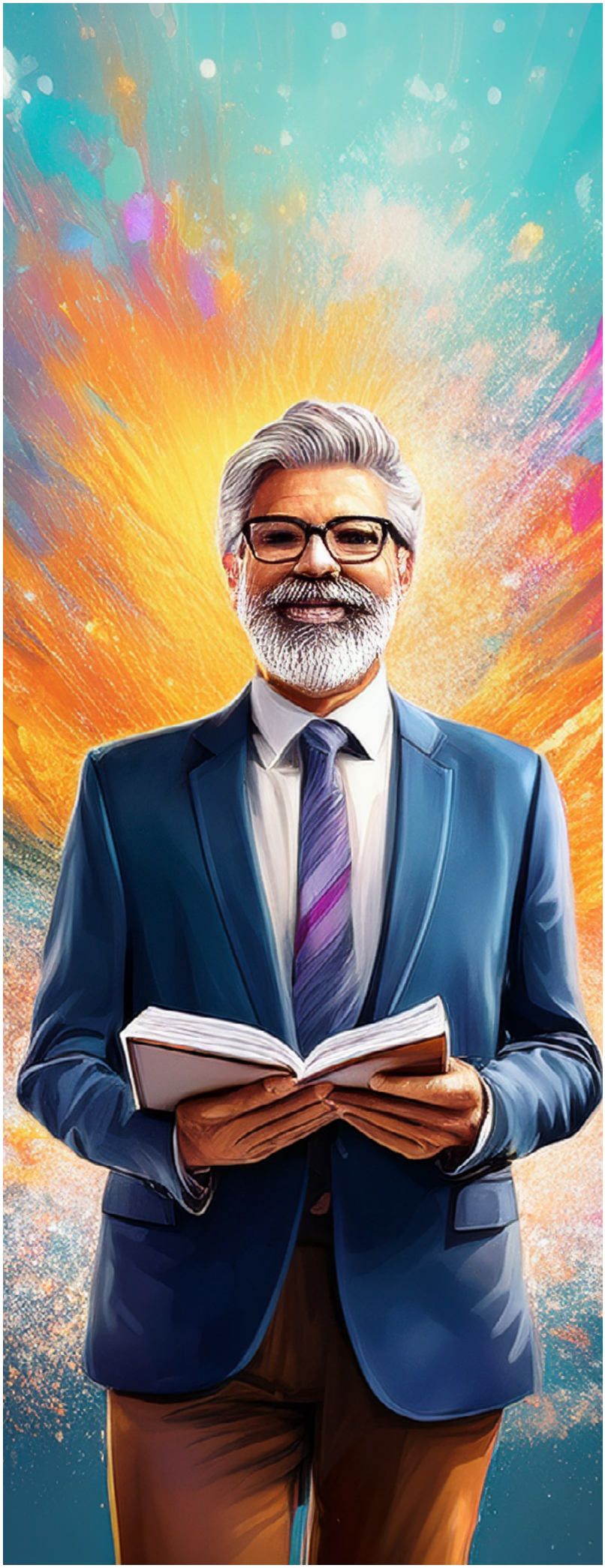


PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: TRANSFORMANDO O ENSINO PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

CAROLINE NUNES ALECRIM

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Especialista em Formação em Educação a distância pela Universidade Paulista (2020); Coordenadora Pedagógica – na Prefeitura Municipal de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo tem como objetivo investigar a relação entre a prática pedagógica e a aprendizagem significativa dos alunos. Busca-se compreender como diferentes abordagens pedagógicas podem promover um aprendizado mais efetivo e duradouro. A pesquisa se fundamenta em teorias educacionais e práticas observadas em ambientes escolares, com foco na identificação de métodos que favorecem a construção do conhecimento pelos alunos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Educação; Metodologias de Ensino.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade. A prática pedagógica dos educadores tem um impacto direto na qualidade do aprendizado dos alunos.

A aprendizagem significativa, conceito introduzido por David Ausubel, refere-se ao processo pelo qual a nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substancial ao que o aprendiz já conhece. Este trabalho explora como diferentes metodologias pedagógicas podem ser aplicadas para promover uma aprendizagem significativa e como essas metodologias podem ser implementadas de forma eficaz em diferentes contextos educacionais.



O Papel Social do Professor

O papel do professor vai muito além da mera transmissão de conhecimento; ele é, fundamentalmente, um agente transformador da sociedade. O professor desempenha um papel social crucial, inspirando, motivando e guiando os alunos a se tornarem cidadãos críticos e participativos.

Esse impacto é alcançado através de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a inclusão. O professor deve ser um modelo de comportamento e ética, ajudando a construir um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Ao atuar como mediador do conhecimento, o professor estimula o pensamento crítico e a reflexão, incentivando os alunos a questionarem, analisarem e construírem suas próprias opiniões. Ele promove um ensino que não é apenas informativo, mas formativo, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante. A diversidade no ambiente escolar é reconhecida e valorizada, permitindo que todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados em suas singularidades.

As práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para criar um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. O professor deve estar atento às necessidades individuais de cada aluno, adaptando suas estratégias de ensino para garantir que todos possam alcançar seu pleno potencial.

Além disso, o professor deve ser um exemplo de integridade, justiça e respeito. Sua conduta ética serve de referência para os alunos, influenciando seu comportamento e atitudes dentro e fora da sala de aula. A construção de um ambiente educacional positivo e acolhedor é fundamental para o processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos a segurança e o suporte necessários para explorarem suas capacidades e talentos.

A Identidade do Professor

A identidade do professor é construída através de um processo contínuo e dinâmico, moldado por diversas influências ao longo da carreira. As experiências pessoais, a formação acadêmica e o contexto sociocultural em que o professor atua são fatores determinantes na formação dessa identidade. Esse conjunto de elementos reflete-se na maneira como o professor se vê e é percebido pela comunidade escolar, impactando diretamente sua prática pedagógica.

A construção da identidade docente não é estática; é um processo em constante evolução. Desde os primeiros anos de formação, passando pelas experiências vividas em sala de aula e as interações com colegas, alunos e a comunidade, cada experiência contribui para o desenvolvimento de uma identidade única. A formação acadêmica proporciona o embasamento teórico necessário, mas é na prática diária que o professor realmente molda sua abordagem pedagógica. As vivências e desafios enfrentados no cotidiano escolar são fundamentais para a consolidação da identidade profissional.

O contexto sociocultural também exerce uma influência significativa na construção da identidade docente. As particularidades da comunidade em que a escola está inserida, as expectativas dos pais e alunos, e as políticas educacionais vigentes são aspectos que moldam a maneira como o professor desenvolve suas práticas pedagógicas. A compreensão e valorização desse contexto permitem ao professor adaptar suas estratégias de ensino às necessidades específicas de seus alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

A identidade docente é refletida na prática pedagógica do professor, na forma como ele interage com os alunos, planeja suas aulas e avalia o aprendizado. Uma identidade bem consolidada permite ao professor desenvolver uma abordagem autêntica e eficaz, que leva em consideração as particularidades de cada aluno e do ambiente educacional. Isso resulta em uma prática pedagógica mais significativa, capaz de promover um aprendizado profundo e duradouro.

Além disso, a maneira como o professor é visto pela comunidade escolar também contribui para a construção de sua identidade. O reconhecimento e o respeito conquistados junto aos alunos, pais e colegas são fundamentais para a autoestima e a motivação do professor. A troca de experiências e o apoio mútuo no ambiente escolar fortalecem a identidade docente e incentivam a busca constante por aprimoramento profissional.

Os Saberes da Docência

Os saberes da docência abrangem um amplo espectro de conhecimentos que são fundamentais para o exercício da prática educativa. Entre esses saberes, destacam-se os conhecimentos pedagógicos, disciplinares e culturais. Cada um desses aspectos desempenha um papel crucial no desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes, que atendem às necessidades específicas dos alunos e promovem uma aprendizagem significativa.

Os conhecimentos pedagógicos incluem o domínio de teorias e práticas educativas que orientam a ação docente. Esses conhecimentos permitem ao professor planejar, implementar e avaliar processos de ensino-aprendizagem de maneira eficaz. É essencial que o professor esteja familiarizado com diferentes metodologias de ensino, estratégias de avaliação e técnicas de gestão de sala de aula, para poder adaptar sua prática às características e necessidades de seus alunos.

Os conhecimentos disciplinares, por sua vez, referem-se ao domínio dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento. Para que o professor possa ensinar de maneira eficaz, é necessário que ele possua uma compreensão profunda dos conceitos, princípios e teorias que compõem sua disciplina. Esse domínio do conteúdo é fundamental para que o professor possa explicar os temas de forma clara e precisa, responder às dúvidas dos alunos e estimular o pensamento crítico e a curiosidade científica.

Além dos conhecimentos pedagógicos e disciplinares, os saberes culturais são igualmente importantes para a prática docente. Esses conhecimentos envolvem a compreensão das diferentes realidades e contextos socioculturais dos alunos. O professor deve estar atento às diversidades culturais presentes na sala de aula e utilizar essa diversidade como recurso pedagógico. Ao valorizar e respeitar as diferenças culturais, o professor contribui para a construção de um ambiente inclusivo e enriquecedor, que promove a aprendizagem de todos os alunos.

A formação continuada e a reflexão sobre a prática são processos essenciais para a ampliação e atualização desses saberes. A educação é uma área em constante transformação, e os professores precisam estar preparados para enfrentar novos desafios e incorporar inovações pedagógicas.

Através da formação continuada, os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, trocar experiências com outros profissionais e se atualizar sobre as novas demandas educacionais. A reflexão sobre a prática, por sua vez, permite ao professor avaliar criticamente suas ações, identificar pontos de melhoria e ajustar suas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A práxis pedagógica é um conceito central na melhoria contínua da qualidade do ensino. Consiste na ação e reflexão contínuas sobre a prática docente, permitindo ao professor não apenas implementar metodologias de ensino, mas também avaliá-las e ajustá-las conforme necessário. Este ciclo contínuo de ação-reflexão é essencial para garantir que as metodologias empregadas sejam eficazes na promoção da aprendizagem significativa.

Através da práxis, o professor se engaja em um processo crítico de autoavaliação e desenvolvimento profissional. Essa reflexão contínua sobre a prática pedagógica permite ao docente identificar áreas de melhoria, adaptando suas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades e características dos alunos. A práxis pedagógica, portanto, não é um ato isolado, mas um processo dinâmico que envolve a observação, análise e ajuste constante das práticas educativas.

Um dos principais benefícios da práxis pedagógica é a capacidade de responder de maneira eficaz aos desafios e obstáculos que surgem no ambiente educacional. Ao refletir sobre suas práticas, o professor pode identificar dificuldades específicas que os alunos enfrentam e buscar soluções inovadoras para superá-las. Isso pode incluir a adaptação de materiais didáticos, a implementação de novas tecnologias ou a modificação de abordagens pedagógicas para melhor engajar os alunos.

Além disso, a práxis pedagógica promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo. Ao considerar as necessidades individuais dos alunos, o professor pode desenvolver estratégias personalizadas que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. Isso não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para um ambiente escolar mais positivo e acolhedor.

O processo reflexivo da práxis também incentiva a formação contínua dos professores. Através da reflexão sobre a prática, os professores podem identificar áreas em que necessitam de desenvolvimento adicional e buscar oportunidades de aprendizagem profissional. Isso pode incluir workshops, cursos, grupos de estudo e outras formas de desenvolvimento profissional que fortaleçam suas habilidades pedagógicas.

Contexto Histórico e Político da Formação de Professores

A formação de professores é um processo intrinsecamente ligado aos contextos históricos e políticos em que se desenvolve. Desde os tempos dos Jesuítas até os dias atuais, a formação de educadores passou por diversas transformações, refletindo as mudanças nas demandas sociais e educacionais. Essas transformações são essenciais para entender como as práticas pedagógicas evoluíram e como elas continuam a se adaptar às necessidades contemporâneas.

Nos primórdios da educação formal no Brasil, a influência dos Jesuítas foi predominante. Eles foram responsáveis por estabelecer os primeiros colégios e seminários, onde a formação de professores estava centrada na doutrina religiosa e no ensino das artes liberais. Com o tempo, e com a expulsão dos Jesuítas em 1759, a educação sofreu uma reestruturação significativa, levando à secularização do ensino e à criação de novas instituições de formação docente.

No século XIX, a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil e a abertura dos portos deram início a um período de reformas educacionais. A formação de professores começou a se profissionalizar, com a criação das primeiras escolas normais, destinadas à formação de professores para o ensino primário. Essas escolas desempenharam um papel crucial na construção de uma identidade profissional docente, oferecendo um currículo mais estruturado e voltado para as práticas pedagógicas.

O contexto político também teve um impacto significativo na formação de professores. Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), por exemplo, a educação sofreu forte censura e controle. Os currículos das escolas normais e das universidades foram rigidamente supervisionados, e a formação de professores foi direcionada para atender aos interesses do regime. Esse período de repressão teve consequências duradouras na prática docente e nas políticas educacionais subsequentes.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser vista como um direito fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trouxe novos parâmetros para a formação de professores, enfatizando a necessidade de uma formação inicial sólida e de uma formação continuada ao longo da carreira. A LDB destacou a importância da compreensão do contexto histórico e político da educação, bem como das políticas educacionais que orientam a prática docente.

A formação inicial de professores deve fornecer uma base teórica e prática robusta, preparando-os para os desafios do ensino contemporâneo. Isso inclui não apenas o domínio dos conteúdos específicos de suas disciplinas, mas também a compreensão das diversas metodologias pedagógicas e

das tecnologias educacionais. A formação continuada, por sua vez, é essencial para que os professores possam se atualizar constantemente e adaptar suas práticas às novas demandas educacionais e às mudanças na sociedade.

A Importância da Formação Inicial e Continuada

A importância da formação inicial e continuada na trajetória dos professores não pode ser subestimada. A formação inicial é a base que fornece os fundamentos teóricos e práticos necessários para o exercício da docência. Durante este período, os futuros professores adquirem conhecimentos sobre as teorias pedagógicas, metodologias de ensino, desenvolvimento infantil e juvenil, além das práticas de sala de aula. É nesta fase que são construídas as primeiras percepções sobre o papel do educador e sobre as técnicas mais eficazes para promover a aprendizagem dos alunos.

A formação inicial, no entanto, é apenas o começo do processo de desenvolvimento profissional dos professores. A formação continuada é crucial para garantir que os educadores possam se manter atualizados em relação às mudanças nas práticas educativas e nas demandas dos alunos. A educação é um campo em constante evolução, influenciado por novas pesquisas, tecnologias emergentes e mudanças nas políticas educacionais. Portanto, a formação continuada permite que os professores adquiram novos conhecimentos e habilidades, mantendo-se atualizados com as melhores práticas pedagógicas.

Um dos aspectos mais significativos da formação continuada é a incorporação de novas tecnologias e metodologias de ensino na prática pedagógica. As tecnologias da informação e comunicação têm transformado a educação, proporcionando novas ferramentas e recursos que podem ser utilizados para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, plataformas de aprendizagem online, softwares educacionais e recursos multimídia são algumas das inovações que podem ser integradas ao ensino. A formação continuada oferece aos professores as competências necessárias para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz, promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa.

Além disso, a formação continuada proporciona um espaço para a reflexão e a troca de experiências entre os profissionais da educação. Através de workshops, seminários, cursos de aperfeiçoamento e grupos de estudo, os professores têm a oportunidade de discutir desafios, compartilhar boas práticas e desenvolver soluções colaborativas. Esse ambiente de aprendizagem colaborativa contribui para o fortalecimento da comunidade educativa e para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

A formação continuada também permite aos professores adaptarem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos. Cada turma é única, com características e desafios próprios. A formação continuada capacita os professores a desenvolverem estratégias de ensino diferenciadas, que levem em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem e os diferentes ritmos de desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, é possível promover uma educação mais inclusiva e equitativa, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento vital para a orientação da prática educativa em uma instituição. Ele é elaborado com a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários, garantindo que reflita as necessidades, expectativas e objetivos do contexto educacional específico. A construção coletiva do PPP assegura que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas, promovendo um sentimento de pertencimento e compromisso com os valores e metas definidos.

O PPP desempenha um papel crucial na formação e atuação dos professores, fornecendo diretrizes claras e estruturadas para a prática pedagógica. Ele estabelece os princípios e as

estratégias que orientam o trabalho educativo, desde o planejamento das atividades até a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Ao delinear os objetivos educacionais e as metodologias a serem empregadas, o PPP contribui para a coerência e a qualidade do trabalho docente, favorecendo uma educação mais significativa e contextualizada.

Além disso, o PPP deve ser um documento dinâmico e flexível, capaz de responder às mudanças e demandas da comunidade escolar. A revisão periódica do PPP é fundamental para garantir que ele se mantenha relevante e alinhado com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Esse processo de atualização contínua permite que o PPP incorpore novas práticas pedagógicas, inovações tecnológicas e pesquisas educacionais, assegurando que a instituição esteja sempre preparada para enfrentar os desafios contemporâneos.

Um PPP bem elaborado também fortalece a identidade institucional e promove a integração da comunidade escolar em torno de um projeto comum. Ele define a missão, a visão e os valores da instituição, orientando as ações de todos os envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o PPP contribui para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo, inclusivo e democrático, onde todos os membros da comunidade se sintam valorizados e engajados.

A implementação eficaz do PPP exige um comprometimento contínuo por parte de toda a comunidade escolar. É importante que o PPP não seja apenas um documento formal, mas que suas diretrizes e princípios sejam vivenciados no dia a dia da escola. A formação continuada dos professores e a promoção de espaços de diálogo e reflexão coletiva são essenciais para a concretização das propostas do PPP, garantindo que ele cumpra seu papel de orientar e qualificar a prática educativa.

O Papel do Pedagogo na Formação Continuada

O pedagogo desempenha um papel vital na formação continuada dos professores, oferecendo suporte e orientação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. A formação continuada é um processo dinâmico que deve envolver a reflexão sobre a prática docente e a adaptação às novas demandas educacionais. O pedagogo também pode atuar como mediador de conflitos e facilitador de processos colaborativos, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo para todos os membros da comunidade escolar.

O Uso das Tecnologias na Educação

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação tem proporcionado uma verdadeira revolução nas formas de ensino e aprendizagem. A integração dessas tecnologias na prática pedagógica não apenas enriquece o processo educacional, mas também torna a aprendizagem mais interativa e significativa.

É essencial que os professores estejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz, incorporando-as em suas metodologias de ensino para maximizar os benefícios para os alunos. As TIC oferecem uma variedade de ferramentas e recursos que podem ser utilizados para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e envolventes.

Softwares educacionais, plataformas de aprendizagem online, aplicativos interativos e recursos multimídia são apenas alguns exemplos de como as tecnologias podem ser integradas ao ensino. Esses recursos permitem que os alunos explorem e construam conhecimento de maneira autônoma e colaborativa, estimulando o pensamento crítico e a criatividade.

Um dos principais benefícios da utilização das TIC na educação é a possibilidade de personalizar a aprendizagem. Através de plataformas adaptativas e recursos interativos, os professores podem atender às necessidades individuais dos alunos, oferecendo atividades e conteúdos que se ajustam ao nível de habilidade e ao ritmo de aprendizagem de cada um. Isso promove uma educação mais inclusiva e equitativa, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Além disso, as TIC facilitam a comunicação e a colaboração entre os alunos e entre alunos e professores. Ferramentas como fóruns de discussão, salas de aula virtuais e aplicativos de mensagens instantâneas permitem que os alunos trabalhem juntos em projetos, troquem ideias e recebam feedback em tempo real. Essa interação constante enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais colaborativo e participativo.

Para que a integração das TIC seja bem-sucedida, é crucial que os professores recebam a formação adequada. A capacitação contínua permite que os educadores se mantenham atualizados sobre as novas tecnologias e aprendam a utilizá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Workshops, cursos de aperfeiçoamento e grupos de estudo são algumas das formas pelas quais os professores podem desenvolver suas competências tecnológicas e pedagógicas.

A Educação Humanizadora

A educação humanizadora, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, tem como objetivo a emancipação e a humanização dos alunos. Esta abordagem educativa valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Paulo Freire defendia uma educação que fosse além da mera transmissão de conhecimentos, buscando um envolvimento profundo dos alunos com os conteúdos estudados. A educação humanizadora promove o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que os alunos questionem a realidade ao seu redor e participem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A prática pedagógica humanizadora se caracteriza pela criação de espaços de diálogo, onde as vozes de todos os participantes são ouvidas e respeitadas. Este tipo de ambiente estimula os alunos a expressarem suas opiniões, compartilharem suas experiências e colaborarem com seus colegas, o que enriquece o processo de aprendizagem. A valorização do diálogo e da escuta ativa fortalece o vínculo entre professores e alunos, criando uma relação de confiança e respeito mútuo.

A reflexão crítica é outro pilar fundamental da educação humanizadora. Freire acreditava que a educação deve estimular os alunos a refletirem sobre suas condições de vida, identificando as causas das desigualdades e injustiças sociais. Ao desenvolver essa capacidade crítica, os alunos se tornam agentes de transformação, capazes de agir para mudar sua realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Além disso, a educação humanizadora promove a valorização da diversidade e a inclusão. Reconhecer e respeitar as diferenças culturais, sociais e individuais dos alunos é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem onde todos se sintam acolhidos e valorizados. Essa abordagem educativa contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, onde as barreiras para a aprendizagem são reduzidas e todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

A prática pedagógica humanizadora também envolve a construção de um currículo que seja relevante para a realidade dos alunos. Freire defendia que o conteúdo escolar deve estar relacionado com a vida dos estudantes, abordando temas que sejam significativos para eles. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais relevante e engajadora, permitindo que os alunos vejam sentido no que estão estudando e se sintam motivados a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A prática pedagógica desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa. Por meio de metodologias de ensino que valorizam a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, os professores podem facilitar um aprendizado mais profundo e duradouro. A formação contínua e o uso eficaz das tecnologias são essenciais para que os professores possam adaptar suas práticas às novas demandas educacionais.

A educação humanizadora, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, oferece um modelo de ensino que promove a emancipação e a humanização dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e críticos. Este modelo educativo valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em última análise, a prática pedagógica eficaz é aquela que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

Ao respeitar as diferenças e criar oportunidades para todos, os professores desempenham um papel crucial na formação de indivíduos capazes de transformar suas realidades e contribuir para o desenvolvimento coletivo.

REFERÊNCIAS



AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. O**s Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes.** Porto Alegre: Artmed. 2004.

CUNHA, M. I. Ensino: **As Abordagens do Processo.** São Paulo: Brasiliense. 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Martins Fontes. 2011.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez. 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus. 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, L. **A Proatividade e a Ética na Educação Humanizadora. In: Educação e Humanização.** Editora XYZ. 2020.

SILVA, J. LEITE FILHO, L. **Softwares Educacionais e a Aprendizagem Significativa.** Revista de Educação Tecnológica. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.



MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

DAIANA PEREIRA DA ROCHA

Bacharel em Direito – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - 2012; Pós-Graduação em Psicologia Forense no Sistema Penal– Faculdade IBRA (2022).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O trabalho é um elemento essencial na produção, permitindo que os seres humanos modifiquem a natureza para criar bens e serviços voltados à satisfação de suas necessidades e anseios. Assim como qualquer outro produto, o trabalho pertence a um mercado específico, onde os profissionais oferecem sua força de trabalho e os empregadores demandam esses serviços, com o salário representando seu valor. É importante ressaltar que, assim como a vida humana e social, o mercado de trabalho é dinâmico e tem passado por significativas mudanças, especialmente no Brasil, ao longo da última década. A escolha desse tema se justifica pela relevância do mercado de trabalho para a economia e o progresso do país. Metodologicamente, a pesquisa é classificada como descritiva, exploratória, bibliográfica e documental. Ao final, observou-se uma desvalorização do emprego e uma lenta evolução dos rendimentos recebidos pelos trabalhadores, tanto no setor formal quanto no informal.

Palavras-chave: Natureza; Criação de Bens; Trabalho; Empregadores.

INTRODUÇÃO

A visão do trabalho como um conjunto de atividades executadas pelos seres humanos, atuando como um elemento de produção, é resultado de diversos eventos históricos, como a convivência em sociedade, o surgimento e fortalecimento do comércio, tanto nacional quanto internacional, e a evolução dos sistemas produtivos.

Assim, o significado do trabalho (sua finalidade), sua relevância (importância na vida do indivíduo) e sua valorização (prestígio e recompensa financeira) são influenciados por fatores que mudaram ao longo do tempo.

Dessa maneira, a maneira como se percebe o trabalho é condicionada pela época, pela cultura e pela forma como o ser humano interage e se relaciona com o mundo e suas dimensões socioeconômicas.

No entanto, independentemente da época em questão, o trabalho sempre desempenhou um papel fundamental no avanço econômico e no desenvolvimento material de uma nação.

Nenhuma região, comunidade ou país conseguiu alcançar um progresso substancial e duradouro em seus índices econômicos e sociais sem estar vinculado a indicadores que refletem o aprimoramento do trabalho, como produtividade, emprego e salários.

Destaca-se, como razão para a escolha, a importância do tema em relação ao cenário econômico e social do país.

Neste cenário, o foco central desta pesquisa foi investigar as mudanças que ocorreram no mercado de trabalho do Brasil, com ênfase nas alterações na força de trabalho.

Foram analisados aspectos relacionados à classificação profissional, ao perfil dos trabalhadores, aos setores econômicos e às áreas produtivas em atividade.



MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

Ao longo da trajetória da humanidade, o conceito de trabalho evoluiu de maneira significativa, tornando-se um elemento social inseparável da vida humana e da identidade dos indivíduos.

A origem da palavra "trabalho" abrange diferentes interpretações, que vêm de várias áreas do conhecimento, incluindo história, filosofia, sociologia e economia.

Como um fenômeno social, o trabalho tem sido presente desde os primeiros dias da civilização, o que o torna uma atividade intrinsecamente ligada à essência da humanidade.

Sob essa ótica, o emprego pode ser visto tanto como uma condição de neutralidade quanto como um elemento central na formação da identidade dos trabalhadores, além de sua conexão com a sociedade (GARCIA, HENRIQUE, 2013).

Assim, a relevância do trabalho na existência humana transcende a ideia mais comum, que o considera apenas como uma atividade destinada a atender às necessidades básicas, revelando também consequências que podem impactar a vida pessoal do indivíduo e até mesmo a economia local.

Conforme afirmam David, Araújo e Silva (2013), o trabalho representa um dos recursos fundamentais na criação dos bens e serviços que utilizamos no dia a dia, associados ao ser humano. Nesse contexto produtivo, os indivíduos desempenham um papel relevante por meio de ações físicas ou mentais, referidas tecnicamente como mão de obra.

O fenômeno do trabalho, quando analisado sob a luz dos princípios doutrinários, é influenciado por diversos elementos, incluindo as horas dedicadas à produção, o conhecimento, a técnica e as habilidades dos indivíduos envolvidos.

Além disso, a interpretação do trabalho como um acontecimento social sugere que toda atividade laboral implica uma orientação para um objetivo e um esforço. Para certos estudiosos, esse esforço pode ser classificado em duas categorias (medidas que se sobrepõem): majoritariamente físico ou majoritariamente intelectual, sendo essa classificação definida pela natureza da tarefa exigida.

Sob a perspectiva fenomenológica, as ciências sociais aplicadas também consideram outros fatores, entre os quais se destacam os que tratam da mensuração da População Economicamente Ativa (PEA) em uma região específica.

Em resumo, a PEA consiste na parte da população que está empregada ou em busca de um emprego, abrangendo tanto os membros de um sistema produtivo quanto aqueles disponíveis para ele.

Ao analisar os dados gerados por esse estudo sobre ocupação, é viável, por exemplo, registrar, organizar, compreender e prever a dinâmica do desemprego em uma área, além de descrever como os grupos empregados se distribuem no mercado de trabalho, entre outras questões.

A economia, que abrange as diversas movimentações financeiras de um país, está intimamente ligada à dinâmica e aos resultados do trabalho realizado. Assim, quanto maior o número de indivíduos empregados e recebendo salários, maior será a demanda por produtos em diversos setores, como vestuário, alimentação e comércio.

Além disso, ao examinar indicadores que refletem o desgaste ou a instabilidade de um sistema econômico, como taxas de inadimplência, observa-se que as melhorias no mercado de trabalho afetam positivamente esses índices, levando à sua redução.

Portanto, as conquistas no ambiente de trabalho contribuem para o crescimento da economia e ajudam a prevenir sua deterioração.

No que diz respeito à conexão entre o trabalho e a economia, é importante considerar a análise realizada por LOPES (2017) em sua dissertação:

> É fundamental equilibrar o emprego e a economia, pois para melhorar a taxa de empregabilidade, a economia precisa ter potencial para gerar vagas. Em outras palavras, a situação econômica está intimamente ligada à formação e ao salário das pessoas (CARVALHO; LOPES, 2017, p. 3).

Assim, o incentivo ao crescimento e à capacitação da força de trabalho, aliado

a iniciativas que garantam a estabilidade do emprego, é essencial para o progresso nacional.

Quanto maior a quantidade de serviços oferecidos e pagos, mais elevado será o desenvolvimento de uma região ou do país, resultando em menores perdas econômicas. Portanto, a análise da dinâmica laboral é crucial para compreender um aspecto que promove o aumento da renda, do consumo, bem como da produção e do emprego.

O emprego é frequentemente visto como um meio pelo qual o indivíduo consegue os recursos essenciais para sua subsistência, ao trocar seu tempo de trabalho por um pagamento.

No entanto, essa visão, embora esteja profundamente enraizada na percepção coletiva, não é suficiente para os objetivos deste estudo. Por essa razão, é essencial elaborar uma lista de alguns conceitos discutidos na literatura.

De início, baseamo-nos nas ideias de Marx (1983), que considerava a atividade de trabalho como a maneira pela qual o ser humano utiliza sua força para gerar os recursos necessários à sua sobrevivência.

No entanto, para esse autor, o trabalho também representava uma forma de exploração e desempoderamento do trabalhador, resultado da dinâmica do sistema capitalista de produção.

Esse modelo produtivo resultava na seguinte implicação: quanto mais intenso fosse o trabalho realizado, maior seria o nível de alienação do trabalhador. Em relação à alienação, Marx esclarece que ela se relaciona com o fato de o trabalhador não ter controle, posse ou domínio sobre os meios de produção.

Explorando o assunto, Durkheim (1999), discute a chamada divisão social do trabalho, apresentando-a como a principal fonte de solidariedade. Em suas obras, o conceito de trabalho passa a ser visto como algo especializado, o que intensifica a relação de dependência do trabalhador em relação aos meios de produção.

Segundo ele, à medida que a sociedade se torna maior e mais complexa, a divisão social do trabalho se torna mais pronunciada. Essa especialização surge do aumento da população, que torna necessária a distribuição das tarefas e a especialização subsequente.

Ao examinar cuidadosamente o assunto em questão, Albornoz (1994), propõe duas interpretações do que significa o trabalho. A primeira refere-se à criação de uma obra que transmita sua essência, que receba reconhecimento social e que perdure além da existência do autor. A segunda, por sua vez, diz respeito ao esforço cotidiano é monótono, sem liberdade, resultando em algo consumível e em um desconforto inevitável.

Considerando a primeira definição, nota-se que ela se alinha melhor à ideia de missão pessoal, ou seja, àquilo que se decide cumprir ao longo da vida. Já ao refletir sobre a segunda perspectiva, entende-se que o trabalho é um fenômeno social que permeia toda a sociedade, ou seja, uma imposição aos indivíduos, independentemente de suas escolhas. Assim, a segunda definição se torna mais relevante para as discussões contemporâneas em diversos países.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, Braverman (1987), argumenta que o processo de trabalho teve, de certa maneira, seu início a partir de uma relação contratual, que define as condições para a comercialização da força de trabalho pelo empregado e sua aquisição pelo empregador.

Nesse cenário, o trabalhador aceita os termos do contrato, uma vez que as condições sociais não lhe oferecem outra opção para garantir sua sobrevivência. Por sua vez, o empregador é detentor de um capital, sobre o qual irá investir esforços para aumentar sua produção, transformando-a em lucros e salários.

Blanch, em seu trabalho, explora que:

> Ao abordarmos o conceito de trabalho, estamos nos referindo a uma ação humana que pode ser tanto individual quanto coletiva, caracterizada por sua complexidade, dinamismo e capacidade de transformação. Não se resume a uma simples resposta instintiva à necessidade biológica de sobrevivência. O trabalho se diferencia de outras práticas animais por possuir uma natureza reflexiva, consciente, intencional, estratégica, funcional e ética (BLANCH, 2003, p. 34-35 apud COUTINHO, 2009, p.191).

Resumindo, além das premissas teóricas discutidas,

há outras perspectivas que veem o trabalho de maneira negativa. Essas interpretações associam o trabalho a uma maldição, um fardo, uma punição, uma forma de coerção, um esforço exigente e a uma simples ferramenta para a sobrevivência física. Embora essas definições sejam relevantes em diferentes contextos de estudo, elas não se aplicam de forma apropriada ao tema deste trabalho.

O trabalho pode ser compreendido como um fenômeno social e, ao longo do tempo, suas modalidades sofreram impacto de várias mudanças macrossociais.

Entre os fatores mais relevantes estão o crescimento populacional, os avanços tecnológicos e a evolução do conhecimento. No Brasil, os tipos de trabalho são variados e podem ser categorizados de acordo com sua legalidade, formalidade e os tipos de contratos existentes.

Por exemplo, as modalidades de trabalho são classificadas em formal e informal, sendo que estas podem ser ainda subdivididas em trabalho autônomo, voluntário, freelancer, assalariado, empresário ou empreendedor, profissionais liberais, trabalho doméstico, e trabalho escravo ou forçado.

O emprego formal é definido como "[...] a transação de serviços laborais, estabelecida por meio de um contrato de trabalho, que é regulado por legislações específicas, como a CLT" (DAVID, ARAUJO, SILVA, 2013, p. 40). A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regula as relações de trabalho tanto no meio urbano quanto no rural.

Assim, os contratos de trabalho formais são aqueles que estão em conformidade com as diretrizes legais do sistema jurídico brasileiro. Nos casos em que ocorrem no setor privado, precisam ser devidamente registrados na Carteira de Trabalho e atender às exigências básicas do regime celetista, incluindo a concessão de folgas semanais, férias, 13º salário, entre outros benefícios.

Simultaneamente ao trabalho formal, existe o trabalho informal, que se refere à relação de labor, comercialização de serviços e mão de obra. Nessa dinâmica, não há intervenção legal. Isso torna a situação prejudicial tanto para o trabalhador quanto para o governo" (DAVID, ARAUJO, SILVA, 2013, p.41).

Diferentemente do trabalho formal, essa forma de emprego ignora as regras legais básicas, resultando na ausência de registro na Carteira de Trabalho. Isso pode acarretar problemas como a falta de férias, a não liberação do 13º salário, e a desconsideração do recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), entre outros.

Atualmente, uma forma de trabalho tem se destacado em diversos setores econômicos: o trabalho autônomo. Nesse modelo, o profissional não é um empregado, mas atua em sua área de especialização de maneira independente (PEREIRA, 2018).

O trabalhador oferece seus serviços através da própria iniciativa, assumindo os benefícios e os riscos relacionados à sua atividade. Geralmente, esses serviços são de caráter especializado.

Embora algumas pessoas possam atuar de maneira informal, é comum que aqueles que trabalham por conta própria optem por se registrar como Microempreendedores Individuais (MEI).

Essa formalização não só permite a regularização do pagamento de impostos, mas também proporciona proteção contra diversos contratempos associados à sua atividade.

Conforme afirmam Souza e Lautert (2008), o voluntariado consiste em uma atividade na qual a pessoa se dedica a oferecer seu tempo de maneira altruísta, sem receber qualquer forma de pagamento em troca.

Ser um voluntário implica, assim, em atuar de forma integral ou parcial, frequentemente em organizações sem fins lucrativos, igrejas ou em apoio a causas sociais, por exemplo. Assim, é evidente que a característica mais marcante desse tipo de trabalho é a falta de compensação financeira pelo que é realizado.

No que tange ao trabalho como freelancer, refere-se a uma atividade na qual um profissional oferece seus serviços de forma paga a uma empresa ou conjunto de empresas por um período específico, sem estabelecer um vínculo empregatício.

Assim, a característica principal é que o trabalho é realizado sem a formalização

de um contrato de emprego, sendo, portanto, uma prestação de serviço eventual. Nos dias de hoje, muitos desses trabalhadores realizam suas funções por meio da modalidade conhecida como home-office.

Uma outra forma de classificação do trabalho é o assalariado, onde o profissional oferece seus serviços a uma empresa ou a indivíduos com a intenção de receber remuneração por isso.

Esse tipo de trabalho é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), garantindo ao trabalhador o direito à carteira de trabalho devidamente anotada e a todos os benefícios previstos.

Existe também a atividade de um empreendedor ou empresário, onde o indivíduo oferece serviços em sua própria companhia, recebendo uma remuneração baseada em uma fração que resulta das operações da organização.

Essa remuneração é chamada de pró-labore (pelo trabalho) e é reconhecida pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), podendo ser considerada para a aposentadoria.

A atuação de profissionais independentes refere-se àquelas atividades que requerem formação técnica ou acadêmica para o exercício da profissão, sendo supervisionadas e regulamentadas por órgãos de classe, como conselhos profissionais.

Normalmente, essas atividades recebem compensação financeira, mas também podem ser realizadas de forma voluntária. Exemplos típicos desse tipo de trabalho incluem médicos, advogados e outros profissionais.

Ao discutir o trabalho doméstico, é essencial considerar as pesquisas realizadas por Calsing e Alvarenga (2016), que afirmam que essa forma de trabalho envolve a prestação contínua, pessoal e remunerada de serviços, sob responsabilidade e sem finalidade lucrativa, a uma pessoa ou família proprietária da residência. Incluem-se nessa categoria todos os indivíduos que desempenham atividades na cozinha, na limpeza e em outras tarefas similares.

Finalmente, conforme mencionado pelas Nações Unidas no Brasil (2016), o trabalho escravo representa uma forma extrema de violação dos direitos humanos, configurando-se como uma atividade ilegal que não oferece direitos trabalhistas.

Esse tipo de trabalho é marcado por condições deploráveis, insegurança e, em muitos casos, ocorre sem qualquer tipo de pagamento. Embora tenha sido abolido é considerado crime na maior parte das nações, ainda existem relatos, nos dias atuais, de trabalhadores que são forçados a viver sob essas circunstâncias adversas.

Após as explicações necessárias sobre as várias categorias de trabalho, é importante e oportuno distinguir a interpretação da relação de trabalho da ideia de relação de emprego.

A análise do mercado de trabalho apresentou grandes mudanças. Nesse contexto, vários estudiosos apontam a recente vulnerabilidade dessa área e as mudanças nas relações sociais. Além disso, essas alterações resultam em mudanças que são notadas no conceito de trabalho em si. Sobre isso, Lopes (2017) salienta o que se segue:

> As mudanças no mercado de trabalho impactaram a necessidade de revisar o entendimento sobre trabalho, proporcionando características de maior flexibilidade. Assim, o modelo convencional de mercado e a relação de emprego tradicional precisaram ser ajustados. O trabalho típico era definido como um posto de trabalho integral e sem prazo, vinculado a uma única empresa e com proteção contra demissões indevidas (LOPES, 2017).

O desenvolvimento moderno do mercado de trabalho no Brasil começou a ser notado no século XX. Nas três primeiras décadas desse período, o trabalho passou a ser tratado como uma mercadoria que poderia ser comercializada livremente, uma vez que a presença de leis e contratos coletivos era praticamente nula (LAMOUNIER, 1988).

Entre as décadas de 1930 e 1940, o cooperativismo promovido pelo governo Vargas implementou importantes legislações voltadas para as relações de trabalho. Com o tempo, as leis trabalhistas se tornaram mais abrangentes e o trabalho mais equitativo.

Graças às reformas propostas por Vargas, foram incorporados

ao cotidiano dos trabalhadores brasileiros o salário mínimo, a jornada de trabalho, as férias anuais e diversos outros direitos trabalhistas.

Dessa forma, além de entender suas instituições, é fundamental realizar uma análise detalhada sobre a dinâmica do mercado de trabalho.

A dinâmica do mercado de trabalho é moldada por uma forte conexão com o conceito de trabalho, desempenhando um papel crucial na economia de uma nação. Assim como outros mercados, ele apresenta comportamentos econômicos de empresas e indivíduos que buscam maximizar seus lucros e o bem-estar.

Nesse contexto, as funções de oferta e demanda por emprego são amplamente influenciadas pelo nível de remuneração. A Lei da oferta e da demanda, portanto, regula essa relação e se manifesta na prática como um esforço para equilibrar a procura e a oferta de serviços ou bens específicos.

A relevância do mercado de trabalho se dá pelo fato de ser o ambiente onde as pessoas negociam, a preços estabelecidos, seu principal – e muitas vezes único – recurso, que é sua habilidade de trabalhar (RAMOS, 2007, p. 7).

Assim, o mercado de trabalho atua como um espaço em que o trabalhador oferece sua força de trabalho a um empregador. Dessa forma, a oferta no mercado de trabalho refere-se à mão de obra disponível pelos trabalhadores, enquanto a demanda é criada pelos empregadores, e o equilíbrio entre essas duas partes é representado pelo salário.

Há um grande movimento neste setor. Às vezes, podem surgir desequilíbrios que afetam a estabilidade do sistema. Nesses cenários, por exemplo, os colaboradores podem enfrentar dificuldades para conseguir empregos (excesso de trabalhadores - desemprego), enquanto os empregadores podem não conseguir encontrar o número necessário de candidatos para suas vagas (falta de mão de obra - excesso de oportunidades).

É possível que haja um desequilíbrio causado pelos salários altos dos empregados, o que pode levar a limitações na oferta de emprego, já que os empregadores podem não ter condições financeiras para pagar remunerações altas.

Por exemplo, quando o governo fixa um salário mínimo acima do que o mercado pode suportar, ao invés de beneficiar os trabalhadores, isso tende a criar barreiras para a criação de mais oportunidades de trabalho, restringindo assim o mercado de trabalho formal e incentivando o crescimento do setor informal.

Ademais, é comum que as organizações contratem funcionários somente quando o custo marginal da mão de obra está abaixo da produtividade marginal do trabalho. Segundo Oliveira e Piccinini (2011), a demanda por trabalhadores nas empresas pode variar bastante de acordo com a quantidade de produção que desejam alcançar.

Dessa forma, o número de profissionais e a oferta de empregos precisam estar em harmonia para que o mercado de trabalho da região consiga prosperar de forma favorável.

Ao entender a dinâmica de funcionamento apresentada pelo mercado de trabalho, é fundamental atentar-se às diferentes categorias de registros de trabalho estabelecidas no Brasil.

A avaliação do mercado de trabalho no Brasil é realizada com base em dados provenientes de registros administrativos e de levantamentos domiciliares. Documentos administrativos, como a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), ambos sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), são constituídos pelas informações fornecidas pelas empresas e têm como objetivo atender às demandas de supervisão, gestão e controle (RAMOS, 2007).

As investigações realizadas em residências, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), envolvem uma escolha aleatória de pessoas que fornecem os dados requeridos (RAMOS, 2007). Essas análises são estruturadas com base em desenhos amostrais que garantem sua precisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo de cunho bibliográfico, foi desenvolvido com o objetivo de examinar a trajetória do mercado de trabalho no Brasil, especialmente focando nas possíveis mudanças estruturais. Para realizar essa análise, foram empregadas revisões de literatura e dados disponíveis, principalmente fornecidos pela PNAD e pelo IBGE, com a intenção de explorar as possíveis transformações na População Ocupada (PO) e na População Empregada (PE) ao longo dos anos.

Para concluir, observou-se um aumento na subutilização da mão de obra, o que contradiz o expressivo crescimento do potencial da força de trabalho, que se destacou como uma das categorias que mais cresceu nos últimos anos em comparação com as demais analisadas.

Esses dados indicam que existe um considerável grupo de indivíduos que não está incluído nem na população ocupada nem na desocupada, mas está em busca de uma oportunidade de trabalho.

Recomenda-se a realização de novas pesquisas, considerando a relevância do emprego na economia do Brasil, uma vez que qualquer mudança nesse setor pode afetar diretamente todos os demais setores econômicos.

Portanto, enfatiza-se a necessidade urgente de iniciativas governamentais (em todas as esferas) que visem reduzir a taxa de desemprego e a informalidade, o que, por sua vez, contribui para a exclusão de muitos cidadãos brasileiros, limitando seu acesso a condições sociais e econômicas básicas.

O mercado de trabalho brasileiro é um reflexo das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que o país vivencia. Atualmente, observa-se um cenário heterogêneo, onde convivem avanços em determinadas áreas com desafios históricos em outras.

A informalidade continua sendo uma realidade expressiva, especialmente em regiões menos desenvolvidas, o que compromete o acesso de milhões de trabalhadores a direitos básicos, como aposentadoria, licença médica e proteção trabalhista.

Ao mesmo tempo, o avanço da tecnologia e da automação impõe a necessidade urgente de qualificação contínua. O profissional do século XXI precisa estar em constante atualização para acompanhar as demandas do mercado, que busca cada vez mais por competências técnicas e habilidades socioemocionais.

Setores como tecnologia da informação, saúde, educação e logística têm se mostrado promissores, criando novas possibilidades de inserção profissional, principalmente para jovens e profissionais adaptáveis.

No entanto, a desigualdade de acesso à educação e à formação profissional ainda limita a mobilidade social e a inclusão produtiva de grande parte da população.

Diante disso, torna-se evidente a importância de políticas públicas voltadas para a geração de emprego, fomento ao empreendedorismo sustentável, ampliação da educação técnica e incentivo à formalização.

Somente com ações integradas e estruturantes será possível construir um mercado de trabalho mais justo, inclusivo e capaz de acompanhar as exigências de um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS



ALBORNOZ, S. **O que é trabalho.** 3. ed. atual. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Disponível em: https://brito964.files.wordpress.com/2013/06/o-que-c3a9-trabalho-suzanaalbornoz.pdf. Acesso em: 21 Março 2025.

BRASIL, **Nações Unidas. Trabalho escravo.** Brasília, 2016. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/position-paper-trabalho-escravo.pdf. Acesso em: 18 Março 2025.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**; tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CALSING, R.; ALVARENGA, R. **Trabalho decente doméstico: a nova Lei complementar 150/2015.** Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, Curitiba, PR, v. 5, n. 52, p. 75-98, jul. 2016.

DAVID, C.; ARAÚJO, M.; SILVA, W. **Fundamentos da Economia.** Cuiabá - MT: Rede etec Brasil, 2013.

LOPES, T. F. A. **O mercado de trabalho e o trabalho temporário: um estudo de caso.** Dissertação, 2017. Departamento de Economia. Instituto Universitário de Lisboa.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas, v. 1).

PEREIRA, L. **O trabalho autônomo e a reforma trabalhista.** Uberlândia, 2018.



LIÇÕES AMERÍNDIAS SOBRE EDUCAÇÃO

DANIELA GOMES DA SILVA

Graduada em História (Uniban-2007), Pedagogia (Uninove-2012) e Geografia (FIAR - Faculdades Integradas de Ariquemes-2016), Lato Sensu em Gestão Ambiental - 2010 (Claretiano-2010). Bacharelado em Direito (UNIP-2002). Professor de Educação Infantil (PEI), no CEU - CEI Casa Blanca.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo propõe refletir sobre as possíveis lições oferecidas pelas cosmovisões ameríndias no campo da educação, com ênfase nas práticas pedagógicas exercidas nos níveis fundamental e médio. A partir das contribuições de dois importantes pensadores indígenas contemporâneos, Célia Xakriabá e Ailton Krenak, buscamos compreender como suas críticas ao modelo ocidental de relação com a natureza podem nos ensinar a repensar a educação de uma maneira mais holística e integrada. A reflexão desses pensadores nos desafia a reconsiderar o conceito de conhecimento, indo além da lógica racional e acadêmica que predomina nas escolas, e promovendo uma visão que valoriza o saber tradicional indígena como essencial para um processo educativo que respeite e valorize a diversidade cultural, o território e as relações com o meio ambiente. Ao abordar a interconexão entre corpo, território e conhecimento, Xakriabá e Krenak nos revelam que a educação não deve ser vista apenas como um instrumento de transmissão de informações, mas como um espaço de ressignificação da relação do ser humano com o mundo. Para esses pensadores, habitar o mundo de maneira mais consciente e respeitosa implica, primeiramente, reconhecer e valorizar os saberes e práticas dos povos originários, que possuem uma compreensão profunda das interações entre os seres humanos e o ambiente natural. Nesse sentido, os ensinamentos indígenas oferecem alternativas viáveis para a construção de um outro tipo de educação, que pode promover uma transformação profunda na forma como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, valorizando a harmonia, o cuidado com a terra e a interdependência entre os seres vivos. Este artigo, portanto, visa ampliar o entendimento sobre o papel crucial do conhecimento indígena no processo educativo contemporâneo, propondo uma reflexão crítica sobre como esse saber pode ser incorporado de maneira genuína e respeitosa nas escolas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, sustentável e conectada com as realidades territoriais e culturais dos povos indígenas. A análise das contribuições de Xakriabá e Krenak sugere que, ao adotar uma perspectiva indígena, a educação pode se tornar um espaço de resistência ao modelo colonizador, promovendo a construção de uma nova relação com a terra e com os outros, mais justa e equilibrada.

Palavras-chave: Tradições Indígenas; Culturas; Ancestrais; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O estudo das contribuições de pensadores indígenas contemporâneos, como Célia Xakriabá e Ailton Krenak, oferece uma rica reflexão sobre práticas pedagógicas, modos de conhecimento e valores que podem ser aplicados de maneira inovadora e transformadora nos contextos educacionais, especialmente nos níveis fundamental e médio.

Ambos os pensadores, profundamente conectados com suas culturas, ancestrais e territórios, propõem uma educação que resgata e valoriza as tradições indígenas, ao mesmo tempo em que critica de forma incisiva o modelo educacional hegemônico imposto pela sociedade colonialista.

Sua obra é uma chamada para a construção de um outro tipo de educação, que reconhece e integra os saberes ancestrais e a relação indissociável entre o ser humano e a natureza.

A educação, para Krenak e Xakriabá, não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos alienados, mas um resgate da conexão profunda com as raízes culturais e espirituais dos povos originários.

Eles propõem uma educação como um espaço de ressignificação do vínculo com a terra e com o ambiente, que valorize o saber tradicional, muitas vezes silenciado pela história colonial. Esse saber ancestral, em sua essência, carrega uma compreensão holística do mundo, que se traduz numa relação respeitosa com a natureza, onde o ser humano não é um ente isolado, mas parte integrante de um todo complexo e interdependente.

Ao defenderem a centralidade da coletividade e da diversidade, Krenak e Xakriabá nos convidam a repensar a educação como um processo coletivo e plural, que respeita as diferenças e fomenta a convivência harmônica entre diferentes cosmovisões e formas de vida.

Além disso, tanto Krenak quanto Xakriabá fazem uma crítica contundente ao sistema educacional tradicional, que, em sua visão, serve aos interesses do estado e do capitalismo, mais do que ao verdadeiro desenvolvimento humano e comunitário. Para eles, a educação vigente tem sido moldada para perpetuar uma visão de mundo que desconsidera os saberes ancestrais e as relações sustentáveis com a terra, e que se concentra em formar indivíduos voltados para a competitividade e o consumo.

A proposta de uma educação crítica, reflexiva e transformadora que esses pensadores defendem desafia as normas estabelecidas e busca incentivar a reflexão profunda sobre as questões estruturais que permeiam a educação, tais como a homogeneização do conhecimento, a marginalização de saberes tradicionais e a perpetuação de desigualdades sociais.

Outro ponto central na proposta pedagógica de ambos os pensadores é a valorização da memória e da oralidade. A transmissão de conhecimentos por meio da palavra falada, que é fundamental nas culturas indígenas, é um processo que resgata a história, as tradições e a sabedoria acumulada ao longo dos tempos, e ao mesmo tempo, estabelece uma relação de pertencimento e identidade.

A oralidade, para Xakriabá e Krenak, é um instrumento de resistência e de fortalecimento da cultura indígena, pois permite a continuidade do saber de geração em geração, mantendo vivos os vínculos com os ancestrais e com a terra. Assim, sua proposta de educação integra a valorização da

memória e da oralidade como elementos essenciais para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e que respeite as diversas formas de saber e de existir no mundo.

Este artigo, portanto, busca ampliar a compreensão das contribuições dessas vozes indígenas para o campo educacional contemporâneo, propondo uma reflexão crítica sobre como suas abordagens podem ser incorporadas de forma genuína e transformadora nas escolas.

A educação inspirada nos princípios defendidos por Krenak e Xakriabá oferece uma alternativa viável para a construção de uma sociedade mais equitativa, sustentável e respeitosa com as culturas indígenas, valorizando a diversidade e promovendo o diálogo intercultural.

Assim, a análise das propostas de Krenak e Xakriabá pode nos ajudar a repensar a educação como um instrumento não apenas de formação acadêmica, mas também de transformação social e ambiental, fundamental para a construção de um futuro mais equilibrado e integrado com o mundo natural e as múltiplas formas de conhecimento.



LIÇÕES DE CÉLIA XAKRIABÁ

Célia Xakriabá é professora e ativista, do povo Xakriabá, que vive em Minas Gerais. Entre suas várias publicações e intervenções, vou me concentrar aqui no artigo “Amansar o giz”, publicado em 2020 na revista Piseagrama.

Célia Xakriabá, em “Amansar o giz” (2020), em sua obra, oferece uma reflexão profunda sobre a educação a partir da vivência e sabedoria do povo Xakriabá. A educadora constrói suas ideias baseando-se na noção de três temporalidades que estruturam a história e a cosmologia de seu povo.

Essas temporalidades não são apenas marcadores cronológicos, mas sim formas de compreender e se relacionar com o mundo, com a terra e com os saberes que são passados de geração em geração.

As três temporalidades propostas por Xakriabá estão intrinsecamente ligadas à cosmovisão do povo Xakriabá, onde o passado, o presente e o futuro não são entendidos de maneira linear e estanque, mas como algo que se inter-relaciona, se sobrepõe e se retroalimenta.

A primeira temporalidade diz respeito à memória ancestral, que não é algo do passado distante, mas uma presença constante e viva na formação da identidade do povo. O passado, assim, não é um lugar distante, mas uma força ativa que orienta as ações e decisões do presente.

A segunda temporalidade é o presente, vivido no agora, mas que também carrega em si a memória do passado e a projeção de um futuro. É nesse tempo que se realizam as práticas cotidianas, as relações comunitárias, e onde a educação, para o povo Xakriabá, se dá de maneira circular e integrada ao cotidiano. A educação não é algo imposto de fora, mas parte de um processo contínuo de aprendizagem que respeita a ancestralidade e ao mesmo tempo dialoga com o presente, com os desafios contemporâneos.

A terceira temporalidade é o futuro, que não é visto como algo que se conquista a partir de um presente distante e vazio, mas como uma continuidade do passado e do presente, projetada coletivamente. Para Xakriabá, o futuro é uma construção coletiva, que deve ser pensada e vivida de forma interligada à terra e à preservação de suas tradições e saberes. A educação, assim, se torna uma ferramenta de resistência e de afirmação cultural, voltada para a manutenção de sua conexão com a terra e com os seres que a habitam.

Essas três temporalidades ajudam a pensar a educação de forma holística e integrada. Para Xakriabá, a educação não pode ser dissociada do contexto cultural, social e ambiental do povo, e ela deve, portanto, ser pensada como um processo de aprendizado contínuo, de valorização da ancestralidade e de cuidado com as futuras gerações. Em Amansar o Giz, Célia Xakriabá nos convida a repensar a educação a partir de uma perspectiva que é ao mesmo tempo indígena, coletiva e profundamente enraizada na terra.

Vê-se o que nos diz XAKRIABÁ .2020

> O barro, o jenipapo e o giz são as três temporalidades que marcam a história Xakriabá. Três símbolos que contam sobre a nossa trajetória, inspirados em nossas raízes profundas. O contato, desde pequenos, com o barro, com a terra, é uma experiência significativa que aproxima a criança com os dois corpos que constituem a nossa pertença, o corpo como território e o território como corpo (XAKRIABÁ, 2020).

Sobre o barro, usado na produção de cerâmica, Célia nos indica que são mais do que produtos em si, “esses objetos possuem uma imaterialidade, uma subjetividade que carrega valores simbólicos” (2020). Isso significa que as peças produzidas a partir do barro carregam parte do território, e aqui há um ponto central: o território não é entendido por esse povo apenas como lugar de morada do corpo, mas também no que se apresenta como lugar sagrado de morada da alma.

O que essa reflexão sobre o barro e cerâmica e sua relação com a terra nos ensina? Segundo Célia Xakriabá,

> A intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça, mas está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece (XAKRIABÁ, 2020).

Em outras palavras, ao usar a imagem do barro, Célia Xakriabá nos fala de um tempo antes do contato com os brancos, a educação se dava sobretudo pela oralidade, pela memória, pelo aprendizado por meio da observação e imitação, como no caso da técnica de produzir cerâmica, e centrada nesse contato íntimo entre a pessoa e o barro, a terra. Nas palavras da educadora XAKRIABÁ, 2020:

> Na história de nosso povo, o período de aprendizado do barro representa um período em que não existia a presença da instituição escola, mas em que já existia a educação indígena, transmitida pelo entoar da palavra, na oralidade. Portanto, não havia escrita, mas havia memória (XAKRIABÁ, 2020).

Num segundo momento do texto, Xakriabá esclarece que usa a imagem do jenipapo para se referir aos momentos rituais em que as nossas tradições se materializam em nossos corpos, dito de outro modo, o que é o tempo do jenipapo, trata-se ainda de um tempo em que também não existia a presença de prédios escolares, mas em que, assim como no tempo do barro, se aprendia em outros lugares (2020).

A instituição escola vai aparecer apenas depois do contato, o que marca a terceira temporalidade Xakriabá, aquela do giz. Sobre esse tempo, Xakriabá afirma: "utilizar o giz para simbolizar a ressignificação da escola a partir da nossa concepção de educação, fazendo frente à escola que chega como instituição externa, em um primeiro momento desagregadora de nossa CULTURA" (XAKRIABÁ, 2020).

A chegada da escola marca uma tentativa de imposição de outros valores, outros saberes sobre a cultura Xakriabá. Foi por meio de lutas que se desenrolaram durante muitos anos que esse povo indígena conseguiu o que Célia chama de "amansamento do giz", isto é, uma forma de ressignificar a escola a partir da concepção xakriabá de educação.

O que esse percurso pelas três temporalidades xakriabá, que culmina com a indigenização da escola no tempo do giz, tem a nos ensinar no diz respeito aos processos educativos? Novamente, Xakriabá fornece uma indicação:

> Nós, populações tradicionais, temos condições de apresentar outro projeto de sociedade, não exatamente pela falácia do desenvolvimento e, sim, por meio do re-envolvimento, que representa a retomada de outros valores. Em nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas com partes dele, não podemos criar laços impessoais ou sem espiritualidade. É impossível para os xakriabá enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento (XAKRIABÁ, 2020).

O que essa educadora nos ensina é a importância de recuperar valores da relação com o espaço corpo-território, isto é, é preciso que: "considerar o território como um importante elemento que nos alimenta, nos ensina, e constitui o nosso ser pessoas no mundo. Não podemos nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele" (XAKRIABÁ, 2020).

Veremos essa convocatória para um novo modo de habitar a terra, para a importância de se ensinar valores referentes a natureza em outro educador, pensador e ativista indígena, Krenak.

LIÇÕES DE AILTON KRENAK

Ailton Krenak, escritor, ambientalista, ativista e filósofo, é indígena do povo Krenak, que vive próximo às margens do Rio Doce, em Minas Gerais.

Em suas publicações expõe algumas ideias sobre os pensamentos indígenas, ao mesmo tempo em que faz críticas ao que chama de Ocidente moderno. Aqui, vou retomar algumas ideias apresentadas no livro "A vida não é útil" (2020).

Segundo Krenak, o mundo capitalista ocidental tem uma relação com a natureza onde essa é tratada como recurso: mineral, vegetal, hídrico etc. Recursos a serem explorados para alimentar a máquina capitalista.

Krenak, traz que os povos indígenas têm uma perspectiva em relação à natureza onde ela aparece como viva, ou seja, animais, rios, montanhas, terra são todos atravessados por vida, tratados como tais, ou seja, estamos diante de uma concepção bastante difundida nos mundos indígenas, da vida em sentido amplo: uma montanha é viva, um rio é vivo, plantas são vivas. Sendo assim, um outro tipo de relação se impõe.

Krenak, ao elaborar uma crítica ao modelo capitalista de relação com a natureza, expõe uma reflexão profunda sobre a existência de uma divisão entre dois tipos de humanidades no mundo. Ele propõe que, ao longo da história, surgiu uma visão estreita e excludente do que significa ser humano.

Para Krenak, a humanidade não é uma categoria homogênea e universal, mas sim uma construção social que foi sendo definida de maneira cada vez mais restritiva. Em sua visão, existe uma "humanidade" que é associada ao Homo sapiens, mas não de forma inclusiva, abrangendo toda a espécie humana, e sim apenas uma fração dela. Esse grupo, ao longo do tempo, se coloca como um clube exclusivo da humanidade, acreditando ser detentor do direito de dominar e explorar o mundo e seus recursos, sob a justificativa de um progresso contínuo.

Krenak aponta que essa humanidade, ao se considerar superior, tem devastado os ecossistemas ao seu redor, com o objetivo de alcançar um progresso material e tecnológico sem considerar as consequências sociais e ambientais desse caminho. Essa visão está fundamentada na ideia de que o progresso é linear e inexorável, e que as civilizações devem sempre avançar, muitas vezes sem questionar os custos desse avanço para as populações não integradas a essa visão dominante.

A crítica do pensador se volta diretamente para esse reducionismo da noção de "humanidade", uma definição que exclui uma série de culturas e modos de vida que não se alinham com a lógica capitalista e colonialista. Aqueles que optaram por estabelecer outra relação com a Terra, como os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades caiçaras e outras populações marginalizadas, são tratados, pela lógica dominante, como se fossem "sub-humanos".

Esses grupos, que mantêm uma relação de respeito e reciprocidade com o meio ambiente, são frequentemente rotulados como atrasados, primitivos ou fora do "progresso", apesar de possuírem formas de sabedoria e conhecimento profundamente conectadas à natureza e à sustentabilidade.

Ao longo de sua reflexão, Krenak desafia essa visão excludente da humanidade, questionando não apenas o conceito de progresso, mas também a própria ideia de "civilização". Ele denuncia o processo de marginalização das culturas que, ao contrário de seguir o caminho do progresso entendido pela modernidade, mantêm práticas que respeitam e convivem harmoniosamente com a natureza.

Para ele, essa divisão que separa o "humano" do "sub-humano" é artificial e injusta, pois ignora formas de vida que, em muitos casos, são mais sustentáveis e mais equilibradas do que as estruturas capitalistas que dominam o mundo contemporâneo.

Em sua crítica, Krenak reafirma a necessidade de revisitar e reconfigurar a relação entre a humanidade e o meio ambiente, destacando que a verdadeira humanidade não pode ser medida apenas por padrões ocidentais de desenvolvimento, mas deve ser entendida como uma rede de interações e dependências que inclui todos os seres vivos, respeitando a diversidade de modos de vida e formas de conhecimento. Para ele, a humanidade deve ser vista de maneira plural, não como um clube exclusivo, mas como um coletivo amplo, onde todas as formas de vida têm o seu valor e o seu lugar.

A dita sub-humanidade, o conjunto daqueles que não se orientam pela ideia perspectiva de progresso, de exploração e domínio da natureza, possuem outra relação com a terra, ou, para ser mais fiel aos pensamentos indígenas, a Terra com inicial maiúscula, por se tratar aqui de um organismo vivo.

Ora, o que esses povos indígenas nos ensinam? O que é a Terra para eles? Segundo Krenak, para muitos indígenas, como indicado acima, a Terra é um organismo vivo, e os povos indígenas, quilombolas, caiçaras são aqueles que não perderam uma relação íntima com esse organismo. A dita "humanidade", estaria a tal ponto dopada por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que teria se desconectado do organismo vivo da Terra. Para esses povos da "sub-humanidade", por outro lado, a vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida é um atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial.

Dito de outro modo, o que esses povos têm a nos ensinar é a nos colocarmos no mundo, um caminho para escaparmos da tragédia global que estamos vivendo, marcada por desmatamento, mineração, poluição dos rios, mudanças climáticas, destruição de fauna e flora; ou seja, precisamos evocar, do meio disso, alguma visão para sairmos desse pântano.

Segundo KRENAK (2020):

> Se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisamos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito" (KRENAK, 2020, p.44).

Esse trecho nos mostra que vamos ter que nos reconfigurar radicalmente para estarmos aqui. Quando Krenak apresenta essas ideias, não pensa em desenvolvimento tecnológico, em modernidade, mas sim que o equipamento que precisamos para estar na biosfera é exatamente o nosso corpo:

> Alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a Terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados de outros seres (KRENAK, 2020, p.45).

Krenak, discorre sobre termos que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Aqui, podemos seguir pensando a partir de Krenak que, entre os vários modos e espaços para produzir outros corpos, outros afetos, em suma, outra relação com a Terra, a escola se mostra como um lugar privilegiado, um lugar onde se pode propagar uma educação que enfatize que somos humanos e estamos de algum modo conectado com tudo que nos cerca, com toda a vida animal, vegetal, mineral, hídrica que também fazem parte da Terra.

Muitos povos, de diferentes matrizes culturais, têm a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade, respiramos e sonhamos com ela, de que somos microcosmos do organismo Terra. Diante disso, cabe perguntar: como isso pode se dar no ambiente educativo?

Essa educação pode se dar, aqui uma sugestão, pela ampliação da imaginação dos estudantes a partir da leitura, estudo e contato com a constelação de povos indígenas, quilombolas e caiçaras que habitam o Brasil. Esses povos podem nos ensinar a termos outra relação com a Terra, a ter uma relação "cósmica com o mundo", numa bela expressão de Krenak. Em suma, cabe citar o caminho apontado por Krenak (2020):

> Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres estão junto conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro (KRENAK, 2020, p. 70-71).

Diante disso, por que não experimentar ter uma relação cósmica com o mundo?

A fala de Ailton Krenak sobre "experimentar ter uma relação cósmica com o mundo" carrega uma mensagem profunda sobre a forma como a humanidade deve se reconectar com o universo e com a Terra, partindo de uma perspectiva que transcende a visão utilitária e fragmentada do mundo, comum no pensamento ocidental.

Para Krenak, essa ideia de uma "relação cósmica" não é apenas uma metáfora ou um conceito filosófico distante, mas uma proposta concreta de reconciliação entre o ser humano e as forças naturais, espirituais e cósmicas que moldam a vida no planeta.

Essa visão parte da crítica à forma de vida moderna, orientada por uma lógica de exploração e dominação, centrada na noção de progresso material e tecnológico, muitas vezes desvinculada do respeito à natureza e ao equilíbrio cósmico.

O pensamento capitalista, como Krenak aponta, tende a reduzir o mundo a uma coleção de recursos a serem extraídos e consumidos, sem considerar os vínculos que todos os seres vivos — humanos, animais, vegetais e elementos naturais — possuem uns com os outros, numa rede de interdependência.

A relação cósmica que Krenak sugere envolve, primeiramente, a reconexão com a Terra e a natureza como algo que está além de um mero "meio" para a satisfação de nossas necessidades.

Ele nos convida a pensar em uma relação mais profunda, onde a Terra é vista como um ser vivo, interligado com o cosmos, e não apenas um objeto a ser manipulado. Essa concepção encontra paralelos nas cosmovisões indígenas e de outros povos que, ao longo da história, mantiveram práticas que reconhecem a Terra, as águas, as plantas, os animais e os elementos como partes de uma grande teia de vida. Para esses povos, as forças naturais e cósmicas não estão separadas da vida cotidiana, mas integram uma visão de mundo holística e integrada.

Ao sugerir que experimentamos uma relação cósmica com o mundo, Krenak propõe uma mudança de paradigma, onde a relação com o cosmos não se dá apenas por meio do raciocínio científico ou pela razão instrumental, mas também através da intuição, do sentimento e do entendimento espiritual. Ele nos instiga a perceber o mundo não como um conjunto de objetos a serem explorados, mas como um espaço sagrado de interações que precisam ser respeitadas e cuidadas.

Essa relação cósmica também implica em uma nova ética, onde os seres humanos não se veem como os "donos" do planeta, mas como parte de uma rede de vida que inclui não apenas a Terra, mas o cosmos como um todo. Essa visão propõe uma humildade diante do vasto mistério da existência, reconhecendo que não estamos sozinhos nem no topo de uma pirâmide hierárquica, mas somos apenas uma parte de algo muito maior e mais complexo do que podemos compreender totalmente.

Assim, a ideia de uma relação cósmica, segundo Krenak, vai além de uma simples reverência pela natureza. Ela envolve um convite a uma transformação profunda da forma como entendemos nossa posição no mundo, nossa relação com os outros seres vivos e com o próprio cosmos. Trata-se de reconhecer que nossas ações no planeta têm consequências para todo o sistema, e que é possível viver em harmonia com esse sistema, respeitando os ciclos naturais e as sabedorias ancestrais que ensinam a coexistência respeitosa entre todas as formas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esses dois autores, cujas reflexões espero ter compartilhado de forma clara, têm muito a ensinar àqueles que trabalham no campo da educação e do conhecimento. Célia Xakriabá nos ensina uma visão mais ampla da aprendizagem, ao nos convidar a não reduzir o processo educativo à simples elaboração do pensamento racional que ocorre apenas na mente, mas a perceber que o aprendizado também está imbricado nas práticas corporais, nas experiências sensoriais e nas conexões físicas que estabelecemos com o mundo ao nosso redor.

Para ela, a aprendizagem envolve o corpo em sua totalidade, sendo este indissociável do território e da natureza, nos lembrando que nosso conhecimento está profundamente vinculado à nossa vivência no mundo material. Ao enfatizar o corpo como um elemento essencial do processo educativo, Célia nos convida a refletir sobre a importância de integrar a prática e o movimento como formas legítimas e essenciais de conhecimento.

Krenak, por outro lado, nos ensina a desconstruir a visão utilitarista e dominadora que, historicamente, a sociedade ocidental tem sobre a natureza. Para os povos indígenas, a natureza não é uma “coisa” a ser explorada ou possuída, mas sim uma teia de relações vivas e sagradas, compostas por entidades com as quais é possível estabelecer uma convivência respeitosa.

Krenak nos revela uma perspectiva que reconhece a vida e a dignidade de todos os seres, humanos e não-humanos, num entendimento de que a natureza não é apenas um recurso, mas uma entidade com a qual estamos em constante diálogo e troca. Ele nos ensina que, ao adotarmos uma postura de respeito e reciprocidade em relação à natureza, podemos repensar nossas práticas e relações com o mundo.

Essas ideias, conforme as reflexões expostas, nos convocam a repensar o lugar do ser humano no planeta, não apenas como um ser separado ou superior à natureza, mas como um corpo integrado ao território e à vida. Ao compreender a educação dessa forma, como uma prática que envolve corpo, território e meio ambiente, podemos caminhar em direção a uma abordagem mais respeitosa, ética e solidária em relação à natureza. Este tipo de educação não deve se basear em uma visão extrativista e destrutiva, como frequentemente acontece no modelo capitalista de desenvolvimento, mas sim em uma filosofia de convivência harmônica, preservação e colaboração.

Essas reflexões tornam-se ainda mais urgentes no contexto atual, marcado por mudanças climáticas e pelas consequências devastadoras das ações humanas sobre o meio ambiente. A crescente exploração dos recursos naturais, a degradação dos ecossistemas e o aumento das desigualdades sociais nos levam a repensar nossa relação com a Terra.

Cientistas têm proposto o termo Antropoceno para nomear nossa época, um período em que a ação humana adquiriu um impacto tão profundo no planeta que merece ser reconhecido como um marco histórico da Terra. Nesse cenário, a educação, ao integrar saberes indígenas e outras formas de epistemologias nativas, pode desempenhar um papel crucial na reconstrução de uma consciência ambiental coletiva, essencial para a preservação do planeta.

Ao promover práticas educativas que valorizem as culturas e os conhecimentos indígenas, podemos contribuir para uma mudança de paradigma, no qual os saberes ancestrais passam a ter um papel central na formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o futuro do planeta.

Além disso, ao integrar essas práticas na educação, não só ampliamos o espaço de aprendizagem para incluir outras formas de conhecimento, mas também contribuímos para uma reconfiguração do lugar do ser humano no mundo, como parte de uma rede de relações interdependentes. Essa mudança é necessária para o alargamento da imaginação e da sensibilidade, permitindo-nos pensar além das limitações de um sistema capitalista que coloca o lucro à frente da vida.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Carlos. **Sociologia do Corpo e da Saúde: Uma introdução.** São Paulo: Editora Senac, 2006.

BOLÍVAR, ANTONIO. **A Educação para a Sustentabilidade: O Desafio das Práticas Pedagógicas no Contexto Ambiental.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FERNANDES, Flávio. **Corpo, Saberes e Práticas Pedagógicas.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

GUIMARÃES, Maria Célia de Azevedo. **Educação, Cultura e Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERRERA, Carolina. **A Filosofia Indígena e a Educação no Brasil.** São Paulo: Editora da UNESP, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

MENDONÇA, Sônia. **A Educação das Relações Étnico-raciais.** São Paulo: Edições Loyola, 2016.

MOURA, José Carlos. **Pedagogia do Oprimido: A pedagogia crítica e as epistemologias do sul.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática.** [s/d].

SILVA, Maria Lúcia. **O Território e a Educação: Práticas Pedagógicas Indígenas.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz. Revista Piseagrama.** Belo Horizonte, 2020.



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DENILSON PEREIRA FURTADO MÁXIMO

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020); Licenciado em Letras com habilitação Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pelo Centro Universitário FIEO (2022); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Auxiliar de Direção na E. M. Prefeito João Gregório Galindo e Mediador presencial do consórcio CECIERJ nos cursos de Pedagogia, Administração e Segurança Pública e Social.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O ensino de Língua Portuguesa sofreu modificações ao longo dos últimos anos com as reformas educacionais, com as contribuições das Ciências Linguísticas e com as novas práticas de ensino. Porém, com a pandemia de COVID-19 os desafios que já existiam somaram-se a outros que surgiram tornando o seu ensino ainda mais desafiador. O propósito deste trabalho é analisar os desafios e oportunidades do ensino remoto de Língua Portuguesa em duas escolas da rede pública municipal de Angra dos Reis e os seus impactos na aprendizagem dos alunos e alunas. Para atingir esse fim foi feita uma pesquisa documental nos Boletins Oficiais de Angra dos Reis, uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa e uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário aberto para a coleta de informações sobre o ensino remoto de Língua Portuguesa. Analisando-se as respostas das participantes, conclui-se que os desafios no ensino remoto de Língua Portuguesa são também oportunidades para mudanças nas práticas pedagógicas e que o acesso à tecnologia e como utilizá-la são imprescindíveis para o sucesso nas aulas remotas. Embora a aprendizagem sobre como utilizar as novas tecnologias na educação possa ser realizada na escola ou através de cursos de formação continuada, seu acesso pelos alunos e professores depende de políticas públicas em conjunto com outras secretarias da administração pública, sendo necessária a colaboração de outros órgãos do governo.

Palavras-chave: Angra dos Reis; Pandemia; Língua Portuguesa; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou ao status de pandemia a disseminação do novo coronavírus (BRASIL, 2020, on-line). Os estados brasileiros, seguindo as recomendações e os exemplos de outros países, adotaram medidas enérgicas para conter a sua disseminação, que incluíam o distanciamento e o isolamento social, a proibição de aglomerações, a utilização de protocolos de saúde, entre outras medidas.

Com o distanciamento social, vieram diversas crises em várias áreas sociais como a saúde, a economia, a política e também a educação. Baseado em um modelo majoritariamente presencial, os sistemas educacionais tiveram que se reinventar e no município de Angra dos Reis não foi diferente.

Esse artigo tem como tema o ensino de Língua Portuguesa na pandemia de COVID-19. Trata-se de abordar os desafios e possibilidades do ensino dessa disciplina na modalidade remota, no período de isolamento social, durante a pandemia do novo coronavírus.

Com o avanço dele pelo Brasil e pelo estado do Rio de Janeiro, o município de Angra dos Reis, seguindo as diretrizes adotadas em outros municípios e estados, adotou o isolamento social como uma das formas de se evitar a disseminação e o contágio pelo vírus.

A princípio, adiantou-se o recesso escolar e os feriados, mas com a piora na disseminação, internação e mortes no município, ficou claro que a pandemia não duraria algumas semanas e logo deveriam ser elaboradas e adotadas outras formas de garantia do acesso da população à educação, como determina o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, online).

A solução encontrada foi a implantação do ensino remoto enquanto durasse o período de isolamento social. No dia 14 de março de 2020 foi publicado o decreto nº 11.593 com as medidas para o enfrentamento do novo "coronavírus" e dentre elas, em seu artigo 13, inciso VII, a suspensão das aulas por 15 dias (ANGRA DOS REIS, 2020a, p. 4).

Suspensão essa que foi prorrogada por decretos posteriores até 09 de agosto de 2021, quando foi determinado o retorno às aulas presenciais em regime especial (idem, 2021, p.1).

Muitos desafios surgiram, impondo condições nunca antes vistas pelos profissionais da educação, assim como oportunidades a serem exploradas e boas experiências organizadas pelos professores e professoras que não se deixaram abater pelo distanciamento social.

Assim, torna-se importante o estudo e a pesquisa desses desafios e oportunidades nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, visto que os desafios devem ser superados, as oportunidades aproveitadas e as boas práticas reproduzidas e divulgadas através de estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos.

Esse trabalho tem como problema de pesquisa as dificuldades do ensino de Língua Portuguesa no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 na rede pública municipal de Angra dos Reis.

A pergunta problematizadora é "como os desafios e oportunidades impactaram o ensino de Língua Portuguesa durante a pandemia de COVID-19?". Escolheu-se esse tema porque o ensino dessa disciplina já enfrentava problemas antes mesmo da pandemia impor o distanciamento social.

Porém, com o ensino remoto a situação mudou rápida e radicalmente, com novas demandas surgindo e, junto às antigas, impondo uma situação desafiadora às professoras e professores que estavam habituados ao ensino presencial e suas dinâmicas.

Os impactos da pandemia na educação ainda não puderam ser mensurados e provavelmente levarão anos, talvez décadas, para serem superados. Assim, essa pesquisa torna-se importante para o ensino da língua portuguesa, pois deve-se conhecer um pouco da realidade enfrentada por esses docentes durante o ensino remoto para a construção de soluções que possam melhorar a qualidade da educação e também as condições de trabalho desses profissionais.

Devido à sua importância para a sociedade, as soluções que contribuem para a melhoria da qualidade da educação também contribuem para a construção de uma sociedade melhor. Pode-se dizer, então, que essa pesquisa, além da contribuição para o campo educacional, especialmente para o ensino de Língua Portuguesa, também contribui para a sociedade, ou seja, tem função social.

Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e oportunidades do ensino remoto de Língua Portuguesa em duas escolas da rede pública municipal de Angra dos Reis e os seus impactos na aprendizagem dos alunos e alunas. Como objetivos específicos têm-se: apontar os principais desafios e oportunidades do ensino remoto de língua portuguesa durante o período de pandemia; descrever o impacto desses desafios e oportunidades na aprendizagem dos alunos e alunas; e demonstrar a importância das professoras e professores no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

No primeiro tópico descreve a situação do município de Angra dos Reis durante a pandemia, a evolução do número de casos e as medidas tomadas para frear esse aumento. No segundo tópico é trabalhada a importância do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental e os desafios de seu ensino antes das medidas de isolamento social na pandemia do novo coronavírus. No terceiro tópico tem-se os resultados do questionário aplicado às professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e às professoras dos anos iniciais dessa etapa de ensino, abordando os desafios e possibilidades do ensino remoto de Língua Portuguesa no município e quais os impactos que a pandemia – isolamento social – teve na educação municipal. Foi feita também uma reflexão em torno das respostas dadas por essas profissionais, analisando-se o contexto socioeducacional do momento. Por fim tem-se as considerações finais e as referências.



A SITUAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS NA PANDEMIA

Ainda que as notícias sobre uma pneumonia causada por um novo coronavírus já fossem destaque nos jornais diários, foi com espanto que se recebeu a notícia de que esse novo vírus tinha chegado ao Brasil, e não iria demorar para que ele se espalhasse por todo o seu território.

Assim, em 14 de março de 2020, um sábado, foi publicado no Boletim Oficial da prefeitura municipal de Angra dos Reis o Decreto nº 11.593, que dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº 13.979/2020, sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus responsável pelo surto de COVID-19. (ANGRA DOS REIS, 2020a, p. 4).

A partir desse momento tudo seria diferente no município, a começar pela suspensão por 15 dias das aulas escolares (ibidem, p.5). Essa suspensão, que deveria ser apenas a antecipação do recesso escolar daquele ano, foi o início de uma nova forma de ensino na rede pública municipal, o ensino remoto, que durou quase um ano e meio e só foi suspenso no dia 09 de agosto de 2021, com o retorno das aulas presenciais determinado pelo Termo de Ajuste de Conduta (TAC) entre a prefeitura municipal e o Ministério Público, mediante a adoção de diversos protocolos sanitários (idem, 2021, p.1).

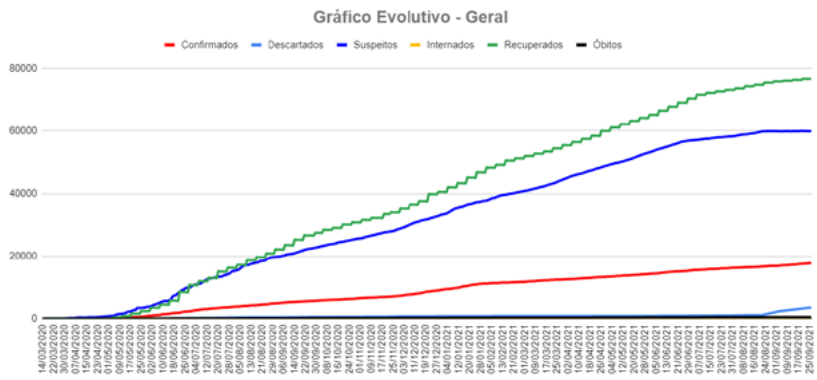
O primeiro Boletim Epidemiológico publicado pela prefeitura municipal, no dia 14 de março, trazia apenas casos suspeitos, sob observação e descartados. Nesse período, não havia a exigência da utilização de máscaras pela população. No dia 17 foi decretada situação de emergência no município (idem, 2020b, p.8) e, 16 dias após o início dessas publicações, foi confirmado o primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus no município, sendo divulgado pelo boletim nº 17/2020, de 30 de março de 2020 (idem, 2020e, on-line).

A partir desse momento, houve um rápido crescimento do número de casos, tanto que em 9 de abril foi decretado estado de calamidade pública em razão da pandemia de COVID-19 (idem, 2020f, On-line). Após o mês de maio de 2020, a curva de casos passou a ser ainda mais acentuada, demonstrando uma forte propagação do vírus.

Embora o município estivesse preparado para enfrentar a pandemia, pois outros já estavam com um grande número de infectados e com a situação dos hospitais em processo de lotação, não havia como prever o que iria acontecer, exceto que o vírus se propagava. Esse período de incerteza causou muitos transtornos, pois a população, embora estivesse informada sobre a gravidade da situação e sobre as medidas de restrição, isolamento social e dos protocolos de higiene, nunca tinha vivido algo semelhante.

Conforme o vírus infecta mais e mais pessoas, causava mais e mais mortes, as medidas restritivas ficaram mais rígidas. Observando-se o gráfico abaixo percebe-se a trajetória ascendente das curvas de casos, possibilitando ao leitor uma ideia de como o vírus se espalhou pela população do município e a quantidade de casos suspeitos, confirmados e recuperados.

Gráfico 1: Evolução dos casos de COVID-19 em Angra dos Reis.



Fonte: Site Angra contra o coronavírus (Disponível em: https://coronavirus.angra.rj.gov.br/.2022).

Ainda no mês de março deste ano, publicou-se o Plano de Contingência da Secretaria de Saúde para Enfrentamento da Infecção por COVID-19, cujo principal objetivo era "Propor diretrizes para organização e preparação da Secretaria Municipal de Saúde, no atendimento à população afetada pela infecção por COVID -19" (idem, 2020c, p. 3).

Esse plano trazia os protocolos a serem adotados, os procedimentos em caso de infecção e outros pontos importantes para o enfrentamento do coronavírus, como os objetivos específicos do plano, o cenário epidemiológico da COVID-19, as ações em nível municipal a serem tomadas, as ações transversais e outras informações técnicas por conta do surgimento das novas variantes, como a delta e a ômicron. Esse Plano de Contingência durou até o fim da pandemia e o retorno ao ensino presencial, que teve início em 09 de agosto de 2021 (idem, 2021, p. 1).

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, capítulo 3, Art. 13 "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (BRASIL, 2016, p.21). A carta magna também determina em seu artigo 210, parágrafo 2º, que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 2016, p. 124).

Já a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, afirma, em seu art. 26, parágrafo 1º, que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter base comum, sendo "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil", obrigatórios (BRASIL, 2018, p. 19).

Percebe-se, então, que o ensino de língua portuguesa está assegurado por dispositivos constitucionais e por lei federal, sendo um direito de todos aqueles que residem no país. Muito além da comunicação, o ensino-aprendizagem da língua materna tem outras implicações e benefícios, como será visto no decorrer desse tópico.

O estudo da língua portuguesa está inserido nos estudos linguísticos cujos focos são a linguagem e as línguas humanas em suas múltiplas dimensões. Assim, sempre que for feita referência a língua, será a língua portuguesa e como língua materna. Para facilitar os estudos linguísticos, traz-se as definições de três conceitos importantes para a comunicação humana: linguagem, língua e fala. Segundo Souza e Medeiros (2012, p.21) a linguagem é uma faculdade humana que os seres humanos possuem de se comunicar. É inata e inerente a todos os humanos, mesmo aqueles com deficiência. Já a língua é a estrutura que está na base do processo comunicativo. É ela que permite ou vetar determinadas combinações entre elementos (ibidem, p.21), ou seja, é um sistema linguístico que possibilita aos seres humanos que o compartilham se comunicarem entre si. Por fim, a fala é "a apropriação que cada indivíduo faz do sistema linguístico, combinando os elementos que esse sistema disponibiliza" (ibidem, p.21).

Através dessas definições, percebe-se que a aquisição de uma língua é de fundamental importância para a comunicação e socialização dos indivíduos, visto que é através dela que eles interagem entre si, comunicam seus pensamentos, sentimentos, ideias, situações de perigo, entre muitas outras coisas. Assim, pode-se dizer que a língua exerce tanto uma função comunicativa quanto social, por possibilitar aos sujeitos a capacidade de se comunicar e também de interagir com os demais membros de seu grupo que compartilham um mesmo sistema linguístico.

Outro ponto importante no que se refere a aprendizagem de uma língua é a sua relação com a construção do pensamento. Para Vygotsky a relação entre a linguagem e o pensamento se dá através do significado das palavras. Como afirma o autor (2000, p.10):

> Por isso o significado [da palavra] pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar do significado da palavra

> tomada separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VYGOTSKY, 2000, p.10).

Diante do exposto acima, ao aprender a língua portuguesa aprendemos também a organizar os nossos pensamentos, visto que pensamos nessa língua, sonhamos nessa língua, imaginamos nessa língua e refletimos nessa língua. Essa capacidade de organização dos pensamentos é o que possibilita o ato da comunicação, visto que antes de verbalizá-los deve-se organizá-los, de forma que eles possam fazer sentido tanto para quem fala quanto para quem ouve.

Embora a aquisição da língua (a variante utilizada pelo grupo de origem) não ocorra na escola e sim no contato diário entre aqueles que aprendem e aqueles que a dominam, anterior ao processo de escolarização, ao conhecer uma nova variante, a padrão, sua estrutura, características e possibilidades de utilização, o estudante torna-se mais consciente de como a sua língua funciona, de como pode utilizá-la para a comunicação de diferentes formas aquilo que deseja.

Pode-se dizer, então, que aprender sobre a variante padrão da língua torna o sujeito mais proficiente na utilização de ambas as variantes (a do seu grupo social e a padrão) e como ela está diretamente relacionada com a organização do pensamento, o estudante aprende a organizar melhor aquilo que pensa e, consequentemente, aquilo que fala.

Aprender uma língua tem outras implicações sociais para os sujeitos, como a cultura. No caso do Brasil, a língua portuguesa está diretamente relacionada com a cultura brasileira, visto que as interações, os registros, a educação, as manifestações artísticas escritas ou faladas, as publicações científicas, entre outras, são manifestadas utilizando-se essa língua. Sobre isso Nardi (2002, p.4) nos afirma que:

> [...] a cultura é um processo cumulativo de conhecimentos e práticas resultante das interações, conscientes e inconscientes, materiais e não-materiais, entre o homem e o mundo, a que corresponde uma língua; é um processo de transmissão pelo homem, de gerações em gerações, das realizações, produções e manifestações, que ele efetua no meio ambiente e na sociedade, por meio de linguagens, história e educação, que formam e modificam sua psicologia e suas relações com o mundo (NARDI, 2002, p. 4).

Percebe-se então o papel central que a língua exerce sobre a cultura de um povo, pois tudo que corresponde às culturas (no plural porque ela não é homogênea) é mediada pela língua, até mesmo a sua transmissão para as futuras gerações. Destaca-se que as culturas brasileiras são o que são devido às diversas variantes da língua portuguesa, pois se o idioma fosse outro, a cultura também seria.

Desse modo, a aquisição da cultura brasileira por seus cidadãos só pode acontecer por meio dessa língua, daí a necessidade de seu ensino e aprendizagem, respeitando-se as diversas variantes presentes em nossa sociedade. Claro que em um país com as dimensões continentais como o Brasil não se pode falar em uma língua homogênea e estática que todos devem aprender e sim em muitas variantes, ou dialetos, que são partes de um todo.

Porém os registros culturais feitos pelas instituições do Estado ou por instituições privadas que mantêm relações com Ele são feitos, na sua maioria, na norma padrão da língua, incluindo a escola pública, o que reforça a necessidade do ensino dessa variante, sem, é claro, negar as demais, inclusive aquelas utilizadas pelos alunos, o respeito que merecem.

Assim, ao aprender a norma padrão, ou variante padrão, os estudantes têm condições de transitar pelos espaços onde essa norma é a regra e passam também a conhecer melhor a variante que utilizam, devido às diferenças existentes entre ela e a variante padrão.

Pode-se ainda relacionar as variantes da língua portuguesa com a identidade dos sujeitos. A língua é um fator determinante na construção da identidade, seja de um indivíduo ou de um povo, comunidade ou grupo social.

Como visto anteriormente, ela é o meio pelo qual os indivíduos significam o mundo, assimilam e ressignificam a cultura, sendo que é dentro desta mesma cultura que os sujeitos constroem a sua identidade, identificando-se ou não com os valores, princípio, códigos, símbolos, entre outros itens culturais.

Como a língua não é homogênea, também não se pode falar em cultura homogênea, mas sim em diversas culturas e também em diversas identidades. Sobre isso, Hall (2006, p.13) afirma que "à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente".

Embora as identidades sejam múltiplas, assim como as variantes da língua portuguesa, todo esse conjunto contribui para formação do que se chama identidade nacional, sendo a língua uma parte importante dessa identidade. O mesmo vale para a cultura brasileira, que é formada pelas diferentes culturas encontradas no país. É importante ressaltar que esses três conceitos, cultura, identidade e língua, mantém uma estreita relação entre si, influenciando-se mutuamente. Segundo Coelho e Mesquita (2013, p.25):

> Se entendermos a cultura como "o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico" (EAGLETON, 2005, p. 55), um modo de vida que é regido pela língua, e se compreendermos que, ao longo da vida, o indivíduo passa por constantes processos de identificação e desidentificação com aquilo que o interpela, então, perceberemos que língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 25).

Diante do exposto acima, percebe-se que o ensino/ aprendizagem da língua portuguesa é muito importante para a formação dos sujeitos, não só intelectualmente, mas também social e culturalmente. Deve ser pela sua ampla gama de benefícios que o ensino da língua portuguesa é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, sendo um direito de todos os cidadãos residentes no país e sua oferta pelo Estado brasileiro obrigatória.

Muito além da comunicação, a aprendizagem da língua está diretamente relacionada a outros benefícios como: a possibilidade de interação dos indivíduos com os demais membros da sociedade brasileira ou dos países de língua lusófona; a aquisição da língua está diretamente relacionada à organização do pensamento, assim, ao adquirir uma língua e sua estrutura, o sujeito poderá organizar melhor os seus pensamentos; a apropriação da cultura brasileira e/ou de todas as outras culturas que tenham registro em língua portuguesa; e um conjunto de identidades presentes nas diversas culturas brasileiras, o que possibilitará aos sujeitos, em contato com essas identidades, construírem a sua própria.

Ressalta-se que esses são alguns benefícios na aquisição de uma língua, em particular da língua portuguesa, mas existem muitos outros. A nossa língua materna faz de nós o que somos. Faz da nossa sociedade o que ela é. Por isso é importante que seja assegurado a todos o seu ensino com qualidade para que haja uma aprendizagem efetiva e o pleno desenvolvimento dos indivíduos no campo linguístico. Afinal, a aprendizagem da língua oferece a todos um mundo cheio de novas possibilidades e oportunidades de desenvolvimento.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As dificuldades na educação no Brasil e no ensino de língua portuguesa já são velhas conhecidas dos professores, formuladores de políticas públicas, acadêmicos, estudiosos, entre outros. Não se pretende esgotar aqui esse assunto, que demandaria vários trabalhos exclusivos para esse fim.

Pretende-se, neste tópico, apontar alguns desafios e também possibilidades no ensino de língua portuguesa em geral, de modo a contextualizar essa pesquisa com outras do mesmo campo.

Essas dificuldades surgiram há muitas décadas e infelizmente, mesmo com as contribuições da Linguística e outros campos de conhecimentos, ainda não foram superadas, tornando a aprendizagem de língua portuguesa um divisor entre o sucesso e o fracasso escolar.

Porém, desses mesmos desafios e dificuldades surgem também oportunidades que buscam uma mudança no panorama do ensino de língua materna na educação brasileira. A questão ainda está longe de ser resolvida e as causas dos problemas são diversas e persistentes, demandando ações conjuntas dos profissionais da educação e dos formuladores de políticas públicas.

Demanda-se também mais investimentos na formação dos professores e professoras primárias e de língua portuguesa, tanto os(as) que estão atuando quanto aqueles(as) e que ainda irão atuar na educação, seja ela pública ou privada, pois qualquer melhoria na qualidade do ensino desta e de outras disciplinas escolares passará, inevitavelmente, pelos docentes.

As dificuldades começam com a variante ensinada na escola, que é muito diferente das variantes utilizadas pelos alunos. A escola, por lei, ensina a variante padrão, ou norma padrão da língua portuguesa. Porém, devido às diferenças entre as variantes, alguns estudantes se sentem aprendendo um novo idioma. Sobre essa questão Da Silva e De Mendonça Cyranka (2009, p. 275) afirmam que as variedades linguísticas trazidas pelas classes populares não dialogam com o ensino disseminado nos conteúdos de Português, revelando um descompasso entre o que a escola ensina e o que os alunos (não) aprendem.

Assim, "O fracasso da produção escrita na escola é resultado de sua inadequação em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que a sua clientela usa" (ibidem, p. 275).

Ao se deparar com uma "língua" muito diferente daquela que utiliza, os estudantes, ao não aprenderem os conteúdos de língua portuguesa, acabam se sentindo frustrados e desestimulados, o que alimenta crenças de que não sabem o Português ou que essa língua é muito difícil, mesmo se comunicando através dela.

Outro ponto a ser destacado e a crença da existência de dois tipos de Português, o da escola e o que se "fala no cotidiano", afastando ainda mais os estudantes dessa disciplina escolar. Isso implica em graves consequências acadêmicas para os alunos e alunas, que acabam desconhecendo o próprio idioma que falam.

Outro desafio é o ensino da língua descontextualizado. Muitos docentes focam no ensino da gramática normativa, suas regras e normas, e se esquecem de que dominar uma língua requer múltiplas competências que vão muito além dos conhecimentos linguísticos.

Outro fator que contribui para o ensino descontextualizado é a utilização de atividades mecânicas e repetitivas, com textos criados ou muito diferentes daqueles utilizados nas situações reais de interação, o que dificulta a aprendizagem da língua como uma prática social. Diante do exposto, pode-se afirmar que:

> São reconhecidas no ensino de Língua Portuguesa atual as lacunas existentes no ensino de gramática, uma vez que o professor em geral não capacita melhor os alunos para a comunicação oral e escrita. Porque, em vez de fazê-los trabalhar intensamente com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem impor-lhes Gramática, teorias e regras, sem nenhuma contextualização. Um ensino gramaticalista oculta os talentos naturais, gera a insegurança na linguagem e aversão ao estudo do idioma (DE SOUZA, 2004, p. 309).

Esse ensino descontextualizado torna a aprendizagem sem sentido, desmotivando os estudantes a realizarem tarefas que eles acreditam não terem sentido, ou a realizarem apenas para obter as notas necessárias para a aprovação. Esse fato também contribui para a crença de que aprender Português é coisa da escola e que os conhecimentos ali adquiridos só servirão para passar de série, o que não contribui para a formação de bons leitores e escritores nem para formação de usuários proficientes da língua.

Decorrente do desafio acima, surge outro, que é a forte ênfase no ensino da gramática normativa. Ao ensinar os alunos e alunas o que a gramática deveria ser, e não o que ela é, desconsidera-se os conhecimentos prévios deles sobre a língua, principalmente daqueles oriundos das camadas desprivilegiadas da sociedade, criando-se os conceitos de "certo" e "errado" no ensino da língua, uma prática que traz mais estragos do que benefícios.

Quando os estudantes entram em contato com o ensino de língua portuguesa e aprendem que a "língua" que falam é errada, os problemas daí surgidos vão além dos pedagógicos, tendo implicações inclusive na sua autoestima, impactando ainda mais a aprendizagem nesse campo do conhecimento. Sobre o ensino da gramática normativa, citando-se novamente Souza (2004, p. 1311), tem-se que:

> Um ensino de língua centrado no ensino de gramática baseia-se [...] exclusiva e inequivocamente em gramáticas normativas ou pedagógicas em cuja elaboração não se considerou a língua como forma linguística, mas como um amontoado de regras gramaticais, nem sempre coerentes, e nada fiéis à realidade da língua. Além disso, há uma ênfase no ensino de metalinguagem - com privilégio para a nomenclatura, classificações, listagens, somadas a exercicíos (sic) de fixação e técnicas de repetição – oriundo da idéia (sic) errônea de que a linguagem é um comportamento adquirido e aprendido mecanicamente (SOUZA, 2004, p. 1311).

Esses desafios implicam em muitos problemas educacionais e no fracasso escolar de muitos estudantes. Porém a superação deles traz também várias oportunidades no ensino de língua portuguesa. Começar-se-á pelo primeiro desafio, as diversas variantes da língua que os alunos aprendem em seu círculo social e que em muitos casos divergem daquela ensinada na escola, a variante padrão. Quando se estigmatiza e/ou se desrespeita as outras variantes como erradas em detrimento da variante padrão, cria-se um ambiente de desvalorização do saber discente. A esse respeito Freire (1996, p. 25) nos afirma que:

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 25).

Porém quando se valoriza a sua forma de falar, de se expressar, os seus conhecimentos prévios sobre a língua, para, a partir deles, mediar novas competências comunicativas, a aprendizagem torna-se mais prazerosa e significativa. Os alunos e alunas vão adquirindo novas competências a partir daquelas que já possuem, transformando-se a diversidade linguística na sala de aula, e na escola, em uma vantagem em termos de aprendizado, visto que o foco será o estudante e não o conteúdo.

Se o ensino descontextualizado é um desafio a ser superado, o ensino da língua contextualizado constitui-se em uma oportunidade para a mediação das competências comunicativas e para a formação de bons leitores e escritores. Uma forma de contextualização do ensino de língua portuguesa é através dos gêneros discursivos, pois estes correspondem às formas como as pessoas se comunicam no mundo real.

Conforme afirma Bakhtin (1997, p. 280) "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" sendo que essa utilização é efetuada por meio de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos" que se originam nessas próprias esferas da atividade humana e cada uma delas gera seus tipos relativamente estáveis de enunciados, conhecidos como gêneros do discurso (ibidem, p. 280).

Assim, partindo desses gêneros discursivos utilizados em situações reais para a mediação da comunicação, contextualiza-se o ensino de língua portuguesa, possibilitando aos alunos e alunas situações de comunicação em que seja

possível a construção de enunciados (orais ou escritos) por eles próprios, ou seja, estuda-se a língua a partir da sua utilização em situações reais de comunicação.

O estudo através dos gêneros do discurso possibilita aos estudantes a reflexão sobre os enunciados dos outros, sobre como eles são construídos, ampliando a conscientização deles sobre a própria língua e a sua utilização.

Como último desafio, tem-se a ênfase no ensino da gramática normativa no ensino da língua. Segundo Possenti (1996 apud DA SILVA e DE MENDONÇA CYRANKA, 2009, p.275) existem três tipos de gramáticas: a gramática normativa ou prescritiva, a descritiva e a internalizada. A gramática normativa ou prescritiva é o conjunto de regras que rege a norma padrão da língua portuguesa. Ela diz como a língua deve ser e está profundamente arraigada no ensino de Português e nos livros didáticos, enfatizando o ensino da nomenclatura e o falar e escrever bem pelos alunos. Já a gramática descritiva é aquela que descreve ou explica como a língua é e não como ela deveria ser. Debruça-se sobre como a língua é usada pela população sem juízos de valor de certo e/ou errado. Por fim, a gramática internalizada corresponde às normas e regras intuitivas e estáveis que todos os falantes de uma língua dominam. Não é ensinada na escola e os falantes adquirem naturalmente através do contato com falantes nativos.

Assim, se o ensino de gramática mudar o foco da gramática normativa ou prescritiva para a descritiva e a internalizada, abre-se caminho para a superação das diferenças entre a variante padrão e as outras variantes. Será a partir das variantes utilizadas pelos alunos que se dará o estudo da variante padrão e não o contrário. Ao estudar a língua como ela é utilizada e não como ela deveria ser, trata-se das variantes linguísticas faladas pelos alunos como ponto de partida para a mediação de outras competências, valorizando-se os conhecimentos prévios deles e respeitando as suas diferenças no modo de se expressar.

De acordo com o que foi visto acima, percebe-se que, mesmo após as contribuições das ciências linguísticas no ensino da língua portuguesa, ainda persiste a prática do ensino tradicional da língua materna fundamentada na gramática normativa e na passividade dos estudantes. Não reconhecendo seus conhecimentos prévios e seus modos de se expressar, essa prática de ensino trata essas variedades linguísticas como “erradas” e impõe a variante padrão como a “certa” a ser aprendida para se falar e escrever bem. A ênfase recai sobre a nomenclatura, regras e normas ao invés da utilização da língua.

Percebe-se também que há oportunidades de ensino como o reconhecimento das variantes faladas pelos alunos, o ensino através dos gêneros do discurso e a mudança da ênfase na gramática normativa, ou prescritiva, para as gramáticas descritiva e internalizada. Ressalta-se, porém, que não é a simples aplicação de uma fórmula mágica, do reconhecimento dos problemas e possibilidades no ensino ou de como se deve ensinar uma língua que provocará uma transformação no ensino de língua portuguesa. Somente através de investimento, tanto educacional quanto social e da construção coletiva de políticas públicas é que se chegará a soluções duradouras para o ensino de língua portuguesa, transformando-se, assim, o quadro atual de fracasso escolar e desestímulo ao estudo da língua materna.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS

Um questionário aberto, com quatro questões abertas, foi aplicado às professoras participantes da pesquisa. Cada pergunta tinha como objetivo conhecer as suas opiniões sobre assuntos específicos abordados nesse e nos tópicos seguintes. A primeira pergunta foi “Na sua opinião quais foram os principais desafios no ensino de língua portuguesa durante o período de educação remota na pandemia de COVID-19?”. As respostas podem ser visualizadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Respostas da pergunta “Na sua opinião quais foram os principais desafios no ensino de Língua Portuguesa durante o período de educação remota na pandemia de COVID-19?”

Respondente	Resposta
Professora de Português 1	A falta de acesso por parte dos alunos. Acredito que tenha sido pela não aquisição de celulares e de internet. Em muitas famílias só um dos integrantes possui celular.
Professora de Português 2	Além do distanciamento físico imposto pela situação de pandemia, no período de ensino remoto foi difícil e, às vezes, inviável acompanhar e, portanto, ajudar os alunos, principalmente, nas questões de produção textual que requerem um acompanhamento mais próximo no processo de escrita de cada educando.
Professora Primária 1	A dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas por diversos motivos, falta de equipamento ou domínio e falhas em sistema e/ou internet.
Professora Primária 2	O uso de recursos tecnológicos (plataforma e whatsapp) por se tratar do ciclo da alfabetização. Alfabetizar sem o contato físico/presencial, a falta de autonomia dos alunos em razão de estarem em processo de alfabetização.

Fonte: Questionário 2 aplicado pelo autor.

As dificuldades apresentadas pelas entrevistadas, em sua maioria (3 participantes) estão relacionadas à falta de tecnologia ou de conhecimentos sobre como utilizá-las no processo de ensino-aprendizagem, revelando a falta de integração das tecnologias da comunicação e informação – TIC nas aulas de língua portuguesa. Ressalta-se que a questão tecnológica vai além dos muros da escola e está relacionada muito mais com um problema social (condições de acesso às TIC) do que propriamente pedagógico. Porém, durante o ensino remoto ele sobressaiu aos demais, inviabilizando, muitas vezes, o acesso dos alunos à plataforma de educação do município - APOIAR, visto que sem um meio de acesso ao ensino, antes presencial e agora tecnológico, fica inviável o ensino remoto.

Além da questão tecnológica, duas participantes acrescentaram, ainda, a falta de autonomia dos alunos no processo de alfabetização e a impossibilidade do acompanhamento mais próximo no processo de escrita de cada educando. Esses problemas até podem ser contornados com o uso das tecnologias, porém demandará conhecimentos tecnológicos tanto dos professores quanto dos estudantes. Na falta desses conhecimentos, poder-se-ia realizar formações com os alunos e com as professoras, porém demandaria tempo para que as mudanças fossem assimiladas, o que, infelizmente, não era um recurso disponível durante o ensino remoto, forçando as professoras a aprenderem por conta própria a lidar com as tecnologias durante o ensino remoto.

Já na segunda pergunta, "Na sua opinião quais foram as principais possibilidades no ensino de língua portuguesa durante o período de educação remota na pandemia de COVID-19?", buscou-se conhecer as oportunidades que as entrevistadas puderam vislumbrar com o ensino remoto. As respostas podem ser observadas na tabela abaixo.

Tabela 2: Respostas da pergunta "Na sua opinião quais foram as principais possibilidades no ensino de Língua Portuguesa durante o período de educação remota na pandemia de COVID-19?"

Respondente	Resposta
Professora de Português 1	No ano de 2020, foram os exercícios feitos pelos professores e impressos pela escola, mas não disponibilizados na totalidade e/ou diversidade em que foram colocados na plataforma. Em 2021, a apostila impressa pela SEC foi um ponto positivo por ter uniformizado os conteúdos para todos os alunos da rede.
Professora de Português 2	Apesar de todos os problemas e dificuldades que tanto os docentes quanto os alunos enfrentaram, a pandemia possibilitou o conhecimento, por parte de muitos, e também o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Muitas ferramentas digitais foram utilizadas a fim de otimizar o trabalho dos docentes e o aprendizado dos alunos.
Professora Primária 1	A colaboração dos responsáveis que em vários períodos agiram de forma independente ou seguindo orientações dos professores.
Professora Primária 2	---

Fonte: Questionário 2 aplicado pelo autor.

Segundo as entrevistadas, as oportunidades foram diversas. A Professora de Português 1 colocou como oportunidade em 2020 as atividades elaboradas pelos professores e disponibilizadas na plataforma APOIAR, embora essas atividades não tivessem sido disponibilizadas por outros meios. Para o ano de 2021 ela citou a uniformização dos conteúdos disponibilizados aos estudantes através da apostila impressa, visto que a elaboração das Atividades Pedagógicas Impressas – API, ficou sob responsabilidade da SEC e a distribuição sob responsabilidades das unidades escolares, sendo delegado aos professores a elaboração e disponibilização de atividades complementares através da plataforma APOIAR. Já a Professora de Português 2 citou como oportunidades o conhecimento e a utilização das TIC para otimizar o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Devido à suspensão das aulas presenciais, os únicos meios disponíveis foram aqueles proporcionados por essas tecnologias, forçando docentes e estudantes a aprenderem a utilizá-las.

Essa aprendizagem tecnológica revela-se promissora, pois ela pode ser integrada aos processos de ensino-aprendizagem mesmo depois que as aulas remotas serem substituídas pelas aulas presenciais. As TIC são ferramentas que podem ampliar a produtividade do trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, visto que, nesse último caso, proporcionam diferentes experiências com o conhecimento. Assim, o que é um desafio nessa modalidade de ensino transforma-se também em uma oportunidade de ensino-aprendizagem.

A Professora Primária 1 reconheceu como oportunidade a colaboração, "de forma independente ou seguindo orientações dos professores", dos responsáveis em diferentes momentos do ensino remoto, fato esse que os aproxima da educação dos alunos e alunas. Ressalta-se aqui que esse acompanhamento, em muitos casos, continuará mesmo após as aulas presenciais, o que representa um ganho para os estudantes, que agora poderão contar com os docentes e também com a ajuda dos seus responsáveis.

Esse fato aproximou também esses responsáveis da escola, pois ao se deparar com as dificuldades enfrentadas por ela para a garantia de sua missão de ensinar, os responsáveis puderam refletir sobre o papel dela e sobre o seu próprio papel na educação dos estudantes.

Já a Professora Primária 2 não respondeu a essa questão, talvez porque não vislumbre nenhuma oportunidade no ensino remoto ou porque acredite que a pandemia e o ensino remoto não trouxeram nada de bom. Enfim, a sua falta de palavras, comparado ao silêncio, também diz muito, visto que o ato de se silenciar também é carregado de significados.

Com essas duas perguntas finaliza-se este tópico, que nos possibilitou conhecer os desafios e oportunidades do ensino remoto de língua portuguesa durante o distanciamento social. Os desafios variam dos mais gerais para os mais específicos, porém diferem daqueles apresentados no capítulo anterior, corroborando a afirmação deste trabalho de que a pandemia agravou velhos problemas e também trouxe novos. Esses problemas ainda serão estudados e pesquisados durante um bom tempo, visto que seus impactos na educação ainda não são completamente conhecidos. Outro ponto a ser destacado é que os desafios também trazem oportunidades de ensino, possibilitando aos professores refletirem sobre as suas próprias práticas e aos alunos novas experiências com o conhecimento através das novas tecnologias da informação e comunicação.

Embora a crise educacional trazida pela pandemia tenha sido uma catástrofe para a educação, ela também traz novas oportunidades de mudanças e, devido aos problemas já existentes no ensino de língua portuguesa, uma necessidade urgente de mudanças, pois o quadro educacional em que se encontra o ensino dessa disciplina ainda é dramático. Espera-se que as boas experiências e oportunidades advindas com a pandemia sejam aproveitadas, uma vez que a superação dos desafios, tanto os velhos quanto os novos, ainda está longe de acontecer.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

As duas últimas perguntas são sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na educação municipal e na vida das professoras. Essas questões possibilitam aos participantes expressarem como a pandemia afetou diretamente a educação dos estudantes e a elas próprias, tanto profissional quanto pessoalmente. Veja abaixo as respostas dadas à terceira pergunta do questionário, que é a seguinte: "Na sua opinião quais os impactos que o ensino remoto pode ter na educação dos alunos?".

Tabela 3: Respostas da pergunta "Na sua opinião quais os impactos que o ensino remoto pode ter na educação dos alunos?"

Respondente	Resposta
Professora de Português 1	*Atualmente, digo que ele não foi eficiente, mas o vejo como uma possibilidade de auxílio ao cotidiano escolar se, realmente, forem disponibilizados tablets e rede de internet para os alunos.*
Professora de Português 2	*Um dos maiores problemas foi a desigualdade entre os alunos de diferentes camadas sociais que foram acirrados ainda mais.*
Professora Primária 1	*Desigualdade de aprendizagem entre os alunos, evasão escolar, ansiedade e falta de motivação, dificuldade de organização, rotina, dificuldade de relacionamento (colega/professores).*
Professora Primária 2	*Para os alunos do ciclo de alfabetização, não vejo como positivo. Os alunos de outros anos de escolaridade e que possuem autonomia e habilidades de leitura e escrita, o ensino remoto é algo positivo.*

Fonte: Questionário 2 aplicado pelo autor.

Aqui as opiniões também se diferenciam. A Professora de Português 1 não vê o ensino na rede como eficiente, mas ao mesmo tempo o considera como uma possibilidade de auxílio à aprendizagem, caso as condições de acessibilidade sejam disponibilizadas aos alunos, como dispositivos eletrônicos e acesso à internet. Essa posição corrobora a apresentada anteriormente de que as possibilidades educacionais utilizadas no ensino remoto podem continuar a ser utilizadas também no ensino presencial, mediante ajustes em algumas delas.

Já a Professora de Português 2 acredita que o impacto será a ampliação das desigualdades educacionais entre os alunos das diferentes camadas sociais. De fato, a desigualdade aumentou e provavelmente continuará a aumentar, visto que o ensino remoto contempla os alunos das diferentes classes de maneira diferente, a começar pelo acesso aos dispositivos tecnológicos e a internet, que se tornou um fator de exclusão social.

A Professora Primária 1 também destacou a desigualdade de aprendizagem entre os alunos e ainda acrescentou mais impactos, como a evasão escolar, a ansiedade, a falta de motivação, a dificuldade de organização, a rotina e a dificuldade de relacionamento entre os professores, colocando o ensino remoto como algo prejudicial aos alunos e docentes.

Por fim, a Professora Primária 2 condiciona o ensino remoto ao ciclo de alfabetização, sendo que, para os alunos que ainda não são alfabetizados, o ensino remoto não é positivo, já para aqueles que são alfabetizados o ensino remoto é algo positivo. Esse pensamento é reforçado pela resposta anterior dessa mesma professora em que ela afirma que o uso das TIC é um desafio para o processo de alfabetização, assim como a falta de autonomia dos alunos com a leitura e a escrita, sendo positivo somente se os alunos já dominarem essas competências.

Com a quarta e última pergunta, "Como o trabalho remoto na educação impactou a sua vida profissional? E pessoal?", busca-se conhecer como o ensino remoto impactou cada professora individualmente. Sabe-se que um mesmo evento impacta as pessoas de maneira diferente, visto que cada ser humano é um conjunto biopsicossocial único. As respostas a essa questão podem ser visualizadas na tabela abaixo.

Tabela 4: Respostas da pergunta “Como o trabalho remoto na educação impactou a sua vida profissional? E pessoal?”

Respondente	Resposta
Professora de Português 1	*Profissionalmente, me trouxe novos paradigmas de atuação e, pessoalmente, gerou muito desgaste devido a uma nova realidade para o meu exercício profissional.*
Professora de Português 2	*No âmbito profissional, o trabalho remoto me fez repensar os métodos de ensino como também os próprios objetivos da educação. No âmbito de minha vida pessoal, o período de ensino remoto me trouxe uma maior sensibilidade à vida, às pessoas a minha volta e a minha pessoa também*
Professora Primária 1	*Me senti incapaz, impotente não consegui realizar meu trabalho no nível de costume. Nos primeiros meses estive muito ansiosa, alguns meses depois me vi desestimulada, procrastinando...*
Professora Primária 2	*Para mim, o trabalho remoto foi muito desgastante, mas me trouxe novas aprendizagens, sobretudo na utilização de recursos tecnológicos não utilizados anteriormente a este período.*

Fonte: Questionário 2 aplicado pelo autor.

Após a análise das respostas, percebe-se que o ensino remoto impactou de maneira diferente as profissionais entrevistadas, principalmente no nível profissional, embora três delas tenham afirmado que essa modalidade de ensino gerou muito desgaste.

Para a Professora de Português 1, profissionalmente, o ensino remoto foi uma situação que lhe trouxe novos paradigmas de atuação e, pessoalmente, muito desgaste, devido a uma nova realidade para o seu exercício profissional.

Já a Professora de Português 2 teve nesse período a possibilidade de reflexão. Profissionalmente, ela afirma que o ensino remoto a fez repensar os seus métodos de ensino e também os próprios objetivos da educação. Pessoalmente esse período lhe trouxe uma maior sensibilidade à vida, às pessoas à sua volta e a si própria.

Percebe-se que essa professora tomou esse período como uma possibilidade de se reinventar, pessoal e profissionalmente. A Professora Primária 1 afirmou que profissionalmente se sentiu incapaz de realizar o seu trabalho como costumava fazer antes do ensino remoto. Já no campo pessoal ela afirmou que nos primeiros meses estava muito ansiosa e alguns meses depois se viu desestimulada e procrastinando. Nota-se o profundo desgaste que esse período trouxe a essa profissional, impactando diretamente a sua qualidade de vida.

Por fim, para a Professora Primária 2 o trabalho remoto também foi muito desgastante, contudo, trouxe-lhe novas aprendizagens, sobretudo na utilização de recursos tecnológicos que ela não utilizava anteriormente no ensino presencial. Para essa profissional, apesar do desgaste, novas oportunidades surgiram, como conhecer e utilizar novos recursos tecnológicos.

Observa-se que o impacto do ensino remoto foi muito diferente, e também profundo, tanto nas professoras de língua portuguesa quanto nas professoras primárias. Talvez tenha sido pelas mudanças drásticas e repentinas ocasionadas pela pandemia de COVID-19. Não houve tempo nem preparo para a mudança.

Ela ocorreu de um dia para o outro quando, ainda no dia 13 de março, as aulas eram presenciais e a partir do dia 14 já não eram.

O período que deveria ser de adaptação, os 30 dias de recesso dados pela Secretária de Educação por conta das medidas de distanciamento e isolamento social, não prepararam as profissionais para o que estava por vir. Nem tinha como, pois, as gerações atuais nunca tinham passado por algo semelhante.

Apesar dessa reviravolta, os profissionais da educação não desistiram e mantiveram-se firmes na garantia do direito à educação da população. Com o fim das aulas remotas sabia-se que o retorno às aulas presenciais não seria a mesma coisa. Não após uma experiência traumática como uma pandemia.

Não seria como voltar das férias, ou do recesso escolar. As coisas tinham mudado. A sociedade mudou. Os estudantes mudaram. Os professores também. Foi um recomeço, onde a incerteza e as dúvidas eram maiores do que as certezas. Até o presente momento as pessoas seguem tentando normalizar uma situação que não será mais como era antes da pandemia. Porém a vida continua, e há de continuar. Assim, é preciso se reinventar e seguir em frente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois buscou-se o aprofundamento da realidade social sem se preocupar com medidas quantitativas. No que diz respeito à natureza, a pesquisa foi aplicada, uma vez que envolveu verdades e interesses locais e esteve dirigida aos problemas específicos.

No que se refere aos objetivos, foi exploratória, visto que este "tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses." (GIL, 2007, s/p. apud GERHARDT, 2009, p.35).

Quanto aos procedimentos, o estudo se caracterizou como uma pesquisa de campo, já que a "pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa" (FONSECA, 2002, s/p. apud GERHARDT, 2009, p.37).

A coleta de dados se deu através de uma pesquisa documental nos Boletins Oficiais e outras publicações do município de Angra dos Reis e de um levantamento bibliográfico sobre o tema, com leituras das obras de Paulo Freire, Vygotsky, Karla Patrícia Targino de Souza, Vanessa Souza da Silva, Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka e Eni P. Orlandi.

Foi aplicado um questionário aberto com quatro questões sobre os desafios, as possibilidades e os impactos da política de distanciamento social no ensino de Língua Portuguesa. A escolha dos autores e autoras citados acima deve-se ao fato de trabalharem com o tema proposto de maneira ampla, profunda e atual e também por abordarem a realidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pandemia de COVID-19 foi um divisor de águas nas sociedades atuais, trazendo transformações em praticamente todas as atividades humanas. Na área da educação, o ensino remoto foi um choque em um sistema de educação majoritariamente presencial. Novos desafios surgiram, somando-se aos já existentes e impondo condições nunca antes vistas pelos(as) profissionais da educação.

Diante desse cenário, torna-se importante e relevante o estudo de como os professores e professoras das redes públicas e privadas superaram os desafios e aproveitaram as oportunidades para garantir aos alunos e alunas uma educação de qualidade.

Quanto aos objetivos, pode-se dizer que foram atingidos satisfatoriamente. O objetivo geral deste trabalho foi analisar os desafios e oportunidades do ensino remoto de língua portuguesa em duas escolas da rede pública municipal de Angra dos Reis e os seus impactos na aprendizagem dos alunos e alunas.

Ele foi alcançado através das respostas de quatro professoras, duas de língua portuguesa e duas primárias, do questionário sobre o ensino remoto de língua portuguesa. Já os objetivos específicos também foram satisfatoriamente alcançados, sendo o primeiro, “apontar os principais desafios e oportunidades do ensino remoto de língua portuguesa durante o período de pandemia”, alcançado através das questões 1 e 2 do questionário sobre o ensino de língua portuguesa.

As respostas foram expostas e analisadas na terceira seção. Já o segundo objetivo específico, “descrever o impacto desses desafios e oportunidades na aprendizagem dos alunos e alunas”, foi alcançado através da questão 3 do mesmo questionário. Por fim, o terceiro objetivo específico, “demonstrar a importância das professoras e professores no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa”, foi demonstrado durante todo o trabalho, pois são parte fundamental da educação, seja na modalidade presencial ou remota.

Os resultados obtidos apontam para uma reflexão sobre os desafios e oportunidades no ensino de língua portuguesa, visto que a cada novo desafio tem-se também uma nova oportunidade de ensino. Sendo assim, embora esses desafios geram desgastes, eles apontam para a necessidade de mudanças nas formas como os conteúdos escolares são mediados e também na mudança no papel dos professores e professoras de Português.

Os resultados apontam também para outro problema surgido na pandemia, as desigualdades tecnológicas, e como essas se sobrepuseram aos problemas pedagógicos, visto que sem as tecnologias da comunicação e informação as aulas remotas não poderiam acontecer, ou seja, nessa modalidade de ensino, a tecnologia é um fator de desigualdade social e educacional e precisa urgentemente ser superado.

O problema de pesquisa “as dificuldades do ensino de língua portuguesa no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 na rede pública municipal de Angra dos Reis”, foi abordado durante todo o trabalho, desde a descrição da situação do município na pandemia e a contextualização do problema, até a análise das respostas do questionário, demonstrando ao leitor a importância de se conhecer a situação do município durante a pandemia de COVID-19 e as medidas tomadas para a garantia da educação dos estudantes.

Parte importante dessas medidas foi o ensino remoto, única alternativa viável para a oferta da educação no período de isolamento e distanciamento social. Com relação à pergunta norteadora "Como os desafios e oportunidades impactaram o ensino de língua portuguesa durante a pandemia de COVID-19?", conclui-se que o impacto foi profundo e desigual, sendo que as parcelas sociais desfavorecidas, em alguns casos, tiveram seus direitos negados, como o da educação.

Esse impacto não foi sentido apenas pelos estudantes e suas famílias, foi também sentido pelos(as) profissionais da educação, em especial os professores e professoras, sendo os impactos tanto na vida profissional quanto pessoal. O ensino remoto gerou muito desgaste nas docentes, o que inevitavelmente acaba impactando, negativamente, a qualidade do ensino.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, eles foram satisfatórios para a realização deste trabalho. A pesquisa documental nos Boletins Oficiais de Angra dos Reis possibilitou o conhecimento da situação o município durante a pandemia de COVID-19 e também sobre as ações que foram tomadas pelos diversos órgãos públicos, em especial as secretarias de educação e saúde, sobre as diversas ações tomadas para a garantia da educação pelo município.

Já a pesquisa bibliográfica forneceu a base teórica sobre o qual esse trabalho foi feito e possibilitou reflexões sobre o ensino de língua portuguesa de uma maneira mais geral. O questionário permitiu conhecer desafios e oportunidades específicas do município pela voz de quem viveu e trabalhou na rede municipal de educação, fornecendo uma visão local de um problema enfrentado no município e em todo o país.

Por fim, este trabalho é como uma introdução de um assunto que ainda merece muitas pesquisas e reflexões. Esse estudo foi um trabalho exploratório, oferecendo uma pequena contribuição para futuras pesquisas descritivas e explicativas sobre o ensino remoto de língua portuguesa em Angra dos Reis e também no país.

Devido à sua grande importância, as pesquisas nessa área devem continuar e aprofundar o seu escopo, pois o ensino remoto ainda permanece como uma possibilidade em caso de novas pandemias ou de situações que exijam o isolamento social.

REFERÊNCIAS



ANGRA DOS REIS. **Decreto n° 11.593, de 14 de março de 2020**. Dispõe sobre a aplicação da Lei Federal Nº 13.979/2020, sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do "coronavírus" responsável pelo surto de 2019/2020. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - n° 1143 - 14 de março de 2020. Angra dos Reis, RJ, Prefeitura Municipal, 2020a. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1143_de_14-03-2020.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2021.

_____. **Decreto n° 11.596, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência no município de Angra dos Reis e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - n° 1145 - 17 de março de 2020. Angra dos Reis, RJ, Prefeitura Municipal, 2020b. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1145_de_17-03-2020.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2021.

_____. **Plano de contingência da Secretaria de Saúde para enfrentamento da COVID-19.** On-line. 2020c. Disponível em: https://coronavirus.angra.rj.gov.br/downloads/PlanoDeContingenciaCOVID19AngraDosReis.pdf. Acesso em 12 de janeiro. 2021.

_____. **Decreto n° 11.602, de 22 de março de 2020**. Define novas medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus no município de Angra dos Reis. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVII - n° 1148 - 22 de março de 2020. Angra dos Reis, RJ, Prefeitura Municipal, 2020d. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1148_de_22-03-2020.pdf. Acesso em 13 de janeiro. 2021.

_____. **Boletim epidemiológico n° 17/2020, de 30 de março de 2020**. On-line. 2020e. Disponível em: https://coronavirus.angra.rj.gov.br/boletins.asp. Acesso em: 12 de jan. 2021.

_____. **Decreto n° 11.618, de 09 de abril de 2020**. Dispõe sobre o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia do COVID-19 e dá outras providências. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - n° 1159 - 09 de abril de 2020. Angra dos Reis, RJ, Prefeitura Municipal, 2020 f. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1159_de_09-04-2020.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2021.

_____. **Decreto n° 11.970, de 05 de março de 2021.** Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais e o regime de trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação lotados nas unidades da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVII - n° 1298 - 05 de março de 2021. Angra dos Reis, RJ, Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1298_de_05-03-2021.pdf. Acesso em 15 de janeiro. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzeller]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 de dez. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** On-line: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 20 de janeiro. 2021.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 20 de janeiro. 2021.

_____. UNA-SUS. **A Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.** 2020. On-line. Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em: 04 de dez. 2021.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes.** ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/975/516. Acesso em: 20 de jan. 2022.

DA SILVA, Vanessa SOUZA; DE MENDONÇA CYRANKA, Lúcia Furtado. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje.** Linhas críticas, v. 15, n. 29, p. 271-287, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193514388006.pdf. Acesso em: 21 de janeiro. 2022.

DE SOUSA, Karla Patrícia Targino. **A Problemática do Ensino de Língua Portuguesa**. XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos. Anais [do] XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos em João Pessoa no ano de 2004. - João Pessoa, Idéia, 2004, p. 1309-1318. Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Karla%20Patricia%20Targino%20de%20Sousa.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 53p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da** SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 120.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Aceso em: 20 de jan. 2022.

NARDI, Jean Baptiste. **Cultura, identidade e língua nacional no Brasil: uma utopia?** Caderno de Estudos da FUNESA, v. 1, 2002. Disponível em: http://pessoal.educacional.com.br/up/4380001/881679/Cult_lang_bres_jBnardi_vp.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

SOUZA, Silvia Maria de; MEDEIROS, Vanise. **Linguística 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. Disponível em: https://canal.cecierj.edu.br/anexos/recurso_interno/8742/download/4420eede36290f89e5a2fa199cff699d. Acesso em: 19 de jan. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento c da linguagem /** L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf . Acesso em: 20 de jan. 2022.



A EXTINÇÃO DE EXECUÇÕES FISCAIS DE BAIXO VALOR E A RESOLUÇÃO 547 DO CNJ

EDUARDO REZENDE ESTEVES

Mestrando em Direitos Humanos (UNIFIEO-SP). Especialista em Direito Penal e Processo Penal, FEAD, 2017. Graduado em Direito pela UNIARA, 2013. Procurador do Município e Advogado. E-mail: eduredm@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo trata sobre a extinção das execuções fiscais de baixo valor, a partir do julgamento tema 1184 pelo Supremo Tribunal Federal, o CNJ regulamentou por meio de resolução o acesso ao poder judiciário nos casos de execuções fiscais, argumenta-se que tal medida fere os pressupostos legais, inviabilizando o acesso à justiça pelos entes públicos na persecução dos créditos tributários. Refere-se, ainda, ao fato de que o CNJ extrapolou suas funções constitucionalmente delimitadas ao estipular critérios de acesso ao Poder Judiciário, a matéria somente poderia ser regulamentada por meio de leis. Por fim, tem-se que o STF no julgamento do tema 1184 referendou a tese da falta de interesse de agir no caso de execuções fiscais de baixo valor.

Palavras-chave: Direito Constitucional; Pressupostos Processuais; Resolução; CNJ; STF.

INTRODUÇÃO

A intenção é discorrer sobre a extinção de execuções fiscais com as regras criadas pela Resolução n. 547 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emanada a partir do julgamento do Recurso Extraordinário 1.355.208 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o qual chancelou a extinção de execuções fiscais de baixo valor por falta de interesse de agir.

Ocorre que, o CNJ editou referida resolução criando regras de acesso ao poder judiciário quando os entes públicos pretendam cobrar seus créditos nos processos de execução fiscal, contudo esse documento exorbita as competências constitucionais do órgão e cria regras de acesso ao poder judiciário.

Nesse último ponto, acreditamos que o CNJ extrapolou seu poder normativo, criando exigências que nem mesmo as próprias leis processuais e a Lei 6.830/1980 (Lei de Execução Fiscal) criaram. Não há disposição legal limitando o acesso ao Poder Judiciário a partir de determinado valor mínimo.

Os próprios entes federados, observando suas particularidades e conveniência, editam leis de valor mínimo para disciplinar os órgãos de cobrança e indicar qual será o mínimo aceito para cobrança, sem que isso represente renúncia de receita.

O STF com o tema 1184 validou a tese de que seria possível a extinção de execuções fiscais de baixo valor alicerçadas na ausência de interesse de agir, uma das condições de ação. Argumenta-se que o custo do processo frente o valor dos débitos perseguidos é demasiado, ou seja, o Estado gasta mais para cobrar do que a vantagem que receberia com o processo.

Acerca do interesse de agir o Código de Processo Civil de 2015 é claro ao prescrever sua exigência, a exemplo da regra contida em seu art. 17 “para postular em juízo é necessário ter interesse e legitimidade”. Contudo, não cabe ao judiciário estipular quais os valores devem ser considerados mínimos para ajuizamento dos processos de Execução Fiscal.



O ACESSO À JUSTIÇA E A INAFASTABILIDADE DA JURISDIÇÃO

O acesso à justiça e a inafastabilidade da jurisdição são garantias constitucionais às pessoas, inscritos no Título II da Constituição Federal (CF), por excelência são direitos fundamentais.

A CF em seu art. 5º, inciso XXXV prescreve: "a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito", de forma que há um mandamento constitucional de que nem mesmo a própria lei poderá excluir da análise do Judiciário lesão ou ameaça de direito.

Segundo o professor Flávio Martins:

> Primeiramente, ao se referir a qualquer modalidade de "lesão ou ameaça a direito", a ridas Constituição Federal abrange não somente os direitos individuais, como também direitos sociais, privados, públicos e também os transindividuais (difusos, coletivos e individuais homogêneos). Dessa maneira, esse dispositivo corporifica o que costuma ser chamado de "a segunda onda renovatória do acesso à Justiça", nomenclatura famosa dada por Mauro Cappelletti e Bryant Garth, na obra Acesso à Justiça. Outrossim, a Constituição permite que qualquer pessoa tenha acesso ao Judiciário, invocando lesão ou ameaça a direito, mostrando que a atuação jurisdicional poderá ser preventiva ou repressiva (ou reparatória). Com esse dispositivo, a Constituição brasileira proibiu a chamada "jurisdição condicionada" ou "instância administrativa de curso forçado", teoria segundo a qual seria necessário o esgotamento das vias administrativas. Por exemplo, caso tenha sido negado o seu pedido de aposentadoria junto ao INSS, não precisará a pessoa esgotar as vias administrativas junto a essa autarquia federal para, só depois, bater às portas do Poder Judiciário. Não obstante, há uma exceção: a Justiça Desportiva (NUNES, 2023, p. 827).

Do excerto acima, se depreende que, embora não seja um direito absoluto (como todos os demais), é indispensável deixar de observar que se trata de uma garantia constitucional, a qual deve ser restringida apenas pela própria CF ou a lei, em sentido estrito.

No clássico livro Acesso à Justiça, os autores lançam a seguinte de definição do que é o acesso à justiça:

> A expressão "acesso à Justiça" é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico - o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos. Nosso enfoque, aqui, será primordialmente sobre o primeiro aspecto, mas não podemos perder de vista o segundo. Sem dúvida, uma premissa básica será a de que a justiça social, tal como desejada por nossas sociedades modernas, pressupõe o acesso efetivo (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 8)

Não é outro entendimento que se possa concluir, que também o Poder Público, se necessário, deverá se valer do Poder Judiciário para ter assegurado o direito próprio, que é representativo do coletivo, especialmente quando da cobrança de créditos tributários.

Em momentos em que se discute o mais amplo acesso ao poder judiciário, é inegável que medidas como as tomadas pelo CNJ com a Resolução 547 representam um retrocesso no acesso à justiça e, mais, criam embaraços por meio de uma resolução administrativa.

O PAPEL CONSTITUCIONAL DO CNJ

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é uma instituição criada pela Emenda Constitucional nº 45, em 2004, e instalado oficialmente em 14 de junho de 2005, conforme artigo 103-B da Constituição Federal.

Sediado em Brasília, tem como objetivo aperfeiçoar os trâmites do Judiciário nacional, para melhoramento de atendimentos em prol da sociedade brasileira visando maior transparência e responsabilidade social na atuação jurídica no país.

Não se trata de um órgão jurisdicional, porém, de acordo com o § 4º do Art. 103-B Está determinado como competência do CNJ ter o controle da atuação administrativa e financeira de todo o Poder Judiciário.

De acordo com a sua própria proposta de missão, o órgão deve "contribuir para que a prestação jurisdicional seja realizada com moralidade, eficiência e efetividade em benefício da Sociedade"(BRASIL, CNJ, 1988).

Entre suas múltiplas possibilidades de atuação cabe ao CNJ:

> Na Política Judiciária: zelar pela autonomia do Poder Judiciário e pelo cumprimento do Estatuto da Magistratura, expedindo atos normativos e recomendações.
>
> Na Gestão: definir o planejamento estratégico, os planos de metas e os programas de avaliação institucional do Poder Judiciário.
>
> Na Prestação de Serviços ao Cidadão: receber reclamações, petições eletrônicas e representações contra membros ou órgãos do Judiciário, inclusive contra seus serviços auxiliares, serventias e órgãos prestadores de serviços notariais e de registro que atuem por delegação do poder público ou oficializado.
>
> Na Moralidade: julgar processos disciplinares, assegurada ampla defesa, podendo determinar a remoção, a disponibilidade ou a aposentadoria com subsídios ou proventos proporcionais ao tempo de serviço e aplicar outras sanções administrativas.
>
> Na Eficiência dos Serviços Judiciais: melhores práticas e celeridade: elaborar e publicar semestralmente relatório estatístico sobre movimentação processual e outros indicadores pertinentes à atividade jurisdicional em todo o País.

De acordo com o autor Flávio Martins1 entre as atribuições do CNJ2 está a de expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência; como aqui a discutida Resolução 547/2024. Segundo referido autor, tais resoluções são atacáveis por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade.

No caso da ADI 4.145, que discutia a inconstitucionalidade de partes da Resolução 59/2008, o STF considerou que o CNJ desrespeitou a competência privativa da União para legislar sobre processo penal, bem como o inciso XXXV do art. 5º da CF, da inafastabilidade de jurisdição.

> EMENTA: CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO. PRINCÍPIO DA INAFASTABILIDADE DO JUDICIÁRIO (CF, ART. 5º, XXXV). INCONSTITUCIONALIDADE DE VEDAÇÃO ADMINISTRATIVA AO PLENO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE JURISDICIONAL DURANTE O PLANTÃO. INDEVIDA INTERFERÊNCIA NA LEGISLAÇÃO PROCESSUAL E DE ORGANIZAÇÃO JUDICIÁRIA PELO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. AÇÃO DIRETA PARCIALMENTE PROCEDENTE. 1. O objeto das ações concentradas na jurisdição constitucional brasileira, além das espécies normativas primárias previstas no art. 59 da Constituição Federal, engloba a possibilidade de controle de todos os atos revestidos de indiscutível conteúdo normativo e autônomo. Ato normativo do Conselho Nacional de Justiça revestido dos atributos da generalidade, impessoalidade e abstratividade, permitindo a análise de sua constitucionalidade. Jurisprudência pacífica desta CORTE. 2. Inconstitucionalidade de norma administrativa proibitiva de plena atuação jurisdicional durante o plantão judiciário. Resolução do Conselho Nacional de Justiça que, visando disciplinar e uniformizar procedimentos de interceptação de comunicações telefônicas e de sistemas de informática e telemática nos órgãos jurisdicionais do Poder Judiciário, criou, administrativamente, inadmissível vedação ao exercício regular da função jurisdicional, ao vedar a análise judicial de pedidos de prorrogação de prazo de medida cautelar de interceptação de comunicação telefônica, telemática ou de informática durante o plantão judiciário, ressalvada a hipótese de risco iminente e grave à integridade ou à vida de terceiros. 3. Inconstitucionalidade do § 1º do art. 13 da Resolução 59/2008, com posteriores alterações, do Conselho Nacional de Justiça, que desrespeitou a competência

1 NUNES Júnior, Flávio Martins Alves. Curso de Direito Constitucional. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2023, p. 1376.

2 Constituição Federal, Art. 103-B. O Conselho Nacional de Justiça compõe-se de 15 (quinze) membros com mandato de 2 (dois) anos, admitida 1 (uma) recondução, sendo: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 61, de 2009)

[...] § 4º Compete ao Conselho o controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário e do cumprimento dos deveres funcionais dos juízes, cabendo-lhe, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Estatuto da Magistratura:

I - zelar pela autonomia do Poder Judiciário e pelo cumprimento do Estatuto da Magistratura, podendo expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência, ou recomendar providências; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004).

> constitucional dos Estados para legislar sobre a Organização Judiciária (CF, art. 125, §1º), inclusive plantão judicial; bem como os artigos 22, I, competência privativa da União para legislar sobre processo penal; 5º incisos XII (reserva legal) e XXXV (inafastabilidade de jurisdição). 4. Ação direta de inconstitucionalidade julgada parcialmente procedente para declarar inconstitucional o § 1º do art. 13 da Resolução nº 59 do Conselho Nacional de Justiça. (ADI 4145, Relator(a): EDSON FACHIN, Relator(a) p/ Acórdão: ALEXANDRE DE MORAES, Tribunal Pleno, julgado em 26-04-2018, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-190 DIVULG 30-07-2020 PUBLIC 31-07-2020)

E o mesmo entendimento pode ser aplicado no presente caso, o CNJ extrapolou suas funções constitucionais e legislou sobre matéria processual bem como desrespeitou o princípio da inafastabilidade da jurisdição.

A CRIAÇÃO DE REQUISITOS LEGAIS POR MEIO DE RESOLUÇÃO

A Constituição brasileira em seu art. 22, inciso I, disciplina como competência privativa da União legislar sobre direito civil, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do trabalho.

O CNJ através da Resolução 457 disciplinou no art. 1 º que é legítima a extinção do processo de execução fiscal de baixo valor pela ausência de interesse de agir, tendo em vista o princípio constitucional da eficiência administrativa respeitada a competência constitucional de cada ente federado.

Já no seu §1º determinou que fossem extintas execuções fiscais de valor inferior a R$10.000,00 (dez mil reais) quando do ajuizamento, em que não haja movimentação útil há mais de um ano sem citação do executado ou, ainda que citado, não tenham sido localizados bens penhoráveis.

No art. 2º da Resolução, criou verdadeira condição da ação ao delimitar que somente poderão ser ajuizadas execuções fiscais, desde que haja prévia tentativa de conciliação ou adoção de tentativa de solução administrativa.

Complementou, ainda, no art. 3º que: "O ajuizamento da execução fiscal dependerá, ainda, de prévio protesto do título, salvo por motivo de eficiência administrativa, comprovando-se a inadequação da medida".

Como se vê o CNJ, por meio de resolução administrativa, criou regras procedimentais para ajuizamento de execuções fiscais. Fato que exorbita suas competências constitucionais e invade as competências da União.

Some-se a isso o fato de restringir o acesso ao Poder Judiciário pelo Executivo de todos os níveis da federação, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional do acesso à justiça.

Andou mal o CNJ ao invadir competência privativa da União e concorrente suplementar dos Estados e Distrito Federal para legislar sobre Direito Processual. O que se extrai da lição de James de Souza:

> h. Síntese crítica. Compete, portanto, à União a disciplina do sistema processual tributário nacional, estabelecendo por via de lei ordinária as garantias de processo que assistem ao cidadão contribuinte em toda a federação - quando da solução administrativa de sua relação tributária litigiosa com o ente tributante, deve ainda a União criar normas gerais de procedimento em matéria de processo, com o fito de uniformizar em toda a federação o modo de exercício (procedimento) das garantias constitucionais do processo; compete aos Estados e ao Distrito Federal, a seu turno, legislar suplementarmente em matéria procedimental, especificamente de forma a criar estrutura adequada (órgãos, pessoal e recursos materiais) para o exercício das funções julgadoras administrativas; compete igualmente aos Municípios a disciplina local do procedimento e da estrutura administrativa destinada para fins processuais tributários, não desbordando, naturalmente, em sua legislação específica, das normas nacionais e estaduais (SOUZA, 2021, p. 114).

As leis têm caráter geral e regulam situações em abstratos, são criadas por meio de amplo debate legislativo e oriundas do Poder Legislativo, já os atos regulamentares (cita-se resoluções, decretos, entre outros) tem como destinatário situações concretas e individualizações.

De forma que, uma resolução não pode estar no mesmo

patamar de uma lei, em razão de que a lei emana do poder legislativo, representante da vontade popular, e os atos regulamentares têm como escopo matérias de menor amplitude normativa.

A atuação dos membros do Poder Judiciário está regulamentada em norma própria (LOMAN), e por dedução lógica o constituinte derivado, ao promover a Reforma do Judiciário, não transformou o Conselho em órgão com poder equiparado aos do legislador.

A menção constitucional ao poder de "expedir atos regulamentares" tem como objetivo específico o controle externo do judiciário, a partir das situações concretas relacionadas à atividade da judicatura.

Logo, a Resolução 547 do CNJ é inconstitucional ao pretender criar regras que deveriam ser objeto de lei emanadas da União, vez que pretende disciplinar normas de direito processual tributário nacional.

A doutrina processual civil indica nos dizeres de que o exercício do direito de ação será regular se preenchidos dois requisitos, tradicionalmente conhecidos como "condições da ação": legitimidade e interesse (art. 17 do CPC).

Especificamente sobre o interesse de agir, trazemos a lição de Alexandre Câmara3:

> A aferição do interesse de agir se dá pela verificação da presença de dois elementos: necessidade da tutela jurisdicional (também chamada de "interesse-necessidade") e adequação da via processual (ou "interesse-adequação"). Haverá interesse necessário quando a realização do direito material afirmado pelo demandante não puder se dar independentemente do processo. É por esta razão que faltaria interesse de agir quando se pretendesse demandar em juízo a cobrança de dívida ainda não vencida. Como neste caso seria possível a realização do direito material independentemente de processo (já que a dívida poderia ser espontaneamente paga até a data do vencimento), o processo judicial não é necessário é, pois, faltaria interesse de agir. Além disso, impõe-se o uso de via processual adequada para a produção do resultado postulado. Assim, por exemplo, aquele que não dispõe de título executivo não tem interesse em demandar a execução forçada de seu crédito, pois não é esta a via processual adequada para aqueles que não apresentem um título hábil a servir de base à execução (arts. 783 e 803, I). Vale observar, porém, que o contrário não é verdadeiro, isto é, aquele que dispõe de título executivo (extrajudicial) pode, ainda assim, propor demanda cognitiva, a fim de obter um título executivo judicial (art. 785), presente deste modo o interesse-adequação (CÂMARA, 2022).

No caso das execuções fiscais, é claro o interesse de agir e a necessidade da tutela jurisdicional pelo ente público, uma vez que o contribuinte deixou de quitar seus débitos no prazo estipulado, ademais há flagrante interesse público no recebimento dos seus créditos.

É por meio da arrecadação que ocorre o financiamento das políticas públicas. Também podemos resgatar a ideia de que não é somente uma faculdade do poder público, mas um poder-dever em cobrar os tributos que lhe são próprios conforme competência constitucional.

O STF E O JULGAMENTO DO TEMA 1184

Ao lado das inovações trazidas pela Resolução 547 do CNJ, o STF no RE 1.355.208, julgou sob regime de repercussão geral no tema 1184 a tese da possibilidade da extinção de processos de execução fiscal por falta de interesse em casos de baixo valor.

Especificamente tratando do tema em que se discute se o juiz pode encerrar processos judiciais iniciados pelos entes públicos (União, Estados e Municípios, por exemplo) para cobrança de débito, foi o objeto de discussão do Recurso Extraordinário 1.355.208.

Isso porque o valor que poderia ser recuperado em tais casos seria bem inferior ao custo da movimentação do processo judicial.

Além disso, argumenta-se que a Lei n. 12,767/2012 permitiu que os entes públicos cobrassem suas dívidas em procedimento de cartório extrajudicial, através do qual o acesso pelo devedor a empréstimos e financiamentos bancários fica comprometido

3 CÂMARA, Alexandre F. O Novo Processo Civil Brasileiro. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559772575. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559772575/, p. 54. Acesso em: 04 ago. 2024.

em razão do protesto da certidão de dívida ativa.

No caso em comento, o Município de Pomerode, em Santa Catarina, ajuizou o processo de execução fiscal para cobrar a quantia de R$528,41 de um empregado que não pagou imposto sobre serviços.

O município possui lei que determina que valores acima de R$200,00 sejam cobrados em execução fiscal. Porém o juiz considerou que a cobrança judicial não se justificava nessa situação, já que o débito da empresa era muito menor que o custo do processo.

De acordo com dados do CNJ, no Relatório Justiça em Números de 20234:

> As execuções fiscais permanecem sendo um gargalo no Judiciário e abrangem 27,3 milhões (33,5%) do total de processos em tramitação, com a maior taxa de congestionamento do Poder Judiciário (88,4%). Três tribunais detêm 65% das execuções fiscais em tramitação no país: TJRJ, TJSP e TRF3. Houve aumento em 2,4% das execuções pendentes em razão de variação nas execuções judiciais (23%). As execuções fiscais em tramitação se mantiveram praticamente constantes no último ano, com crescimento de apenas 1,5% (BRASIL, 2023).

Argumenta, por conseguinte, que o custo de movimentar o processo é muito superior àquele valor que se pretende receber, aduzindo que estudos demonstram ser mais eficiente aos entes públicos a utilização do protesto de certidão de dívida ativa (que é uma solução mais rápida e barata) do que quando acionam o Poder Judiciário por meio da execução fiscal.

Por meio do julgamento, indicaram que a União, os Estados e os Municípios devem fixar um valor mínimo para iniciar execuções fiscais que guardem relação com os custos de movimentação desses processos.

Ocorrendo que, quando o ente não fixar esse mínimo ou ele for muito baixo, o Judiciário pode definir o piso de ajuizamento. Referente aos juízes a possibilidade de extinguir execuções fiscais iniciadas com baixo valor, fundamentado nos princípios constitucionais da eficiência e da razoabilidade (art. 37, caput).

Indo além, tentam impor aos entes públicos que antes de iniciar o processo de execução fiscal, tentam cobrar o débito por outros meios. Devendo, então, protestar a CDA em cartório ou solução amigável (conciliação) ou outro meio administrativo.

Ficando a cargo do ente público demonstrar que essas outras medidas são inviáveis ou inadequadas, por exemplo, quando o crédito foi muito alto ou no caso de empresas inativas.

No RE 1.355.208 ficou decidido que é legítima a extinção das execuções fiscais de baixo valor, com a seguinte ementa:

> EMENTA: RECURSO EXTRAORDINÁRIO. DIREITO CONSTITUCIONAL E TRIBUTÁRIO. EXTINÇÃO DE EXECUÇÃO FISCAL DE BAIXO VALOR POR FALTA DE INTERESSE DE AGIR: POSTERIOR AO JULGAMENTO DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO N. 591.033 (TEMA N. 109). INEXISTÊNCIA DE DESOBEDIÊNCIA AOS PRINCÍPIOS FEDERATIVO E DA INAFASTABILIDADE DA JURISDIÇÃO. FUNDAMENTOS EXPOSTOS PELO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NA TESE DO TEMA N. 109 DA REPERCUSSÃO GERAL: INAPLICABILIDADE PELA ALTERAÇÃO LEGISLATIVA QUE POSSIBILITOU PROTESTO DAS CERTIDÕES DA DÍVIDA ATIVA. RECURSO EXTRAORDINÁRIO AO QUAL SE NEGA PROVIMENTO . 1. Ao se extinguir a execução fiscal de pequeno valor com base em legislação de ente federado diverso do exequente, mas com fundamento em súmula do Tribunal catarinense e do Conselho da Magistratura de Santa Catarina e na alteração legislativa que possibilitou protesto de certidões da dívida ativa, respeitou-se o princípio da eficiência administrativa. 2. Os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade devem nortear as práticas administrativas e financeiras na busca do atendimento do interesse público. Gastos de recursos públicos vultosos para obtenção de cobranças de pequeno valor são desproporcionais e sem razão jurídica válida. 3. O acolhimento de outros meios de satisfação de créditos do ente público é previsto na legislação vigente, podendo a pessoa federada valer-se

4 Conselho Nacional de Justiça (Brasil). Relatório Justiça em Números de 2023. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/09/justica-em-numeros-2023-010923.pdf, acesso em 01/08/2024.

> de meios administrativos para obter a satisfação do que lhe é devido. 4. Recurso extraordinário ao qual se nega provimento com proposta da seguinte tese com repercussão geral: "É legítima a extinção de execução fiscal de baixo valor, pela ausência de interesse de agir, tendo em vista o princípio da eficiência administrativa" (RE 1355208, Relator(a): CÁRMEN LÚCIA, Tribunal Pleno, julgado em 19-12-2023, PROCESSO ELETRÔNICO REPERCUSSÃO GERAL - MÉRITO DJe-s/n DIVULG 01-04-2024 PUBLIC 02-04-2024).

O STF referendou a tese adotada por alguns juízes e Tribunais sobre a possibilidade de extinção de execuções fiscais de baixo valor, grande parte em razão da quantidade de processos de cobrança judicial de tributos que existem atualmente. Trata-se de mais uma jurisprudência defensiva do Poder Judiciário, afrontando e mitigando o acesso à justiça pelos entes públicos.

Por outro lado, já é possível encontrar nas decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, mitigando os efeitos da aplicação dos efeitos da decisão do STF e da Resolução do CNJ.

> AGRAVO DE INSTRUMENTO – Execução fiscal – Decisão que determinou a intimação do Município para adoção das medidas previstas no Tema 1184 do STF: a) tentativa de conciliação ou adoção de solução administrativa; b) protesto do título. Descabimento. Medidas que não constituem pressuposto processual para a ajuizamento da execução. Decisão reformada. Recurso provido (TJSP - Agravo de Instrumento: 2043415-62.2024.8.26.0000 Guaratinguetá, Relator: João Alberto Pezarini, Data de Julgamento: 15/06/2024, 14ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 17/06/2024).

É certo que após o referendo da tese 1184 muitos processos de execução fiscal poderão ser extintos, especialmente, aqueles de cobrança de crédito municipal que em grande parte são valores menores, abaixo de R$10.000,00.

A cobrança judicial dos municípios, com certeza, será severamente afetada pelas medidas impostas pela decisão do STF e pela resolução 547 do CNJ.

Ademais, a simplificação processual e a aceleração das decisões, embora desejáveis em um sistema ideal, podem, na prática, pavimentar o caminho para um cenário de judicialização superficial.

Nesse contexto, aspectos intrincados e as sutilezas que permeiam cada caso podem ser inadvertidamente negligenciados ou minimizados. Essa abordagem apressada e pouco atenta às particularidades pode, por sua vez, gerar um aumento significativo da insegurança jurídica, com a prolação de decisões que não espelham de forma adequada a complexa realidade econômica e social dos diversos atores envolvidos na relação tributária.

Diante desse panorama, embora a Resolução 547 e o julgamento do Recurso Extraordinário 1.355.208 manifestem uma busca louvável por tornar o sistema de execução fiscal mais eficiente e célere, torna-se imperativo que essas medidas sejam indissociavelmente acompanhadas da implementação de mecanismos efetivos de acesso a sistemas de cobrança menos onerosos e, crucialmente, da previsão de salvaguardas robustas que garantam o pleno acesso à justiça por parte dos entes públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A extinção de processos de execução fiscal após o julgamento do Recurso Extraordinário 1.355.208 e a implementação da Resolução 547 do CNJ representa uma tentativa de modernização e eficiência no sistema de justiça fiscal.

No entanto, essas medidas suscitam críticas significativas quanto à sua eficácia e ao impacto na proteção dos direitos dos contribuintes e na justiça fiscal.

A decisão do Recurso Extraordinário 1.355.208 e a Resolução 547, apesar de almejam uma maior celeridade e racionalização dos processos, podem resultar em consequências adversas.

A aplicação rigorosa das diretrizes estabelecidas pode levar à extinção prematura de processos sem a devida análise do mérito e das circunstâncias específicas de cada caso. Isso pode comprometer a arrecadação dos entes públicos, afetando a implementação de políticas públicas, a decisão não levou em conta as particularidades dos entes municipais, que apesar de enfrentarem dificuldades financeiras, possuem argumentos legítimos e necessitam de um julgamento mais detalhado para assegurar a justiça.

Além disso, a simplificação dos processos e a aceleração das decisões podem gerar um cenário de judicialização superficial, onde aspectos complexos e nuances dos casos ficam comprometidos.

Essa abordagem pode levar a um aumento da insegurança jurídica, com decisões que não refletem adequadamente a realidade econômica e social dos envolvidos.

Portanto, embora a Resolução 547 e o julgamento do Recurso Extraordinário 1.355.208 busquem tornar o sistema de execução fiscal mais eficiente, é crucial que essas medidas sejam acompanhadas de mecanismos de acesso à sistemas de cobrança menos onerosos e a previsão que garantam o acesso à justiça pelos entes públicos.

Sem descuidar que as medidas e decisões tomadas até o momento, representam um retrocesso ao acesso à justiça, ferindo o princípio da inafastabilidade da jurisdição e criando regras processuais de acesso ao poder judiciário por meio de resolução administrativa.

Mais além, emerge a preocupação de que o Conselho Nacional de Justiça, ao editar a Resolução 547, possa ter extrapolado os limites de suas funções, excedendo o poder regulamentar que lhe é conferido pela Constituição da República Federativa do Brasil.

Tal extrapolação, caso confirmada, fragilizava ainda mais a legitimidade e a eficácia das medidas implementadas.

Em derradeira análise, sem a observância rigorosa dessas garantias processuais e de acesso à justiça, corre-se o sério risco de comprometer a equidade e a integridade do sistema de justiça fiscal como um todo.

Essa erosão da equidade e da integridade pode, em última instância, enfraquecer a confiança pública na administração tributária e na própria justiça, pilares essenciais para a manutenção de um Estado democrático de direito.

REFERÊNCIAS



BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. ISBN 9788535215618.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Institui o Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 março 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em 10 jan. 2025.

_____. Conselho Nacional de Justiça (Brasil). **Relatório Justiça em Números de 2023**. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/09/justica-em-numeros-2023-010923.pdf, acesso em 10 jan. 2025.

_____. Conselho Nacional de Justiça (Brasil). **Resolução n. 547, de 22 de fevereiro de 2024**. Diário da Justiça [do] Conselho Nacional de Justiça, Brasília, DF, n. 30 p. 2-4, 22 fev. 2024.

CÂMARA, Alexandre F. **O Novo Processo Civil Brasileiro**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559772575. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559772575/. Acesso em: 04 ago. 2024.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

CNJ. **Portal CNJ**. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj-3/. Acesso em: 9 jan. 2025.

MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. **Curso de direito constitucional.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553624771/. Acesso em: 04 ago. 2024.

_____. Flávio. **Direitos Sociais em Tempos de Crise Econômica**. 2 ed São Paulo: Saraiva, 2022.

NUNES Júnior, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

SOUZA, James José Marins de. **Direito Processual Tributário Brasileiro: Administrativo e Judicial**. 14 ed. rev. e atual. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021.

STF, **ADI 4.145,** rel. Edson Fachin, rel. P/ ac. Alexandre de Moraes, Pleno, j. 26.04.2018.

_____. **RE 1355208,** Relator (a): Cármen Lúcia, Tribunal Pleno, Julgado Em 19-12-2023, Processo Eletrônico Repercussão Geral - Mérito Dje-S/N Divulg 01-04-2024 Public 02-04-2024.



CULTURA NEGRA E IDENTIDADE

ELISA DA SILVA

Ensino Médio Profissionalizante: Magistério pelo CEFAM da Lapa (2002); Graduação em Letras (Português e Inglês) pelo Centro Universitário São Camilo (2008) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2012); Ensino Técnico: Administração pelo Centro Paula Souza (2015); Especialista em Formação Docente pela Faculdade HSM – Escola Superior de Administração (2018), em Educação à Distância pela UNIP (2020) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professor Luiz David Sobrinho e Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês na EMEF Professor Enzo Antônio Silvestrin.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo principal discutir sobre Cultura Negra e Identidade. Para tanto, ao iniciarmos esta discussão, precisamos remontar o processo histórico deste país, que foi construído sob diferentes culturas, religiões, influências e opressões. Assim, uma das primeiras discussões simbólicas que se inferiu sobre este território foi com relação ao nome, que ainda não está totalmente esclarecido seus pontos de convergência e acerca da multiculturalidade do país.

Palavras-chave: Cultura Negra; Segregação Racial; Valorização; Identidade; Luta.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos coloniais até a época presente, a cultura africana esteve e está presente na formação cultural do Brasil. Mesmo em meio à reprodução de um sistema de segregação racial estabelecido historicamente no Brasil, houve, mediante muita resistência, corroborada ao quantitativo elevado de escravizados, a materialização inquestionável de um laço histórico e cultural com a África.

Desse modo, os aspectos da cultura brasileira de origem africana necessitam passar por um intenso processo de revalorização, pois a pobreza brasileira tem cor, a periferia tem cor, os presídios, o genocídio de jovens. Essa cor é o negro.

É preciso reconhecer as distintas contribuições histórico-culturais, buscando a integração do negro à sociedade e o reconhecimento de suas contribuições na construção do país.

Fruto da luta de diversas frentes e, principalmente, dos movimentos negros, desde os anos de 1960, a Lei nº 10.639 materializou-se como campo de muita discussão e resistência advindas de reivindicações. Ela foi promulgada em 2003.

Uma de suas bases mais importantes é a exigência de que as escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio ofereçam no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira, procurando evidenciar a importância da cultura africana no processo de formação da identidade do país.

Tendo como objetivo geral avaliar a luta antirracista da negritude, enquanto nos objetivos específicos de trabalhar com autores que abordam a realidade brasileira na luta antirracista e educacional; pensar e repensar as práticas pedagógicas em sala de aula; desenvolver e trabalhar com a negritude.

E, problematizando deste trabalho, partimos da seguinte questão: como podemos tornar obrigatória a inclusão dos conteúdos de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana?



A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A história e a cultura afro-brasileira e africana são ricas em contribuições nas áreas: arte, música, religião, ciência, tecnologia, entre outras. Colocar esses elementos nos currículos não apenas resgata a verdadeira história do Brasil, mas também proporciona aos discentes uma visão mais ampla e necessita da construção mais igualitária da sociedade em que vivemos.

Sendo uma visão eurocêntrica e que os estudantes tenham acesso a uma narrativa mais inclusiva e justa. Essa abordagem educacional é um passo significativo na promoção da igualdade e no combate ao racismo estrutural.

Os aspectos que caracterizam a formação cultural da população brasileira, dando entre esses dois grupos étnicos – negros e indígenas, a posição de símbolos de luta, uma vez que seus subsídios incidem sobre as áreas social, cultural, econômica e política do país.

Ressaltar que muitas dificuldades foram enfrentadas, principalmente na área educacional, como afirma Domingues quando destaca que "os negros no Brasil têm passado por umas diversas de dificuldades de aprendizagem. Eles lideram as estatísticas em matéria de evasão escolar, repetência e analfabetismo" (DOMINGUES, 2007, p. 25).

O negro não estuda sua origem, os costumes de seus antepassados, nem sua importância na formação do país. A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido (DOMINGUES, 2007).

O reconhecimento e a valorização da cultura negra são elementos importantes nas relações sociais na escola, no sentido de permitir que a comunidade escolar possa perceber a importância das diferenças étnico-raciais na formação e na riqueza cultural da nossa sociedade.

Músicas, danças, vestimentas, gírias, acessórios e ídolos identificados com a raça-etnia negra são alguns elementos valorizados nos contextos escolares e, muitas vezes, adquirem importantes significados na cultura estudantil. Destacando a importância de identificar e compreender aspectos da cultura estudantil, porque os estudantes manifestam na escola e nas interações com os colegas e professores aprendizados construídos em diferentes espaços e relações (DOMINGUES, 2007).

APRENDENDO CULTURA

Para compreender uma cultura é necessário não só identificar o que fazem e dizem os sujeitos, mas também, e principalmente, o sentido para eles de um e de outro, num conjunto de significados.

Pela cultura, atribuímos sentido às nossas ações e interpretamos significativamente as ações alheias. As questões que envolvem as relações étnico-raciais sempre foram tratadas de forma intencional e determinista pela escola, desestimulando a reflexão e o debate, ocultando as minorias (GUIMARÃES, 1999).

Os estudantes negros encontram sérias dificuldades de enxergar elementos de identificação na instituição escolar – professores e diretores – nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares. O brasileiro, independentemente da sua descendência, da sua cor ou do seu tipo de cabelo, percebe diferença entre negros e não negro seja na questão estética seja na questão social (GUIMARÃES, 1999).

De acordo com Guimarães (1999), a cor, na sociedade, significa mais que a pigmentação da pele. Algumas características físicas – a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e o formato dos lábios – adquirem importância na definição da cor de um indivíduo e são, portanto, índices de valor negativos referentes aos negros.

Contudo é de grande valia conhecer a história da luta de cor, além da de classe, que neste artigo não foi um ponto trabalhado, visto a grande dimensão que o mesmo poderia alcançar nos fixar no movimento de negritude, logo em seguida de tomada de consciência dos negros e a inserção da lei

10.369/03 no Brasil, tornando obrigatória nas instituições de ensino (básico e superior) o estudo de conteúdos afro, a fim de tornar parte do dia-a-dia dos jovens, adolescentes e adultos os aspectos culturais afrodescentes da identidade negra e da persistência que tiveram os povos negros contra a escravização de seus corpos (GUIMARÃES, 1999).

Segundo Gomes (2002), o aprendizado de certas regras culturaistransforma,demaneira rígida, algumas características fenotípicas em símbolos de desgosto e humilhação. Entre os estudantes, os apelidos relacionados ao tipo de cabelo são muito usados no ambiente escolar para provocar risos e servem como forma de menosprezo a alguns colegas e afirmação de outros.

A cultura estudantil tende a valorizar bastante os elementos da cultura corporal e existe uma relação muito próxima com a história e a cultura negra, que parece pouco trabalhada no dia a dia da escola.

Para Hall (1997), cultura é o conjunto de sistemas ou códigos de significado que utilizamos para dar sentido às coisas e para codificar, organizar e regular nossa conduta uns em relação aos outros. Pela cultura, atribuímos sentido às nossas ações e interpretamos significativamente as ações alheias.

A perspectiva cultural é fator importante nessa caminhada educativa que não se encerra na escola, mas que a considera fundamental como elemento convergente de representações e significados que se tocam, se afasta se cruzam e se assumem diferentemente em cada grupo, influenciando as relações tanto no ambiente escolar quanto nos diversos ambientes pelos quais os sujeitos se constituem (HALL, 1997).

Um olhar e uma escuta atentos, nesse sentido, podem permitir que os estudantes percebam as diferenças de uma forma positiva. Entretanto, apesar de ser importante para a autoestima de alguns estudantes negros que conseguem destaque em determinadas situações, essa valorização de elementos associados ao negro na cultura estudantil, além de reforçar os estereótipos de sambista e jogador de futebol como única forma de destaque social, não impede que, fora dos muros da escola, esses sujeitos se deparem com uma realidade que apenas dá prosseguimento ao silêncio e à invisibilidade vividos na escola (HALL, 1997).

A Lei Federal n. 10.639/03 explicita, entre outras propostas para a escola, a necessidade de dar visibilidade a representante da história e cultura africana e afro-brasileira e seus descendentes, no sentido de proporcionar aos estudantes o reconhecimento e a valorização de negros importantes na construção da sociedade brasileira, como possibilidade de conhecimento e respeito à história e às contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais.

Para assimilar a importância da inserção do tema na educação brasileira, na perspectiva das diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é preciso tratar dessas questões de fundo e propor uma "revisão histórica também dos olhares, dos saberes e das práticas, não apenas das relações pedagógicas", mas das interações sociais cotidianas, de modo que os sujeitos possam se perceber, e perceber o outro, em diferentes lugares e em diferentes narrativas (HALL, 1997).

Nesse sentido, o negro recebe uma carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que os outros povos e grupos, pois, além do histórico de povo escravizado, teve suas características físicas e culturais vinculadas a aspectos pejorativos e inferiores na constituição da sociedade brasileira (HALL, 1997).

Outros problemas ainda hão de ser enfrentados, pois não se pode deixar de apontar a precarização do ensino, as velhas concepções existentes na sociedade e a deficiência na formação dos professores no tocante ao ensino da cultura africana nos redutos da história, como também na contextualização e interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento (FIORIN, 2009).

Tais dificuldades precisam ser tratadas e superadas no intuito de promover a educação cada vez mais emancipadora e transmissora de valores culturais necessários à consciência crítica (FIORIN, 2009).

Por fim, deve-se admitir que a simples elaboração e promulgação de uma lei não criam efetivamente as condições necessárias ao seu cumprimento sem que haja o engajamento dos indivíduos pertencentes aos setores que possibilitaram sua concretização. Desse modo, muitas reflexões ainda hão de vir para buscar vias adequadas para a consolidação da valorização cultural da nação por intermédio da história (FIORIN, 2009).

Uma relação que nos fala de dois processos que apresentam aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças, avanços e recuos. Processos desenvolvidos pelo homem e pela mulher negra nos diferentes contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nesse percurso, o negro e a negra descobrem na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam - se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas (MUNANGA, 1986).

Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade. Ou seja, a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, excluindo o aluno e a aluna negros e pobres (MUNANGA, 1986).

As desigualdades construídas socialmente passando a ser consideradas como características próprias do negro e da negra. Dessa maneira, um povo, cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa a ser vista através dos mais variados estereótipos (MUNANGA, 1986).

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e as alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial e cultural.

Segundo a antropóloga Maria Lucia Montes (2000), que o negro, no seu processo identitário, ao longo da história, aprendeu com maestria manejar pelo avesso a representação negativa de si construída pelo olhar do outro.

Para Munanga (1986, p. 52), “não se pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor da sua pele”. As relações étnicas- raciais envolvendo o negro não são baseadas na cor preta ou na pele negra, mas em tudo o que essa cor e essa pele representam na sociedade e que foi construído social e culturalmente.

Para Morin (2005), cultura se refere a tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta a complexidade individual e a complexidade social.

Retomando o autor Munanga (2004), o histórico de privações do negro em relação às instituições sociais impede-lhe o acesso à sua história e à sua cultura, pois, mesmo nas poucas vezes em que pôde frequentar os bancos escolares, o negro não se via contemplado com dignidade nos fatos históricos, nos heróis, no ensino da religião ou das línguas.

O reconhecimento e a valorização da cultura negra são elementos importantes nas relações sociais na escola, no sentido de permitir que a comunidade escolar possa perceber a importância das diferenças étnico-raciais na formação e na riqueza cultural da nossa sociedade (MUNANGA, 1986).

Goffman (1963), um sujeito estigmatizado aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”, assumindo também as crenças sociais em relação a sua identidade e, posteriormente, aprende as consequências de possuir um estigma, nas diversas relações estabelecidas, que não conseguem lhe proporcionar o respeito e a consideração que lhe permitam a autoaceitação, fazendo com que esse sujeito tente “corrigir o(s) seu(s) defeito(s)” com meios para clarear a pele e alisar o cabelo, entre outros.

Desse modo, os negros percebem que o tratamento não é igual para todos e as situações de racismo, discriminação e preconceito são vivenciadas e assimiladas de diferentes formas.

No entanto, o tráfico e a escravidão dos povos negros não ocorreram sem recusa e repressão. As resistências

e lutas dos povos africanos ocorreram pelas mais variadas formas (LOUREIRO, 2004).

Desde os tempos coloniais até a atualidade, a cultura africana esteve e está presente na formação do Brasil. Mesmo em meio à reprodução de um sistema de segregação racial instaurado historicamente no Brasil, houve, mediante muita resistência, corroborada ao quantitativo elevado de escravizados, a materialização inquestionável de um laço histórico e cultural com a África (LOUREIRO, 2004).

Dessa maneira, os aspectos da cultura brasileira de origem africana precisam passar por um intenso processo de revalorização, pois a pobreza brasileira tem cor, a periferia tem cor, os presídios, o genocídio de jovens. Essa cor é o negro. É conciso reconhecer as eminentes contribuições histórico-culturais, procurando a integração do negro à sociedade e o reconhecimento de suas contribuições na construção do país (LOUREIRO, 2004).

Sobre a influência africana, na culinária baiana demonstra com maior evidência traços dessa cultura; acarajé, caruru, vatapá e moqueca são alguns exemplos de pratos tipicamente africanos que foram trazidos para o Brasil nos tempos coloniais (ARIAS, 2002).

São inegáveis as incessantes tentativas de valorização cultural do país, pois ela é a expressão da construção humana que, formada ao longo dos anos, é disseminada por meio do diálogo entre as pessoas de cada geração. Por meio da interação social, símbolos e significados são construídos de forma gradativa que, com o passar do tempo, vão tomando significado e são cada vez mais compartilhados (ARIAS, 2002).

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece diretrizes para incluir no currículo escolar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Por meio de tais estratégias, percebe-se a relevância em divulgar a pluralidade étnico-racial a fim de valorizar a identidade cultural afro-brasileira. A identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos.

Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Tomando-se a questão específica da crise estrutural do trabalho, talvez possamos perceber que estamos diante de uma situação histórica em que não bastam políticas afirmativas de inclusão, pois se trata de uma inclusão cada vez mais degradada.

Nesse sentido, os estudantes negros encontram sérias dificuldades de vislumbrar elementos de identificação na instituição escolar – professores e diretores – nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares.

A HISTÓRIA IDENTITÁRIA DO BRASIL

Segundo pesquisas, o movimento negro, presente no Brasil desde os anos 1930, adquiriu uma envergadura particular a partir dos anos 1970, o artigo acadêmico propõe de início uma discussão sobre o contexto das teorias e debates atuais referentes à cultura brasileira e ao lugar que nela ocupam os afro-brasileiros, assim como a herança da escravidão.

As teorias sobre a cultura brasileira são marcadas por uma herança incontornável, a de Gilberto Freyre (2003), representar a existência e a afirmação das identidades singulares quando elas são fundadas na "cultura" e na "sociedade", constrói uma espécie de contra-discurso, que põe em evidência a ideia de que os escravos não foram passivos, mas, ao contrário, estiveram na origem de muitas revoltas, fugas e formas de resistência.

Para tanto, o discurso público do movimento negro considera de forma bastante generalizada que o fim da escravidão não aconteceu, o que seria comprovado pelas desigualdades sociais atuais que decorreriam das condições nas quais os antigos escravos foram deixados a partir da abolição oficial da escravidão em 1888 (FREYRE, 2003).

A difusão da cultura afro-brasileira e as desigualdades sociais vividas pelos afro-brasileiros, entre a estima da qual desfrutam certos aspectos da cultura afro-brasileira e

o status sócio econômico dos próprios afro-brasileiros. Sobre o contexto das teorias e debates atuais referentes à cultura brasileira e ao lugar que nela ocupam os afro-brasileiros, assim como a herança da escravidão (FREYRE, 2003).

A vítima da escravidão, aquela designada pela identidade-destino, torna-se, na figuração proposta na narrativa de "O Navio Negreiro", um vencedor (o cativo sabe escapar da sobrecarga de trabalho, ele engana, dissimula, guarda segredos, conhece o invisível, muda às vezes de nome como os orixás).

A escravidão na vida cotidiana não foi apenas uma injustiça e uma desumanização, sendo também influência recíproca e mútua dependência entre senhores colonizadores e escravos, feita de muitos paradoxos e conducente a uma dinâmica cultural cuja trama seria uma forma de mistura generalizada (hibridação, miscigenação), a qual se efetivou, todavia, contra um fundo de violência doméstica e política (FREYRE, 2003).

Um aspecto importante desse trabalho sobre a identidade é o dos problemas atuais vividos pelas crianças, os pais e os adeptos do candomblé, uma maioria de seus adeptos são afro-brasileiros e estão entre as vítimas das desigualdades socioeconômicas no Brasil (FREYRE, 2003).

Torna-se então importante, para além da história passada, tornar presentes e efetivas ações que promovam como experiência de conquista, a religião pode se constituir como memória sem por isso ser uma escolha obrigatória. No presente caso, o papel desempenhado por essa religião na memória afro-brasileira parece prevalecer sobre a própria prática. A hierarquização étnico-racial brasileira dependeu menos do caráter das marcas utilizadas – marcas de corpo, vestuário, maneiras de agir etc. – e mais de sua pretensa "naturalidade" (FREYRE, 2003).

As relações étnico-raciais envolvendo o negro não são baseadas na cor preta ou na pele negra, mas em tudo o que essa cor e essa pele representam na sociedade e que foi construído social e culturalmente. Segundo Geertz (1996), cultura pode ser entendida como uma entidade pública que possibilitou ao homem, historicamente, construir-se e se representar a si mesmo. Não só as ideias, senão o próprio corpo e também as emoções são produções culturais. Cultura, portanto, pode ser considerada "uma condição constitutiva da vida social" (HALL, 1997, p. 27).

Para Morin (2005), cultura se refere a tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta a complexidade individual e a complexidade social.

A sociedade brasileira é apresentada como uma sociedade racista, mas atravessada pela influência afro-brasileira e africana. Os valores afro-brasileiros, fortemente ligados aos valores africanos, seriam também valores salvadores, posto que seja neles e por eles que os cativos encontram a forma de não desaparecer (MORIN, 2005).

A negritude e a escola, em uma espécie de "encruzilhada de culturas", conforme sugere Pérez Gómez (1998), na perspectiva dos estudantes, para pensar sobre os discursos e atitudes relacionados às diferenças étnico-raciais, tomamos como ponto de partida a negritude e seus significados, pois o negro é maioria nas periferias fundamentalmente, dão visibilidade e acesso à história e cultura do povo negro pelos estudantes, possibilitando-lhes perceberem a diversidade cultural como uma construção a ser questionada, problematizada e debatida sem versões definitivas e/ou verdades absolutas (GÓMEZ, 1998).

Referindo à raça/etnia negra, sua cultura e as relações étnicas-raciais estabelecidas no sistema educacional e nos ambientes escolares, os educadores e educadoras interessam-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais (GÓMEZ, 1998).

De acordo com Gómez (2002), temas como a representação do negro no livro didático, o silêncio sobre a questão étnico-racial na escola, a educação de mulheres negras, relações étnico-raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser

incorporados na produção teórica educacional.

Portanto, a reflexão que apresento também contribui para compreender com mais profundidade as relações étnicas - raciais e o papel do negro na sociedade brasileira, as diferenças étnicas - raciais como construções históricas, sociais, culturais e políticas e a relação com a escola, à cultura estudantil.

As velhas concepções existentes na sociedade e a deficiência na formação dos docentes no tocante ao ensino da cultura, nos redutos da história, como também na contextualização e interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento (FIORIN, 2009).

Contudo, apesar de considerar essa dimensão mais ampla e mais geral do processo educativo, neste artigo acadêmico privilegia a educação que acontece no interior da instituição escolar. A escola continua sendo vista, como espaço em que aprendemos e compartilhamos não só os conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (FIORIN, 2009).

Tanto a identidade pessoal quanto à identidade socialmente derivadas são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repletas de densidade, de conflitos e de diálogos (FIORIN, 2009).

São inegáveis as incessantes tentativas de valorização cultural do país, pois ela é a expressão da construção humana que, formada ao longo dos anos, é disseminada por meio do diálogo entre as pessoas de cada geração. Por meio da interação social, símbolos e significados são construídos de forma gradativa que, com o passar do tempo, vão tomando significado e são cada vez mais compartilhados (ARIAS, 2002).

É certo que a contribuição africana à cultura brasileira é inegável, e que ela deu lugar a formas culturais originais. O Museu Afro Brasil, criado em São Paulo, exibindo múltiplos exemplos desses aportes e mestiçagens na história (ARIAS, 2002).

Todavia, tais exemplos não conseguem resolver as contradições evidentes entre o sucesso e a difusão da cultura afro-brasileira e as desigualdades sociais vividas pelos afro-brasileiros, entre a estima da qual desfrutam certos aspectos da cultura afro-brasileira e o status socioeconômico dos próprios afro-brasileiros (ARIAS, 2002).

O problema do reconhecimento que decorre do da representação dos sujeitos e das coletividades minorizadas no espaço público e cultural. Como representar a existência e a afirmação das identidades singulares quando elas são fundadas na "cultura" e na "sociedade" concebidas como produto de uma fusão (ARIAS, 2002).

O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças. Mas é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento (ARIAS, 2002).

Isso fica mais evidente quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira (ARIAS, 2002).

Quando a diferença étnica/ racial sendo transformada em deficiência surge também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo (ARIAS, 2002).

A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Não é fácil construir

uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como "excluídos", como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/ racial (ARIAS, 2002).

Segundo Pedroso (1999), "Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo e de nação".

Desse modo, muitas reflexões ainda hão de vir para buscar vias adequadas para a consolidação da valorização cultural da nação por intermédio da história. Dessa maneira, um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa a ser vista através dos mais variados estereótipos (PEDROSO, 1999).

Talvez, um dos primeiros passos a ser dado pelos docentes e discentes que aceitem o desafio de refletir os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo (PEDROSO, 1999).

Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais críticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade (PEDROSO, 1999). Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil.

Quando penso em identidade negra, sempre me reporto ao que a psicanalista Neusa Santos Souza (1990) sabiamente escreveu: "ser negro não é uma condição dada à priori, no Brasil, ser negro é tornar-se negro.".

Paralelamente a toda uma sorte de situações de discriminação e da construção de uma representação social negativa sobre o "ser negro" no Brasil, nós, os negros, construímos uma história rica de reação e resistência, produzimos cultura e impregnamos o Brasil da nossa estética (SOUZA, 1990).

Longe de conduzir a uma identidade, esse processo se abre para a diferenciação: tornar-se quem se é sinônimo de transformar-se (inventar-se, diferir de si mesmo, reinventar-se). Aplica-se aqui a mesma distinção proposta por Nietzsche no campo epistemológico: aquela que define o conhecimento não como descoberta, mas como invenção (SOUZA, 1990).

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO

De tal modo, o desenvolvimento cultural se efetiva por meio do domínio dos meios auxiliares de comportamento, a saber, os signos, que a humanidade construiu ao longo de seu percorrer histórico.

Conforme Vygotsky (2021) descreve que o desenvolvimento cultural consiste em um processo de internalização de meios, de ações que se embasam na utilização e no emprego de signos e de instrumentos para a execução de uma determinada operação psicológica.

Ainda segundo Vygotsky (2021) afirma que, embora haja semelhanças orgânicas entre o homem e os animais, existem também diferenças de ordem cultural que demarcam os limites entre a evolução biológica e a evolução histórica.

Assim, cabe ao professor definir os modos como os conteúdos serão postos em movimento de reflexão, levando os alunos a dominar as relações gerais do conhecimento e a reelaborar novos pelas atividades de estudo.

A educação tem um papel crucial na redução da pobreza, no crescimento econômico, na promoção da saúde, na diminuição da violência, na garantia de acesso a outros direitos, na proteção ambiental, no aumento da felicidade, no fortalecimento da democracia e na compreensão do mundo.

Através dela, um cidadão se torna mais crítico, tem

mais oportunidades de emprego e melhoria na sua própria qualidade de vida. A importância de aprender para si mesmo é compartilhar os conhecimentos com os outros.

A Educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo certo cunho político. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse.

Entendida como formação, a educação supõe um sujeito (uno, idêntico a si mesmo) que adquire certas habilidades, saberes ou capacidades. Entendida como transformação, aprender é deixar de ser "x" para se tornar outro, devir outro; esse percurso equivale a uma contínua reinvenção do eu, o que conduz ao abandono da própria noção de sujeito (VYGOTSKY, 2021).

O contraponto aqui proposto de formação e transformação não tem qualquer acepção axiológica ou ideológica. Em outras palavras, não se trata de criticar a educação e seus projetos de formação humanista em nome de uma "pedagogia da transformação".

Vygotsky (2021) descreve que o desenvolvimento cultural consiste em um processo de internalização de meios, de ações que se embasam na utilização e no emprego de signos e de instrumentos para a execução de uma determinada operação psicológica.

Nesse sentido, com o intuito de compreender a educação como instrumentos de transformação social, realizaram um estudo teórico/ bibliográfico, pautando-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórica Crítica.

O que Saviani (2013) propõe com a Pedagogia Histórico-Crítica é uma tentativa de agregar o caráter contraditório da prática pedagógica, saindo do papel idealista, para um papel que articule os interesses populares em função da transformação da sociedade.

A escola e o professor, na perspectiva histórico-cultural, trabalham na formação de conhecimentos científicos, na compreensão dos movimentos da classe dominante, na luta do proletariado pela transformação social pela via da consciência ao não contribuir com a reprodução das relações de produção e opressão social (LA ROVERE; LYRIO; LOPES, 2018).

Em uma perspectiva histórica e cultural, a aprendizagem é colocada em uma posição de extrema importância, uma vez que é a transmissão e assimilação da cultura ocorrida na escola que permite à humanidade a aquisição das qualidades, capacidades e características próprias de seu ser. As ações educativas oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas no decurso da história social da espécie humana, o que possibilita consequentemente a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas ao homem (MEIRA, 2000).

De tal forma, como enfatiza de acordo com Meira (2000), a produção do conhecimento se integra com as práticas sociais de uma sociedade em específico, condicionando seus objetivos e sua forma de organização. Isso significa que o conhecimento é produzido com base na perspectiva da classe social e das relações sociais de produção que estão interligadas, mesmo não acontecendo de forma intencional.

Pasqualini (2010) descreve o professor como aquele que transmite aos alunos os resultados do percurso histórico da humanidade, medindo a apropriação dos objetos da cultura e organizando as atividades das crianças.

Para ter condições de transformar o psiquismo (rompendo com as concepções psicológicas subjetivistas ou metalistas) dos discentes, as atividades de ensino devem ser executadas de forma consciente, sistematizada e com o objetivo de gerar transformações no processo de desenvolvimento cognitivo da criança. Isso ocorre com a superação das compreensões ingênuas das relações imediatas do dia a dia e com a consequência a construção da consciência crítica do aluno (PASQUALINI, 2010).

Neste aspecto transformador da aprendizagem é sugerido por Gilles Deleuze em Diferença e Repetição: "Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de outra figura, de outro elemento que nos desmembra,

que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos" (DELEUZE, 1988, p. 317).

De tal modo aprender não é adquirir (novas habilidades), ou acrescentar (novos saberes ou conteúdos) ou constituir (um "eu" ou uma subjetividade); é antes abandonar de ser quem se é e reinventar como aquele que fala tal língua ou como aquele que sabe nadar. (É o que ocorre quando dizemos que para falar bem uma língua estrangeira é preciso "aprender a pensar" naquela língua.). Em outras palavras, não se trata de criticar a educação e seus projetos de formação humanista em nome de uma "pedagogia da transformação" (DELEUZE, 1988, p. 317).

Conforme Vygotsky (2021), a aprendizagem não é necessariamente desenvolvimento, uma vez que somente a correta e intencional organização da aprendizagem pode conduzir ao desenvolvimento. Assim, a aprendizagem é condição necessária para o desenvolvimento das características humanas que não são culturais, mas formadas historicamente.

A formação, a educação pressupõem o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, "o que se sabe" é precisamente o que deve ser superado, problematizado (VYGOTSKY, 2021).

A transformação implica certo espaço para o não saber, pois transformar-se é ser capaz de abrir mão do que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido. Como aponta Jorge Larrosa: "para se chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é" (LARROSA, 2002, p. 61).

Conforme o autor Sacristán, (1999), no qual define a prática educativa como ação orientada, dotada de sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social

Segundo Franco (2012) é comum pensar que as práticas educativas e as práticas pedagógicas são sinônimas. No entanto, diferem conceitualmente. As práticas educativas compreendem o sentido mais amplo de educar, que acontece na sociedade. Elas se referem às práticas de concretização de processos educacionais.

Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento de humanização dos homens em sociedade, imersos nas diversas redes de interações que os envolvem, em um contexto social e cultural.

As práticas pedagógicas, Franco (2012, p.173) afirma que “são as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Para Souza (2012) existem diferenças entre a prática pedagógica e a prática docente, pois ainda há muitas divergências nos conceitos destas. No entanto, o autor considera que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática epistemológica.

Nessa perspectiva, abrangemos que as práticas pedagógicas, também, constituem a prática docente. No entanto, nem toda prática docente é pedagógica. Quando a prática docente é dotada de uma intencionalidade da sua ação, ela constitui-se prática pedagógica (FRANCO, 2012).

A prática docente é aquela se referindo à ação do docente no compromisso com o educar, na realização do seu trabalho no contexto escolar. Nesse sentido, Damasceno (2016) afirma que a prática docente é aquela desenvolvida nos contextos educacionais, caracterizada por ser uma atividade sistemática e social, que acontece por meio da mediação pedagógica, no ambiente escolar.

A distinção entre elas nos permite compreender, o quão vasto é, o campo da educação e sua importância como instrumento de transformação social em tempos de crise. Em que a educação é veículo condutor para as transformações sociais, em busca de uma formação emancipatória e humanista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por fim, deve-se admitir que a simples elaboração e promulgação de uma lei não criam efetivamente as condições necessárias ao seu cumprimento sem que haja o engajamento dos indivíduos pertencentes aos setores que possibilitaram sua concretização. Desse modo, muitas reflexões ainda hão de vir para buscar vias adequadas para a consolidação da valorização cultural da nação por intermédio da história.

Articular a educação e a identidade negra é os processos de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como sendo instituição responsável através de socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão.

REFERÊNCIAS



ARIAS, Patricio Guerrero. **La Cultura: Estrategias Conceptuales para comprender la identidad, La diversidad, La alteridad y La diferencia.** Escuela de Antropología Aplicada .UPS-Quito. Ediciones Abya-Yala, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

_____. **Lei n.10639/03, de nove de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 2003.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** Brasília, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Introdução ao Direito Educacional.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

DELEUZE, Gilles - **Diferença e Repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos.** In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice. **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.369/03**. São Cristóvão, Editora UFS, 2007.

FIORIN, José Luiz; **A construção da identidade nacional** brasileira. Ed. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009.

FREYRE, Gilberto **Casa-Grande & Senzala,** São Paulo, Global, 2003 [1933].

GEERTZ, C. **La Interpretación de las culturas.** 7. ed. Barcelona: Gedisa, 1996.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 39-62.

GOFFMAN, I. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GUIMARÃES, A. S. A. _____. **Racismo e antirracismo no Brasil** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

LARROSA, Jorge - **Nietzsche e a Educação.** Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2002.

LA ROVERE, A. D.; LYRIO, E. F.; LOPES, T. N. **Os fundamentos da pedagogia histórico crítica: a educação como estratégia para a transformação social.** IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. UNESP, 2018.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução. A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista.** Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. In TANAMACHI, E; SOUZA, M P R de; ROCHA, M EM. (org). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MONTES, Maria Lúcia. **Olhar a si mesmo. Mostra do redescobrimento - Negro de corpo e alma.** Associação 500 anos Brasil Artes Visuais, 2000, São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000. Págs 174-175.

MUNANGA, K. - **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**, dois Ş. Ed., Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2004 e DAdes J, Liberdade e reconhecimento, Rio de Janeiro, DAUDT DESIGN EDITORA, 2006.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2010. Disponível em: <http://books. scielo.org/id/ysnm8/pdf/Martins-9788579831034- 10. pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PEDROSO, Sérgio Flores**. A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português/ língua estrangeira.** Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira.** IN: MENDES, D.T. (org). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigots**ki. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



O IMPACTO DAS TURMAS NUMEROSAS NA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

EMANUELLE SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2021); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Padre José de Anchieta.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das turmas numerosas na aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual de São Paulo. Como objetivos específicos, busca-se compreender os desafios enfrentados pelos professores diante da superlotação das salas de aula, avaliar como essa condição interfere no desempenho escolar dos alunos e apresentar propostas que possam contribuir para a melhoria do ensino nessas circunstâncias. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Está fundamentada nos estudos de Moura (2015), Gentile (2001) e Furtado (2002), além de dados oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O referencial teórico discute os fatores estruturais, pedagógicos e socioemocionais envolvidos nas práticas escolares com turmas excessivamente grandes, analisando os efeitos sobre o planejamento, a avaliação, a individualização do ensino e a inclusão. Os resultados da análise indicam que as turmas numerosas comprometem diretamente a qualidade da aprendizagem, elevam o nível de estresse dos professores, dificultam a personalização do ensino e afetam a autoestima e o rendimento dos alunos. Como contribuição, o artigo apresenta propostas que envolvem a reorganização estrutural das escolas, a formação continuada dos docentes e a valorização da gestão participativa como estratégia de enfrentamento desse problema recorrente nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Turmas Numerosas; Ensino Público; Aprendizagem; Gestão Escolar; Equidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta desafios estruturais históricos que afetam diretamente a qualidade do ensino e a garantia do direito à aprendizagem. Dentre esses desafios, destaca-se a superlotação das salas de aula, realidade especialmente evidente nas escolas da rede estadual do estado de São Paulo. Essa condição compromete o processo de ensino-aprendizagem, interfere na prática pedagógica e dificulta a promoção de um ensino equitativo e de qualidade.

Em muitas instituições públicas, é comum encontrar salas com 30, 40 ou até mais alunos, o que torna praticamente inviável uma atenção individualizada e um acompanhamento próximo das dificuldades de cada estudante. Esse cenário sobrecarrega os professores, prejudica a organização das aulas e impede o desenvolvimento de metodologias mais interativas, personalizadas e inclusivas. A limitação do espaço físico, a falta de recursos e a escassez de apoio pedagógico são fatores que se somam, agravando a situação.

A questão das turmas numerosas não se restringe à dimensão organizacional das escolas; ela impacta diretamente a experiência escolar dos alunos, o bem-estar dos profissionais da educação e os indicadores de desempenho acadêmico. A heterogeneidade das turmas e a complexidade das demandas que emergem em contextos com grande número de estudantes tornam o processo de ensino mais desafiador, exigindo dos educadores estratégias que, muitas vezes, extrapolam sua formação inicial.

A superlotação das salas de aula compromete diretamente o direito à aprendizagem e à equidade educacional, pilares fundamentais da legislação brasileira e das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora essa realidade esteja presente há décadas na rede pública de ensino, ela ainda é naturalizada por muitas gestões escolares, sendo tratada como uma condição “inevitável” diante da demanda crescente de matrículas e da limitação de recursos públicos. No entanto, entender os impactos concretos dessa situação é essencial para propor caminhos de mudança.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos das turmas numerosas na aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual de São Paulo. Como objetivos específicos, busca-se compreender de que forma essa configuração afeta o trabalho docente, a qualidade das interações em sala, o planejamento pedagógico e o desenvolvimento integral dos alunos. A investigação parte do princípio de que a quantidade de estudantes por sala influencia não apenas o rendimento acadêmico, mas também o bem-estar físico e emocional dos envolvidos no processo educacional.

A escolha do tema se justifica pela sua relevância social e educacional, considerando que a melhoria da qualidade do ensino público passa, necessariamente, pela valorização das condições de trabalho dos profissionais da educação e pela construção de ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção. Além disso, a reflexão crítica sobre as turmas numerosas contribui para o debate sobre políticas públicas voltadas à reestruturação da educação básica.

Este artigo está estruturado em quatro partes principais. Na primeira, apresenta-se um panorama da configuração das turmas na rede pública estadual, com base em dados oficiais e revisão bibliográfica. Em seguida, são discutidos os efeitos das turmas numerosas sobre o trabalho docente e sobre a aprendizagem dos alunos. A terceira parte traz propostas para enfrentar esse problema nas escolas públicas, baseadas em experiências pedagógicas, documentos oficiais e pesquisas científicas. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com sugestões de intervenção que reforçam a importância de um ensino mais humanizado e equitativo.



PANORAMA DAS TURMAS NUMEROSAS NA REDE PÚBLICA

A superlotação das salas de aula é uma realidade recorrente nas escolas públicas brasileiras, especialmente naquelas que integram a rede estadual de ensino. Essa configuração, caracterizada por turmas com elevado número de alunos, é reflexo de múltiplos fatores estruturais, como o crescimento populacional urbano, a escassez de investimentos na expansão física das unidades escolares, a falta de concursos públicos para ampliação do quadro docente e a centralização de matrículas em determinadas regiões metropolitanas.

Segundo dados divulgados pelo Censo Escolar (INEP, 2023), aproximadamente 65% das turmas de ensino fundamental II nas escolas estaduais do estado de São Paulo possuem mais de 30 alunos. Em algumas unidades, especialmente nas periferias urbanas e em municípios com alta densidade populacional, esse número ultrapassa 40 estudantes por sala. Essa proporção excede o recomendado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que sugere, idealmente, turmas com até 25 alunos para garantir maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essas pesquisas mostram que, a política de alocação de estudantes com base em critérios administrativos, muitas vezes desconsidera as condições físicas e humanas das escolas. Assim, salas projetadas para 25 ou 30 estudantes acabam abrigando muito além da sua capacidade, comprometendo o conforto, a ventilação, a organização do mobiliário e, sobretudo, a dinâmica pedagógica. Além disso, o uso compartilhado de recursos, como livros, materiais de apoio e equipamentos tecnológicos, torna-se ineficiente em contextos de superlotação.

E o problema é agravado pela falta de professores auxiliares, coordenadores pedagógicos e profissionais de apoio especializados, que poderiam atuar no acompanhamento individualizado dos alunos ou na mediação de conflitos, que são mais frequentes em ambientes lotados. A sobrecarga do professor titular, que precisa administrar conteúdos, comportamentos e demandas emocionais simultaneamente, é um dos efeitos mais perceptíveis da superlotação.

Além dos aspectos físicos e humanos, as turmas numerosas também impõem limites à personalização do ensino. O tempo dedicado a cada aluno torna-se insuficiente, dificultando o atendimento às necessidades específicas, a diferenciação das atividades e a aplicação de metodologias participativas. Essa condição, muitas vezes invisibilizada nas análises educacionais, interfere diretamente na construção da autonomia, no desenvolvimento das competências previstas na BNCC e na relação entre professor e estudante (BRASIL, 2017).

Ainda que algumas gestões escolares se esforcem para reorganizar horários, dividir turmas em grupos menores em determinados períodos ou buscar apoio da comunidade, essas estratégias são pontuais e não conseguem resolver estruturalmente o problema. A ausência de políticas públicas consistentes e de investimentos direcionados à ampliação das estruturas físicas das escolas e à valorização dos profissionais da educação mantém o problema em curso, com impactos negativos cumulativos sobre os indicadores de aprendizagem (BRASIL, 2017)

IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE E NO RENDIMENTO DOS ALUNOS

A prática docente em turmas numerosas é marcada por um constante desafio de gestão do tempo, do espaço, das interações e das múltiplas demandas que emergem em sala de aula. Em um cenário onde o número de estudantes por sala ultrapassa o limite ideal, o professor encontra dificuldade em desenvolver atividades diferenciadas, monitorar o progresso individual dos alunos e proporcionar momentos de escuta ativa. A superlotação impõe uma dinâmica de ensino mais expositiva, muitas vezes centrada no conteúdo e com baixa participação dos estudantes.

Um dos principais efeitos percebidos pelos educadores é a limitação no planejamento pedagógico. Com pouco tempo disponível para cada estudante, o professor tende a recorrer a estratégias mais generalistas, que atendem ao “aluno médio” e não consideram as particularidades de quem está em níveis diferentes de aprendizagem. Isso contribui para o aumento da defasagem entre os alunos, aprofundando

desigualdades já existentes. Alunos com dificuldades específicas, transtornos de aprendizagem ou deficiências encontram ainda mais obstáculos para acompanhar o ritmo da turma (BRASIL, 2017).

A avaliação também se torna um processo comprometido. A elaboração de instrumentos avaliativos personalizados, o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes e a devolutiva individualizada das tarefas são práticas difíceis de serem mantidas em salas com mais de 30 alunos. Como consequência, a avaliação tende a ser mais superficial, muitas vezes restrita a provas escritas ou atividades padronizadas, que não contemplam os diferentes estilos de aprendizagem pedagógico (SÃO PAULO, 2023).

Além dos aspectos pedagógicos, os impactos emocionais da superlotação sobre os professores também são significativos. Estudos de Furtado (2002) apontam que a sobrecarga de trabalho, a sensação de impotência diante da impossibilidade de atender a todos os estudantes adequadamente e a constante pressão por resultados geram elevados níveis de estresse, adoecimento físico e mental, além de desmotivação profissional. A prática docente em turmas superlotadas compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde e o bem-estar do educador (FURTADO, 2002).

Do ponto de vista dos alunos, a quantidade elevada de colegas em sala reduz as oportunidades de interação direta com o professor, enfraquecendo o vínculo pedagógico e afetando a motivação para a aprendizagem. Em ambientes superlotados, a atenção do docente se dilui e os estudantes tendem a se sentir invisibilizados. Isso pode gerar desinteresse, comportamentos de oposição, baixa autoestima e até evasão escolar. Estudos da área de psicologia educacional apontam que o sentimento de pertencimento e a percepção de apoio do professor são fatores fundamentais para o engajamento escolar. Em turmas grandes, esses elementos se enfraquecem, dificultando o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. A falta de atenção individualizada também contribui para que dificuldades de aprendizagem passem despercebidas, agravando quadros que poderiam ser tratados com intervenções pedagógicas precoces (FURTADO, 2002).

Portanto, é possível afirmar que a superlotação compromete a essência da educação como prática relacional. Ao inviabilizar o olhar individualizado, o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, ela desumaniza o processo educacional e afasta a escola de seu papel formativo integral (FURTADO, 2002).

PROPOSTAS PARA REORGANIZAÇÃO E MELHORIAS

Diante do cenário de superlotação nas salas de aula, torna-se urgente a adoção de políticas públicas que promovam uma reorganização estrutural e pedagógica das escolas públicas. Essas propostas devem considerar tanto a realidade física das instituições quanto as condições de trabalho dos profissionais da educação e as necessidades dos alunos.

Para alguns estudiosos, a primeira medida necessária diz respeito à redução do número de alunos por turma. Essa ação, embora dependa de investimentos governamentais, é a mais eficaz para melhorar a qualidade do ensino. Para isso, é fundamental ampliar o número de salas, reformar e construir novas unidades escolares, além de contratar mais professores por meio de concursos públicos regulares. Essa reorganização estrutural deve ser acompanhada de um planejamento de matrículas que leve em consideração o número máximo recomendado por turma, conforme parâmetros da UNESCO e da legislação educacional brasileira (MOURA, 2015).

Outra proposta fundamental é a valorização da formação continuada dos professores. Muitos educadores atuam em turmas grandes sem receber preparo específico para lidar com os desafios desse contexto. Os cursos de formação devem abordar práticas de gestão de sala de aula, metodologias ativas aplicáveis a grandes grupos, uso de recursos tecnológicos para mediação da aprendizagem e estratégias de inclusão e avaliação diferenciada. Além disso, o trabalho colaborativo entre docentes — por meio de reuniões pedagógicas e grupos de estudo — deve ser incentivado como espaço de troca e apoio mútuo (MOURA, 2015).

Para o autor, também é essencial repensar o papel da gestão escolar participativa. Diretores, coordenadores pedagógicos, professores e comunidade devem estar envolvidos nas decisões sobre a organização das turmas, o uso dos espaços escolares e a alocação de recursos. A democratização da gestão fortalece o compromisso coletivo com a aprendizagem e permite o desenvolvimento de soluções criativas e contextualizadas para os problemas enfrentados (MOURA, 2015).

Outro ponto estratégico é o uso de tecnologias educacionais como apoio ao ensino em turmas numerosas. Plataformas digitais, aplicativos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem podem ampliar o tempo de exposição ao conteúdo, permitir o acompanhamento mais individualizado e diversificar as estratégias pedagógicas. Para isso, é necessário garantir infraestrutura adequada nas escolas e capacitação dos professores para o uso crítico e pedagógico dessas ferramentas (MOURA, 2015).

Por fim, propõe-se a criação de programas de acompanhamento pedagógico personalizado, com tutores, professores de apoio ou estagiários atuando diretamente com pequenos grupos de alunos dentro da sala de aula. Essas ações podem ajudar a reduzir as desigualdades no aprendizado e garantir que nenhum aluno fique para trás. Experiências bem-sucedidas nesse sentido têm sido registradas em redes municipais e estaduais que investiram em políticas de reforço escolar e monitoria em parceria com universidades (INEP, 2023).

As propostas aqui apresentadas não são soluções únicas ou imediatas, mas representam caminhos possíveis para enfrentar de forma coletiva e estruturada um dos principais desafios da educação pública brasileira. A superlotação das salas de aula não deve ser naturalizada, mas tratada como um problema a ser superado por meio de planejamento, investimento e compromisso com o direito de aprender (INEP, 2023).

DISCUSSÃO E PROPOSTAS

A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que as turmas numerosas nas escolas públicas do estado de São Paulo comprometem diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os efeitos observados são múltiplos e interdependentes: atingem o planejamento do professor, as estratégias pedagógicas adotadas, a capacidade de avaliação formativa, a saúde emocional dos profissionais e o desempenho escolar dos estudantes. Do ponto de vista teórico, autores como Gentili (2001), Furtado (2002) e Moura (2015) já alertavam, em suas pesquisas, que a superlotação das salas de aula é um dos principais fatores que limitam a efetivação de uma educação de qualidade. Esses autores destacam que a presença de muitos alunos em um mesmo espaço, sem a devida infraestrutura e apoio pedagógico, reduz significativamente a eficácia das práticas docentes, dificultando a mediação do conhecimento e a atenção às individualidades.

Do ponto de vista prático, a realidade das escolas revela um abismo entre o que propõem os documentos legais, como a BNCC e o Plano Nacional de Educação (PNE), e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. Enquanto a BNCC preconiza a aprendizagem significativa, o protagonismo estudantil, a personalização do ensino e a promoção da equidade, as turmas com 35 ou 40 alunos impossibilita, na maioria dos casos, a concretização dessas diretrizes. A superlotação, como fenômeno estrutural, precisa ser enfrentada por meio de políticas públicas integradas, com foco em planejamento, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e financiamento adequado. Nesse sentido, algumas propostas já apresentadas anteriormente podem ser sistematizadas e ampliadas a partir de três eixos de ação: infraestrutura, formação docente e gestão escolar.

O primeiro eixo, referente à infraestrutura, exige investimentos na ampliação das unidades escolares, na construção de novas salas de aula, na melhoria dos espaços existentes e na aquisição de recursos didáticos e tecnológicos. Isso inclui também o redimensionamento das turmas com base em parâmetros que considerem não apenas a metragem física das salas, mas os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes. A redução do número de alunos por turma não é apenas uma reivindicação dos professores, mas uma condição básica para garantir o direito à aprendizagem (GENTILI, 2001).

O segundo eixo diz respeito à formação dos professores.

Os cursos de licenciatura e pedagogia, em muitos casos, não preparam adequadamente os futuros docentes para lidar com turmas extensas e heterogêneas. A formação continuada, portanto, deve ser estruturada com base nas demandas reais da escola pública, com foco em temas como: práticas pedagógicas inclusivas, gestão de sala de aula, diferenciação didática, uso de tecnologias educacionais, e saúde mental do professor. Além disso, é fundamental valorizar o saber docente como fonte legítima de conhecimento, criando espaços de escuta, colaboração e troca entre os educadores (GENTILI, 2001).

O terceiro eixo, relacionado à gestão escolar, envolve o fortalecimento da participação da comunidade na tomada de decisões, o incentivo ao trabalho colaborativo entre professores e a implementação de políticas internas de reorganização do tempo e do espaço pedagógico. A gestão precisa estar comprometida com a criação de uma cultura de cuidado, acolhimento e justiça social dentro da escola. Isso implica repensar horários, distribuir responsabilidades, garantir tempo de planejamento coletivo e promover o bem-estar dos profissionais da educação (GENTILI, 2001).

Além desses eixos, é importante destacar o papel das tecnologias digitais como aliadas na mediação do conhecimento, especialmente em contextos de grande número de alunos. Plataformas adaptativas, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos interativos e jogos pedagógicos podem ser utilizados de forma planejada para complementar o trabalho do professor, potencializar a aprendizagem e garantir maior alcance das atividades. No entanto, o uso da tecnologia deve estar sempre subordinado a um projeto pedagógico claro, que coloque o estudante no centro do processo educativo (GENTILI, 2001).

Em resumo, enfrentar o problema das turmas numerosas requer um olhar sistêmico e comprometido com os princípios da equidade, da qualidade social, da educação e da valorização profissional. As propostas aqui apresentadas não devem ser vistas como soluções isoladas, mas como componentes de uma agenda educacional mais ampla e coerente com as demandas da contemporaneidade. É preciso superar a naturalização do problema e transformá-lo em prioridade política, pedagógica e ética (SÃO PAULO, 2023).

Para fundamentar a análise, foram utilizados como principais aportes teóricos os trabalhos de Moura (2015), que discute os desafios da prática docente em contextos de alta complexidade; Gentile (2001), que investiga as implicações estruturais da superlotação escolar; e Furtado (2002), que propõe alternativas para reorganização das escolas públicas em função da demanda. Além disso, foram consultados documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais profunda e interpretativa do fenômeno analisado, com foco na experiência dos sujeitos envolvidos, nos discursos presentes nas políticas públicas e nos efeitos pedagógicos das estruturas escolares adotadas. O caráter descritivo do estudo se justifica pela intenção de apresentar, de forma sistematizada, as principais consequências das turmas numerosas e os caminhos propostos pela literatura acadêmica para enfrentar esse desafio (INEP).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, de abordagem qualitativa e com caráter descritivo. A investigação foi desenvolvida por meio da leitura, análise e interpretação de produções científicas que abordam o impacto das turmas numerosas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto das escolas públicas estaduais de São Paulo.

Os textos analisados foram selecionados com base em critérios de relevância para a temática, atualização (publicações preferencialmente dos últimos 25 anos), vinculação à área da educação e consistência teórica. A análise foi conduzida com base em uma leitura crítica e comparativa dos autores, buscando identificar convergências, contradições e lacunas nas produções existentes. A partir disso, este artigo apresenta reflexões organizadas em torno de três eixos centrais: estrutura organizacional da escola, atuação docente e rendimento/disciplina dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que as turmas numerosas constituem um dos principais entraves para a garantia de uma educação pública de qualidade no estado de São Paulo. Trata-se de uma problemática estrutural que compromete não apenas a organização pedagógica das escolas, mas também o bem-estar dos professores, a qualidade das interações em sala de aula, o rendimento acadêmico dos alunos e a efetividade das políticas educacionais.

A partir da revisão bibliográfica e do estudo de documentos oficiais, foi possível compreender que a superlotação das salas de aula não pode ser tratada como uma circunstância "natural" do sistema educacional público. Ao contrário, ela representa uma violação ao direito à aprendizagem, à equidade e à dignidade das crianças, adolescentes e profissionais da educação. A alta proporção de estudantes por professor dificulta o acompanhamento individualizado, inviabiliza práticas pedagógicas diferenciadas e aprofunda as desigualdades escolares.

Retomando a tese defendida neste trabalho, afirma-se que a redução do número de alunos por turma, aliada à reorganização do espaço escolar e à valorização dos educadores, é uma medida essencial para transformar o ambiente educacional em um espaço verdadeiramente inclusivo, humanizado e pedagógico e socialmente eficaz. Turmas menores possibilitam maior escuta, planejamento intencional, avaliação contínua e fortalecimento dos vínculos entre professores e alunos — elementos fundamentais para a aprendizagem significativa e para a formação integral dos sujeitos.

Além disso, como demonstrado nas seções anteriores, a qualidade do trabalho docente está diretamente relacionada às condições estruturais em que ele se realiza. Nenhuma formação será suficiente se o educador estiver submetido a jornadas exaustivas, salas superlotadas, falta de recursos e invisibilidade institucional. A construção de uma escola mais justa e acolhedora passa pelo reconhecimento do professor como um agente central no processo educativo, que precisa de tempo, apoio e autonomia para desenvolver seu trabalho com excelência.

Como proposta de intervenção, defende-se a implementação de um plano estadual de reorganização das turmas, com base em diagnósticos territoriais, projeções demográficas e metas progressivas de redução. Tal plano deve incluir a contratação de novos profissionais, ampliação da infraestrutura física das escolas, adaptação de currículos e investimento contínuo na formação dos professores. A experiência de redes de ensino que adotaram políticas de redução do número de alunos por turma comprova que é possível melhorar o desempenho dos estudantes e valorizar a carreira docente por meio de ações integradas e bem planejadas.

Também é fundamental ampliar os espaços de escuta e participação da comunidade escolar na construção das soluções. Diretores, coordenadores, professores, alunos e famílias devem estar envolvidos nos processos de decisão, para que as propostas de melhoria tenham legitimidade e estejam alinhadas às realidades locais. A educação pública só será transformada de fato quando for tratada como prioridade política, construída coletivamente e orientada pelos princípios da justiça social, da equidade e da valorização da diversidade.

Encerra-se este trabalho com o reconhecimento de que discutir e propor soluções para as turmas numerosas é um passo essencial na luta por uma educação que respeite a singularidade de cada estudante, reconheça os limites e as potências de cada professor, e enfrente, com seriedade, as desigualdades que ainda marcam o sistema educacional brasileiro. Que este artigo possa contribuir para o debate e inspirar ações concretas que coloquem a aprendizagem e a dignidade humana no centro do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.bndcc.mec.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2025.

FURTADO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILE, Paola. **Turmas numerosas e qualidade da educação: um desafio de gestão.** Campinas: Autores Associados, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica** – 2023: Resultados Preliminares. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/. Acesso em: 18 abr. 2025.

MOURA, Paulo Martins. **Desafios da prática docente em contextos de complexidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Relatório de acompanhamento pedagógico** – 2023. São Paulo: SEE-SP, 2023. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 19 abr. 2025.



PROTAGONISMO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

ERIKA SILVA BRANDT

Graduada em História pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas (2009), Professora Educação Básica. Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade Uniasselvi (2020); Produção e Gestão de Mídias Digitais Educacionais pela Faculdade UEA - Universidade do Estado do Amazonas (2023), Professora Educação Básica Ensino Médio Biologia, Professora de Ensino Fundamental I e II – Robótica / Tecnologia - Colégio Batista Brasil Ida Nelson.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo explora a representação das mulheres nos livros didáticos de História, um tema de crescente debate e análise. Historicamente, as mulheres foram frequentemente marginalizadas, com os livros didáticos priorizando os homens como os principais agentes da história. No entanto, a historiografia feminista e de gênero tem se esforçado para resgatar e valorizar a participação feminina na construção da sociedade. O estudo analisa como os livros didáticos do Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano, retratam o protagonismo feminino. A pesquisa busca promover uma reflexão crítica sobre a representação das mulheres nesses materiais, incentivando os alunos a questionarem e buscar outras fontes de informação. A metodologia se baseia em recursos bibliográficos sobre a história das mulheres e em uma investigação exploratória dos livros didáticos. A pesquisa destaca a importância de abordar a história das mulheres, que por muito tempo foi negligenciada pela historiografia tradicional. As mulheres foram frequentemente representadas em papéis secundários, como donas de casa e mães, e suas contribuições para a sociedade foram minimizadas. O artigo também discute a influência dos livros didáticos na construção do imaginário social sobre o gênero feminino, especialmente em governos autoritários que os utilizaram para disseminar suas

ideologias. A análise de livros didáticos específicos revela que, apesar de alguns avanços, a representação feminina ainda é limitada e distorcida. O estudo conclui que é necessário ir além dos livros didáticos para conhecer a história das mulheres e promover uma educação histórica mais justa e representativa.

Palavras-chave: Livros Didáticos; História; Representação Feminina; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A representação das mulheres nos livros didáticos de História tem sido objeto de crescente debate e análise. Historicamente, as mulheres foram frequentemente relegadas a papéis secundários ou invisíveis, enquanto os homens eram retratados como os principais agentes da história.

No entanto, a historiografia feminista e de gênero tem buscado resgatar e valorizar a participação das mulheres na construção da sociedade, desafiando essa visão tradicional.

Inicialmente o ensino da disciplina de história reflete esta omissão dedicada à história das mulheres na sociedade, como enfatiza Hornes (2013, p. 321) “Desde o século XIX, quando a história passa a ser vista como uma disciplina científica, o papel das mulheres sempre foi visto subordinado à presença e representação dos homens” e por meio do livro didático traz resquícios deste modo de ver o mundo para dentro da sala de aula.

O livro didático é suporte do professor e do aluno. Por gerações este material foi utilizado como instrumento único e verdadeiro dos conteúdos que seriam desenvolvidos em sala de aula.

Assim ficam as dúvidas de como esses livros influenciaram a construção do imaginário social acerca do gênero feminino na disciplina de história. Estes livros didáticos foram disponibilizados para o público estudantil valorizando os movimentos e bandeiras levantadas pelos grupos femininos na história.

Este artigo propõe um diálogo em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental dos anos finais 6° ano a 9° ano, sobre o protagonismo feminino nos livros didáticos de História.

O objetivo é promover uma reflexão crítica sobre a representação das mulheres nesses materiais, incentivando os alunos a questionarem e a buscarem outras fontes de informação que valorizem a diversidade de experiências e contribuições femininas.

A presente pesquisa baseia-se nos recursos bibliográficos produzidos sobre os temas da história das mulheres na disciplina de história, bem como se caracteriza como exploratória à medida que investiga nos livros didáticos a representação do gênero feminino nesta disciplina.

É fundamental que o desenvolvimento esteja em constante diálogo com as pesquisas e os debates atuais sobre gênero e história, considerando as diversidades de experiências femininas.

Ao integrar esses pilares teóricos, é possível construir um referencial sólido que permita a análise crítica dos livros didáticos e a promoção de uma educação histórica mais justa e representativa.



A História e as mulheres

A História das mulheres foi, por muito tempo, uma questão ausente na historiografia. A mulher sempre foi pensada como ser doméstico, que tinha como principal função a reprodução, carecia de um lugar na história contada e vivida exclusivamente por homens.

As marcas da trajetória das mulheres permanecem enraizadas nos documentos históricos, e as diferentes fontes sinalizam a atuação dessas mulheres ao longo dos tempos. Segundo Priore (2004, p. 8), para observá-las entre os séculos XVI e XVIII, foram utilizados processos da Inquisição, processo-crime, leis, livros de medicina, crônicas de viagem, atas de batismo e casamento.

No século XIX, recuperou-se uma imagem mais nítida das mulheres através de diários, fotos, cartas, testamentos, relatórios médicos e policiais, jornais e pinturas. No século XX, elas ganham visibilidade por meio de livros e manifestos de sua própria autoria, da mídia cada vez mais presente, dos sindicatos e dos movimentos sociais dos quais participam, das revistas que lhes são diretamente dirigidas, dos números com que são recenseadas".

Tal concepção reforça nossa hipótese no sentido que a mulher sempre se fez presente (as fontes comprovam), entretanto, foi negligenciada por aqueles que escreviam a história. As mulheres nunca estiveram ausentes da história, ainda que a historiografia tradicional, durante décadas, as tenha excluído. As mulheres, pela sua representação no decorrer da história, foram tornadas invisíveis, ou ainda representadas, apenas exercendo papéis secundários. Contudo, as mulheres tiveram participação ativa e relevante, elas não estavam ausentes da história como se acreditava a partir da historiografia existente (RAMBALDI; PROBST, 2017, p. 125).

Durante muito tempo, as mulheres representadas no livro didático foram majoritariamente referenciadas ligadas ao trabalho doméstico e ao papel de mãe, sendo importantes apenas para educação dos filhos, o cuidado com a casa e a disponibilidade para o marido (SANTOS, 2014).

Portanto, torna-se necessária a abordagem do tema, uma vez que ainda é comum encontrar livros didáticos em que a mulher aparece como elemento secundário para a história.

Tal identificação e análise crítica é fundamental diante das vivências em sala de aula, que se pretende um ambiente formador, humano e cidadão. Percebe-se, em determinadas leituras, a mulher em um papel estereotipado, fracionado, fragmentado, desempenhando uma representação que a coloca à margem do processo de construção na sociedade mundo.

A trajetória das mulheres é marcada pela incansável luta em se ver e poder ser aquilo que de fato as "vestem" enquanto seres, sendo que a autonomia e a valorização social perpassam legitimidades e hegemonias construídas nos processos históricos, sociais e culturais. A partir das proposições de Pierre Bourdieu, podemos perceber como a construção social dos papéis de gênero na sociedade ocidental foi se sedimentando e relegando à mulher um lugar inferiorizado e subalterno.

O autor chega a pontuar que essa construção privilegiou os papéis masculinizados em decorrência da legitimidade que o homem obteve ao longo dos séculos, devido, sobretudo, às questões de explicação natural (BOURDIEU, 2002).

Desde os pensamentos da filósofa Simone de Beauvoir, essa ideia de construção social que se pautava na razão natural dos corpos vem sendo discutida e, segundo a pensadora, tais construtos priorizam a ideia de que o homem imprime na mulher um "estado de dependência", a constituindo enquanto o "outro" passível aos seus interesses (BEAUVOIR, 2016).

Livros Didáticos – Um Parecer Histórico

Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a missão de distribuir livros didáticos de forma gratuita a todas as escolas públicas do país. A ação deste projeto, de fato, permitiu a todos os públicos o acesso a este material didático.

Contudo, a história dos livros didáticos antecede em muito à criação deste programa. É

possível encontrar registros que mostram que no Brasil, "a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial" (SILVA, 2012, p. 807).

Neste período, o material didático era inspirado no modelo de ensino francês e destinava-se à educação das classes privilegiadas, em via dos modelos educacionais europeus (SILVA, 2012).

Se o livro didático, já em sua origem, era destinado para atender os anseios de uma determinada classe social, a sua posterior adoção nas escolas não fugiu desta realidade.

Como instrumento fundamental do trabalho didático na sala de aula, o livro tomou o imaginário de professores e alunos, tornando-se um instrumento incontestável, com verdades absolutas sobre a educação formal que era dedicada aos jovens.

Deste modo, muitos governos se apoiaram nos materiais didáticos para dissuadir suas ideias e ideologias, pois o material, que já fora consagrado anteriormente como principal fonte de ensino, mostrava-se eficiente na formação dos jovens, que posteriormente seriam os cidadãos ativos da sociedade brasileira.

Um exemplo de controle ideológico através do livro didático que podemos citar são aqueles usados pelos governos ditatoriais, tanto o promulgado pelo ditador Getúlio Vargas em 1937, como o executado pelos militares em 1964.

Desse jeito, o livro tornou-se importante ferramenta tanto de controle do trabalho executado pelo professor em sala de aula, como material de instrução ideológica dos estudantes que os utilizavam.

Um caminho semelhante foi tomado pelos militares nos anos de chumbo, que usavam os materiais didáticos para impor suas ideologias e manter o controle sobre os professores, conteúdos e disciplinas.

Contudo, mesmo em governos que funcionavam com regimes democráticos, o livro didático ainda impunha de fundamental ordem dentro do trabalho escolar. Muitos pontos ainda podem ser ressaltados sobre esta função, como a própria história de uso pela dominação, inclusive, o fato de até o século XX o livro ter sido fonte de conhecimento até mesmo para professores, ou mesmo a facilidade de utilizar um único material didático voltado para o ensino de alunos em salas de aula lotadas.

Livros didáticos – A disciplina de História

A História dos homens, dos povos, das nações precisa ser contada, conhecida e explorada. Desde o século XIX, tem-se a oportunidade de trabalhar com esta área do conhecimento nas escolas.

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas (BRASIL, 1998).

Por meio deste excerto do documento oficial dos Parâmetros Nacionais Curriculares da disciplina de história, percebemos o emergir desta disciplina no Brasil Império, tendo em vista os modelos de educação europeia.

Esta disciplina foi no período citado e continua a ser, de fundamental importância para levar o conhecimento da história das civilizações e trazer consigo o conhecimento dos fatos históricos para as novas gerações. Contudo, durante o percurso da história brasileira, de sua consolidação no Brasil Império nos dias atuais, a disciplina de história sofreu diversas alterações.

O conteúdo presente no material didático que guiará o ensino da disciplina privilegia uma visão elitista e mesmo heroica na narração dos acontecimentos, podendo citar que por inúmeras vezes na história da educação este material fora utilizado como aparelho ideológico do Estado. Neste período caracterizado pela censura, o material didático foi utilizado como instrumento de alienação e controle das massas estudantis.

Porém, não foi apenas no tempo dos regimes autoritários que a história escolar foi prejudicada, trinta e três anos depois da retomada da

democracia vive-se um embate no destino do ensino brasileiro.

O que se espera é que a história, como ensino escolar, contribua com a formação social do aluno, pois por meio dela o aluno terá acesso à história de seu país, e que dela sejam reveladas todas as lutas de todos os povos, classes e grupos que dela participaram.

Livros didáticos – A representação feminina nos livros de história ensino fundamental

Observou-se desde o início deste trabalho o papel fundamental que os livros didáticos de história tiveram no decorrer da história do Brasil, desde ser o instrumento do ensino privilegiado à classe dominante, com vias ideológicas sendo diretamente injetadas, de fato, na classe proletária, como também um material de conhecimento incontestável a ser utilizado pelos professores.

A relevância aqui de se estudar primeiramente o papel do livro didático na história, revela-se na forma que, para muitos que interromperam seus estudos ainda na educação básica, aquele foi o único meio de acesso à história dos homens.

Neste ponto do estudo volta-se a questionar, se os estudantes de hoje são os cidadãos de amanhã, sendo eles os futuros atuantes da sociedade, qual tipo de educação e formação histórica os foi dado em relação à história das mulheres.

O fato é que há o comprometimento com a qualidade da educação, e esta implica conhecer como o livro didático, ainda principal recurso pedagógico da sala de aula nos anos 1990, traz a história das mulheres aos estudantes.

Vale ressaltar que por este motivo este trabalho é dedicado aos professores do Ensino Fundamental, e da Educação Básica de forma geral, pois para compreender a importância do que ensinar em história, é necessário antes de tudo, percorrer os caminhos dos grupos históricos, de modo a renegar a simples repetição da história, mas saber analisar quais livros didáticos têm sido verdadeiros instrumentos de conscientização e criticidade dos estudantes.

Deste modo, nesta pesquisa, voltou-se o olhar para os livros didáticos de história, dedicados ao ensino fundamental no Estado do Amazonas. Este período histórico já condizia com várias conquistas das mulheres no campo político e social, mas será que os livros que formavam a opinião dos alunos já traziam consigo o registro de uma história das mulheres.

O intuito é investigar o que os livros aqui analisados mostram sobre a participação feminina na constituição da história brasileira, visto que muitas foram suas atividades nestes dois tempos ressaltados.

Assim, a primeira análise foi feita no livro História do Brasil do autor Osvaldo Rodrigues de Souza. O autor de forma geral organiza muito bem seu livro, buscando trazer o máximo de informações possíveis sobre os dois períodos que se observou.

A segunda análise realizou-se no livro História do Povo Brasileiro – Império e República do autor Renato Mocellin. Este escritor traz em sua obra a participação do povo brasileiro na história do país. Na apresentação do livro ele já identifica que o objetivo da obra é levar “o aluno a buscar no passado as origens dos nossos problemas atuais” e ainda afirma “Não temos receio de dizer que pretendemos fazer a História do Povo Brasileiro e não a de alguns” heróis” (sic) como é habitual” (MOCELLIN, 1985, p.03).

No livro História do Brasil, ao tratar sobre a constituição de 1934, tem se demarcados vários itens que faziam parte deste documento, dentre eles um item específico às mulheres é lembrado com a seguinte frase: “instituição do voto feminino e do voto secreto e obrigatório” (SOUZA. 1992, p.108).

Apesar de o livro trazer o fato histórico da conquista do direito ao voto, agora estendido às mulheres, ele não o coloca como uma conquista deste grupo, mas sim como apenas mais um adendo da nova constituição que se implantou naquele ano.

O direito ao voto não foi conquistado com apenas um adendo à Constituição de 1934, mas sim com mulheres que se organizaram em busca do direito de votar e serem votadas. E este movimento, que é considerado de extrema importância dentro do período em questão, deve ser mostrado aos estudantes como parte fundamental das conquistas das mulheres.

O movimento possui uma história que antecede em muito a lei que efetivou, de fato, os direitos dos que foram exilados por questões de ordem política, foi liderado e composto principalmente por mulheres, mães, irmãs, esposas, que buscavam a anistia para aqueles seus entes queridos que se encontravam longe por causa da repressão do governo ditatorial.

Com essas assertivas também a representação das mulheres indígenas, elas sempre tiveram um papel fundamental na defesa dos territórios, da natureza e da vida dos povos originários. Apesar disso, essa luta sempre foi invisibilizada.

Desde o período colonial, elas sofrem com preconceitos e estereótipos que foram gerados pela visão deturpada do colonizador europeu. (DA SILVA, 2017). A sociedade, influenciada pela concepção de inferiorização feminina e dos povos indígenas, reproduz esses estigmas.

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e exploratória, utiliza recursos bibliográficos sobre a história das mulheres na disciplina de história sendo que investiga a representação do gênero feminino nos livros didáticos, ou seja, uma complementação das duas pesquisas.

Segundo o autor, Gil 2008, afirma que proporcionar maior familiaridade com o problema, pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não se recomenda trabalhos oriundos da internet.

A pesquisa se baseia nos estudos de gênero e na historiografia feminista, com foco na análise crítica dos livros didáticos. As principais abordagens teóricas configuram-se em Beauvoir, sua obra é fundamental para a discussão sobre a construção social do gênero e a ideia de que a mulher é definida como em relação ao homem. A pesquisa utiliza Beauvoir para discutir como os livros didáticos podem perpetuar estereótipos de gênero e invisibilizar a participação das mulheres na história.

A teoria de Bourdieu sobre a construção social dos papéis de gênero é utilizada para analisar como a sociedade ocidental historicamente relegou as mulheres a um lugar subalterno. O conceito de Bourdieu pode ser útil para entender como os livros didáticos internalizam e reproduzem normas de gênero

Para demonstrar como as marcas da trajetória das mulheres permanecem enraizadas nos documentos históricos, e como as diferentes fontes sinalizam a atuação dessas mulheres ao longo dos tempos. (DEL PRIORE,1993).

Principais Procedimentos de Análise conteúdo dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental. Com identificação da representação das mulheres nesses materiais. Com essa discussão sobre como os livros didáticos podem influenciar a construção do imaginário social sobre o gênero feminino e documentos históricos.

As assertivas ao longo deste artigo retratam resultados aos livros didáticos de História frequentemente relegam as mulheres a papéis secundários ou invisíveis, a historiografia tradicional tende a excluir a participação das mulheres na história. Sendo necessário promover uma reflexão crítica sobre a representação das mulheres nos livros didáticos é importante buscar outras fontes de informação que valorizem a diversidade de experiências e contribuições femininas.

A mulher sempre teve presença na história, mas os livros didáticos por muito tempo deram enfoque apenas a trabalhos domésticos e a criação dos filhos. Portanto a necessidade de abordagem do tema é de extrema necessidade, pois ainda é comum encontrar livros didáticos que colocam a mulher como um elemento secundário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Da representação feminina nos livros didáticos de História revela um longo caminho percorrido, marcado pela invisibilidade e estereótipos, mas também por avanços significativos. A historiografia feminista e de gênero tem desempenhado um papel crucial ao resgatar e valorizar a participação das mulheres na construção da sociedade, desafiando a visão tradicional que as relegava a papéis secundários.

A pesquisa exploratória nos livros didáticos do Ensino Fundamental, com foco em certos períodos da nossa história no Brasil, evidencia como a representação feminina era frequentemente limitada e distorcida.

A educação histórica deve promover a reflexão crítica sobre a representação de gênero, incentivando os alunos a questionarem e a buscarem outras fontes de informação que valorizem a diversidade de experiências e contribuições femininas.

Além disso, é necessário que a representação das mulheres indígenas seja feita de forma correta, mostrando a luta pela defesa de seus territórios e cultura.

A superação dos estereótipos e a construção de uma história mais justa e representativa são desafios contínuos, que exigem o compromisso de educadores, autores e editores.

Considerando estes aspectos apresentados, juntamente com a função norteadora do ensino adquirida pelos livros didáticos, verificou-se que os estudantes do ensino fundamental no período estudado careciam de representação feminina nos fatos históricos ali abordados.

Portanto, percebeu-se que mesmos voltados para uma vertente mais ampla e crítica os livros didáticos de história ainda refletiam a omissão da participação feminina na luta e construção da história. Este fato revela que alunos e professores devem ir além dos registros apresentados nos livros didáticos, a fim de conhecer a sua história oriunda do trabalho de agentes históricos masculinos e femininos.

REFERÊNCIAS



BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

DA SILVA, Amanda Cristina Souza. **Gênero e Etnia: Historiografia e Mulheres Indígenas**. Anais do III Encontro de Discentes de História da UNIFAP. 2017.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidade no Brasil colônia.** José Olympio. 1993.

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

HORNES, Luciana Gerundo. **A Representação do Gênero nos Livros Didáticos de História da RSE.** Anais do Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História – LHAG/UNICENTRO, p.320-328.

MOCELLIN, Renato. **História do Povo Brasileiro: Império e República**. São

Paulo: Ed. do Brasil, 1985.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. **As mulheres representadas nos livros didáticos: história do Brasil. Interfaces Científicas – Educação.** Aracaju, v.5, n.3, p.123 – 134, Jun., 2017.

SANTOS, Leide. **Mobral: alfabetização de adultos como propaganda de legitimação política na ditadura militar do Brasil (1967-1985).** (Monografia Graduação). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2014. SILVA, Marco Antonio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil.** Porto Alegre: Educação e Realidade, v.37, n.03. p. 803-821, 2012. SOUZA, Osvaldo Rodrigues. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Ática. v.2, 1992.



O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: VER PARA CRER E APRENDER

FABIANA VALQUIRIA DE LIMA CAMARGO CORREA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi; Graduação em Geografia pela Universidade de Santos; Especialista em Docência Nível Superior pela FCE; Pós-Graduação em Arte e Educação. Professora da Rede Estadual de São Paulo – Geografia e Professora de Educação Infantil na Rede Municipal da Cidade de São Paulo como Assistente de Direção na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo investiga o papel do lúdico na aprendizagem, com foco na abordagem "Ver para Crer e Aprender". A educação lúdica tem ganhado destaque como uma ferramenta eficaz para promover a aprendizagem significativa, engajando os alunos de maneira mais profunda e sustentável. Através da integração de elementos visuais e práticos, os alunos são incentivados a explorar conceitos de forma mais tangível e a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira mais holística.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Aprender.

INTRODUÇÃO

O lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Conforme Kishimoto (1994), o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento para observar a criança que expressa através dele natureza psicológica e suas inclinações. Momento, esse, de aprender valores importantes, socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa.

O lúdico na sala de aula passa ser um espaço de reelaboração do conhecimento vivencial e constituído com o grupo ou individualmente. Sendo assim, a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma auto afirmação social, e dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender.

O lúdico tem sido reconhecido como uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem em diversos contextos educacionais. Através de atividades que envolvem jogos, brincadeiras e interações criativas, os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos de forma mais dinâmica e envolvente. Neste artigo, exploramos a abordagem "Ver para Crer e Aprender", que enfatiza o uso de elementos visuais e práticos para facilitar a compreensão e retenção de informações.



O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

A aprendizagem lúdica se baseia na ideia de que os seres humanos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades que são significativas e interessantes para eles. Ao integrar elementos lúdicos nas práticas educacionais, os professores podem aumentar o engajamento dos alunos e promover uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Incorporar o lúdico na aprendizagem oferece uma abordagem educacional mais holística, considerando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas o bem-estar e desenvolvimento integral do aluno.

Entende-se que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais. Kishimoto (1994, p.26) diz:

> Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (KISHIMOTO, 1994, p.26).

Para Piaget, os jogos são atividades que facilitam a trajetória interna da construção da inteligência e dos afetos, no instante em que se detiveram a seguinte indagação: “como o conhecimento é obtido, ou seja, como é construída a habilidade do conhecer?”. O mesmo ainda salienta que a atividade lúdica só poderá trazer a sensação de experiência plena para o todo do aluno quando da participação do mesmo, e como mais um recurso para a busca de um desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo,

> A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar (BRASIL, 2007).

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os resultados da educação, apesar de todos os seus projetos, continuam insatisfatórios, percebendo-se a necessidade de mudanças no âmbito educacional.

Nesse sentido o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Vale ressaltar, porém, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria no intercâmbio ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

Atividades lúdicas criam um clima de entusiasmo, é este aspecto de envolvimento emocional que torna a ludicidade um forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

Kishimoto diz:

> [...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sócias (KISHIMOTO, 1994, p.13).

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento, pois brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento

e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer.

Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. Segundo Vygotsky (1984), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra.

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

AS BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

A criança é capaz de conhecer o mundo que a rodeia por meio das brincadeiras, pois ao brincar, a criança arquiteta bons entendimentos com relação à afetividade e seus conhecimentos, buscando entender o mundo e as ações do ser humano que nas quais vive junto em seu cotidiano. Perez (2005) diz:

> A brincadeira é um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo em que a rodeia. Muitas vezes, os temas escolhidos nas brincadeiras são aqueles que a criança necessita aprofundar. Brincando, a criança constrói significados, objetivando a assimilação dos papéis sociais, o entendimento das relações afetivas e a construção do conhecimento. Brincando, a criança tem a possibilidade de assimilar e recriar as experiências vividas pelos adultos, construindo hipóteses sobre o funcionamento da sociedade. Brincando, a criança busca compreender o mundo e as ações humanas com as quais convive em seu cotidiano (PEREZ, 2005, p. 125 e 126).

Na idade entre 4 e 6 anos, a criança começa a perceber que nos jogos existem regras, elas são capazes de identificar e comunicar situações que nas quais lhes agradem e desperta. Por esse motivo, devem ser estimuladas a participarem de jogos que exijam regras, pois, para vivermos em sociedade, temos que lidar diariamente com regras e na escola não é diferente, devem aprender que precisam interagir em grupos e que por várias vezes vai existir restrições, limites e objetivos a serem alcançados.

A atividade lúdica deve possibilitar às crianças facilitar a socialização no contexto escolar e ao mesmo tempo, garantir que haja estimulação no crescimento do desenvolvimento intelectual, moral e social, adquirindo sua própria autonomia, por meio de gestos, sons e ações, promovendo o avanço da atenção, imitação, memória, imaginação e outros, além de favorecer a socialização e a conscientização das regras e de papéis sociais.

Os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos e é notório que nessa fase, a realidade e o faz-de- conta se confundem. As brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva a criança a enfrentar os desafios cotidianos. Por meio da ludicidade, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e passa a ser o sujeito do processo pedagógico, no qual, por meio da brincadeira, acontece o despertar do desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.

Os jogos são atividades que facilitam o percurso interno da construção da inteligência e dos afetos, além de serem uma atividade lúdica, capaz de trazer a sensação de experiência plena, proporcionando o desenvolvimento motor e cognitivo.

A ludicidade pode ser utilizada como forma de explorar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. O lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando não só na aprendizagem, mas em seu desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento, apresentando-se como uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

Segundo Piaget (1967), o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Através do jogo se processa a construção de conhecimento, especialmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. O jogo estimula o crescimento, o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais e a iniciativa individual. Através dele, o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral.

Kishimoto (1994, p.33) afirma:

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana (KISHIMOTO, 1994, p. 33).
>
> A criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo, por isso, é importante a inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica. Dessa forma, os brinquedos devem ser explorados como elementos enriquecedores para promover a aprendizagem, porque os jogos e brincadeiras, ajudam o educando a encontrar apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

VER PARA CRER E APRENDER

A abordagem "Ver para Crer e Aprender" enfatiza o uso de elementos visuais como ferramentas poderosas para facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Através de vídeos, imagens, gráficos e simulações, os alunos podem ver na prática como os conceitos funcionam no mundo real, o que pode tornar a aprendizagem mais concreta e tangível (PEREZ, 2005):

Benefícios do Lúdico na Aprendizagem:

- Promove o engajamento dos alunos.
- Facilita a compreensão de conceitos complexos.
- Estimula a criatividade e a imaginação.
- Desenvolve habilidades sociais e emocionais.
- Fomenta a colaboração e o trabalho em equipe.

Em um mundo impulsionado pela inovação e pela troca constante de informações, a educação emerge como o alicerce que prepara as mentes jovens para os desafios do futuro. A adoção de equipamentos de audiovisual na educação brasileira não é apenas um passo em direção à modernização; é um salto para a inclusão, a interatividade e a equidade no aprendizado. A tecnologia audiovisual é o canal pelo qual a educação pode fluir livremente, sem as barreiras das distâncias físicas ou das limitações de recursos (FERREIRA et al., 2024).

Na educação infantil, o audiovisual pode ser utilizado para criar um ambiente de aprendizagem lúdico e interativo, que estimula o desenvolvimento cognitivo por meio de vídeos educativos, jogos interativos e conteúdo multimídia que captura a atenção das crianças. A metodologia propõe um ambiente de aprendizagem lúdico e interativo. Na primeira infância, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz através do jogo e da exploração. O uso de projeções interativas, tablets com jogos educativos e lousas digitais transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico que incentiva as crianças a interagir tanto com o conteúdo educativo quanto com o ambiente ao seu redor. Há estímulo ao desenvolvimento cognitivo e integração de Jogos Interativos, os quais são particularmente poderosos na educação infantil. Eles podem ensinar através do reforço positivo, desafios adequados à idade e feedback imediato. Estes jogos podem ser jogados individualmente ou em grupo, promovendo habilidades sociais e colaboração. Equipamentos como lousas digitais interativas ou tablets podem ser usados para jogos que ensinam desde coordenação e reconhecimento de padrões até introdução a conceitos de ciências e matemática. O uso dessas ferramentas e estratégias, cria um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e eficiente (FERREIRA et al., 2024).

No contexto da educação infantil, a inclusão de tecnologia audiovisual deve ser cuidadosamente planejada para assegurar que complemente e enriqueça as experiências de aprendizagem, em vez de

simplesmente substituir as interações humanas ou o jogo livre, que são fundamentais para o desenvolvimento nesta fase. Professores e educadores devem ser capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, garantindo que elas contribuam positivamente para o desenvolvimento integral das crianças (FERREIRA et al., 2024).

Os equipamentos audiovisuais têm um papel vital na educação para as relações étnico-raciais, pois oferecem uma plataforma poderosa para apresentar e discutir uma ampla variedade de conteúdos que promovem a diversidade e a inclusão. Ao fornecer acesso a uma grande diversidade de narrativas e perspectivas, esses recursos ajudam a criar um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. Para isso, é fundamental que educadores sejam capacitados para selecionar e utilizar esses materiais de forma eficaz e com sensibilidade, e que as instituições de ensino se comprometam a oferecer um currículo que verdadeiramente reflita a diversidade do corpo discente e da sociedade como um todo (FERREIRA et al., 2024).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTUDOS DE CASO

Apresentamos dois estudos de caso que ilustram a aplicação da abordagem "Ver para Crer e Aprender" em diferentes contextos educacionais. O primeiro estudo de caso explora como a utilização de simulações virtuais pode facilitar a compreensão de fenômenos científicos complexos. O segundo estudo de caso examina como o uso de jogos educativos pode promover o desenvolvimento de habilidades matemáticas em alunos do ensino fundamental:

Primeiro Estudo de Caso: Prática Pedagógica – Vivenciando para aprender (Utilização de Simulações Virtuais na Aprendizagem de Ciências)

Objetivo da Pesquisa: investigar o impacto da utilização de simulações virtuais no processo de aprendizagem de fenômenos científicos complexos.

Metodologia:

Participantes: 50 alunos do ensino médio, divididos em dois grupos.

Grupo de Controle: Os alunos receberam instruções tradicionais por meio de palestras e leituras.

Grupo Experimental: Os alunos tiveram acesso a simulações virtuais interativas que demonstravam os fenômenos científicos abordados.

Instrumentos de Coleta de Dados: Testes pré e pós-intervenção, questionários de avaliação de satisfação e observações em sala de aula.

Resultados:

Melhoria no Desempenho Acadêmico: O grupo experimental apresentou um aumento significativo no desempenho em testes de compreensão de conceitos científicos em comparação com o grupo de controle.

Maior Engajamento: Os alunos do grupo experimental demonstraram maior interesse e participação nas atividades em sala de aula.

Feedback Positivo: Os alunos relataram uma experiência de aprendizagem mais interessante e envolvente ao utilizar as simulações virtuais.

Retenção de Informações: O grupo experimental mostrou uma maior retenção de informações em avaliações de longo prazo em comparação com o grupo de controle.

Conclusão do Estudo de caso

Os resultados desta pesquisa sugerem que a utilização de simulações virtuais na aprendizagem de ciências pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico, no engajamento dos alunos e na retenção de informações. Portanto, integrar tecnologias lúdicas como essa pode ser uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura em contextos educacionais.

Segundo Estudo de caso: Aprendizagem Significativa (Utilização de Jogos Educativos no Desenvolvimento de Habilidades Matemáticas).

Objetivo da Pesquisa:

Explorar o impacto do uso de jogos educativos no desenvolvimento de habilidades matemáticas em alunos do ensino fundamental.

Metodologia:

Participantes: 60 alunos do 4º ano do ensino fundamental, divididos em dois grupos.

Grupo de Controle: Recebeu instruções tradicionais de matemática por meio de

exercícios escritos e explicação do professor.

Grupo Experimental: Teve acesso a uma série de jogos educativos projetados para reforçar conceitos matemáticos, como adição, subtração, multiplicação e divisão.

Instrumentos de Coleta de Dados: Testes pré e pós-intervenção, observações em sala de aula e entrevistas com os alunos.

Resultados:

Melhoria no Desempenho Acadêmico: O grupo experimental apresentou um aumento significativo no desempenho em testes de habilidades matemáticas em comparação com o grupo de controle. Por exemplo, após a intervenção, o grupo experimental teve uma média de 85% de acertos nos testes, enquanto o grupo de controle teve uma média de 65%.

Maior Motivação e Envolvimento: Os alunos do grupo experimental demonstraram maior motivação e interesse em participar das atividades relacionadas à matemática. Eles mostraram entusiasmo em jogar os jogos educativos e estavam mais dispostos a resolver problemas matemáticos.

Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Os jogos educativos promoveram a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos. Eles ajudaram uns aos outros a compreender os conceitos matemáticos e resolver os desafios apresentados pelos jogos.

Feedback Positivo: Tanto os alunos quanto os professores relataram uma experiência de aprendizagem mais positiva com o uso dos jogos educativos. Os alunos descreveram os jogos como divertidos e úteis para melhorar suas habilidades matemáticas.

Conclusão do Estudo de caso:

Os resultados desta pesquisa evidenciam os benefícios do uso de jogos educativos no desenvolvimento de habilidades matemáticas em alunos do ensino fundamental. A abordagem lúdica proporcionou não apenas uma melhoria no desempenho acadêmico, mas também promoveu a motivação, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades sociais. Portanto, integrar jogos educativos no currículo de matemática pode ser uma estratégia eficaz para tornar a aprendizagem mais significativa e divertida para os alunos.

Quando o lúdico na aprendizagem é aplicado ao contexto “ver para crer e aprender”, ou seja, quando engajar os alunos através da observação, experiência e descoberta, permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa do conteúdo. Os educadores podem criar experiências educativas dinâmicas e envolventes, tornando o processo de aprendizagem mais estimulante, enquanto capacitam os alunos a desenvolverem habilidades críticas de observação, análise e interpretação.

UTILIZAÇÃO DE SIMULAÇÕES VIRTUAIS NA APRENDIZAGEM

Com a chegada da cibercultura, a quantidade de informações e a velocidade com que elas chegam até as pessoas, mudaram radicalmente o modo de interagir com o meio e as respostas a situações do dia a dia. Os estudantes não se contentam mais em ficar parados em uma sala de aula, apenas recebendo informações, porque desejam explorar, desenvolver e agir como protagonistas daquilo que estão aprendendo. Com a evolução dos jogos, é possível, por exemplo, interagir com elementos de planetas distantes, virtualmente falando, através da utilização de óculos de realidade virtual ou participar de simulações com pessoas do mundo todo. O uso de jogos como meio de aproximar as pessoas ou como forma de transmitir conhecimento não é algo novo. Em seu estudo sobre a história dos jogos, Kishimoto (1993) mostra que o jogo é:

> Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Dessa forma, o jogo é visto como um meio de transmissão de informação e uma forma de reunir pessoas em um ambiente no qual haja interação. A gamificação tem como principal motivação a apropriação de elementos de jogos aplicados em contextos

que não são necessariamente focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo. Ela tem se tornado uma ferramenta promissora para a educação, permitindo inserir elementos da educação tradicional em um ambiente que desafia e motiva os estudantes. Ao aplicarmos os simuladores virtuais, os alunos se mostraram bastante interessados, interagindo e mantendo foco na aula (KISHIMOTO, 1993).

Após a aplicação dos simuladores, é possível perceber as mudanças rápidas que a aplicação deles pode promover, porém é importante lembrar que são recursos didáticos e que devem estar aliados com as práticas pedagógicas correntes, fornecendo uma ferramenta que seja coerente com o momento atual, considerando que as práticas de ensino evoluem

BENEFÍCIOS DO USO DE JOGOS EDUCATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

Buscamos o desenvolvimento global do aluno e os jogos pedagógicos e as atividades lúdicas apresentam-se como inovação das metodologias de ensino e aperfeiçoamento dos processos de aprendizado. As brincadeiras proporcionam oportunidades adequadas para o desenvolvimento humano na interação social, na expressão afetiva, na evolução da linguagem, na experimentação de possibilidades motoras, apropriação de regras sociais e imersão no universo cultural, além de desenvolver o aspecto cognitivo.

Os jogos pedagógicos, inicialmente não eram considerados uma atividade essencialmente útil na área da educação. Mas com o avanço das pesquisas, sobretudo, na área da neurociência, os jogos pedagógicos são reconhecidos como forma de observar a criança em toda sua autenticidade. A tendência, portanto, é que ele seja cada vez mais inserido nos métodos de ensino, em todas as etapas, pois tornam a aprendizagem significativa e dinâmica. O mediador apresenta uma grande importância, pois cabe a ele perceber o estágio de desenvolvimento, do interesse e do prazer do aluno em realizar determinadas atividades e encarar desafios, considerando que os jogos geram conflitos que desenvolvem o raciocínio para a busca de soluções criativas e inovadoras.

O brincar permite um jogo de imaginação no qual a criança desenvolve atenção e concentração, além de exprimir o que sente, desenvolvendo o aspecto socioemocional. Proporciona o “aprender fazendo” e logo o “ver para crer e aprender”. Também levam ao desenvolvimento da linguagem, por meio do contato com diferentes objetos e diferentes situações. O brincar ajuda ainda no desenvolvimento da sociabilidade, por meio do ganhar e perder, do compartilhar e do respeito às regras.

É preciso refletir sobre a importância dos jogos no desenvolvimento infantil e incorporá-los em aulas, como um recurso pedagógico efetivo e, dessa forma, o professor saberá fazer de uma atividade lúdica um excelente instrumento de aprendizagem para seus alunos, assumindo o papel de um bom mediador.

A escola passa a ser um ambiente rico em estímulos cognitivos que podem ajudar as crianças a desenvolver competências socioemocionais, leitura e escrita, fundamentais para toda a vida social, acadêmica e profissional do estudante, podendo utilizar recursos, ferramentas e abordagens pedagógicas inovadoras para a formação integral do aluno.

Segundo Brenelli (2001, p.185):

> Os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (BRENELLI, 2001, p.185).

Os jogos de raciocínio lógico, por sua vez, desafiam a capacidade de pensar e raciocinar de forma lógica e dedutiva para solucionar problemas e tomar decisões, envolvendo um conjunto de regras e objetivos claros, que devem ser seguidos pelos jogadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O lúdico na aprendizagem oferece uma abordagem dinâmica e eficaz para promover a compreensão e retenção de informações. Através da abordagem "Ver para Crer e Aprender", os alunos são incentivados a explorar conceitos de forma mais prática e tangível, o que pode levar a uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Como tal, os educadores são encorajados a integrar elementos lúdicos em suas práticas pedagógicas, a fim de maximizar o potencial de aprendizagem de seus alunos.

Destacamos a importância de experiências práticas e concretas no processo educacional, propondo aos alunos oportunidades de vivenciar e observar conceitos abstratos ou complexos em ação, com o objetivo de facilitar a compreensão, além de promover habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

REFERÊNCIAS



BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, Vozes, 2001, p. 167-189.

FERREIRA, J. F.; SILVA, J. A.; RESCHKE, M. J. **A importância do lúdico na aprendizagem.** Disponível em:<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20L UDICO%20NO%20PROCESSO.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2024.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**.Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis do Brasil**. São Paulo: Feusp, 1992.

. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

PEREZ, C. L. V. **Revisando a Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

. **A Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

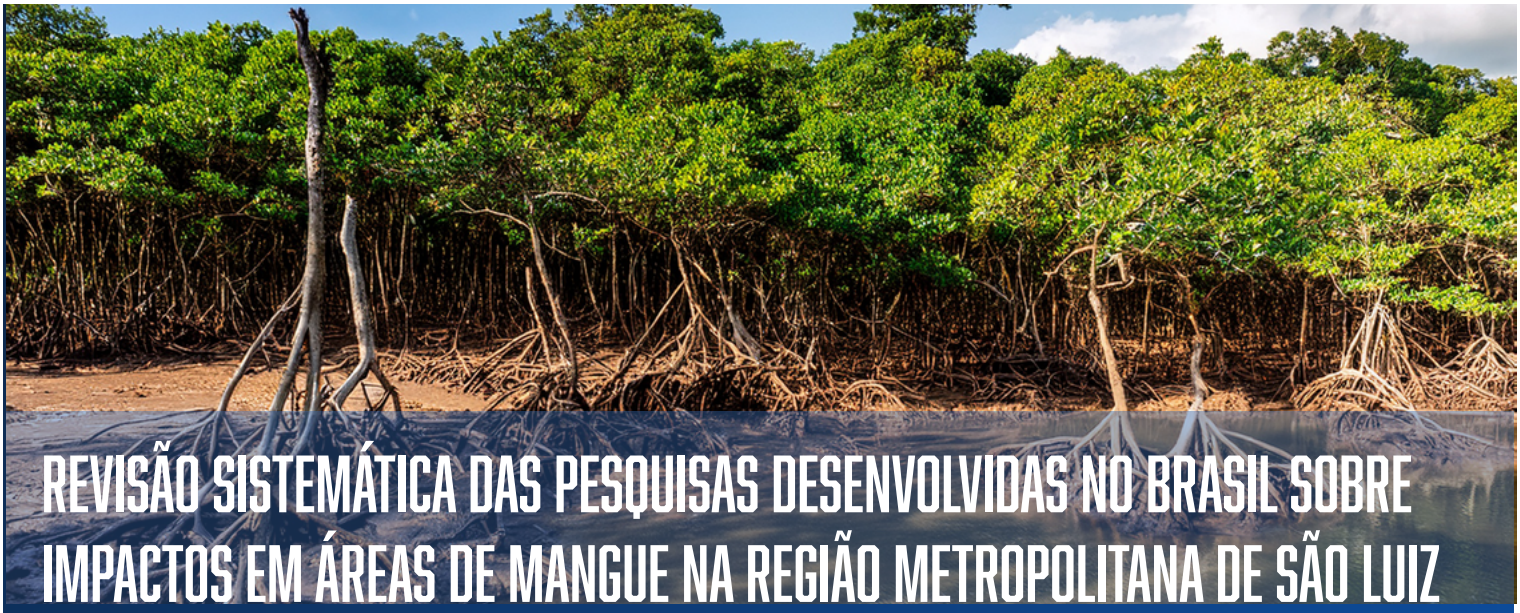
PIRES, G. B. C. **Lúdico e Musicalidade na Educação Infantil**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2008 .

SIMPSON, D. M. **Aprendendo a aprender**. Curitiba: Cultrix, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.



REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL SOBRE IMPACTOS EM ÁREAS DE MANGUE NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUIZ

FÁBIO DA SILVA VEIGA

Professor de Direito na Graduação, Mestrado e Doutorado (Universidade Lusófona, Portugal) e Professor de Direito do Mestrado em Direito da UNIFIEO, Brasil. ORCID: 0000-0002-9986-7813 | Doutor em Direito pela Universidade de Vigo, Espanha. Orientador e co-autor deste artigo.

PATRICIA DA COSTA BELLO

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pará (2001). Especialista em Direito Processual pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2011-2013). Especialista em Direito das Famílias e Sucessões pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (2022-2023). Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (2024-2024). Mestranda em Direitos Humanos Fundamentais pela Universidade FIEO- UNIFIEO. Servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Assessoria de Desembargador componente da 2ª Turma de Direito Privado.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional em (Direitos Fundamentais) pela Unifieo - Osasco - SP; Bacharel em Direito pela FASP, Pós-Graduado pelo Damásio educacional em Direito Penal e Constitucional e e Processo Penal pela FAAP com módulo internacional pela Universidade Santiago de Compostela, Pós-Graduação pela UFMA - Universidade Federal do Maranhão em Gestão Ambiental. Pós-Graduação pelo Instituto Venturo em História da cidade do Rio de Janeiro e aluno(a) especial da área Mudança Social e Participação Política USP. e-mail senaconsultadv@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo, dentre muitas pesquisas, busca apresentar que existem leis para proteger o meio ambiente, porém a legislação apresenta-se ineficiente e incapaz e não qualificada para proteção de áreas verdes em centros urbanos, dentre muitas dessas cidades como citadas no tema deste artigo, a ilha de São Luís. Região que vem, de forma irresponsável, sendo destruída em sua área verde não protegida, como outras as áreas verdes que são proteção ecológica, o lado mais profundo do Oceano Atlântico e as Costas da Ilha. Onde famílias por décadas sobreviviam da vida marítima. Porém, desde a década de 60, empresas que exploram a costa do nordeste têm especulado sobre São Luís sem oferecer nenhuma contrapartida para o estado, que é identificado como rico em riquezas minerais, mas pobre em IDH. Sendo assim, como parte integrante da responsabilidade da união. A exploração não obedece a leis estaduais, pois estas são inexistentes, fazendo com que a destruição codifique que não mais existe recuperação de áreas degradadas. Sendo ineficaz a atuação do estado sem coleta de esgoto doméstico. uma irresponsabilidade atuante dentro de uma negligência sem precedentes.

Palavras-chave: Constituição; Estado; IDH; Meio Ambiente; Mangues.

INTRODUÇÃO

De acordo os pesquisadores, Manguezal é um ecossistema costeiro, de transição entre os ambientes terrestre e marinho, característico de regiões tropicais e subtropicais, sujeito ao regime das marés.

Esse ecossistema aparece em regiões abrigadas e apresenta condições propícias para alimentação, proteção e reprodução de muitas espécies animais, marítimas e terrestres (DINIZ & FRAGA, p.12).

Nesse sentido, o manguezal é formado dentro de uma estrutura e engenharia natural complexa que envolve todos os elementos da natureza. por apresentar uma diversidade de espécies vegetais e minerais (SCHAEFFER; NOVELLI, 1991) tem uma fauna e flora habitada em toda a sua área extensão por diversos animais e crustáceos desde formas microscópicas até grandes peixes, aves, répteis e mamíferos (AVELINE, 1980).

O Brasil possui aproximadamente 10% do que restou dos manguezais do mundo e o Maranhão representa 15% dentre os 5% que estão dentro da grande ilha de São Luis (PEREIRA, 1998).

Mangue é específico o nome dado à vegetação que compõe os manguezais. Os mangues são ecossistemas da área de grandes marés que ocorrem na transição entre a terra firme e o mar. Formam-se principalmente em estuários, baías e reentrâncias. E formação de vegetação.

A grande maioria estão em áreas urbanas que estão localizados nas áreas de clima tropical e subtropical do planeta. Mangue siriúba (Avicennia schaueriana) (DINIZ & FRAGA, 2005, pág. 6).

Em território natural o solo extremamente salino e da deficiência de oxigênio, em virtude das oscilações constantes da maré, a vegetação é formada por árvores com raízes escoras (para aumentar a superfície de sustentação) sendo que existem tipos de mangues variados conforme quantidade de iodo e da região que se encontra e com raízes pneumatóforos (raízes respiratórias). Não há vegetação rasteira. Sim chamada tuberosa.

Assim, o manguezal é considerado um ecossistema de transição e transposição, pois apresenta elementos terrestres e marinhos. Característico de regiões tropicais de regiões da costa brasileira.

Várias pesquisas são desenvolvidas no Brasil e no norte e nordeste que tem como pesquisas e abordagem à questão da proteção e da região capacidade de proteção a fauna que ali se reproduzem dos impactos em áreas de mangue, dentre elas destacamos: (LABOHIDRO, 1980; SIQUEIRA, 1987 apud ALCÂNTARA et al. 2005. p. 2803).



IMPACTOS EM ÁREAS DE MANGUE NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUIZ

A união é responsável por preservar essas áreas ambientais, conforme previsto na Constituição, bem como os bens públicos naturais e ambientais estão diretamente ligados constitucionalmente e penalmente a responsabilidade cível e penal dos danos atribuídos a pessoas físicas e jurídicas (LEANDRO et al., 2016; TRINDADE et al., 2016; TEIXEIRA; RIZZATTI, 2022).

Sendo assim, é fundamental o respeito às leis penais e alteração de Leis de proteção ambiental direcionadas à área de mangues e sua natureza como previstos na política integrada à gestão de política proteção de mananciais (BRASIL, 1988).

A legislação estadual traz uma referência de um veto estadual que menciona a proteção somente como patrimônio, mas não traz nenhuma referência ou punição aos crimes ambientais, nenhum outro município tem referência além de São Luís como lei ou punição a crimes ambientais (Lei 11.653/2022).

Dessa forma, embora a atual legislação federal vigente não garanta a proteção legal de todos os elementos que compõem o ecossistema manguezal, pode ser papel dos Estados garantirem isso, conforme previsão do artigo 24, inciso VI, da Constituição Federal.

Unidades de Conservação são espaços especialmente protegidos com objetivo de conservação e sob regime especial de administração. Esta definição está na Lei nº 9.985/00, conhecida como Lei do SNUC, responsável por instituir oficialmente as Unidades de Conservação como forma de proteção da biodiversidade nacional.

Basicamente os manguezais são ecossistemas costeiros, a sua importância tem uma ligação direta como biodiversidade e proteção e a subsistência de comunidades costeiras tradicionais e sua sobrevivência família citando sua renda, sua área está localizada em regiões tropicais e subtropicais, sujeitas ao regime das marés.

Ocorre em regiões abrigadas e apresenta condições propícias para alimentação, proteção e reprodução de muitas espécies animais, marítimas e terrestres. Dentro desse entendimento, os manguezais são uma transição entre os ambientes terrestres e marinhos, característicos de regiões que protegem o meio natural ao oceano.

Na prática, funciona uma espécie de cadeia alimentar e, ao mesmo tempo, proporciona uma área protegida para a reprodução de muitas espécies, pois capta e proporciona matéria orgânica e fontes de alimentação para essa espécie (MACEDO apud FRANÇA, 2007. p. 174).

Os manguezais ocorrem entre os trópicos de Câncer e Capricórnio, entre 23° e 27° N e 23° e 27° S. Ocasionalmente se estende até latitudes de aproximadamente (32°N e 39°S), quando apresenta menor desenvolvimento devido ao clima mais rigoroso.

O desenvolvimento estrutural máximo dos manguezais tende a ocorrer próximo à Linha do Equador. O manguezal é um ecossistema que apresenta alta produtividade, proporcionando um ambiente favorável para o crescimento e sobrevivência dos estágios iniciais do ciclo de vida de animais marinhos e absorvem todo grande fluxo dos mares de lua cheia fazendo de habitat natural para peixes crustáceos e outras espécies (MACEDO, 2002, p. 9 - 75).

Devido à grande importância e necessidade à ciclagem de nutrientes e criadouro de animais nos manguezais, esses por sua vez, são designados como Áreas de Preservação Permanente - APP.

Segundo Silva, 2006, têm sua ocorrência ao longo de quase toda costa brasileira, e encontra em Laguna (SC) também no litoral de recife (PE)seu limite de distribuição na linha de costa brasileira até o Chuí (RS), encontramos uma vegetação predominantemente de áreas pastosas nossos manguezais estão seriamente ameaçados pela expansão urbana, e crescimento descontrolado obras de engenharia, lixões, marinas, aterros e cultivo de camarão.

De todos os ecossistemas, o manguezal é um dos mais produtivos e o mais vulnerável aos efeitos do desenvolvimento econômico e do crescimento desordenado das populações humanas (PCA, 2005).

Assim sendo em suspensão sobre as águas, compostos principalmente por fragmentos de folhas de mangue, formam a base alimentar de diversas espécies de caranguejos, camarões e peixes. E os crustáceos, devido às condições que oferecem, os mangues são considerados ecossistemas altamente produtivos, garantindo alimento, proteção, condições de reprodução e crescimento para muitas espécies de valor comercial.

De acordo com pesquisas feitas por Santana Júnior e Damasceno (2010), o trabalho foi feito para motivar a população a preservar as regiões de São Luís (MA) e suas ilhas, devido à necessidade de combater a problemática ambiental. Segundo os autores (2010), existe uma grande fragilidade ao redor dessas ilhas devido à sua alta sensibilidade ambiental, especialmente nas áreas de manguezais.

Santana Júnior e Damasceno (2010) afirmam que essa sensibilidade é decorrente dos mangues sofrerem degradação ambiental, como impactos oriundos de derramamento de óleo e produtos químicos altamente comprometedores (ureia, aldeídos, pesticidas, herbicidas, adubos, e fertilizantes). Para os autores (2010), além desses impactos ambientais, o esgoto doméstico é jogado a mar aberto sem nenhum tratamento das estações de saneamento básico, sem existir ao menos redes para a retirada desses dejetos. Dessa maneira, isso corrobora para a diminuição da produtividade da pesca, fonte de renda para muitos moradores das ilhas. Os autores afirmam ainda que:

Deve-se lembrar, ainda, que as regiões estuarinas, onde ocorre o mangue (ecossistema manguezal), são consideradas áreas de preservação permanente pelo Código Florestal (Lei Nº 4771 de 15 de setembro de 1965) e estão também contempladas na Convenção Internacional de Ramsay sobre a preservação de áreas úmidas, da qual o Brasil é signatário.

O Maranhão é contemplado com dois sítios Ramsay dentre os oito sítios brasileiros: a Área de Proteção Ambiental da Baixada Maranhense e as Reentrâncias Maranhenses (SANTANA JÚNIOR; DAMASCENO, 2010).

AS FUNÇÕES E IMPORTÂNCIA DOS MANGUES

Para (SILVA, 2020) os manguezais exercem ainda outras funções, consideradas como benefícios ou serviços gratuitos à comunidade, tais como: vida financeira para famílias ribeirinhas.

A missão das áreas de mangues é proteger a assim a sobrevivência de peixes e toda espécie aquática realizar um caminho de desova. Sem o mangue, as regiões e áreas litorâneas estão sem proteção para grandes mares.

O meio ambiente degradado jamais será recuperado / depois de ponto inicia com letra maiúscula, jamais poderá ser restaurado devido as toxinas contidas em plásticos e material não degradável (CARLOS, 2019, p. 4-5).

A ausência/ incorreto, um ou outro, dos órgãos de proteção das áreas de mangues e proteção ambiental fazem diferença e coibir de uma forma /termo não científico, para que próximas gerações possam não assistir acidentes ambientais.

Após várias análises e estudos de bacteriologia pode perceber que os manguezais em São Luís estão bastante impactados, porque nos municípios e povoados do litoral e ilhas faltam controle e fiscalização de poluentes e não tem usinas de tratamento sanitário de esgotos. Adicionalmente, há impactos naturais, tais como tempestade, erosão de solos, raios, ondas e problemas de hipersalinidade – todos fenômenos que ocorrem nos manguezais do mundo" (CARLOS, 2019).

Produtores rurais de Mogi e Montanha Russa (empresa de ônibus), artistas de São Luís e Voluntário. A seguir as figuras ilustram as situações dos mangues maranhenses:

Em reportagem à TV Assembleia Maranhão, esses voluntários informaram que desde 25/08/2021, esse movimento retornou ao trabalho voluntário pós-pandemia, transformando o projeto em realidade, um "movimento aberto" que denominaram como "MOVIMENTO ABERTO MANGUE SEM LIXO" (TV ASSEMBLEIA - MARANHÃO, 2021).

A emissora relata que esse movimento passou a fazer as ações de limpeza de bolsões de lixo na mesma região (Boca do Mojo), retirando mais de uma tonelada e meia de resíduos sólidos, limpando praticamente dois dos 3 bolsões existentes no local. Fizeram também o replantio das áreas desmatadas pelo acúmulo de lixo.

A TV informa ainda que na segunda etapa do movimento, contaram com a participação da Ong-Arte-mojo e outros órgãos privados e públicos, como o Núcleo de Meio Ambiente TJMA e a Secretaria de Meio Ambiente (SEMAP) de Paço do Lumiar e outros voluntários.

Desse modo a ONG Arte Mojo e seus voluntários buscaram parcerias e um modelo de gestão ambiental para solucionarem os problemas socioambientais e uma ONG para reciclar esses lixos em prol da comunidade. Com isso, encontram uma forma de salvar os mangues das ilhas do Maranhão.

É importante ressaltar que, com essa grandiosa ação comunitária e conjunta, segundo a emissora de TV, esses voluntários vão contar com o apoio de órgãos públicos governamentais municipais e judiciários, além de iniciativas privadas, associações e cooperativas (TV ASSEMBLEIA – MARANHÃO, 2021).

As imagens a seguir demonstram parte dos trabalhos realizados pela ONG ARTE-MOJÓ (ver Instagram); seus voluntários coletaram cerca de 350 quilos de lixo em 20 catação de lixo nos mangues, cujo nome do movimento é (#movimento abertomanguesemlixo), uma iniciativa da ong arte Mojo na comunidade de Mojó em Paço do Lumiar – MA. Os manguezais são basicamente o ecossistema de transição entre o mar e o continente. Encontram-se apenas nas regiões mais quentes do globo, principalmente na faixa entre os dois trópicos.

Para se desenvolverem plenamente, necessitam de muita irradiação solar, chuvas fartas e grande amplitude de marés. De acordo com Silva (2020), o terreno lodoso característico desse bioma é formado por sedimentos de origem marinha e continental, restos de folhas, galhos e animais em decomposição. Isso torna o ambiente rico em matéria orgânica, o que atrai espécies de microrganismos e animais que usam aquela região como fonte de alimento e refúgio contra predadores (SILVA, 2002).

É a maior área contínua do mundo, denominada pelos pesquisadores como Costa de Manguezais de Macromaré da Amazônia São Luís está em uma situação mais complicada, não só em perdas de mangue, mas dos problemas advindos disso.

Além disso, tem a falta de saneamento, a contaminação por resíduos sólidos, petróleos aromáticos (que são cancerígenos) e metais pesados. Ainda que a gente não desmatar o mangue, do jeito que a gente trata, já teriam essas consequências" (segundo manual de auditoria ambiental de estações de tratamento de água)

O manguezal é um ecossistema costeiro, de transição entre os ambientes terrestre e marinho, característico de regiões tropicais e subtropicais, sujeito ao regime das marés.

Ocorre em regiões abrigadas e apresenta condições propícias para alimentação, proteção e reprodução de muitas espécies animais, marítimas e terrestres. A pesquisa procurou abordar as diversas denominações de manguezais tendo em vista as condições ambientais, sua fragilidade, alterações e reflexos.

O manguezal é formado por uma diversidade de espécies vegetais (SCHAEFFER; NOVELLI 1991) e habitado em toda a sua extensão por diversos animais desde formas microscópicas até grandes peixes, aves, répteis e mamíferos (AVELINE, 1980). O Brasil possui aproximadamente 10%

do que restou dos manguezais do mundo (PEREIRA, 1998).

Os manguezais são essenciais para a manutenção da vida marinha e terrestre, além de abrigar uma avifauna que utiliza o manguezal como área de alimentação, reprodução, desenvolvimento e refúgio. A capacidade de reciclar e reter nutrientes faz do manguezal um ambiente de grande importância ambiental para a sobrevivência de milhares de espécies (CARLOS, 2003).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo tem como principal procedimento metodológico um levantamento e uma análise sistemática e bibliográfica de pesquisas que abordam sobre a destruição do ecossistema de manguezais na área de São Luiz e dos municípios que compõem e a ilha, conforme informações baseadas pelas Leis em vigência a obtenção dos dados foram em livros e anexos/artigos indexados da Universidade Estadual do maranhão/estado minúsculo inadmissível e no laboratório de manguezais (LAMA- O Laboratório de Manguezais– UFMA) (Centro de Recuperação de Manguezais da Universidade Federal do Maranhão presente artigo busca identificar e analisar a importância da proteção dos manguezais do litoral da Ilha de São Luís para lograr/ proporcionar um equilíbrio ecológico, demonstrando e analisando o entendimento prático que o assunto proporciona.

Pesquisa e Métodos

Foram identificadas na literatura de meio ambiente em sites do ministério do meio ambiente e nas câmaras municipais e estaduais lei que tivesse uma relação com o crime de degradação e a responsabilidade civil e criminal do estado.

Os principais meios de pesquisas foram sites e artigos da Ufma e Uema e Lama – laboratório de meio ambiente. A literatura sobre o tema não é muito acessível pois não existe.

No levantamento, foram organizados detalhes a serem analisados justamente por que, entre as principais ameaças aos manguezais, estão a expansão urbana e especulação imobiliária, fora a poluição por esgoto, lixões e petrolíferas. Uma das áreas de restingas e manguezais e sua destruição.

RESULTADO E DISCUSSÕES

O principal problema em São Luís é o crescimento desordenado e a citada erosão que avança pela Avenida Litorânea e o município da Raposa. “A situação se agrava quando você retira a proteção da Costa.

As pessoas retiraram dunas, mangues, para aterrar, fazer estradas, como a Litorânea que causa problema até hoje. Desse modo, são os manguezais que protegem, dificultam, desaceleram essa erosão. Quando você provoca o desmatamento você está tirando a sua proteção, a nossa, das estradas, dos bens públicos.

As leis de proteção aos mangues de forma clara não foram as preocupações podemos entender de maneira clara quando assim foram criadas as áreas de proteção ambiental e as unidades de conservação nenhum texto faz referência às áreas de mangues nem de forma genérica própria Constituição, no seu notório art. 225, inciso III, instituiu que o poder público deve “definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção”.

Assim, 12 anos antes da Lei do SNUC existir, a CF já previa a obrigatoriedade de instituição de UCs em território nacional como exemplo prático do mencionado acima (ARAÚJO. 2002, p. 6) menciona o Art. 3º do Código Florestal que tem como redação:

Art. 3 º Consideram-se, ainda, de preservação permanente, quando assim declaradas por ato do poder Público, as florestas e demais formas de vegetação destinadas.

a) a atenuar a erosão;

b) a fixar as dunas;

c) a formar faixas de proteção ao longo das ferrovias e rodovias;

d) a auxiliar a defesa do território nacional a critério das autoridades militares;

e) a proteger sítios de excepcional beleza ou de valor científico ou histórico;

f) a asilar exemplares da fauna e flora ameaçados de extinção;

g) a manter o ambiente necessário à vida das populações silvícolas;

h) a assegurar o bem-estar público [...].

§ 1 º A supressão total ou parcial de florestas de preservação permanente só será admitida com prévia autorização do Poder Executivo.

§ 5 º A supressão de vegetação nativa protetora de nascentes, ou de dunas e mangues, de que tratam, respectivamente, as alíneas "c" e "f" do Art. 2 º deste Código, somente poderá ser autorizada em caso de utilidade pública.

§ 6 º Na implantação de reservatório artificial é obrigatória a desapropriação ou aquisição, pelo empreendedor, das áreas de preservação criadas no seu entorno, cujos parâmetros e regimes de uso serão definidos por resolução do CONAMA.

§ 7º É permitido o acesso de pessoas e animais às áreas de preservação permanente, para obtenção de água, desde que não exija a supressão e não comprometa a regeneração e a manutenção em longo prazo da vegetação nativa.

Araújo (2002, p. 7), indica que mesmo com a redação dada pela MP o impasse tenderia a permanecer, pois ela não revoga expressamente o § 1 do Art. 3 º do Código Florestal, desta forma, ficaria o impasse, pois como coloca a autora: "A partir dessa opção do legislador (de não revogar expressamente o parágrafo descrito), pode-se sustentar que as regras trazidas pelo Art. 4 º referem-se apenas as PPPs criadas pelo Art. 2 º da lei".

MECANISMO LEGAL - ANO 2018 - EVOLUÇÕES CONCEITUAIS

Lei Federal n. 4771 (Cód.1965 Estabelece o padrão de Florestal) (*). proteção às florestas e ao ambiente Lei Federal n 7511 1986 Ampliação da faixa de proteção dos corpos d'água de menos de 10 m, de 5 m para 30 não. Lei Federal n. 78031989 que determina a aplicação do Código Florestal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ainda são incipientes os trabalhos e livros que abordam temáticas sobre degradação de mangues sobre São Luís e a e os municípios da região metropolitana, porém muitas pesquisas na área de botânica e biologia citam as responsabilidade e pesquisas.

A legislação estadual traz uma referência de um veto estadual que menciona a proteção somente como patrimônio, mas não traz nenhuma referência ou punição a crimes ambientais nenhum outro município tem referência além de São Luís como lei ou punição a crimes ambientais.

Ainda são incipientes os trabalhos e livros que abordam temáticas sobre degradação de mangues sobre São Luís e a e os municípios da região metropolitana, porém muitas pesquisas na área de botânica e biologia citam as responsabilidade e pesquisas, sendo assim as minúcias fazem enfoque em degradação.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

CAVALIERE, A. S. **Avaliação de Desempenho Ambiental: Uma Proposta de Relatório e Indicadores de Desempenho Ambiental para a Divulgação de Resultados da Empresa.** tese de M. SC., PPE/COPPE /UFRJ Rio de Janeiro, 1997.

CEBDS. **Relatório de Sustentabilidade Empresarial.** Centro Brasileiro para Desenvolvimento Sustentável, Rio de Janeiro, 1997.

D'AVIGNON, A. **Normas Ambientais - ISO 14000 – Como Podem Influenciar sua Empresa.** Confederação nacional da indústria 1995/1996.

DENT. W.H. Air Pollution. **McGraw -Hill book**. company, Maryland. [s/d].

FEEMA. **Coletânea de Legislação Federal e Estadual do meio ambiente.** Maranhão. 1999.

_____. **Mangues em Destruição -Gestão Ambiental e Competência Política.** queilite editora, Maranhão 1996.

JONNY. K. **O verde sobre a Ilha de São Luís.** Editora Saraiva. 1993.

LEANDRO, L. A.; NEFFA, E. M.; NEFFA, K. **A Questão Ambiental: Desafios Políticos, Econômicos e Ideológicos na Perspectiva Brasileira.** Desenvolvimento em Questão, [S. l.], v. 14, n. 33, p. 6–40, 2015. DOI: 10.21527/2237-6453.2016.33.6-40. Disponível em:https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/3989. Acesso em: tem set. 2022.

PINHEIRO, F. P. **Sistemas de salinização e valores da qualidade de água abril.** 1989.

PPE/COPPE/**UFMA.** São Luís. 2014.

Princípios Básicos de tratamento de Esgoto. **Princípios de tratamento biológico de águas residuais da região metropolitana de São Luís.** Vol. 3 DESA-UEMA. ABES. São Luís 1993.

_____. **Rios e lagos compromisso da Empresa.** Jornal folha de São Paulo, São Paulo ,1995.

SILVEIRA H. V. **Auditoria do Estudo de Impacto Ambiental.** Tese de M. SC., PPE/COPPE SILVEIRA H. V. Auditoria do Estudo de Impacto Ambiental. tese de M.s. [s/d].



A CONSTITUCIONALIDADE DO USO DE CÂMERAS NO FARDAMENTO POLICIAL

FREDERICO MARTINS MARTIL

Graduação em Superior em Tecnologia em Segurança Pública – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera – 2023; Pós- Graduação em Educação em Unidades Prisionais – Uniminas – 2019.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O objetivo da pesquisa é analisar a fundamentação da constitucionalidade na utilização de por agentes da lei, avaliando sua aderência à Constituição em um cenário onde não há uma regulamentação específica. A investigação se baseia em uma revisão qualitativa da literatura existente. No decorrer do século XX, inovações influenciaram as estratégias policiais no combate à O artigo 144 da Constituição impõe ao Estado a responsabilidade de manter a ordem e assegurar a proteção das pessoas e de seus bens, aspectos essenciais para a legitimidade das forças policiais. A implementação de câmeras corporais se mostra eficaz, contribuindo para a transparência, coleta de evidências e salvaguarda dos direitos dos cidadãos. No entanto, a ausência de normas claras provoca discussões sobre a constitucionalidade dessa prática, especialmente no que diz respeito à proteção de dados pessoais. O estudo ressalta a urgência de uma regulamentação adequada, capacitação dos policiais e salvaguarda das informações capturadas, sempre em conformidade com os direitos fundamentais. Em síntese, a pesquisa busca elucidar a conformidade constitucional no uso de câmeras corporais, equilibrando a segurança pública com os direitos individuais. A criação de normas e a proteção de dados são fundamentais para assegurar que essa prática esteja de acordo com a Constituição.

Palavras-chave: Câmeras Corporais; Tecnológicas; Criminalidade; Privacidade.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa entender o conceito de constitucionalidade relacionado à utilização de câmeras corporais por policiais.

Para isso, serão abordados objetivos específicos, como examinar a função do estado na segurança pública e avaliar a viabilidade do uso dessas câmeras por parte da polícia na ausência de uma legislação específica que a regulamente, além de investigar se essa prática é compatível com a constituição.

A pesquisa será realizada através de uma revisão qualitativa de documentos, utilizando as contribuições de outros estudiosos como fundamentação teórica para ampliar a compreensão sobre o tema por meio de livros, artigos, periódicos e estudos acadêmicos, resultando em trabalhos contemporâneos. A aplicação desse método científico se deve à vasta gama de informações disponíveis.

Antes de abordar a questão do uso de câmeras pessoais no contexto das fardas policiais, é fundamental reconhecer que o século XX trouxe uma série de inovações tecnológicas.

Durante esse período, as operações policiais começaram a incorporar progressivamente essas novidades.

Assim, considerando a importância da segurança pública e a necessidade de assegurar a ordem, é essencial implementar ferramentas eficientes para enfrentar a criminalidade, que é o foco principal da modernização das forças policiais.

De acordo com o disposto no artigo 144 da Constituição, é responsabilidade do Estado garantir a segurança pública, a qual deve ser efetivada para preservar a ordem social e a proteção de indivíduos e patrimônios.

Assim, o estudo busca abordar a seguinte questão problemática: “Quais os conflitos que o uso de câmeras corporais no uniforme policial pode apresentar em relação à Constituição?



A CONSTITUCIONALIDADE DO USO DE CÂMERAS NO FARDAMENTO POLICIAL

A abertura democrática que ocorreu no final da década de 1980 representa um ponto crucial devido às transformações nas interações entre a política e a sociedade, impulsionadas pelo estabelecimento da democracia e pela demanda social por novos paradigmas políticos e policiais.

No entanto, é igualmente relevante considerar a continuidade das práticas, conhecimentos e teorias, que em muitos aspectos mostram que as democracias tendem a replicar relações que beneficiam regimes autoritários.

Dessa forma, a segurança pública se restringe à atuação policial, que, mesmo na Constituição de 1988, não consegue ultrapassar a regulamentação das funções das forças policiais e a lógica do sistema penal (COSTA; LIMA, 2014).

Muitas pessoas acreditam entender o que é "segurança pública", mas ao tentarem definir o termo, Arthur Trindade Maranhão Costa e Renato Sérgio de Lima apontam que existem diversas facetas e implicações na interpretação do conceito na sociedade. Segundo esses autores:

> [...] diversas perspectivas políticas e institucionais se entrelaçam, de modo que a segurança pública não se limite a uma definição única e sim se encontre inserida em um contexto de disputas. Isso refere-se menos a um conceito puramente teórico e mais a um campo prático e organizacional que molda instituições e interações sociais em torno da maneira como o Estado gerencia a ordem e os conflitos sociais (COSTA & LIMA, 2014, p. 482).

Em textos anteriores, os autores mencionados acima buscaram explorar o tema e suas polêmicas (LIMA & SINHORETTO, 2011; SINHORETTO, 2010), utilizando uma abordagem sociológica para examinar de que maneira a população se posiciona dentro do contexto do avanço democrático no Brasil.

Isso se baseia em premissas que questionam o crime, a violência, e o acesso à justiça e aos direitos. "Um ponto central é a atuação das diversas instituições que integram o que é conhecido como sistema de justiça criminal brasileiro e sua conexão com o projeto democrático estabelecido pela Constituição de 1988" (COSTA; LIMA, 2014).

Sob essa perspectiva, a Constituição de 1988, que representa um marco na democratização política, foi uma consequência de transformações nas interações entre a polícia e a sociedade, impulsionadas pela instância democrática e pelo clamor social por novos paradigmas políticos e de policiamento. As constituições trazem consigo alterações significativas nos discursos, que se conectam a novos modos de controle social e criminal.

A democracia, mesmo diante da continuidade de ações violentas e autoritárias, tanto nas instituições de segurança quanto fora delas, gerou tensões no âmbito da segurança pública.

Essas tensões, embora não favoreçam a adoção de acordos mínimos sobre mudanças no modelo institucional atual, estimulam a discussão sobre um sistema de ordem pública que se fundamente na cidadania, na proteção de direitos e no acesso à justiça.

Dessa forma, elas parecem impulsionar, apesar de contradições e oposições, transformações nas abordagens e na elaboração de novos discursos políticos, nos quais as ferramentas de responsabilidade e governança são vistas como elementos de uma democracia eficiente, unindo o respeito pelos direitos humanos às ações das forças policiais na prevenção da violência e no combate ao crime.

A Constituição Cidadã, que foi adotada no Brasil em 1988, não resultou, em sua essência, na criação de uma política de segurança pública democrática por parte das instituições encarregadas em um "estado democrático de direito".

Como consequência, o gerenciamento do "controle da ordem pública" dentro da "ordem democrática" se tornou mais complexo, e a reestruturação do aparato estatal não proporcionou a participação direta da sociedade na elaboração das políticas de segurança pública essenciais para o Estado (CARVALHO; FÁTIMA E SILVA, 2011).

O governo e a comunidade têm um papel essencial na elaboração de estratégias políticas e na distribuição de poder, validando o processo de criação de políticas públicas.

Nessas disputas, os interesses e as contradições que surgem nas interações entre aqueles que governam e os cidadãos constituem a base da construção política (CARVALHO; FÁTIMA E SILVA, 2011).

> A política pública pode ser entendida como uma abordagem de intervenção que é deliberadamente formulada, organizada e avaliada, baseada em um raciocínio compartilhado, onde tanto o governo quanto a comunidade têm funções importantes. Portanto, a análise da política pública também envolve observar o funcionamento do Estado (Meny e Thoenig) em suas constantes interações de cooperação e conflito com a sociedade, que é o contexto particular das classes sociais (Ianni) - (CARVALHO, 2011).

O sistema de segurança pública vigente no Brasil tem suas bases na Constituição Federal de 1988, que garante legalmente a proteção tanto individual quanto coletiva.

Contudo, as políticas de segurança pública no país frequentemente atuam apenas como uma resposta momentânea a crises, desconectadas do contexto social, apresentando falta de continuidade, coesão e integração entre diferentes setores (CARVALHO; FÁTIMA E SILVA, 2011).

A falta de práticas como planejamento, acompanhamento, avaliação de resultados e uso eficaz dos recursos financeiros tem sido comum nas iniciativas de combate ao crime, tanto em nível federal quanto estadual.

Nesse sentido, a trajetória das políticas de segurança pública no Brasil, ao longo dos últimos 20 anos, se caracteriza por uma sequência de ações governamentais pontuais e reativas, focadas apenas na resolução imediata de crises que ameaçam a ordem pública [...].

Diversos governos têm falhado em empregar os instrumentos essenciais para refletir, desenvolver e executar de maneira eficaz as políticas de segurança pública, tanto como instrumentos do Estado quanto da sociedade.

A criação de leis, decretos, normativas e resoluções que buscam enfrentar o crime e a violência, sem conectar as ações de segurança pública ao contexto social, pode, em última análise, levar a resultados ineficazes e decepcionantes.

A segurança pública é um sistema integrado e aprimorado que abrange um leque de ações tanto do setor público quanto da comunidade, com o intuito de garantir a proteção dos indivíduos e da sociedade, além de promover uma justiça mais equitativa nas esferas de punição, reabilitação e tratamento de infratores da lei, assegurando direitos e cidadania para todos.

É considerado um sistema integrado pois, no mesmo contexto, reúne diversos conhecimentos e ferramentas disponíveis aos poderes institucionais e à comunidade organizada, que atuam em colaboração, compartilhando visões, compromissos e metas comuns; e aprimorado, pois requer decisões ágeis e resultados imediatos.

Trata-se de uma questão bastante complexa que demanda a colaboração entre diversas instituições e áreas do conhecimento. A segurança pública é, portanto, entendida como um processo dinâmico que abrange as intricadas estruturas burocráticas do sistema penal.

As iniciativas para controlar a criminalidade e a violência, bem como para fomentar a paz social, não podem ser realmente eficazes sem a cooperação entre a polícia, os estabelecimentos prisionais e o sistema judiciário, mesmo sem o envolvimento da sociedade civil organizada.

Recentemente, o debate sobre segurança pública se intensificou em virtude do crescimento da violência enfrentada pela população diariamente, especialmente no Brasil.

Isso levou as autoridades a pedir um aumento nas penas para crimes. Nesse cenário, para lidar com essa questão e aprimorar a atuação policial, está-se em busca de novas soluções, destacando-se o uso de tecnologias inovadoras que podem melhorar a eficiência dos serviços.

Uma das mais relevantes são as câmeras pessoais que são fixadas nos uniformes dos policiais, promovendo maior transparência nas operações e trazendo outros benefícios

significativos (LORENZI, 2021).

É importante mencionar que, segundo Bonato Júnior (2022, p. 6), "as forças policiais dos Estados Unidos foram as primeiras a implementar câmeras corporais, com a tecnologia já em operação em algumas cidades por aproximadamente 20 anos.

No Brasil, as Gendarmarias de São Paulo, Santa Catarina e Rondônia já estão utilizando câmeras pessoais em unidades voltadas para o policiamento em grande escala. Por exemplo, "No Estado de Santa Catarina, é importante destacar que essa iniciativa recebe o suporte da Justiça Estadual e a colaboração do Instituto Igarapé em projetos de pesquisa e desenvolvimento" (BONATO JUNIOR, 2022).

Vale destacar que, de fato, não há, no momento, uma legislação que regule o emprego de câmeras corporais individuais. Em muitos casos, as forças policiais têm adotado câmeras corporais com base em normas criadas para câmeras instaladas em veículos, a fim de compensar a falta de legislação específica (DA SILVA; CAMPO, 2015).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, diversos sistemas de segurança e monitoramento podem ser otimizados, tornando sua utilização mais simples.

Ao longo dos anos, essas câmeras demonstraram ser fundamentais na coleta de evidências criminais, ajudando na resolução de delitos associados ao tráfico de drogas e infrações de trânsito.

A tecnologia, sem dúvida, pode ser um importante recurso no enfrentamento e na prevenção da violência. Nesse contexto, é fundamental que o Estado compreenda a melhor forma de gerenciar essas inovações para aprimorar os sistemas de segurança pública.

Assim, torna-se imprescindível a adoção de tecnologias estratégicas que contribuam para o monitoramento e controle da criminalidade (LIMA; OLIVEIRA; COSTA, 2021, p. 101-118).

As inovações tecnológicas aplicadas à atividade policial também aprimoram ferramentas que tornam as estratégias de prevenção e enfrentamento à criminalidade mais eficazes e menos custosas (CAMBRIA, 2022). Nesse sentido, observa-se que:

> A tecnologia é essencial para lidar com problemas mais complicados de resolver. Uma questão significativa é a ausência constante da polícia em todos os crimes que ocorrem. A tecnologia pode desempenhar um papel importante nesse aspecto, como o uso de sinais de telecomunicações para localizar vítimas ou suspeitos em casos de tráfico de pessoas, uma inovação já prevista na legislação penal. Além disso, o monitoramento eletrônico e geográfico se mostra eficaz na determinação das áreas de uma cidade ou estado que necessitam de uma presença policial mais reforçada. Existem várias outras tecnologias que podem ser adotadas, e as que já estão em uso têm potencial para serem aprimoradas. Com o aumento contínuo do surgimento de novas tecnologias, o governo não pode negligenciar a sua adoção, pois isso pode trazer economias tanto a curto quanto a longo prazo, resultando em maior eficácia dos órgãos encarregados da segurança pública. Considerando o avanço tecnológico, que se propaga em um ciclo virtuoso de inovações, essas ferramentas estão se espalhando rapidamente pelo mundo. Assim, a incorporação dessas tecnologias está acontecendo de forma acelerada (CAMBRIA, 2022).

Uma das inovações mais emblemáticas mencionadas anteriormente é a câmera corporal utilizada por policiais, que pode ser descrita como um dispositivo compacto fixado ao uniforme do agente, como coletes à prova de balas.

Essa tecnologia registra imagens e vídeos das ocorrências, apresentando os eventos de maneira neutra (LORENZI, 2021).

A utilização de câmeras de vigilância em áreas públicas é uma prática que já existe no Brasil há bastante tempo.

O que ocorreu foi uma expansão desse método para integrar novas tecnologias de captura de vídeo e imagem. Com a implementação de sistemas de monitoramento audiovisual por forças policiais em vários países, a abordagem se modernizou.

As forças policiais implementaram tecnologia ao instalarem câmeras em seus veículos, o que gerou resultados positivos. Assim, o uso de câmeras individuais começou a ser experimentado, e os resultados se mostraram promissores, levando à

expansão dos projetos para diversas localidades.

É importante destacar que qualquer progresso nos estudos sobre os efeitos da implementação dessas tecnologias deve incentivar a procura por instrumentos que possam aprimorar a eficácia das atividades policiais, especialmente por sua característica multifuncional, já que esses mesmos recursos têm a capacidade de oferecer, simultaneamente:

> Supervisão interna da polícia, eficácia das provas, diminuição dos recursos destinados à investigação de reclamações contra agentes policiais, informações para administração de dados operacionais, métodos de capacitação através da avaliação das ações realizadas, além da segurança dos policiais (DA SILVA; CAMPO, 2015, p. 235).

A primeira corporação policial a realizar testes com câmeras corporais no Brasil foi a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), que começou essa iniciativa em 2013.

De acordo com uma análise posterior, “um policial competente se sente mais à vontade, pois tem a segurança de que as gravações ajudarão a diminuir os contestações judiciais sobre suas ações, as quais podem ser cansativas e custosas” (DA SILVA; CAMPO, 2015, p.241).

A finalidade primordial de qualquer sistema de segurança pública e justiça é assegurar a obediência às normas estabelecidas. É importante destacar que: “Em comunidades onde as normas são seguidas, observa-se uma maior estabilidade, previsibilidade e segurança, o que traz vantagens não apenas para os que detêm poder, mas também para a sociedade em geral"(ZANETIC et al., 2016, p. 151).

Entretanto, algumas questões fundamentais precisam ser ressaltadas. Um dos aspectos é que o respeito à legislação nunca é assegurado, sendo assim, um dos obstáculos que qualquer governo enfrenta é aumentar a vontade de seus cidadãos em seguir as normas (ZANETIC et al., 2016, p. 151).

Assim, a implementação de câmeras corporais pelos policiais não é, por si só, uma solução para assegurar a conformidade, mas representa uma estratégia adicional para motivar a prática do que é legalmente adequado.

Um aspecto adicional a ser levado em conta é que, apesar de os departamentos de polícia terem certa liberdade em situações específicas para aplicar a força de maneira gradual e proporcional (ações coercitivas), "a utilização desse instrumento é restringida por normas legais e, sobretudo, pelo aceitação da sociedade, que define os parâmetros de como e quando a autoridade coercitiva pode ser empregada" (MUNIZ; PROENÇA JR, 2014, p. 493).

Assim, a utilização de uma câmera conectada ao corpo revela uma estratégia apropriada para evidenciar a legalidade, a necessidade e a proporcionalidade das ações coercitivas executadas pelos policiais militares, além de ajudar a prevenir possíveis abusos por parte da polícia.

É importante considerar, a esse respeito, que “em democracias, a atuação policial deve ser sempre restrita, pontual e específica, de modo que a manutenção da ordem pública não pode se basear apenas na coerção, já que esta não é uma solução definitiva, mas sim um recurso provisório” (MUNIZ; PROENÇA JR, 2014, p. 493).

A noção de legitimidade reveste-se de grande relevância para instituições e poderes governamentais, uma vez que fundamenta a prática do poder em conformidade com a dinâmica de um Estado democrático de direito.

A ideia central que une diversos pensadores é que “legitimidade diz respeito ao reconhecimento de uma autoridade e ao seu direito de proferir ordens, implicando o correspondente dever de obediência” (ZANETIC et al., 2016, p. 159).

Em relação à legitimidade, argumenta-se que este poder não se resume apenas ao temor de sanções diante de uma autoridade legítima, mas à noção de que essa liderança é considerada válida na percepção das pessoas.

Isso se evidencia, por exemplo, quando se alega que a liderança atua em benefício da coletividade, priorizando o bem-estar alheio em detrimento de interesses pessoais ou sentimentos subjetivos.

Tal perspectiva é ainda mais fortalecida quando as leis são vistas como justas pelos cidadãos e são fundamentadas na ação de autoridades reconhecidas como legítimas (WEBER, 1999, pp. 517-568). Portanto, a legitimidade pode ser compreendida por meio de três fundamentos:

> Consentimento (reconhecimento do direito da autoridade para exercer sua influência), legalidade (atribuições definidas conforme normas e valores da sociedade) e valores comuns (alinhamento entre os objetivos e princípios das autoridades e daqueles que lhes obedecem) - (ZANETIC et al., 2016, p. 159).

Entender a legitimidade como uma mescla de aprovação, conformidade legal e princípios comuns é fundamental, pois transcende o receio de penalidades, enfatizando a noção de que a liderança é considerada legítima quando atua em favor do interesse coletivo, respeitando normas justas e fundamentada em autoridades reconhecidas (ZANETIC et al., 2016).

A Constituição, sendo uma parte do direito público, estabelece uma relação dialética com os princípios da constitucionalidade, uma vez que a Carta Magna se baseia nos princípios mencionados.

Essa Carta não é apenas uma condição essencial, mas também um elemento necessário para a existência, legalidade e validade desses princípios (MACIEL; AGUIAR, 2007).

De fato, a Constituição emergiu de um desenvolvimento lento e progressivo do constitucionalismo – um modelo que vários países passaram a incorporar desde a Revolução Americana.

Assim, tanto a Carta Magna quanto o constitucionalismo deram origem ao conceito de constitucionalidade ligado ao estado de direito (CUNHA, 2007).

O mencionado Estado está conectado e coexistindo com o princípio da constitucionalidade, pois é por meio desse princípio que se estabelece o Estado de Direito e suas características essenciais (prevalência da Constituição; divisão dos poderes; primazia da legislação); além de assegurar os direitos e garantias fundamentais e pessoais, que não apenas são intrínsecos, mas também protegidos (MORAES, 2006).

Atualmente, não existe uma legislação específica que controle a utilização de câmeras no uniforme das forças policiais. Assim, a legitimidade dessa prática está vinculada à segurança pública, que é um direito essencial de todos os cidadãos, conforme disposto nos artigos 5º, caput, e 144, caput e incisos, da Constituição Federal, os quais estabelecem:

A legislação assegura que todos são tratados de maneira igualitária, sem qualquer tipo de distinção, garantindo a todos os brasileiros e estrangeiros que residem no território nacional a proteção dos direitos à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, [...] (BRASIL, 1988, art. 5º).

A responsabilidade pela segurança pública é uma função do Estado, sendo também um direito e um dever de todos, e é realizada com o objetivo de manter a ordem pública e a proteção das pessoas e bens, através dos seguintes organismos:

I - polícia federal; II - polícia rodoviária federal; III - polícia ferroviária federal; IV - polícias civis; V - polícias militares e corpos de bombeiros militares; VI - polícias penais em âmbito federal, estadual e distrital. (BRASIL, 1988, art. 144º).

Em resumo, a conformidade com a constituição depende da proteção da privacidade dos indivíduos, especialmente quando as imagens obtidas contêm dados sensíveis ou pessoais.

É fundamental que haja uma regulamentação clara por parte das autoridades competentes, bem como um treinamento apropriado para os policiais. Os dados coletados por meio das câmeras devem ser resguardados, e o uso dessas imagens deve ser restrito, assegurando assim a conformidade com os artigos mencionados anteriormente.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia empregada tem como base a pesquisa bibliográfica e documental com aspectos do método analítico e descritivo. Este estudo se pauta nos autores e documentos apresentados no corpo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este trabalho teve como objetivo investigar a conformidade constitucional da utilização de câmeras no uniforme policial. Dado que a adoção de câmeras corporais no Brasil é um fenômeno ainda novo e inovador, é essencial que seu uso seja analisado com atenção.

Compete aos órgãos responsáveis elaborar diretrizes e estratégias para a aplicação dessa tecnologia. O avanço tecnológico nacional e a implementação de inovações, como as câmeras corporais, têm o potencial de aprimorar os serviços oferecidos.

A inclusão de câmeras nos uniformes dos policiais pode proporcionar uma maior clareza nas atividades tanto da corporação quanto dos cidadãos, diminuir a violência, aprimorar a qualidade das investigações, oferecer mais segurança aos agentes e elevar a confiança da população nas forças policiais.

Entretanto, a questão central a ser analisada é: “Quais os desafios que as câmeras corporais utilizadas por policiais enfrentam em conformidade com a Constituição?”, sendo essa resposta pautada na imprescindibilidade de respeitar os direitos fundamentais.

Após a adaptação às normas de direitos fundamentais e às legislações, como a lei de proteção de dados, considera-se viável a instalação de câmeras nas vestimentas dos policiais.

REFERÊNCIAS



BONATO JUNIOR, J. C. **Uso De Bodycam pela Polícia Militar do Paraná: Uma Análise Incipiente do Tema.** 2022. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1009/84. Acesso em: 7 Janeiro 2025.

CARVALHO, V. A.; FÁTIMA E SILVA, M. R. **Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios.** R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2011.

COSTA, A. T. M.; LIMA, R. S. **Segurança pública.** In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (Orgs.). Crime, polícia e Justiça no Brasil. São Paulo: Contexto, 2014.

DA SILVA, J.; CAMPO, J. R. **Monitoramento das Ações Policiais por Meio do Uso de Câmeras de Porte Individual: Uma Análise de sua Utilização nas Atividades Operacionais.** Revista Ordem Pública. v. 8, n. 2, jul./dez., 2015.

LIMA, R. S.; SINHORETTO, J.; BUENO, S. **A gestão da vida e da segurança pública no Brasil.** Revista Sociedade e Estado, v. 30, n. 1, janeiro/abril 2015.

LORENZI, L. Q. **Câmeras Policiais Individuais e o Controle da Atividade Policial.** 2021.

MACIEL, J. F. R.; AGUIAR, R. **História do Direito.** 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MORAES, A. **Direito Constitucional.** 19ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MUNIZ, J.; PROENÇA JR, D. **Mandato policial. Crime, polícia e justiça no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 493-501.

ZANETIC, A.; et al. **Legitimidade da polícia: Segurança pública para além da dissuasão.** 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24183/15238. Acesso em: 03 Janeiro 2025.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

GILCIMAR APARECIDO DE CAMPOS

Graduado em Geografia pela Faculdade de Educação São Luís – 2011;
Mestre em Geografia pela USP – Universidade de São Paulo - 2024;
Professor de Ensino Fundamental II – Geografia – no CEU EMEF Jaguaré - São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a educação inclusiva, com ênfase nos fundamentos teóricos, nas legislações pertinentes, nas práticas pedagógicas e nos principais desafios enfrentados para sua efetivação no contexto brasileiro. A educação inclusiva é compreendida como um direito humano fundamental, embasada nos princípios da equidade, da participação e do respeito à diversidade. Com base em referências acadêmicas e documentos legais nacionais e internacionais, o estudo discute o papel da escola, dos educadores, da família e do Estado na promoção de um ambiente educacional acessível, acolhedor e democrático. Por fim, são apresentadas propostas e caminhos possíveis para o avanço da inclusão, destacando a importância da formação docente e da construção coletiva de uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Diversidade; Políticas Públicas; Práticas pedagógicas; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito social e instrumento de transformação, deve garantir acesso, permanência e qualidade para todos os sujeitos. Dentro dessa perspectiva, a **educação inclusiva** emerge como uma abordagem que visa responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes, eliminando as barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem.

Historicamente, pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis foram excluídos dos espaços educacionais formais, ou, quando inseridos, permaneceram à margem dos processos pedagógicos. Com o avanço das lutas sociais e da consolidação dos direitos humanos, a inclusão passou a ser um paradigma orientador de políticas públicas e práticas educacionais (MANTOAN, 2003).

A partir da Declaração de Salamanca (1994) e da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o Brasil passou a assumir compromissos internacionais com a educação inclusiva. No entanto, entre os princípios e sua efetivação prática, persistem desafios estruturais, culturais e pedagógicos que precisam ser enfrentados.

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva, apresentar os desafios enfrentados pelas instituições escolares, refletir sobre práticas pedagógicas adequadas e apontar perspectivas para a consolidação de uma escola para todos.



FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Conceito e princípios

A educação inclusiva é um modelo educacional que se baseia no reconhecimento da **diversidade humana** como valor e não como obstáculo. Envolve não apenas a inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas a transformação dos sistemas educacionais para que atendam a todos, respeitando suas diferenças (ARANHA, 2001).

Segundo Stainback e Stainback (1999), uma escola inclusiva deve promover a participação de todos os alunos nas atividades comuns da vida escolar, criando oportunidades de aprendizagem compartilhada e convivência respeitosa. Isso implica em mudanças na cultura escolar, no currículo, nas metodologias e na formação dos profissionais.

Base legal e normativa

A legislação brasileira tem avançado significativamente na promoção da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 58, garante o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça que a inclusão é um direito e não uma concessão, defendendo a eliminação das classes e escolas especiais e a oferta do atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional, reafirma a obrigação dos Estados de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2009).

DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: modalidades de deficiência e necessidades educacionais

A educação inclusiva abrange estudantes com **deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas**, bem como aqueles com **transtornos do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento**, e **altas habilidades/superdotação**.

Cada grupo apresenta demandas específicas que devem ser atendidas por meio de estratégias pedagógicas adequadas, respeitando as singularidades de cada estudante e evitando práticas estigmatizantes (JANNUZZI, 2004).

Interseccionalidade e inclusão

A exclusão educacional não está associada apenas à deficiência. Fatores como **raça, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica e origem étnica** também influenciam o acesso e a permanência na escola. A interseccionalidade permite compreender como essas diferentes dimensões se cruzam, agravando as desigualdades e exigindo respostas integradas e sensíveis à complexidade dos sujeitos (CRENSHAW, 2002).

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO: barreiras à inclusão

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão enfrenta diversos obstáculos. Sassaki (2006) classifica essas barreiras como **arquitetônicas**, **pedagógicas**, **comunicacionais** e **atitudinais**. A falta de acessibilidade física, a ausência de recursos didáticos adaptados, a comunicação inadequada e os preconceitos enraizados nas práticas escolares dificultam a participação plena dos estudantes.

Formação de professores

A formação inicial e continuada dos professores ainda não contempla, de forma suficiente, os princípios e práticas da educação inclusiva. Muitos docentes sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula e acabam reproduzindo práticas excludentes, ainda que involuntariamente (MANTOAN, 2003).

Cultura escolar e resistência

A cultura escolar tradicional é baseada em padrões normativos de desempenho e conduta, o que dificulta a aceitação da diversidade como valor. A resistência à inclusão pode ser percebida em posturas individualistas, meritocráticas e medicalizantes, que culpabilizam o aluno por seu "fracasso escolar" (SKLIAR, 1999).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: planejamento e flexibilização curricular

O **planejamento educacional individualizado (PEI)** é uma estratégia fundamental para adaptar o currículo às necessidades dos estudantes. A flexibilização de conteúdos, métodos e formas de avaliação permite que todos participem ativamente das atividades escolares (GLAT; BLANCO, 2007).

Tecnologias assistivas

As **tecnologias assistivas** compreendem recursos e serviços que promovem a funcionalidade de pessoas com deficiência. Incluem desde softwares leitores de tela, pranchas de comunicação, até mobiliários adaptados. Quando bem utilizadas, contribuem significativamente para a autonomia e o aprendizado (BERSCH, 2010).

Avaliação inclusiva

A avaliação deve ser contínua, diagnóstica e formativa, valorizando os avanços individuais e respeitando os ritmos de aprendizagem. É fundamental superar a lógica da avaliação padronizada e classificatória, adotando critérios compatíveis com os objetivos educacionais de cada estudante **(LUCKESI, 2011).**

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A inclusão não se realiza apenas dentro da escola. A **família** é parte essencial do processo, e sua participação deve ser incentivada por meio de diálogo constante, escuta ativa e envolvimento nas decisões pedagógicas.

Além disso, a **comunidade** e os **movimentos sociais** desempenham papel estratégico na construção de políticas públicas e na promoção de uma cultura de respeito às diferenças (DIVERSI; MOREIRA, 1999).

POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DO ESTADO: marco normativo e programas

O Estado é o principal garantidor do direito à educação. Entre as principais políticas públicas voltadas à inclusão, destacam-se:

Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), que estabelece metas específicas para a inclusão;

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146/2015);

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê uma formação voltada à cidadania e à diversidade (BRASIL, 2017).

Financiamento e gestão

Sem financiamento adequado, a educação inclusiva corre o risco de permanecer apenas no plano discursivo. Investimentos em formação, infraestrutura, contratação de profissionais de apoio e aquisição de tecnologias assistivas são indispensáveis para a consolidação da política inclusiva.

ESTUDOS DE CASO E BOAS PRÁTICAS

Diversas escolas públicas e privadas, em diferentes regiões do Brasil, têm avançado na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, reafirmando o compromisso com uma educação voltada para a equidade e o respeito à diversidade.

Essas iniciativas demonstram que, mesmo diante de desafios estruturais e culturais, é possível construir ambientes escolares mais justos, acolhedores e acessíveis a todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. A adoção dessas práticas inclusivas têm contribuído não apenas para a permanência dos alunos na escola, mas também para a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade.

Um exemplo expressivo nesse cenário é o projeto **"Escola que Acolhe"**, desenvolvido no estado do Paraná. Trata-se de uma iniciativa que tem como objetivo central promover a inclusão por meio da formação continuada dos profissionais da educação, da adaptação curricular e da articulação intersetorial com áreas como a saúde e a assistência social.

A proposta reconhece que a inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola, mas uma tarefa coletiva que demanda a cooperação de diferentes políticas públicas e serviços. Assim, o projeto investe na capacitação constante de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, com foco na construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além disso, o "Escola que Acolhe" prevê a realização de adaptações curriculares que vão além da simples simplificação de conteúdos. Essas adaptações consideram os estilos de aprendizagem dos estudantes, suas potencialidades e necessidades específicas, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento de forma digna e adequada.

Outro aspecto importante do projeto é a valorização do trabalho coletivo entre professores, profissionais de apoio, famílias e equipes de atendimento especializado. A articulação com serviços de saúde e assistência social contribui para um atendimento mais completo e integrado, favorecendo a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência.

Outro exemplo importante e já consolidado nas políticas de educação inclusiva no Brasil é a atuação das **salas de recursos multifuncionais**, que oferecem atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno escolar.

De acordo com Glat e Blanco (2007), essas salas representam um espaço fundamental para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessas salas, os alunos têm acesso a um atendimento individualizado, voltado para o desenvolvimento de sua autonomia, da comunicação, da socialização e de habilidades acadêmicas específicas, sempre com o apoio de materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas.

O AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa, oferecendo suporte para que os estudantes possam acompanhar e participar ativamente das atividades da sala de aula regular. As salas de recursos multifuncionais são equipadas com materiais pedagógicos adaptados, jogos educativos, softwares acessíveis, recursos de comunicação alternativa e outras ferramentas que ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos. O professor responsável pelo AEE trabalha de forma colaborativa com os docentes da sala regular, contribuindo para o planejamento pedagógico, a elaboração de estratégias diferenciadas e a construção de práticas mais inclusivas.

Essas experiências demonstram, na prática, os princípios da educação inclusiva defendidos por estudiosos e documentos oficiais. A implementação de projetos como o "Escola que Acolhe" e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais revelam a importância de ações articuladas, interdisciplinares e contínuas, capazes de romper com as lógicas excludentes que ainda persistem em muitos contextos escolares. Elas também mostram que, quando há compromisso político, formação adequada e mobilização comunitária, a escola pode se transformar em um espaço de acolhimento, pertencimento e aprendizagem para todos.

É importante destacar que essas práticas não apenas beneficiam os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar. A construção de uma escola inclusiva favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade, respeito às diferenças e cooperação entre os alunos. Além disso, professores que atuam em contextos inclusivos tendem a se tornar mais criativos, reflexivos e sensíveis às diversas formas de aprender, o que enriquece o processo educativo como um todo.

No entanto, para que essas iniciativas se consolidem e se expandam, é necessário garantir financiamento adequado, suporte técnico e institucional, além de políticas públicas consistentes e integradas. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade de alguns profissionais ou da iniciativa isolada de determinadas escolas.

Ela deve ser compreendida como uma política de Estado, sustentada por legislação, planejamento estratégico e avaliação contínua de resultados. Somente assim será possível garantir que práticas inclusivas deixem de ser exceções e passem a compor o cotidiano de todas as instituições escolares, públicas ou privadas, em todas as regiões do país.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FUTURO

A consolidação da educação inclusiva exige uma transformação profunda que vai além da mera implementação de medidas pontuais dentro do ambiente escolar. Trata-se de um processo amplo, que demanda uma verdadeira mudança cultural, um comprometimento político efetivo e, sobretudo, uma ação coletiva que envolva todos os segmentos da sociedade.

A inclusão não pode ser compreendida apenas como uma responsabilidade individual de professores ou gestores escolares; ela deve ser entendida como um projeto social, um pacto ético baseado na valorização da diversidade humana e no respeito incondicional aos direitos de todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições.

Nesse contexto, investir na formação docente é uma das condições essenciais para que a inclusão se efetive de maneira consistente e sustentável. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as necessidades educacionais específicas de seus alunos, especialmente daqueles com deficiência.

É fundamental, portanto, que as políticas públicas assegurem programas de formação inicial e continuada que não apenas ofereçam conhecimentos técnicos, mas também fomentem uma mudança de mentalidade em relação ao conceito de deficiência e às potencialidades desses estudantes. A formação deve incluir, por exemplo, temas como o desenho universal para a aprendizagem, as práticas pedagógicas inclusivas, os direitos das pessoas com deficiência e a importância da escuta sensível às suas experiências.

Revisar as práticas pedagógicas também é um passo indispensável. A escola inclusiva exige metodologias ativas, currículos flexíveis e instrumentos avaliativos que respeitem as singularidades de cada estudante. O ensino não pode continuar sendo estruturado a partir de uma lógica homogênea que valoriza apenas determinados padrões de desempenho.

É necessário repensar o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina, promovendo uma educação que reconheça e celebre as diferentes formas de aprender. Isso implica romper com práticas excludentes, muitas vezes naturalizadas, e criar ambientes de aprendizagem acolhedores, acessíveis e estimulantes para todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Outro aspecto essencial para o fortalecimento da educação inclusiva é a promoção do protagonismo dos estudantes com deficiência. Eles não devem ser vistos apenas como receptores de cuidados ou adaptações, mas como sujeitos de direitos, com voz ativa em seu processo de aprendizagem e na construção da vida escolar.

Isso significa garantir sua participação nas decisões que afetam diretamente sua trajetória educacional, bem como criar espaços de escuta, diálogo e expressão de suas vivências, desejos e perspectivas. O protagonismo também se manifesta quando a escola se compromete com a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que limitam a plena participação desses estudantes na vida escolar.

Como ressalta Mantoan (2006), referência incontornável nos estudos sobre educação inclusiva no Brasil, a inclusão não é um fim em si mesma, mas um meio para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. A autora nos convida a pensar a inclusão para além dos muros da escola, como uma prática social que impacta diretamente a forma como nos organizamos coletivamente.

Isso quer dizer que, ao promover a inclusão nas escolas, estamos, simultaneamente, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para conviver em uma sociedade plural. A escola, portanto, deve ser entendida como um espaço privilegiado para a construção dessa cultura inclusiva que se almeja para o conjunto da sociedade (MANTOAN, 2006).

Ademais, é preciso compreender que a inclusão educacional está intrinsecamente ligada à efetivação dos direitos humanos. Negar o acesso à educação de qualidade a qualquer indivíduo, por motivo de deficiência ou qualquer outra condição, é uma forma de violação de direitos.

Nesse sentido, a inclusão deve ser defendida não como um favor ou um gesto de boa vontade, mas como uma obrigação legal, moral e ética de todos os entes públicos e privados envolvidos no processo educacional.

Leis como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam esse compromisso e devem ser constantemente revisitadas e cobradas.

Por fim, é importante ressaltar que os avanços na construção de uma educação inclusiva são reais e significativos, mas ainda insuficientes. Persistem desafios relacionados à infraestrutura das escolas, à escassez de profissionais especializados, à falta de recursos didáticos acessíveis e, principalmente, à permanência de uma cultura escolar marcada por preconceitos e estigmas.

Superar essas barreiras exige persistência, investimento e, sobretudo, vontade política. Requer também a mobilização da sociedade como um todo, na defesa de uma educação que, de fato, acolha, respeite e valorize todas as formas de existência.

Portanto, a consolidação da educação inclusiva não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas específicas, mas se configura como um movimento transformador que atravessa toda a estrutura educacional e social.

Ao colocar em prática os princípios da inclusão, estamos contribuindo para a construção de um mundo em que a diversidade seja compreendida como riqueza, e não como limitação. Um mundo em que todos tenham o direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente — e em que a escola, em sua missão mais nobre, atue como agente dessa mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A educação inclusiva representa um desafio ético, pedagógico, social e político para a escola contemporânea. Ela exige uma reconfiguração profunda do modo como compreendemos o processo educacional, não apenas no que diz respeito à inserção de estudantes com deficiência, mas também na valorização de todas as formas de diversidade – sejam elas físicas, sensoriais, cognitivas, culturais, étnico-raciais, religiosas ou de orientação sexual.

A efetivação dessa proposta educacional demanda a articulação entre políticas públicas bem estruturadas, práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o envolvimento ativo da sociedade civil, que deve reconhecer a inclusão como um direito fundamental e inegociável.

Mais do que adaptar os estudantes às estruturas escolares já existentes, é imperativo transformar a própria escola para que ela se torne verdadeiramente inclusiva. Isso implica romper com modelos excludentes historicamente naturalizados e repensar os fundamentos que orientam o fazer educativo.

A escola precisa deixar de ser um espaço que seleciona, classifica e segrega, e passar a se constituir como um ambiente de acolhimento, pertencimento e promoção de oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Para isso, é essencial rever conceitos enraizados, superar preconceitos ainda presentes no cotidiano escolar e afirmar, de maneira incondicional, o direito de todos à educação de qualidade.

Uma escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno, entendendo que as diferenças não são obstáculos à aprendizagem, mas fontes ricas de crescimento e reflexão. Nesse sentido, é preciso promover uma mudança de paradigma que abandone a lógica da homogeneização e abrace a pluralidade como um princípio pedagógico.

Isso requer o desenvolvimento de currículos flexíveis, a utilização de estratégias didáticas diversificadas, a oferta de recursos de acessibilidade e a atuação de uma equipe escolar preparada para lidar com os múltiplos desafios que a inclusão apresenta.

Investir na formação continuada dos profissionais da educação é um dos pilares para o sucesso dessa transformação. Professores e demais agentes escolares precisam estar aptos não apenas a identificar as necessidades específicas de seus alunos, mas também a planejar e executar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as possibilidades de cada um. Além disso, é fundamental que as escolas contem com o apoio de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, profissionais de apoio, psicopedagogos e terapeutas, de modo a garantir um atendimento educacional especializado integrado ao ensino comum.

Outro aspecto essencial para a consolidação de uma educação inclusiva é a participação ativa das famílias e da comunidade. A escola não pode agir de forma isolada. Ela deve se abrir ao diálogo, construir parcerias e fortalecer redes de apoio que possibilitem uma atuação conjunta em prol da inclusão.

O envolvimento da sociedade, por meio de conselhos, fóruns, associações e demais espaços de controle social, também é crucial para fiscalizar e cobrar o cumprimento das políticas públicas, bem como para fomentar uma cultura de respeito à diversidade e de combate à discriminação.

Por fim, é necessário compreender que a construção de uma escola inclusiva está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que desejamos. A educação tem um papel central na promoção da justiça social e na garantia dos direitos humanos. Assim, promover a inclusão não é apenas uma responsabilidade das instituições educacionais, mas um compromisso ético de toda a coletividade com a construção de um mundo mais justo, igualitário e solidário. Somente por meio de uma educação comprometida com a dignidade de todos os sujeitos é que poderemos avançar na consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

REFERÊNCIAS



ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da educação especial: integração e inclusão**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 85-96, 2001.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: recursos e serviços para a autonomia das pessoas com deficiência**. Porto Alegre: Mórula, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

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

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. ONU, 2002.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Educação, cultura e relações étnico-raciais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia. **Integração/Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas e práticas na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Revista Educação e Sociedade, v. 28,n. 100, p. 69-93, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **A escolarização de alunos com deficiência: o paradigma da educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 389-405, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A diversidade: um princípio educativo**. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 5-10, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

GISLENE APARECIDA BARROS DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2014); e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior de Pesquisa (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo estuda o valor e as possibilidades do material não estruturado na educação infantil da criança. Analisou-se como a criança e a professora valorizam explorar estes materiais, demonstra o interesse em construir, explorar, e interagir com brinquedo feito de materiais não-estruturados e que isso desenvolve a criatividade, a imaginação, e a interação entre as crianças. O material não estruturado é aquele que se encontra na natureza, e são utilizados na aprendizagem das crianças pequenas. São muito importantes para desenvolver intelectualmente as crianças, pois cria oportunidade para elas explorarem sua criatividade, e sua cognição. Ainda que a brincadeira seja encarada como atividades imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, hoje em dia, muitas escolas de educação infantil, não valorizam este recurso. O material proporcionado à criança é cada vez mais estruturado. É, deste modo, indispensável que o educador repense a sua prática e proporcione ambiente e material diversificado que potenciem brincadeira mais complexa e desenvolvida. Muitas brincadeiras que nasceram a partir de material não estruturado, com ênfase para o brincar explorando os materiais, onde o significado atribuído pela criança, a este material, revela a capacidade de criatividade e imaginação. Conclui-se que utilizar materiais não estruturados é um recurso educativo que precisa ser potencializado para dar estímulo à criança na educação infantil.

Palavras-chave: Brincar; Materiais Desestruturados; Organização; Espaço.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade se desvaloriza o brincar em prol do conhecimento formal e estruturado. No entanto, isso vem sendo criticado por muitos educadores, que alertam que o brincar é efetivo para desenvolver holisticamente as crianças, que quando brincam elas conseguem resolver seus problemas, fazendo descobertas, se comunicando de muitas maneiras, utilizando informação e conhecimento em contexto significativo (PORTUGAL, 2009, p. 51).

Este artigo tem como objetivo estudar e refletir sobre o brincar da criança com material não estruturado. Como adaptar os espaços escolares para estimular a criatividade, a produção e a motivação das crianças por meio do brincar, utilizando materiais não estruturados?

O brincar promove experiência e aprendizagem, pois através disso a criança se exprime, se relaciona, interpreta, inventa história, respeita e toma decisão, o que lhe admite explorar, vivenciar. Assim, é indispensável que o professor reflita sobre o material que coloca à disposição da criança, e também potencialize diferentes brincadeiras

Contudo, hoje em dia, as indústrias do brinquedo dão uma variedade e quantidade de brinquedos, os quais são sedentários, normalmente individualizados e estruturados, que não oferecem espaços para a criança desenvolver a sua criatividade, através da manipulação, exploração, e construção de objeto e material para brincarem.

A par dos materiais disponibilizados às crianças e do incentivo para brincadeiras novas e mais desenvolvidas, os/as educadores/as devem dar particular atenção à forma como o espaço educativo está organizado, uma vez que este influencia consideravelmente as experiências realizadas pelas crianças num determinado contexto.

Neste sentido, os profissionais de educação de infância devem dar importância ao desenvolvimento e aos interesses do seu grupo, de modo a proporcionar um espaço com potencial para novas explorações e descobertas.

Este artigo tem como objetivo estudar e refletir sobre o brincar da criança com material não estruturado. Como adaptar os espaços escolares para estimular a criatividade, a produção e a motivação das crianças por meio do brincar, utilizando materiais não estruturados?

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores e teóricos, especialistas na área.



OS MOTIVOS PARA SE UTILIZAR A BRINCADEIRA NA ESCOLA

Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (PORTUGAL, 2009).

Existem várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento (PORTUGAL, 2009).

Atualmente as crianças entendem por brincadeira os jogos eletrônicos, fazendo com que as mesmas não se movimentam e as deixam estáticas e com isso vão ficando sedentárias e obesas. Com brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular corda, elástico, pique alto, etc, fazem com que as crianças se movimentem a todo tempo, gastando energia e dando liberdade para criar proporcionando alegria e prazer (PORTUGAL, 2009).

Os três primeiros anos de vida são o período em que o aspecto perceptivo-motor é privilegiado. A criança inicia seu processo de locomoção e tem oportunidade de manipular objetos. Nos anos seguintes quatro, cinco, e seis anos o desenvolvimento perceptivo motor é caracterizado por habilidades motoras, implicando complexidade e dificuldade de execução. Para realizar atividades motoras a criança reúne diferentes elementos de sua experiência anterior para formar conjuntos com novos significados (BRASIL, 1998).

Na criança de quatro a seis anos, o aspecto afetivo é caracterizado pelo aparecimento das simpatias e antipatias ligadas à valorização dos colegas e adultos e ao aparecimento de sentimentos de inferioridade e superioridade ligados à autovalorização. Nas atividades diversificadas de livre escolha, as crianças se agrupam de acordo com seus interesses para brincarem juntas de algo que elas próprias escolheram e dessa maneira têm oportunidade de dialogar e manter trocas afetivas positivas. Os jogos competitivos, ao contrário, podem provocar relações deficitárias que geram antipatias (BRASIL, 1998).

O pré-escolar é egocêntrico por ter uma visão limitada do mundo, não possuindo ainda consciência do outro como um ser idêntico a ele. Por isso a troca de experiências e a cooperação ficam prejudicadas, uma vez que a criança não distingue ainda seu ponto de vista da opinião dos outros. Deve-se estar atento ao desenvolvimento social das crianças e organizar jogos e atividades propícias para que aos poucos a criança consiga basear suas relações no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade (BRASIL, 1998).

A curiosidade é uma característica do ser humano, que se manifesta desde o nascimento. A criança conhece o mundo pelo tato, pela manipulação. É a curiosidade que a leva a descobrir os atributos dos objetos. É a curiosidade que permite seu desenvolvimento a partir das sensações motoras.

Devem-se prover meios para que a criança vivencie diferentes jogos e brincadeiras, explorando a criatividade. Ao manipular jogos com formas, cores, brincar com blocos de tamanho, formato, cores e espessuras diferentes, as crianças desenvolvem naturalmente noções de atributos, medida e quantidade (BRASIL, 1998).

À medida que a criança cresce, sua habilidade motora vai-se aprimorando e a capacidade de controlar seus músculos aumenta. É necessário que músculos, ossos e sistema nervoso tenham um desenvolvimento natural da maturação.

Facilitar a participação nos jogos recreativos contribui para a aquisição de coordenação motora, autodomínio e desenvolvimento de habilidades físicas, além de proporcionar a educação de seu sistema neuromuscular e sensorial, facilitando a aquisição de reflexos rápidos e seguros (BRASIL, 1998).

Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas.

ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do aluno.

Os jogos lúdicos oferecem condições do aluno vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

De acordo com Vygotsky:

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (VYGOTSKY,1984, p. 27).

O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar. Isto significa que ela pode não apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se interessa por ela. Daí, a necessidade de programar atividades lúdicas na escola.

As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude (ALMEIDA, 1987).

A intervenção do educador no momento certo é muito importante, pois através dela, ele poderá estimular na criança a reflexão, possibilitando a expressão de suas ideias e, consequentemente, a estruturação do conhecimento.

Caberá ao educador propiciar a utilização de brincadeiras, de tal forma que possibilite à criança descobrir, vivenciar, modificar e recriar. O educador deverá estar consciente dos objetivos que deseja atingir e a relação da atividade proposta com os mesmos. A observação da participação da criança durante a brincadeira poderá ser de grande valor para o processo pedagógico. Caberá ao educador propiciar a utilização de brincadeiras, de tal forma que possibilite à criança descobrir, vivenciar, modificar e criar regras (ALMEIDA, 1987).

A participação dos alunos em brincadeiras em sala de aula contribui de grande forma para a formação de suas atitudes sociais como: respeito mútuo, cooperação entre eles, obediência às regras, senso de justiça e responsabilidade, iniciativa pessoal e coletiva.

O ensino utilizando o lúdico permite criar ambientes interessantes e atraentes para as crianças, servindo como incentivo para o desenvolvimento educacional dos mesmos. Contudo, deve-se ressaltar que o lúdico é apenas instrumento de ensino-aprendizado, e não “mestres”, e isto significa que serão úteis somente se forem acompanhados por alguém que analise a brincadeira de maneira diligente e crítica. É necessário saber o momento em que tal ferramenta deixa de ser instrutiva e se transforma apenas numa disputa divertida (ALMEIDA, 1987).

Sabe-se que o lúdico atrai as pessoas ao aprendizado, principalmente as crianças, o que acaba facilitando o educador na sala de aula. Assim:

> Sabemos que as brincadeiras e jogos – entendidos aqui como estratégias motivacionais de aprendizagem – não constituem a aprendizagem em si, mas são um excelente meio que permite o diagnóstico, a intervenção e até mesmo a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sem que o educando perceba (ALMEIDA, 1987, p. 195 apud SOUZA).

O lúdico exerce papel importantíssimo na educação infantil, pois se trata de uma fase em que o conhecimento e a personalidade estão em formação, o que valerá para toda a vida.

Aí entra o papel do lúdico, como facilitador do aprendizado em sala de aula. O autor Vygotsky (1989, p. 109), ainda afirma que:

> [...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

As atividades mais comuns em escolas de educação infantil são: jogos de regras, como futebol, vôlei, queimado; ou brincadeiras, como de roda, de músicas; e as recreações como a amarelinha, venda nos olhos, etc. Ainda existem, nas escolas, os momentos lúdicos mais comuns em festividades, como teatros em comemoração ao Natal, Páscoa, Dia da Criança, etc.

O ambiente escolar é um espaço que precisa ser explorado, é importante que o educador não utilize somente uma sala para ensinar, a criança necessita conhecer espaços diferentes, sentir o gosto dos alimentos, tocar, visualizar. E em uma brincadeira é possível trabalhar inúmeros conceitos como as cores, as formas geométricas, dentro/fora, grande/pequeno, cheio/vazio e outros.

A Educação Infantil é um processo para uma alfabetização. Através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, está sendo trabalhado o movimento para a escrita.

Por isto a importância da Educação Infantil, pois com seus mecanismos, suas ferramentas e suas estratégias pedagógicas visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que levam a criança a agir com espontaneidade, estimulando novas descobertas (BRASIL, 1998).

O brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela irá se desenvolver facilitando seu processo de socialização, comunicação, construção de pensamentos. No primeiro momento a criança brinca sozinha, representando vários papéis, dando vida aos objetos, atribuindo-lhes sensações e emoções. Aos poucos ela começa a sentir necessidade de interagir com as outras crianças e a partir disso, a brincadeira começa a se tornar mais complexa. O educando começa a ter que respeitar a vontade do outro. E assim a brincadeira evolui na sua estruturação, fazendo com que haja uma evolução mental da criança. As atividades lúdicas não só dão prazer como também prepara o sujeito para viver em sociedade, impulsiona o indivíduo a buscar soluções para situações de conflitos do dia-dia (BRASIL, 1998).

A criança ao brincar desenvolve habilidades físicas, é capaz de respeitar regras, desperta a vontade de socialização, ajuda no aprendizado e na criatividade. A Educação Infantil é o “berço” das descobertas, é uma fase em que não podem faltar estímulos. Sendo assim, o lúdico é a peça essencial no processo ensino–aprendizagem.

Brincar tem a função socializadora e integradora. A sociedade moderna cada vez mais tem sofrido transformações em relação ao brincar e ao espaço que se tem para brincar, os pais e os filhos têm pouco tempo para ficarem juntos e brincar. A escola acaba sendo a única fonte transmissora de cultura, onde ainda existem espaços para as crianças brincarem, tendo os profissionais de educação a incumbência de ensinar e resgatar as brincadeiras populares, mas não só isso, como também o jogo deve fazer parte do cotidiano das crianças, e seria usado como uma nova forma de transmitir conhecimento, pois a atividade lúdica é benéfica ao aprendizado (BRASIL, 1998).

A MÚSICA E O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O uso da música em escolas tem revelado sua importância, através de canções, o aluno explora o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo: cria e recria situações, que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto.

Construir instrumentos musicais e objetos sonoros é também uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse dos alunos. Partindo de uma ideia geradora (construção de cotidiáfonos), podem-se abordar diferentes conteúdos: sensibilização ao som e a seus parâmetros, altura, duração, intensidade e timbre, sonorização de imagens, textos e canções, identificação e classificação de instrumentos folclóricos.

Procurando estudar o que faz com que as canções se tornem “infantis”, Pescetti (2005) destaca três elementos: (1) as letras referentes ao mundo infantil; (2) o trabalho com elementos musicais reduzidos/ essenciais e (3) a presença do jogo. O autor enfatiza que não é necessário haver essas três características ao mesmo tempo, com a mesma densidade ou importância, porque a presença mais significativa de uma delas pode permitir que a outra receba um tratamento mais complexo.

Para Pescetti (2005), o elemento mais importante na caracterização da canção infantil é a presença do jogo. Para ele, é o caráter lúdico de uma música, ou de uma aula, ou de um programa de rádio, que permite que se mantenha o “clima infantil”, mesmo quando se apresentam materiais complexos que não são dirigidos exclusivamente às crianças

Conforme Almeida, (2004), o lúdico quando se aplica à prática pedagógica colabora para a criança aprender e permite ao professor ser mais eficaz nas aulas para que a criança tenha prazer participando das atividades escolares. Pode-se dizer que o lúdico é um instrumento pedagógico e deve ser utilizado da melhor maneira possível, sendo que o professor deve estar preparado para exercer perfeitamente essa missão.

Assim sendo, o papel do professor é o de intervir de maneira adequada, dando à criança a possibilidade de adquirir novos saberes e capacidades. A escola, quando valoriza as atividades lúdicas, auxilia a criança a ter um conceito bom do mundo, em que se tem afeto, sociabilidade, criatividade e respeito aos direitos da criança.

A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A construção de instrumentos musicais seguiu uma trajetória coerente adequada às necessidades e possibilidades de cada povo, cada época e cada lugar. De tambores rudimentares a sofisticados aparelhos digitais o caminho traçado pelos seres humanos utilizou os elementos disponíveis desde a natureza, (cascos, peles, ossos, tripas de animais, troncos de árvores, bambus, pedras, metais) até a tecnologia, acompanhando a transformação da percepção e da consciência do ser humano no espaço-tempo (BRASIL, 1998).

Construir instrumentos musicais e objetos sonoros é uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças, além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes ao som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos

estimula a pesquisa, a imaginação e o planejamento, a organização, a criatividade sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRASIL, 1998).

A Confecção de instrumentos com as crianças é uma maneira de ensinar as crianças a ter consciência referente ao parâmetro do som: sua altura, seus timbres diferentes, para que serve uma caixa de ressonância, etc.

É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais. As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música, o que não significa, que estas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente (BRASIL, 1998).

Ao construírem instrumentos musicais as crianças refazem, à sua maneira o caminho traçado pelo Homem, na busca de maior expressão musical, ao mesmo tempo, que transcendem esse caminho por meio da invenção de novas possibilidades.

Além dos conteúdos situados no domínio específico da linguagem musical, a atividade de construção de instrumentos dialoga com outros eixos de trabalho: a reciclagem de materiais, por exemplo, remete a conteúdos ligados à educação ambiental, às relações entre natureza e sociedade, eixo presente no Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (1988), volume 3, "Conhecimento de mundo", que apresenta o eixo música destaca que, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como produção, apreciação e reflexão.

Há muitas formas de utilizar a música na sala de aula, como explorar o conceito de som e silêncio, brincadeiras de estátua, produção de vários tipos de sons com o corpo, arrastando os pés, batendo as mãos nas diferentes partes do corpo, etc.

Ainda segundo os RCNEI, estas atividades incentivam à criatividade, a concentração e memória pela imitação de sons criados pelos colegas; a utilização de brinquedos de diferentes texturas, formas e tamanhos que produzam sons diferentes: estímulos auditivos, visuais e motores por meio de canções interpretadas com gestos; movimentos rítmicos, explorando todo o esquema corporal e acompanhamento das músicas com palmas ou percutindo algum objeto ao pulso da melodia; trabalho da percepção da pulsação com movimentos corporais com os braços, mãos, pernas, pés, cabeça e tronco (BRASIL, 1998).

Existem mais benefícios do trabalho de linguagem com música como orienta os referenciais: o desenvolvimento do ritmo como ordens, para andar, correr, rolar, balançar; marcação da pulsação com palmas e com os pés, dramatizações simples como imitação de animais (seus movimentos e sons); relacionamento do pulso musical à pulsação do coração, fazendo a criança ouvir o coração do amigo, em repouso e depois de correr; apresentação de canções que surgiram, movimentos de acordo com a pulsação da música.

Ao trabalhar com a exploração das características do som e propriedades da música, o educador pode utilizar-se de canções que façam referência aos diferentes instrumentos musicais e vozes de animais, evidenciando o timbre. Em se tratando do trabalho com instrumentos musicais a sucata é uma boa alternativa para confeccioná-los (BRASIL, 1998).

Da mesma forma, refletindo sobre a transformação de materiais, sobre a evolução dos instrumentos musicais no tempo, sobre a coexistência de possibilidades diversas (instrumentos típicos de cada povo, cada lugar, cada época) que visam a um mesmo fim, ou seja, fazer música reflete-se também sobre a pluralidade cultural existente, desenvolvendo atitudes de respeito e reconhecimento da diversidade.

Para se construir instrumentos é preciso antes de tudo selecionar e organizar o material que será utilizado.

> Sucatas e materiais reciclados, latas, caixa de papelão, potes de plástico, tubos de papelão, de PVC e conduíte. Também é importante contar com grãos, sementes, cabaças, conchinhas, pedrinhas, rolhas elásticas, fios de náilon, bexigas, fita crepe, tesoura, cola, alfinetes, pregos, parafusos, serras, martelos, alicates, chaves de fenda além de tintas barbantes, durex coloridos e outros materiais destinados ao acabamento e a decoração dos objetos criados. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

O professor escolherá melhor os materiais que são apropriados para cada idade. As crianças contribuem levando sucata e material reciclável para a escola, os quais devem ser classificados e organizados. A oficina para construir instrumentos precisa ser um lugar lúdico para pesquisar e criar.

> Com caixas de papelão duro ou com latas de diferentes tamanhos é possível produzir os tambores mais simples! Basta encontrar as baquetas (que um par de "palitos chineses" com rolhas presas na ponta resolve) e sair tocando; utilizando bexigas (ou balões) para cobrir a borda da lata, os tambores contarão com uma membrana. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

Escolher as bexigas mais fortes, fitas de crepe, durex colorido. As Latas, potes de iogurte, Yakult etc., se transformam em chocalhos, colocam-se pedrinhas, areia, grãos, etc dentro dos recipientes. Papelão ondulado se transforma em reco-reco, pode ser colocado em tubo de papelão. As crianças podem enfeitar os seus instrumentos. Os professores podem ajudar no que precisar, mas sem fazer por elas. Devem-se fazer coisas simples! Os elásticos, postos em volta de uma caixa de papelão aberta, se transformam em um instrumento de cordas. Explicar para os alunos que quanto mais se estica o elástico, o som produzido fica mais agudo, e assim por diante.

Em lugares onde as crianças participam ativamente, elas organizam seus conhecimentos, associando o fazer e pensar, repetindo, criando e recriando, construindo assim seus conhecimentos.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

As crianças brincam de faz de conta e inventam. Ora são fadas, ora são bruxas. Podem ser professoras, médicas, mães ou pais, com mudanças de papéis em questão de minutos. A brincadeira para elas não têm um valor de passatempo, mas de criar recursos para enfrentar o mundo com os seus desafios.

O fazer de conta, em geral, cria situações que auxiliam no desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Durante as brincadeiras em grupo, as crianças têm a possibilidade de enfrentar os desafios propostos em prol do equilíbrio nas relações sociais. Trata-se de uma aprendizagem para a vida adulta, já que é uma maneira de elas aprenderem a lidar com as suas frustrações.

O brincar também auxilia as crianças na hora de lidar com os seus conflitos ou com situações de sofrimento. Dependendo da faixa etária, pode se tornar difícil falar de uma determinada vivência dolorosa. Mas, ao brincar, elas demonstram os seus sentimentos, além de se sentirem acolhidas. Um exemplo é o período de internação infantil, em que brincar de médico se torna um recurso importante. A criança passa do papel de paciente passiva para ativa ao cuidar de um "boneco dodói".

A partir dessa situação, os adultos próximos conseguem entender qual é a compreensão dela sobre a situação vivida, o que auxilia no oferecimento do suporte necessário de tratamento.

Brincar é uma importante forma de comunicação e, por meio dela, a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Mas vale lembrar que cada faixa etária tem uma necessidade e um interesse diferentes, durante a brincadeira. Crianças muito pequenas têm maior dificuldade em dividir os seus brinquedos, enquanto as maiores gostam de jogos em grupo.

O brinquedo não precisa ser caro, mas seguro e criativo. Assim, as sucatas coloridas podem ser um importante recurso para a confecção de objetos, como jogos de boliche, da velha e de encaixe, além de bonecos e fantoches, entre tantos outros. Para isso, basta apenas saber brincar.

A criança pequena que assume o papel de bailarina está experimentando como é adotar o papel de outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é estar vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram.

Através do espelho, ela se examina, em outra aparência, provavelmente estimulada também por vários fatores, como a brilhante cor cereja do tecido e o contraste branco-creme do tule, a forma diferente de seu corpo com esta roupa especial, e como ela "se ajusta" ao quadro apresentado pela imagem no espelho. Ao fazer piruetas está explorando suas próprias capacidades físicas, hesitantes e desajeitadamente a princípio, mas com uma pose e agilidade que aumentam rapidamente. Sobre este tipo de brincar, Kami afirma:

Poucos negariam que o brincar, em todas as suas formas, tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento. Almeida (2004) chega ao ponto de dizer que o brincar "desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz". Inversamente, parece que o brincar pode e ocorre no contexto de resolver conflitos e ansiedades, o que é aparentemente contraditório.

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionadas pela situação lúdica. Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

Mas o brincar, também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano. Pois embora as qualidades sociais do brincar sejam as que recebem supremacia quando pensamos sobre o conceito, ele é e deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças no turbilhão de atividades na escola e em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por meio da revisão da literatura e do estudo deste o brincar ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, permitindo-lhes fazer as suas descobertas, construir conhecimentos, expressar sentimentos e compreender o mundo que as rodeia, aprendendo a relacionar-se com os outros.

Da mesma forma, a introdução de materiais não estruturados durante o brincar contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Foi através da manipulação destes materiais que as crianças exploraram, reinventaram e experimentaram novos objetos, dando asas à sua imaginação e criatividade. Para além destes aspetos, também o espaço educativo é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças.

Neste trabalho estudamos sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil e verificamos que a ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança.

Analisando concepções de vários autores, pudemos observar que o brinquedo, desde cedo, está presente nas atividades da criança. O brinquedo é para criança uma maneira ilusória, imaginária de realizar desejos impossíveis de serem concretizados na prática, e tanto se apresenta como uma atividade que satisfaz necessidades referentes àquilo que a motiva para agir, como uma atividade que lhe proporciona prazer.

A criança precisa brincar para crescer, para haver um equilíbrio com o mundo. A ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela, brincar é viver. Toda criança deveria poder viver no mundo da brincadeira, poder se manifestar por inteiro. Para a criança é fundamental que sinta prazer no que faz e não faça porque recebeu uma ordem ou fazer por fazer.

Nós, educadores, precisamos provar aos pais e à sociedade que a criança vai aos Centros de Educação Infantil para brincar, sim; que cadernos e pastas cheias não são sinônimos da aprendizagem; que o brincar foi e sempre será prioridade para a criança. O que demonstra e comprova a sua importância e a sua necessidade.

Através desta pesquisa entendemos que o brincar envolve inúmeros aspectos de desenvolvimento do educando, sendo eles: físico, afetivo, cognitivo e social. Neste sentido é fundamental que a escola, pais e professores estejam comprometidos com a educação.

As escolas devem proporcionar um espaço harmonioso que atenda a ludicidade necessária à faixa de idade da Educação Infantil. Acredito que o espaço escolar precisa passar credibilidade aos pais e familiares. É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim toda sua vontade de aprender, para interagir no mundo como cidadão.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que conseguiremos uma educação de qualidade que irá de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, M. T. P, apud SOUZA. **O brincar na Educação Infantil** -Atspace, 1987.

BORGES, Livia Oliveira; **A Importância do lúdico na educação infantil,** 2002, p.72, SciELO Brasil

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,** (1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011):

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2003.

CEBALLOS, Najara Moreira; MAZARO Renata Arantes. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil. E F Deportes.com,** novembro de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico**. Revista Científica Aprender, 5. ed. dez. 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **A importância do brincar na educação infantil.** Portal Cultura Infância, 2008.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

PORTUGAL, G. & LAEVERS, F. **Avaliação em Educação Pré-Escolar:** Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

HEIDI ROBERTA DA ROCHA ALVES

Graduda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos 2010; Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles 2023; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho 2018; Especialização em Educação e Artes Visuais pela Faculdades Campos Salles 2022; Especialização em Fundamentos e Políticas da Educação Especial Pela Faculdade Campos Salles 2023 ; Especialização em Cultura Antirracista pela Faculdade Campos Elíseos 2025; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo no CEI Jardim São Vicente.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar as bases teóricas, políticas e pedagógicas da educação antirracista na Educação Infantil, com foco na desconstrução do racismo estrutural e na valorização da diversidade étnico-racial. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores como Sueli Carneiro (2005), Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (2004) e Frantz Fanon (2008). Também foram analisadas políticas públicas, diretrizes curriculares e experiências pedagógicas implementadas em escolas públicas brasileiras. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, materiais representativos e formação docente comprometida com a equidade racial. O artigo destaca ainda o Currículo da Cidade de São Paulo como exemplo de proposta institucional com foco na justiça racial desde os primeiros anos da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Racismo Estrutural; Práticas Pedagógicas; Antirracistas; Formação Docente; Diversidade Étnico-Racial.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase essencial para a formação de valores, identidade e vínculos sociais. Nesse período, a criança começa a construir sua visão de mundo, influenciada pelas relações que estabelece com os adultos e com os pares, bem como pelas representações sociais às quais é exposta.

Considerando o histórico de desigualdade racial presente no Brasil, torna-se urgente repensar o papel da educação infantil na desconstrução de estereótipos e na promoção de práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade.

Este artigo tem como objetivo analisar as bases teóricas, políticas e pedagógicas da educação antirracista na infância, propondo estratégias que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa.

A abordagem utilizada parte da análise de documentos legais, revisão bibliográfica de autores como Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Frantz Fanon, além da observação de práticas escolares que buscam efetivar uma pedagogia da equidade.

A estrutura do artigo compreende: fundamentos teóricos e históricos do racismo na educação, impactos do racismo na infância, formação docente e práticas pedagógicas antirracistas, estudos de caso, parcerias com famílias e comunidade, além da comparação com parâmetros internacionais.



FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista é uma abordagem que reconhece o racismo como um fenômeno estrutural e propõe uma ação pedagógica intencional para enfrentá-lo em todos os níveis de ensino, especialmente na educação básica.

O Brasil, como herança do colonialismo e da escravidão, construiu uma sociedade marcada por hierarquias raciais, nas quais as populações negras e indígenas foram historicamente marginalizadas. A escola, como instituição social, não está imune a essa lógica.

Pelo contrário, por meio do currículo oculto, da ausência de representatividade e da valorização de um padrão eurocêntrico de conhecimento, ela pode reproduzir e reforçar desigualdades raciais. A elaboração de uma prática pedagógica antirracista requer o entendimento profundo das estruturas que sustentam o racismo. Autores como Sueli Carneiro (2005) destacam o conceito de branquitude como um lugar de privilégio social construído pela exclusão do outro racializado.

Reconhecer essa posição é o primeiro passo para transformar práticas e discursos dentro da escola. Nilma Lino Gomes (2012), por sua vez, enfatiza que ser antirracista é um posicionamento político e pedagógico, que exige do educador um olhar crítico sobre os processos de exclusão racial presentes na formação escolar brasileira. Outro pensador fundamental é Kabengele Munanga, que problematiza a ideia de raça como construção social e histórica, desprovida de fundamento biológico, mas amplamente utilizada para justificar desigualdades.

Em sua obra, ele discute os desafios para a implementação de uma educação intercultural, que não apenas tolere, mas valorize e integre os saberes dos diferentes grupos étnico-raciais. Frantz Fanon também oferece importantes contribuições, ao analisar os efeitos do colonialismo na construção da subjetividade negra, revelando como o racismo internalizado pode comprometer o desenvolvimento da autoestima e da identidade de crianças negras. Portanto, o embasamento teórico da educação antirracista deve considerar a história do racismo no Brasil, seus efeitos psicológicos e sociais, bem como o papel ativo da escola na sua desconstrução. Isso implica na revisão do currículo, na valorização das culturas africanas e indígenas, e na formação de professores comprometidos com a justiça racial.

RACISMO NA INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS

O racismo estrutural é um fenômeno que atravessa todas as esferas da sociedade, sendo perpetuado por instituições, normas, valores e práticas sociais aparentemente neutras, mas que sistematicamente desfavorecem as populações negras e indígenas.

Na educação infantil, esse racismo manifesta-se tanto de forma explícita quanto sutil, afetando diretamente a construção da identidade e a autoestima das crianças racializadas. Nas instituições escolares, o racismo pode se expressar pela ausência de representatividade nos materiais didáticos, pela falta de diversidade no corpo docente, pelo silenciamento das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo e, sobretudo, pelas interações cotidianas, onde atitudes preconceituosas, apelidos, piadas e estereótipos são, muitas vezes, naturalizados.

Essas formas de discriminação, mesmo quando não intencionais, provocam impactos significativos no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Estudos como os de Barbosa (2022) demonstram que bebês e crianças pequenas já são capazes de perceber diferenças raciais e atribuir valores a elas, mesmo antes de adquirirem plenamente a linguagem verbal.

A partir das reações dos adultos, dos brinquedos disponíveis, das imagens presentes nos livros e da forma como as pessoas são tratadas, as crianças constroem percepções sobre si mesmas e sobre o outro.

Crianças negras, ao não se verem representadas positivamente, tendem a internalizar sentimentos de inferioridade, enquanto crianças brancas podem desenvolver uma visão de superioridade, mesmo que de forma inconsciente. Essa realidade reforça a necessidade de se pensar a prática pedagógica como espaço de enfrentamento ao racismo desde os primeiros anos de vida. A escola precisa assumir a responsabilidade de desconstruir os padrões discriminatórios internalizados socialmente e oferecer vivências que celebrem a diversidade, promovam o respeito e estimulem a construção de identidades positivas.

A presença de bonecas negras, livros com protagonistas diversos, músicas de matriz africana, contos indígenas e imagens que refletem a pluralidade étnico-racial são alguns exemplos de estratégias que contribuem para esse processo. Além disso, é fundamental que educadores e educadoras estejam preparados para reconhecer e intervir em situações de discriminação racial entre as crianças.

Isso exige formação, sensibilidade e coragem para lidar com temas muitas vezes considerados “difíceis”, mas que são essenciais para garantir uma educação realmente inclusiva. Ignorar ou minimizar manifestações de racismo na infância não apenas perpetua as desigualdades, mas também impede que a escola cumpra seu papel social de transformação. Portanto, combater o racismo estrutural na educação infantil é uma urgência ética e pedagógica. Trata-se de reconhecer que a infância não está isenta das dinâmicas de poder racializadas e que a atuação intencional dos profissionais da educação pode contribuir para a formação de uma geração mais consciente, empática e comprometida com a equidade.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O enfrentamento do racismo no ambiente escolar demanda o suporte de políticas públicas e marcos legais que assegurem a efetivação de práticas inclusivas e igualitárias.

No Brasil, dois importantes dispositivos legais constituem a base da educação antirracista: a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei nº 11.645/2008, que estende essa obrigatoriedade também à história e cultura indígena.

Essas leis representam conquistas do movimento negro e de educadores comprometidos com a justiça social. A implementação dessas leis, no entanto, enfrenta inúmeros desafios, sobretudo na Educação Infantil.

Apesar de sua importância, muitas instituições ainda não incluem os conteúdos de forma sistemática em seus projetos pedagógicos. Há carência de materiais didáticos adequados, de formação específica para os professores e de diretrizes claras que orientem a prática cotidiana.

Como apontam Prette e Maletta (2023), a aplicação das leis depende da iniciativa de educadores sensíveis ao tema, uma vez que o suporte institucional ainda é limitado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, também traz diretrizes que incentivam uma educação para a diversidade. Ela afirma que o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial deve estar presente em todos os campos de experiência e áreas do conhecimento, contemplando desde o acolhimento da criança até as práticas cotidianas de aprendizagem.

Ainda assim, sua implementação efetiva requer um comprometimento político das redes de ensino, da gestão escolar e da formação dos docentes. Outras políticas públicas, como os programas de formação docente ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), editais de financiamento para produção de material didático com representatividade racial, e ações do Plano Nacional de Educação (PNE), também sinalizam esforços na direção de uma educação mais equânime.

No entanto, para que essas políticas tenham real impacto, é necessário que estejam articuladas entre si e que contem com avaliação e continuidade, mesmo diante de mudanças de governo. Portanto, a legislação e as políticas públicas representam avanços importantes, mas sua eficácia depende do engajamento dos educadores, do compromisso das instituições de ensino e do acompanhamento das ações implementadas. A escola é o lugar privilegiado para efetivar esses direitos, transformando a letra da lei em vivência cotidiana para todas as crianças.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

A formação dos profissionais da educação é um dos pilares mais importantes para a efetivação da educação antirracista na infância. Sem um olhar crítico e politizado sobre as relações étnico-raciais, as práticas pedagógicas podem, mesmo que inconscientemente, reproduzir estereótipos, omitir culturas e silenciar vivências.

Por isso, tanto a formação inicial quanto a continuada devem incluir conteúdos que problematizam o racismo estrutural e instrumentalizar os docentes para enfrentá-lo no cotidiano escolar. Os cursos de Pedagogia precisam incorporar, em seu currículo, disciplinas obrigatórias que abordam a história da população negra e indígena, a construção da identidade étnico-racial, e os fundamentos da educação para as relações étnico-raciais.

Não basta que esses temas sejam tratados de forma pontual ou eletiva; é necessário que façam parte da base de formação de todo educador. Além disso, os estágios supervisionados devem oferecer oportunidades de vivência em contextos diversos, onde as práticas antirracistas estejam sendo desenvolvidas. No âmbito da formação continuada, é fundamental promover espaços de reflexão coletiva, em que os professores possam analisar criticamente suas práticas, compartilhar experiências e elaborar estratégias conjuntas.

A realização de grupos de estudo, oficinas temáticas, cursos de extensão e rodas de conversa com especialistas são ações que contribuem para o desenvolvimento profissional e para o fortalecimento do compromisso com a equidade racial. Em termos de práticas pedagógicas, a educação infantil oferece inúmeras possibilidades para o trabalho antirracista. A seleção de livros com protagonismo negro e indígena, a utilização de músicas e brinquedos que representem a diversidade, a valorização das diferentes manifestações culturais e o planejamento de projetos que abordem identidade, ancestralidade e respeito às diferenças são estratégias eficazes.

Com os bebês, a presença de imagens diversas, o uso de bonecas negras e a escuta sensível já constituem ações antirracistas. Com as crianças maiores, atividades de leitura crítica, produção artística, dramatizações e rodas de conversa podem ampliar o repertório cultural e afetivo, desconstruindo preconceitos desde cedo. Assim, a prática docente antirracista exige intencionalidade, conhecimento e sensibilidade. É uma ação cotidiana, que se manifesta nos pequenos gestos e nas grandes decisões pedagógicas. É, sobretudo, um compromisso ético com a construção de uma escola acolhedora, plural e justa para todas as crianças.

CURRÍCULO E REPRESENTATIVIDADE

O currículo escolar, enquanto expressão dos saberes legitimados por uma sociedade, é também um espaço de disputa simbólica. Durante muito tempo, o currículo brasileiro foi construído a partir de uma lógica eurocêntrica, na qual os conhecimentos, valores e narrativas de origem africana e indígena foram marginalizados ou invisibilizados.

Essa ausência tem implicações profundas na forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros. O conceito de currículo oculto, conforme discutido por autores como Michael Apple e Nilma Lino Gomes, ajuda a compreender como valores e preconceitos são transmitidos de maneira implícita nas práticas escolares.

A ausência de representações negras e indígenas nos livros didáticos, nas ilustrações, nos exemplos e nos conteúdos trabalhados transmite a mensagem de que esses grupos não têm importância ou não fizeram contribuições relevantes à sociedade. Construir um currículo antirracista implica uma revisão crítica dos conteúdos e das abordagens utilizadas no cotidiano da sala de aula. Isso não significa apenas incluir datas comemorativas ou eventos pontuais, mas incorporar de maneira transversal os saberes, histórias e culturas que foram historicamente silenciados.

As crianças devem conhecer heróis e heroínas negras e indígenas, explorar a diversidade das expressões artísticas afro-brasileiras, refletir sobre as desigualdades sociais e desenvolver empatia e respeito pelas diferenças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece orientações nesse sentido, ao afirmar que a diversidade étnico-racial deve ser valorizada em todos os campos de experiência.

No entanto, cabe aos educadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares a responsabilidade de transformar essas diretrizes em ações concretas, que se materializam no planejamento, nos materiais utilizados e nas interações cotidianas. A representatividade é um elemento essencial nesse processo. Crianças negras e indígenas precisam se ver nas histórias, nas ilustrações, nos brinquedos, nos murais da escola.

Essa visibilidade é fundamental para o fortalecimento da identidade e da autoestima, além de promover uma convivência mais respeitosa e igualitária entre todas as crianças.

A cidade de São Paulo, por meio de sua rede municipal de ensino, tem buscado incorporar princípios da educação antirracista em seus documentos curriculares.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil, lançado em 2019 pela Secretaria Municipal de Educação (SME), representa um marco nesse processo, ao reconhecer a diversidade étnico-racial como um valor central e propor práticas pedagógicas que valorizem a história, a cultura e as identidades negras e indígenas.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O documento destaca que o currículo deve ser construído com base no respeito à pluralidade e no combate a todas as formas de discriminação, incluindo o racismo.

Para isso, propõe a ampliação das representações culturais nos espaços educativos, a valorização das famílias e comunidades e o incentivo ao protagonismo das crianças.

O currículo também orienta que os campos de experiências sejam trabalhados de forma integrada com temas transversais como identidade, pertencimento e direitos humanos.

A perspectiva antirracista no Currículo da Cidade está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Além disso, enfatiza que o educador deve assumir um papel ativo na promoção da equidade racial, o que inclui a escolha consciente de materiais didáticos, a observação das interações cotidianas e o planejamento de vivências que desafiem os estereótipos e valorizem as diferentes formas de ser e viver.

A efetivação desse currículo requer formação continuada e suporte institucional, além de um trabalho articulado com as famílias e com os territórios educativos. Iniciativas como os Cadernos da Cidade e as formações promovidas pelos CEUs e polos de educação demonstram o esforço da rede municipal em fomentar práticas pedagógicas que combinem qualidade, equidade e justiça racial.

MATERIAIS DIDADICO E LITERÁRIOS COMO INSTRUMENTO ANTIRRACISTA

Diversas instituições de Educação Infantil no Brasil têm implementado práticas pedagógicas antirracistas que se mostram eficazes na promoção da equidade racial desde os primeiros anos de vida.

Um exemplo é o projeto “Heróis e Heroínas Negras”, no qual crianças participam de atividades de contação de histórias, confecção de murais e dramatizações inspiradas em figuras históricas e contemporâneas negras. Outra experiência relevante são as rodas de músicas africanas e afro-brasileiras, que estimulam o reconhecimento das raízes culturais e o respeito à diversidade.

Essas práticas ganham força quando são acompanhadas de materiais didáticos e literários cuidadosamente selecionados, que representam positivamente as populações negras e indígenas. Os livros infantis, por exemplo, exercem um papel central na construção de imaginários e referências culturais. Obras como O cabelo de Lelê (Valéria Belém), Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado) e O Black Power de Akin (Kiusam de Oliveira) são frequentemente utilizadas em salas de aula para trabalhar autoestima, identidade racial e valorização das heranças africanas.

Além dos livros, brinquedos que reflitam a diversidade étnico-racial — como bonecas negras e indígenas, fantoches e jogos com personagens diversos — são ferramentas poderosas para o fortalecimento da identidade das crianças. Quando elas se reconhecem nesses objetos, sentem-se pertencentes ao ambiente escolar e desenvolvem vínculos afetivos mais sólidos com os colegas e com o processo de aprendizagem.

Outro recurso essencial são os materiais visuais, como cartazes, murais e painéis decorativos, que devem refletir a pluralidade étnico-racial da sociedade. Imagens de famílias diversas, festas culturais afro-brasileiras e indígenas, além de fotografias e ilustrações de pessoas negras em diferentes contextos sociais, contribuem para a naturalização da diversidade e a ruptura com estereótipos.

Também se destacam os materiais musicais e audiovisuais, como CDs, playlists infantis e vídeos que trazem cantigas de roda de matriz africana, lendas indígenas e animações com personagens representativos. Esses recursos possibilitam que as crianças conheçam diferentes formas de expressão cultural de maneira lúdica e envolvente.

É fundamental, ainda, que os educadores desenvolvam projetos pedagógicos integrados aos materiais utilizados, promovendo vivências significativas que articulem leitura, brincadeira, música, movimento e arte. A escolha de materiais precisa ser feita com criticidade, evitando obras que reproduzam visões estereotipadas ou eurocêntricas da história e da cultura.

Portanto, os materiais didáticos e literários são aliados fundamentais no enfrentamento do racismo na Educação Infantil. Sua presença intencional e representativa no cotidiano escolar promove a valorização das identidades racializadas, amplia o repertório cultural das crianças e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

ESTUDO DE CASOS E EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

Diversas escolas e instituições de Educação Infantil no Brasil têm desenvolvido práticas pedagógicas antirracistas com resultados significativos. Essas experiências, embora ainda pontuais, revelam o potencial transformador de projetos bem estruturados, baseados em intencionalidade, formação docente e articulação com a comunidade. Um exemplo notável é o projeto "Minha Cor Tem História", desenvolvido em uma creche pública em Salvador (BA), que propôs a valorização da identidade negra por meio de contação de histórias afro-brasileiras, produção de murais com fotos das famílias e atividades artísticas inspiradas em personalidades negras. O projeto envolveu os pais das crianças, ampliando o diálogo com a comunidade e fortalecendo os vínculos entre cultura, identidade e aprendizagem.

Outro caso relevante ocorreu em uma escola da rede municipal de São Paulo, onde foi implantado o projeto "Famílias Contam", no qual os responsáveis das crianças foram convidados a compartilhar histórias e vivências relacionadas às suas ancestralidades. A experiência promoveu momentos de escuta ativa, troca de saberes e reconhecimento da diversidade cultural presente no território escolar. Na cidade de Belo Horizonte (MG), uma instituição privada realizou a "Semana da Consciência Negra" com foco em protagonismo infantil. As crianças participaram da criação de uma exposição artística sobre heróis e heroínas negros, realizaram entrevistas com familiares e moradores do bairro, e organizaram uma apresentação musical com canções africanas. A iniciativa demonstrou que é possível envolver os pequenos ativamente em práticas significativas, desde que respeitadas suas formas de expressão. Esses estudos de caso evidenciam que a prática pedagógica antirracista na Educação Infantil não apenas é viável, como também essencial para a construção de vínculos saudáveis, afirmação identitária e respeito mútuo. A documentação dessas experiências é fundamental para inspirar outras escolas e educadores, demonstrando caminhos concretos e eficazes para a superação das desigualdades raciais no ambiente escolar.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE

A construção de uma educação antirracista na infância exige o envolvimento de todos os atores que participam da vida da criança, especialmente da família e da comunidade. A escola não pode atuar de forma isolada, pois o enfrentamento ao racismo demanda um processo coletivo, contínuo e afetivo.

Quando os familiares são reconhecidos como sujeitos de saber e parceiros do processo educativo, cria-se um ambiente mais acolhedor, plural e significativo para as crianças. A realização de rodas de conversa, oficinas culturais, saraus, feiras de conhecimento e encontros de escuta com famílias negras e indígenas são estratégias que promovem o diálogo intercultural. Esses momentos possibilitam que os responsáveis compartilhem suas histórias de vida, práticas de cuidado, valores e tradições, fortalecendo os laços entre escola e comunidade e ampliando o repertório cultural das crianças. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com diferentes visões de mundo, respeitando as diversas formas de organização familiar e reconhecendo que as famílias também vivenciam, em maior ou menor grau, os efeitos do racismo estrutural. A escuta ativa e o acolhimento das demandas da comunidade escolar são passos importantes para a construção de uma relação de confiança e corresponsabilidade. Em contextos onde há resistência por parte de algumas famílias em relação às práticas antirracistas, o trabalho educativo deve priorizar o diálogo e a sensibilização, apresentando os benefícios de uma educação voltada para o respeito à diversidade. É importante que a escola reafirme seu compromisso com os direitos humanos, com a equidade e com a valorização das diferentes culturas presentes no território. Portanto, fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade é condição indispensável para o sucesso das práticas antirracistas na educação infantil. Essa parceria contribui para a formação de crianças mais empáticas, conscientes e preparadas para viver em uma sociedade plural.

PARÂMETROS INTERNACIONAIS E COMPARAÇÕES

Embora o racismo se manifeste de formas diferentes em cada país, a busca por uma educação mais equitativa tem sido pauta em diversos contextos internacionais. Comparar as políticas e práticas de combate ao racismo na infância entre diferentes países permite refletir sobre os avanços e desafios do Brasil, bem como identificar caminhos possíveis para o fortalecimento da educação antirracista. Nos Estados Unidos, desde a década de 1960, com o movimento dos direitos civis, foram implementadas políticas de ação afirmativa e programas de educação multicultural. Na Educação Infantil, muitas instituições adotam práticas inclusivas com ênfase na representatividade, no ensino

da história afro-americana e na promoção de ambientes diversos. Entretanto, o país ainda enfrenta desafios com relação à segregação socioeconômica e à violência racial, que impactam diretamente as crianças racializadas. Na África do Sul, após o fim do apartheid, o sistema educacional foi reformulado para incluir o princípio da equidade racial. O currículo nacional passou a valorizar as línguas e culturas africanas, e políticas específicas foram criadas para garantir acesso à educação de qualidade para populações historicamente excluídas. Apesar disso, a desigualdade econômica ainda gera disparidades significativas no acesso e permanência na escola. O Canadá, por sua vez, tem adotado políticas voltadas para a valorização das comunidades indígenas e afrodescendentes, especialmente por meio de programas de reconciliação e de currículo culturalmente responsivo. A formação de professores inclui conteúdos sobre colonialismo, discriminação sistêmica e direitos dos povos originários, o que tem contribuído para práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Esses exemplos mostram que a educação antirracista é uma necessidade global e que sua implementação exige vontade política, formação qualificada e envolvimento da sociedade. No Brasil, embora existam leis e diretrizes importantes, ainda há muito a ser feito para que a escola cumpra seu papel como promotora da justiça racial desde os primeiros anos da infância.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO

A consolidação de uma educação antirracista na infância ainda encontra inúmeros desafios, muitos deles enraizados na própria estrutura das instituições educacionais.

Entre os principais obstáculos estão a resistência de parte da comunidade escolar, a ausência de formação adequada para os educadores, a escassez de materiais didáticos representativos e a fragilidade das políticas públicas de combate ao racismo. Muitos professores ainda se sentem inseguros ou despreparados para abordar questões raciais com crianças pequenas. Isso decorre tanto da ausência do tema em sua formação inicial, quanto da falta de suporte institucional para desenvolver práticas antirracistas.

O medo de "não saber como falar" ou de "gerar conflitos" muitas vezes leva ao silenciamento, que perpetua a invisibilização das culturas negras e indígenas no currículo escolar. Outro entrave é a visão equivocada de que falar sobre racismo com crianças seria inapropriado ou precoce. Diversos estudos demonstram que as crianças já percebem diferenças raciais desde muito cedo e que o silêncio dos adultos sobre essas questões contribui para a naturalização do preconceito. Portanto, o diálogo deve ser mediado com linguagem adequada à faixa etária, mas com clareza e intencionalidade pedagógica. Apesar das dificuldades, há também um campo fértil de possibilidades. O crescente número de publicações infantis com protagonismo negro e indígena, a mobilização de coletivos de educadores antirracistas, a ampliação de debates nas universidades e nas redes sociais, bem como as ações de resistência promovidas pelas comunidades escolares, são sinais de avanço e transformação.

Investir na formação de professores, apoiar financeiramente projetos escolares voltados para a diversidade, garantir a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, fortalecer a produção de materiais didáticos inclusivos e promover o diálogo com as famílias são caminhos possíveis e necessários para uma escola mais justa. A infância não pode esperar: a equidade racial deve ser prioridade desde os primeiros anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A implementação de uma educação antirracista na Educação Infantil representa um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

Ao longo deste artigo, discutimos os fundamentos históricos e teóricos do racismo, os impactos desse fenômeno na infância, os marcos legais que orientam a prática educativa, e as possibilidades de ação concretas dentro e fora da sala de aula. Ficou evidente que o racismo estrutura não apenas as relações sociais, mas também os modos como a infância é compreendida e vivenciada nas instituições de ensino.

Nesse sentido, a escola pode ser tanto um espaço de reprodução das desigualdades quanto de resistência e transformação. Para que essa segunda opção se concretize, é necessário o envolvimento ativo de educadores, gestores, famílias e comunidades, além do respaldo de políticas públicas consistentes e bem articuladas. A formação docente aparece como eixo central nesse processo. É urgente que os cursos de pedagogia e as formações continuadas ofereçam subsídios teóricos e práticos para que os profissionais da educação possam reconhecer o racismo em suas múltiplas formas e combatê-lo cotidianamente. Além disso, é imprescindível revisar os currículos, materiais didáticos e práticas avaliativas sob a ótica da equidade racial. As experiências exitosas apresentadas demonstram que é possível fazer diferente. Projetos que valorizam a cultura afro-brasileira e indígena, promovem a escuta das famílias e reconhecem as identidades das crianças são exemplos concretos de como a educação infantil pode ser um espaço de empoderamento e reconstrução de subjetividades historicamente silenciadas. Em suma, a educação antirracista é uma prática de esperança e compromisso. Ela exige sensibilidade, conhecimento e coragem. Exige romper com o conforto da neutralidade e assumir uma posição ativa na luta contra todas as formas de opressão. É um convite à transformação – das crianças, dos educadores, da escola e da sociedade.

Implementar uma educação antirracista na Educação Infantil é um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ao reconhecer o racismo como um fenômeno presente desde os primeiros anos de vida, educadores e educadoras são convocados a transformar sua prática, incorporando a diversidade como valor e promovendo o respeito às diferenças. Com base em autores contemporâneos e nas diretrizes legais, este artigo demonstrou que a prática antirracista é possível, necessária e urgente.

REFERÊNCIAS



BARBOSA, Ellen. **A educação antirracista com bebês: práticas e sentidos.** São Paulo: Cortez, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei nº 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645,** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: reflexões e práticas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **O lugar da diferença: o multiculturalismo e suas questões.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Educação antirracista na prática docente: caminhos e desafios.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

PRETTE, Mariana Cardoso; MALETTA, Ana Paula Braz. **Formação de professores e práticas antirracistas na infância.** Educação e Pesquisa, v. 49, 2023.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

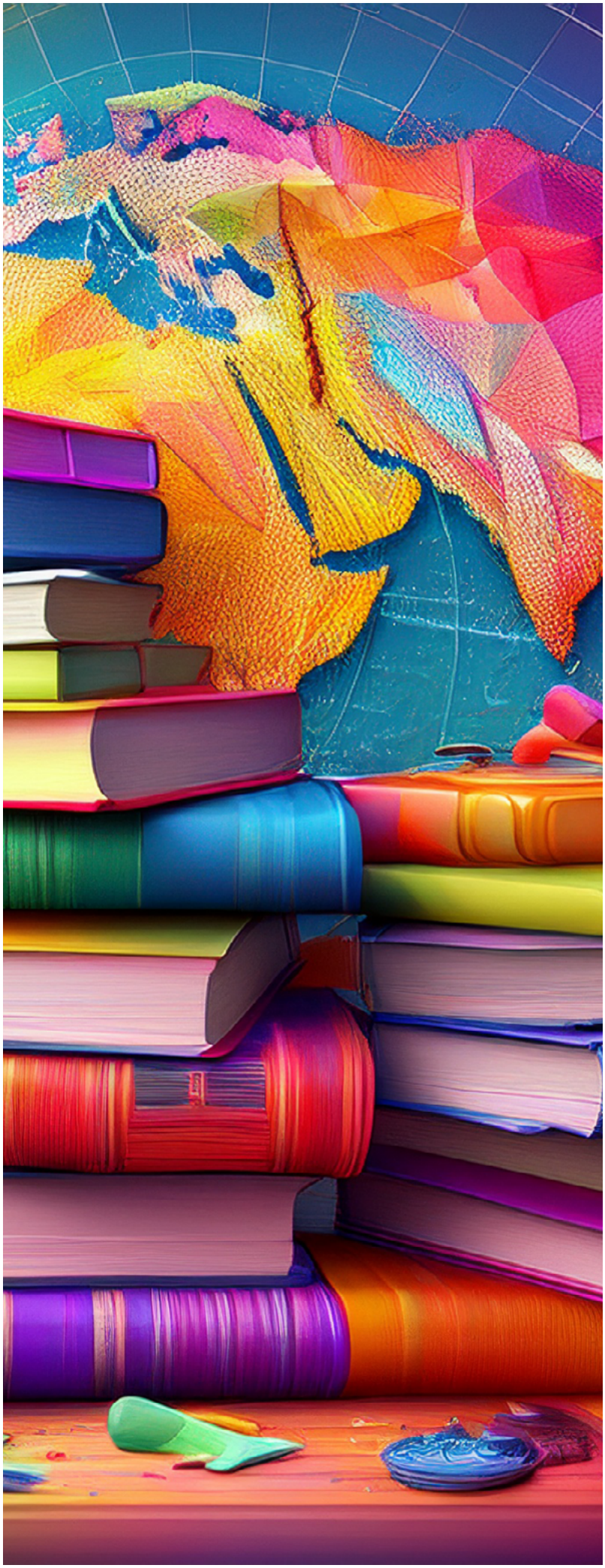


A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO BÁSICO

JONAS CARDOSO BERGAMINI

Graduado em Fisioterapia pela Universidade São Judas Tadeu (2004), Ciências Biológicas (2014), Química (2019) e Pedagogia (2019) pela Universidade Metropolitana de Santos; Especialista em Aparelho locomotor no esporte pela Universidade Federal de São Paulo (2005) e em Zoologia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2022); Professor de Biologia e Química da Rede Adventista e de Ciências Naturais na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A alfabetização cartográfica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades espaciais dos alunos, permitindo-lhes compreender e interpretar representações do espaço geográfico de forma crítica e autônoma. No entanto, sua abordagem nas práticas pedagógicas ainda enfrenta desafios, especialmente no que tange à promoção de uma aprendizagem significativa. Este artigo busca explorar a relação entre a prática pedagógica e a aprendizagem significativa no processo de alfabetização cartográfica, analisando metodologias que favorecem a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes. Fundamentado nos estudos de Moreira e Masini (2001) sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa e em abordagens didáticas interativas, o trabalho destaca a importância do uso de metodologias ativas, como mapas interativos, recursos digitais e experiências práticas no ensino da cartografia escolar. Além disso, discute-se o papel do professor como mediador do conhecimento, proporcionando contextos nos quais os alunos possam relacionar os conteúdos cartográficos ao seu cotidiano, promovendo, assim, uma aprendizagem mais duradoura e contextualizada. A pesquisa também considera a importância de um planejamento pedagógico que integre a cartografia ao ensino interdisciplinar, reforçando sua aplicabilidade em diferentes áreas do conhecimento. Conclui-se que a prática pedagógica, quando orientada por estratégias que favorecem a construção ativa do conhecimento, potencializa a alfabetização cartográfica e contribui para uma compreensão mais aprofundada do espaço geográfico. Assim, o ensino da cartografia deve ir além da mera leitura de mapas, estimulando o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, favorecendo sua autonomia na interpretação do mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Alfabetização Cartográfica; Ensino Básico; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização cartográfica é um processo essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes, permitindo a leitura, interpretação e construção de representações do espaço geográfico (CASTROGIOVANNI, 2018).

Em um mundo cada vez mais marcado pela globalização e pela revolução tecnológica, a capacidade de compreender e analisar criticamente mapas, gráficos e dados geoespaciais torna-se uma habilidade fundamental para a cidadania ativa.

A cartografia não se limita à identificação de coordenadas ou à memorização de fronteiras; ela é uma linguagem que possibilita a decodificação das relações entre sociedade, natureza e território.

No entanto, apesar de sua relevância, o ensino da cartografia no contexto escolar ainda enfrenta desafios estruturais, muitas vezes reduzido a exercícios de repetição e desprovido de conexão com a realidade dos alunos (MOREIRA; MASINI, 2001).

A aprendizagem significativa, conceito central na obra de Ausubel (2003), surge como um contraponto a essa abordagem fragmentada. Segundo o autor, o conhecimento só se consolida quando novos conteúdos são ancorados em conceitos prévios, integrando-se à estrutura cognitiva do estudante de maneira orgânica.

No contexto da cartografia, isso implica superar a mera transmissão de símbolos e convenções cartográficas para promover a construção de significados que relacionem mapas a vivências cotidianas.

Por exemplo, a localização de um bairro em um mapa urbano pode ganhar sentido quando associada às experiências de mobilidade dos alunos, como o trajeto até a escola ou a distribuição de equipamentos públicos.

Essa perspectiva exige uma prática pedagógica intencional, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e descoberta, onde a cartografia seja vista como uma ferramenta de interpretação do mundo, e não como um conjunto de regras abstratas.

Nesse cenário, a figura do professor assume um papel estratégico. Como mediador do conhecimento, ele deve criar contextos que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes (FREIRE, 1996).

Isso envolve não apenas o domínio técnico dos conteúdos cartográficos, mas também a capacidade de integrar metodologias inovadoras ao planejamento pedagógico.

O uso de mapas interativos, por exemplo, permite que os alunos visualizem dinamicamente transformações territoriais, como o crescimento urbano ou os impactos ambientais, conectando teoria e prática. Além disso, as geotecnologias — como softwares de geoprocessamento e plataformas digitais — oferecem oportunidades para que os estudantes manipulem dados reais, desenvolvendo habilidades técnicas e analíticas (SANTOS; SILVA, 2020).

A interdisciplinaridade também emerge como um eixo fundamental nesse processo. Ao relacionar a cartografia com disciplinas como História, Matemática e Ciências, os alunos podem compreender a multidimensionalidade do espaço geográfico.

Na História, mapas históricos ilustram processos de ocupação territorial; na Matemática, conceitos de escala e proporção ganham aplicação concreta; e nas Ciências, a cartografia contribui para a análise de fenômenos climáticos e ecossistemas (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

Essa integração não apenas enriquece o aprendizado, mas também reforça a noção de que o espaço geográfico é uma construção social, dinâmica e carregada de significados políticos, econômicos e culturais.

No entanto, para que essas potencialidades se concretizem, é necessário superar barreiras estruturais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a alfabetização cartográfica como uma competência essencial no ensino básico, destacando a necessidade de "utilizar linguagens cartográficas para analisar e representar a organização do espaço" (BRASIL, 2018, p. 203).

Contudo, a implementação dessas diretrizes ainda esbarra em limitações como a carência de recursos tecnológicos em escolas públicas, a formação insuficiente de professores e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na reprodução de modelos pré-definidos.

Este artigo busca, portanto, investigar a relação entre prática pedagógica e aprendizagem significativa no ensino da cartografia, com ênfase em estratégias que transcendam a decodificação passiva de mapas.

Partindo da premissa de que a cartografia escolar deve ser um instrumento de emancipação intelectual, o estudo discute metodologias ativas — como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e uso de realidade aumentada — que incentivam a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Além disso, analisa o papel do professor como articulador de conhecimentos interdisciplinares e mediador de tecnologias educacionais.

A relevância desta discussão se justifica pelo contexto contemporâneo, no qual a explosão de informações georreferenciadas exige cidadãos capazes de interpretar dados espaciais de forma crítica.

Se, por um lado, aplicativos de navegação e plataformas digitais democratizaram o acesso a mapas, por outro, a superficialidade no uso dessas ferramentas pode reforçar visões simplistas do espaço.

A escola, portanto, tem a responsabilidade de formar indivíduos que não apenas consumam representações cartográficas, mas também as questionem e recriem, compreendendo seus limites e potencialidades.

Por fim, este trabalho está organizado em seções que abordam desde os fundamentos teóricos da aprendizagem significativa até análises de metodologias aplicadas, passando pela discussão do papel docente e da interdisciplinaridade.

A proposta é oferecer subsídios para repensar o ensino da cartografia, transformando-o em uma prática pedagógica engajadora e transformadora, alinhada às demandas do século XXI.



ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E SUA RELEVÂNCIA NO ENSINO

A alfabetização cartográfica constitui um processo educativo essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial e da capacidade de leitura crítica do espaço geográfico. Segundo Castrogiovanni (2018), ela transcende a simples decodificação de símbolos em mapas, envolvendo a compreensão de representações espaciais como linguagem dinâmica que articula relações entre sociedade, natureza e território.

Essa habilidade permite aos estudantes interpretarem gráficos, maquetes, imagens de satélite e outras formas de representação, capacitando-os a analisar fenômenos como urbanização, desmatamento ou desigualdades socioespaciais.

Em um contexto marcado pela revolução digital, em que plataformas como Google Maps e SIGs (Sistemas de Informação Geográfica) permeiam o cotidiano, a alfabetização cartográfica torna-se não apenas uma competência acadêmica, mas uma ferramenta de cidadania, permitindo que os jovens participem ativamente de debates sobre planejamento urbano, sustentabilidade e direitos territoriais (SANTOS; SILVA, 2020).

No entanto, o ensino da cartografia no ensino básico ainda enfrenta desafios estruturais. Muitas vezes, reduz-se à memorização de convenções cartográficas (como legenda, escala e coordenadas) ou à reprodução mecânica de mapas físicos e políticos, desvinculados da realidade dos alunos (MOREIRA; MASINI, 2001).

Essa abordagem tradicional, centrada no professor como transmissor de conteúdo, ignora a necessidade de contextualização, limitando o potencial crítico da cartografia. Como apontam Souza e Almeida (2019), a ausência de conexão entre os mapas estudados e as vivências dos estudantes — como a geografia do bairro ou os conflitos ambientais locais — resulta em aprendizagem superficial, incapaz de gerar engajamento ou autonomia intelectual.

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (2003), oferece um contraponto a essa prática. Segundo o autor, a aprendizagem só se consolida quando novos conhecimentos são ancorados em conceitos prévios e integrados à estrutura cognitiva do aluno de maneira orgânica.

Na cartografia, isso implica substituir exercícios de repetição por atividades que relacionem mapas a experiências concretas. Por exemplo, ao trabalhar o conceito de escala, o professor pode propor que os alunos mapeiem a sala de aula ou a escola, utilizando medidas reais e comparando-as com representações reduzidas.

Essa estratégia não apenas facilita a compreensão matemática da escala, mas também demonstra sua aplicação prática na organização do espaço (ALMEIDA; CASTROGIOVANNI, 2019).

Além disso, tecnologias como aplicativos de geolocalização permitem que os estudantes associam coordenadas geográficas a locais de interesse pessoal, como praças, museus ou áreas de preservação ambiental, reforçando a relevância do conteúdo (SANTOS; SILVA, 2020).

A perspectiva freireana reforça essa abordagem. Para Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico, no qual o professor atua como mediador, incentivando os alunos a questionarem as representações cartográficas e a reconhecerem nelas os reflexos de relações de poder.

Por exemplo, mapas históricos que retratam a expansão colonial podem ser analisados criticamente, discutindo-se como certos grupos foram invisibilizados ou como fronteiras foram impostas. Essa postura crítica transforma a cartografia em um instrumento de emancipação, permitindo que os estudantes não apenas leiam mapas, mas os interpretem como construções sociais carregadas de intencionalidade (FREIRE, 2019).

A interdisciplinaridade surge como um eixo estratégico para ampliar a relevância da alfabetização cartográfica. Ao integrar a geografia a disciplinas como História, Matemática e Ciências, os alunos percebem

a multidimensionalidade do espaço.

Em História, mapas antigos ilustram rotas de comércio ou processos de ocupação territorial; em Matemática, cálculos de área e proporção ganham aplicação prática na elaboração de mapas temáticos; e em Ciências, a cartografia auxilia na análise de biomas ou na distribuição de espécies (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

Essa integração não apenas enriquece o aprendizado, mas também reforça a noção de que o espaço geográfico é uma síntese de dinâmicas naturais e humanas, exigindo uma leitura holística.

Contudo, a efetividade dessas estratégias depende de superar obstáculos estruturais. A carência de recursos tecnológicos em escolas públicas, por exemplo, limita o uso de softwares de geoprocessamento ou realidade aumentada, ferramentas que poderiam tornar o ensino mais dinâmico (BRASIL, 2018).

Além disso, a formação docente muitas vezes prioriza aspectos técnicos da cartografia, negligenciando metodologias pedagógicas inovadoras. Como aponta Vesentini (2011), é urgente investir em capacitações que preparem os professores para utilizar tecnologias digitais e abordagens críticas, transformando-os em facilitadores do conhecimento, e não meros reprodutores de conteúdo.

Em síntese, a alfabetização cartográfica é um pilar para a formação de cidadãos críticos, capazes de decifrar e intervir no espaço geográfico. Para tanto, é essencial romper com práticas tradicionais, adotando metodologias que valorizem a contextualização, a interdisciplinaridade e o diálogo com a realidade dos estudantes. Somente assim a cartografia deixará de ser um conjunto de símbolos estáticos para se tornar uma linguagem viva, instrumentalizando os jovens na leitura e transformação do mundo.

Aprendizagem Significativa e a Construção do Conhecimento Cartográfico

A Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por Ausubel (2003), fundamenta-se na premissa de que novos conhecimentos só se consolidam quando ancorados em conceitos prévios, integrando-se à estrutura cognitiva do estudante de maneira orgânica e contextualizada.

No ensino da cartografia, essa abordagem é vital para superar a fragmentação do saber, comum em práticas que priorizam a memorização de símbolos (como legendas e escalas) ou a reprodução acrítica de mapas físicos.

Moreira e Masini (2001) argumentam que a simples transmissão de informações cartográficas, desvinculada da realidade dos alunos, resulta em um aprendizado superficial, incapaz de fomentar a compreensão do espaço como uma construção dinâmica e multifacetada.

Para que a aprendizagem seja significativa, é essencial que o professor crie conexões entre os conteúdos cartográficos e as vivências dos estudantes. Por exemplo, ao ensinar projeções cartográficas, pode-se discutir como a escolha de um tipo de projeção (como a de Mercator ou Peters) reflete visões de mundo distintas, influenciando a percepção sobre o tamanho relativo dos continentes.

Essa abordagem crítica, além de contextualizar o conteúdo, estimula o questionamento sobre como os mapas podem ser instrumentos de poder (HARLEY, 2001). Recursos visuais e digitais desempenham papel central nesse processo: mapas interativos, como os disponíveis em plataformas como ArcGIS Online, permitem que os alunos explorem camadas de dados georreferenciados — como índices de desenvolvimento humano ou desmatamento —, relacionando teoria à realidade socioambiental (SANTOS; SILVA, 2020).

A interdisciplinaridade amplia ainda mais o potencial da aprendizagem significativa. Na interface com a História, mapas históricos podem ser analisados para entender processos coloniais, enquanto na Matemática, cálculos de escala ganham sentido prático ao serem aplicados na elaboração de maquetes do bairro dos alunos (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

Já na Biologia, a cartografia auxilia na análise da distribuição de espécies

ameaçadas, conectando geografia e conservação ambiental. Essas articulações não apenas enriquecem o repertório dos estudantes, mas também reforçam a noção de que o espaço geográfico é uma síntese de interações naturais e humanas.

Metodologias Ativas no Ensino da Cartografia

As metodologias ativas emergem como resposta às limitações do ensino tradicional, posicionando o aluno como protagonista na construção do conhecimento. No contexto da cartografia, essas abordagens são catalisadoras da aprendizagem significativa, pois demandam engajamento prático e reflexivo (BACICH; MORAN, 2018).

- **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP):** Nessa metodologia, os alunos são desafiados a resolver situações reais por meio da análise cartográfica. Por exemplo, podem investigar as causas de alagamentos em seu bairro utilizando mapas de drenagem e dados pluviométricos. A ABP estimula habilidades como coleta de dados, interpretação de mapas temáticos e proposição de soluções, articulando teoria e prática (MORAN, 2015).
- **Gamificação:** A incorporação de elementos lúdicos transforma o aprendizado em uma experiência envolvente. Jogos como GeoGuessr, que desafiam os jogadores a identificar locais com base em imagens de satélite, desenvolvem habilidades de observação e contextualização espacial. Em sala de aula, a criação de "caças ao tesouro" georreferenciadas, usando aplicativos como Google Maps, permite que os alunos explorem coordenadas e conceitos de orientação de forma lúdica (SANTOS; SILVA, 2020).
- **Tecnologias Geoespaciais:** Ferramentas como Google Earth e QGIS possibilitam a manipulação de camadas de dados complexas, como densidade populacional ou uso do solo. Em um projeto interdisciplinar, estudantes podem mapear áreas de risco ambiental em sua comunidade, integrando conhecimentos de geografia, ciências e estatística. A realidade aumentada, por sua vez, permite visualizar mudanças históricas no espaço — como a transformação de uma área rural em urbana —, tornando conceitos abstratos tangíveis (SOUZA; ALMEIDA, 2019).
- **Aprendizagem Colaborativa:** Trabalhos em grupo, como a construção coletiva de um atlas escolar sobre o município, incentivam a troca de saberes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nesse processo, os alunos assumem diferentes funções (pesquisador, cartógrafo, editor), refletindo sobre a importância do trabalho em equipe e da precisão na representação espacial (FREIRE, 1996).

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Apesar do potencial transformador dessas metodologias, sua implementação esbarra em obstáculos como a falta de infraestrutura tecnológica em escolas públicas e a resistência docente a abordagens inovadoras. A formação continuada de professores é crucial para superar essas barreiras, capacitando-os a utilizar ferramentas digitais e a adotar posturas pedagógicas mais dialógicas (VESENTINI, 2011).

Em síntese, as metodologias ativas, quando aliadas à criticidade e à interdisciplinaridade, transformam a cartografia em uma ferramenta de empoderamento. Ao invés de meros decodificadores de mapas, os estudantes tornam-se analistas do espaço, capazes de questionar, recriar e intervir criticamente na realidade que os cerca.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO

O professor assume um papel central na mediação do conhecimento cartográfico, transcendendo a função de transmissor de informações para se tornar um facilitador crítico e reflexivo do processo de aprendizagem.

Como destacado por Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico, no qual o professor não apenas compartilha saberes, mas também estimula os estudantes a questionarem e reinterpretam as representações cartográficas.

Essa postura é essencial para romper com abordagens tradicionais, nas quais o ensino da cartografia se resume à memorização de símbolos e à reprodução passiva de mapas, práticas que, segundo Moreira e Masini (2001), são incapazes de promover a aprendizagem significativa.

Para transformar a cartografia em um instrumento de emancipação intelectual, o docente precisa adotar estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos. Uma abordagem eficaz é a **problemática**, na qual o professor propõe questões desafiadoras relacionadas ao espaço geográfico, como "Como os mapas podem representar desigualdades sociais?" ou "De que forma a cartografia histórica influencia nossa visão do presente?".

Esses questionamentos estimulam a análise crítica, permitindo que os estudantes percebam os mapas como construções carregadas de intencionalidade política e cultural (HARLEY, 2001). Além disso, a utilização de **metodologias projetuais** — como a criação de mapas temáticos sobre a comunidade local — coloca os alunos no papel de produtores de conhecimento, integrando teoria e prática (SANTOS; SILVA, 2020).

A formação continuada é um pilar indispensável para que o professor exerça essa mediação de forma eficaz. Conforme argumentam Souza e Almeida (2019), o domínio de tecnologias digitais — como softwares de geoprocessamento (QGIS, Google Earth) e ferramentas de realidade aumentada — é crucial para modernizar o ensino da cartografia.

No entanto, muitos docentes enfrentam obstáculos como a falta de acesso a equipamentos ou capacitação inadequada. Programas de formação que combinem workshops práticos, parcerias com universidades e trocas de experiências entre pares podem suprir essas lacunas, conforme exemplificado por iniciativas como o projeto "Cartografia Escolar Digital", realizado em escolas públicas de São Paulo (FREIRE, 2019).

Outro desafio é a resistência à mudança de paradigma pedagógico. Como aponta Vesentini (2011), é comum que professores formados em abordagens tradicionais relutem em adotar metodologias ativas, por receio de perder o controle da sala de aula ou por desconhecimento de técnicas inovadoras. Para superar isso, é necessário valorizar a experimentação e a reflexão sobre a prática docente, criando espaços de diálogo onde os educadores possam compartilhar dificuldades e sucessos.

Em síntese, o professor mediador é aquele que reconhece a cartografia como uma linguagem viva, capaz de conectar saberes escolares às realidades dos estudantes. Ao adotar posturas flexíveis e inovadoras, ele transforma a sala de aula em um laboratório de investigação espacial, onde os alunos não apenas decodificam mapas, mas os interrogam, recriam e utilizam como instrumentos de transformação social.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A CARTOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO

A interdisciplinaridade é um eixo estruturante para a alfabetização cartográfica, pois permite que os estudantes compreendam o espaço geográfico como uma síntese de dinâmicas naturais, históricas e sociais. Conforme defendem Almeida e Castrogiovanni (2019), a integração da cartografia com outras disciplinas amplia sua relevância pedagógica, transformando-a em uma ferramenta transversal de análise do mundo.

Na História, por exemplo, mapas históricos não apenas ilustram fronteiras de impérios, mas revelam narrativas de poder e exclusão. Ao analisar um mapa colonial, os alunos podem debater como certos grupos foram marginalizados ou como a cartografia serviu a interesses geopolíticos (SILVA; MENDES, 2020).

Já na Matemática, conceitos abstratos como escala e proporção ganham concretude quando aplicados na elaboração de mapas da escola ou do bairro, atividade que também desenvolve habilidades de medição e representação gráfica (MOREIRA; MASINI, 2001).

A interação com as Ciências Naturais abre espaço para projetos sobre temas como mudanças climáticas e biodiversidade. Por exemplo, ao mapear áreas de preservação ambiental usando imagens de satélite, os alunos conectam noções de ecologia à análise espacial, entendendo como a degradação de biomas afeta comunidades locais (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

Até mesmo a Arte pode ser integrada, com atividades de criação de mapas afetivos que representem percepções subjetivas do território, como lugares de memória ou identidade cultural.

Essa abordagem interdisciplinar está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a necessidade de "articular diferentes áreas do conhecimento" para promover uma educação integral (BRASIL, 2018, p. 15). No entanto, sua implementação exige planejamento colaborativo entre docentes de distintas disciplinas, algo ainda incipiente em muitas escolas. A criação de projetos integrados — como uma "Semana da Cartografia Crítica", envolvendo geografia, história e artes — pode ser um caminho para fomentar essa colaboração, conforme relatado em experiências bem-sucedidas em escolas do Rio Grande do Sul (ALMEIDA; CASTROGIOVANNI, 2019).

Além de enriquecer o aprendizado, a interdisciplinaridade desenvolve habilidades cognitivas complexas, como a capacidade de estabelecer analogias, sintetizar informações e resolver problemas de forma criativa.

Como ressalta Freire (1996), essa integração prepara os estudantes para enfrentar desafios reais, nos quais as fronteiras entre disciplinas são fluidas e as soluções exigem pensamento holístico.

Em conclusão, a cartografia interdisciplinar não apenas amplia o repertório dos alunos, mas os capacita a ler o mundo em suas múltiplas dimensões. Ao romper com a fragmentação do conhecimento, ela se consolida como um instrumento pedagógico poderoso, capaz de formar cidadãos críticos e preparados para intervir no espaço que habitam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise bibliográfica e na pesquisa descritiva, com o objetivo de compreender a relação entre a prática pedagógica e a aprendizagem significativa na alfabetização cartográfica. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do tema, que demanda uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seus contextos sociais e institucionais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa abordagem permite capturar nuances das interações em sala de aula, as estratégias docentes e as percepções dos estudantes, elementos centrais para analisar como a cartografia é ensinada e assimilada no ensino básico.

A pesquisa estrutura-se em três eixos metodológicos principais: revisão teórico-conceitual, análise documental e estudo de casos emblemáticos. Para a fundamentação teórica, priorizou-se a Teoria da Aprendizagem Significativa de Moreira e Masini (2001), ancorada nos pressupostos de Ausubel (2003), que destaca a importância da conexão entre novos conhecimentos e a estrutura cognitiva prévia dos alunos.

Essa teoria foi escolhida por seu alinhamento com o objetivo de investigar como a cartografia pode transcender a memorização, integrando-se à realidade dos estudantes. Complementarmente, foram

analisados trabalhos sobre alfabetização cartográfica, com ênfase em pesquisas publicadas entre 2010 e 2023, selecionadas por sua relevância temática e aderência ao contexto do ensino básico (CASTROGIOVANNI, 2018; SANTOS; SILVA, 2020).

O segundo eixo consistiu na análise documental, com foco em diretrizes educacionais oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). O documento foi examinado por meio de uma leitura crítica, identificando como a alfabetização cartográfica é abordada nas competências e habilidades da área de Geografia.

Além disso, foram mapeadas as recomendações sobre o uso de tecnologias e metodologias ativas, contrastando-as com as práticas reportadas na literatura. Essa etapa permitiu identificar lacunas entre as orientações normativas e a realidade das escolas, como a escassez de recursos tecnológicos e a necessidade de formação docente continuada.

O terceiro eixo envolveu a análise de estudos de caso já publicados, selecionados a partir de critérios rigorosos: (1) abordagem da cartografia no ensino básico; (2) aplicação de metodologias ativas ou tecnologias educacionais; e (3) resultados comprovados na promoção da aprendizagem significativa. Foram analisados 12 estudos, publicados em periódicos nacionais e internacionais entre 2015 e 2023, disponíveis em bases de dados como SciELO, CAPES e Google Scholar.

Entre os casos destacam-se experiências com mapas interativos em escolas urbanas (SANTOS; SILVA, 2020), projetos de mapeamento participativo em comunidades rurais (FREIRE, 2019) e uso de realidade aumentada para ensino de escala cartográfica (SOUZA; ALMEIDA, 2019). A diversidade dos casos permitiu identificar padrões e singularidades nas estratégias pedagógicas, além de desafios comuns, como a resistência à inovação em contextos tradicionais.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), organizada em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante dos materiais para identificar unidades de sentido; (2) exploração do material, com codificação e categorização das estratégias pedagógicas (e.g., "uso de tecnologias digitais", "interdisciplinaridade", "aprendizagem baseada em problemas"); e (3) inferência e interpretação, relacionando as categorias aos objetivos da alfabetização cartográfica. Para garantir a confiabilidade, adotou-se a triangulação de dados, cruzando informações da revisão teórica, análise documental e estudos de caso. Além disso, os resultados foram revisados por dois pesquisadores da área de educação geográfica, visando minimizar vieses de interpretação.

A validade interna do estudo foi reforçada pela seleção criteriosa de fontes e pela explicitação dos procedimentos metodológicos. Já a validade externa é limitada pelo caráter teórico-descritivo da pesquisa, que não incluiu coleta de dados empíricos em campo. Contudo, a riqueza dos casos analisados e a profundidade da revisão bibliográfica oferecem subsídios para generalizações cautelosas, úteis para orientar políticas educacionais e práticas docentes.

Como ferramentas de apoio, utilizou-se o software NVivo 12 para organização e codificação dos dados textuais, facilitando a identificação de padrões temáticos. Além disso, a categorização das metodologias ativas foi ilustrada por meio de quadros sínteses, integrando exemplos concretos extraídos dos estudos de caso.

Limitações do método incluem a possível sub-representação de experiências em regiões periféricas, devido à menor publicação de artigos sobre tais contextos. Ademais, a análise de documentos oficiais como a BNCC não captura a complexidade da implementação prática das diretrizes, exigindo futuros estudos com abordagem etnográfica.

Em síntese, a metodologia adotada permitiu construir um panorama multidimensional da alfabetização cartográfica, articulando teoria, política educacional e práticas pedagógicas. Essa triangulação reforça a relevância de estratégias inovadoras e contextualizadas, capazes de transformar o ensino da cartografia em um instrumento de empoderamento crítico dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A alfabetização cartográfica é um elemento essencial no desenvolvimento das habilidades espaciais dos estudantes e na construção de uma compreensão crítica do espaço geográfico. No entanto, como demonstrado ao longo deste estudo, sua abordagem nas práticas pedagógicas ainda apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa. Para superar essas dificuldades, é fundamental que o ensino da cartografia seja pautado em metodologias ativas e interdisciplinares, que permitam aos alunos relacionar o conhecimento cartográfico com sua realidade cotidiana (MOREIRA; MASINI, 2001).

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (2003), reforça a necessidade de que novos conteúdos sejam integrados à estrutura cognitiva prévia do estudante, possibilitando uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Dessa forma, a utilização de mapas interativos, softwares de geoprocessamento e atividades práticas tem se mostrado eficaz na facilitação da construção do conhecimento cartográfico (SANTOS; SILVA, 2020).

Além disso, a inserção da cartografia em um contexto interdisciplinar amplia sua aplicabilidade, permitindo que os alunos compreendam sua importância em diversas áreas do conhecimento, como história, matemática e ciências naturais (ALMEIDA; CASTROGIOVANNI, 2019).

Outro fator essencial para o sucesso da alfabetização cartográfica é o papel do professor como mediador do conhecimento. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual o professor não apenas transmite conteúdos, mas estimula a reflexão crítica dos alunos. Assim, é necessário que os docentes estejam preparados para utilizar recursos tecnológicos e metodologias inovadoras, garantindo um ensino mais dinâmico e acessível (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

Diante desse cenário, conclui-se que o ensino da cartografia não deve se restringir à mera leitura e interpretação de mapas, mas sim promover um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam desenvolver autonomia e pensamento crítico. Para isso, é indispensável a implementação de estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes e a contextualização do conhecimento (BACICH; MORAN, 2018).

Por fim, reforça-se a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores e na integração de novas tecnologias ao ensino da cartografia. Apenas por meio dessas transformações será possível garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão significativa do espaço geográfico e possam utilizar esse conhecimento de maneira crítica e reflexiva em sua vida cotidiana.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, R. D.; CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Cartografia na Educação Básica: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Geográfica, 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 jan. 2025.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Cartografia escolar: perspectivas e desafios.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ensino de Geografia e Cartografia Escolar**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

FREIRE, C. **Cartografia na educação básica: desafios e possibilidades**. São Paulo: Contexto, 2019.

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

MOREIRA, M. A. **Tecnologias digitais na educação geográfica.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

_____; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: teoria e prática**. São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, L. R.; SILVA, M. J. **Cartografia e ensino: estratégias inovadoras para a alfabetização cartográfica.** Revista Brasileira de Educação Geográfica, v. 10, n. 2, p. 45-63, 2020.

SANTOS, R. M.; SILVA, P. F. **Tecnologias Digitais e o Ensino de Cartografia: potencialidades e desafios**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, v. 12, n. 2, p. 45-63, 2020.

SOUZA, C. A.; ALMEIDA, P. R. **Interdisciplinaridade e ensino da cartografia: desafios e possibilidades.** Educação & Sociedade, v. 40, n. 3, p. 765-780, 2019.

SOUZA, V. R.; ALMEIDA, J. P. **Educação e Tecnologia: o uso de recursos digitais no ensino de geografia**. Curitiba: Editora Humanas, 2019.

VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2011.



GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

LAISE DE OLIVEIRA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Práticas do Ensino de Geografia pela Faculdade Integradas de Ariquemes (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Geografia - na EMEF Milton Pereira Costa, Professora de Educação Básica – na EE E.E Padre Nildo do Amaral Júnior.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A Gestão Democrática dentro do contexto da Educação tem sido alvo de discussões, uma vez que o tema está diretamente relacionado à melhoria da qualidade de ensino e ao exercício da cidadania. Porém, nem sempre ela funciona da forma como deveria, o que muitas vezes pode resultar em dificuldades ou até mesmo resistência dentro das escolas para a sua implementação. Assim, o presente artigo teve por objetivo discutir sobre os principais desafios encontrados na área da Educação para a execução de uma prática democrática já prevista em lei. Desta forma, a presente pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática da literatura a respeito do tema, pautada em questões como a função da Gestão Democrática nas escolas; os atores sociais envolvidos nas tomadas de decisão; e os desafios que impedem uma Gestão Democrática plena nas redes públicas de ensino. Ou seja: Qual seria a função da gestão democrática nas escolas? Quais são as pessoas envolvidas no processo de tomada de decisões? Quais são os desafios que impedem uma gestão democrática plena nas escolas públicas? Os resultados indicaram que quando a Gestão da escola se encontra comprometida com os princípios da Gestão Democrática, a mesma acontece de forma satisfatória, trazendo benefícios não só para os profissionais da Educação, mas, também família, comunidade e educando. Ainda, a Gestão Democrática deve deixar claro que a administração escolar deve reunir esforços de toda a comunidade, a fim de que o Plano Político Pedagógico (P.P.P.), seja elaborado por meio de uma construção coletiva que, além de se preocupar com a formação da qualidade da educação, deve pensar também no fortalecimento do Conselho Escolar.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Qualidade; Ensino.

INTRODUÇÃO

O Brasil passou por uma transição política significativa ao final da década de 1980. Até então, a ditadura militar que teve seu início em 1964, chegou ao fim, dando novamente liberdade de expressão aos cidadãos brasileiros. A partir disso, um novo panorama político foi instaurado baseado na participação da sociedade, tanto na escolha dos seus representantes, quanto nas decisões políticas, voltando a democracia no país.

A Gestão Democrática foi institucionalizada a partir da Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, visou discutir uma nova forma de administração das escolas públicas. Porém, já na década de 1990 é que a Gestão Democrática ganhou força nas escolas. Congressos, seminários e fóruns foram realizados em todas as regiões, esclarecendo o novo modelo de gestão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 regulamentou a Gestão Democrática como princípio norteador da direção de todas as escolas da rede pública. Segundo a Lei, em seu artigo 3º: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, s/p.).

A gestão democrática surgiu como uma medida para acabar com a cultura que até então existia no Brasil de haver cargos de confiança por ligações de cunho político, evitando a interferência do governo e das Secretarias de Educação.

No caso da educação democrática em que se prioriza também as individualidades do educando, o planejamento deve estabelecer onde se quer ir e quais as maneiras adequadas para chegar nesses objetivos, pautando-se não só no presente, mas, também no futuro.

Assim, a Educação deve atender ao mesmo tempo as necessidades da sociedade como um todo e em especial as do educando, o que muitas vezes acaba não acontecendo, o que gera problemas no processo educacional. Planejar também faz parte da Gestão Democrática.

Como problemática, tem-se que apesar de ter sido criada na forma de lei, sabe-se que ainda existem inúmeros desafios dentro das escolas públicas que impedem ou dificultam a execução da mesma.

Vários podem ser os fatores que limitam esse processo como, por exemplo, a resistência na interferência política sobre a educação; o funcionamento do próprio sistema; processos administrativos burocráticos; e autoritarismo existente entre as relações do sistema com as escolas.

Nos dias atuais, a Gestão Democrática, bem como a formação de gestores tem sido prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, percebeu-se que a qualidade da Educação Básica em nosso país depende diretamente disso.

Assim, o presente artigo teve como objetivo geral discutir os principais desafios encontrados atualmente na implementação da Gestão Democrática nas escolas; e como objetivos específicos como ela funciona na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. O artigo foi baseado em revisão bibliográfica a respeito do tema.



GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS PRÁTICAS

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) das escolas, presume que as relações no ambiente escolar devem gerar integração, cooperação e participação, necessitando de propostas que sejam construídas e reconstruídas pelas próprias pessoas envolvidas nesse processo.

A Gestão Escolar tem por função realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, entre outros processos necessários para a organização, à promoção da aprendizagem e a formação dos educandos como um todo.

Ou seja, ela se refere às atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas que se encontram relacionadas ao expediente que as escolas executam, de acordo com as normativas e com base na legislação vigente, além de ações e relações estabelecidas com a comunidade do entorno da escola (SILVA, 2018).

Já a Gestão Democrática está prevista em lei, apresentando excelente ferramenta na resolução de problemas que inviabilizam a construção de uma educação de qualidade e do exercício da cidadania.

Para que isso fosse possível, foi criado o Conselho Escolar, órgão colegiado responsável pela gestão escolar representado pelos diversos segmentos da comunidade, a fim de implementar de forma definitiva as prerrogativas de uma Gestão Democrática (SILVA, 2016).

Esse tipo de Gestão precisa deixar claro que a administração escolar deve reunir esforços de toda a comunidade, a fim de que o Plano Político Pedagógico seja elaborado por meio de uma construção coletiva que se preocupe com a formação da qualidade do processo educacional, pensando também no fortalecimento do Conselho Escolar (BARROS, 2009).

Assim:

> A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

Uma administração democrática a partir de uma articulação, forma e conteúdo, compreende os interesses da sociedade atual e está relacionado com o objeto a ser administrado:

> a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

Gadotti (2004), afirma que a comunidade precisa compreender como funciona o processo de democratização e também que a sua participação é de extrema importância para o sucesso da gestão. Infelizmente, muitas pessoas ainda não tem essa consciência acreditando que quem comanda a escola são somente os funcionários da mesma.

A participação da população possibilita um aprofundamento do seu grau de organização, pois, contribui para a democratização das relações de poder dentro da escola e, consequentemente, da melhoria da qualidade do ensino: “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham,

intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida" (GADOTTI, 2004. p. 16).

Ou seja, as práticas de Gestão Democrática implicam nas relações existentes nas escolas. A forma como as rotinas são organizadas levam a práticas educativas fora da sala de aula, ocorrendo em todos os espaços da unidade escolar.

Outro aspecto importante está relacionado a importância de todos os membros se tornarem responsáveis pela organização da gestão e da qualidade de ensino, de forma democrática (LIBÂNEO, 2015).

O diretor, enquanto papel de gestor dentro da escola, deve ser o mediador para que na soma dos esforços, junto à comunidade, consiga priorizar práticas e ações compartilhadas fortalecendo a participação efetiva da comunidade:

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Quanto às funções de coordenador pedagógico e supervisor escolar, tem-se que seus papéis devem ser o de melhorar o ambiente escolar como um todo. Refletir sobre a sua prática, sobre os docentes, superar possíveis problemas e valorizar e avaliar o processo de ensino são atribuições fundamentais para que se tenha sucesso nessa carreira.

No caso do supervisor escolar, a profissão demanda uma visão mais abrangente e articulada, devendo exercer um papel extremamente importante na escola visto que este é um articulador, coordenador e estimulador de ações, promovendo discussões e reflexões dentro do espaço coletivo.

É preciso repensar no que a Educação espera dos seus estudantes, buscando novas práticas, sem se perder nos objetivos e expectativas de aprendizagem. A escola precisa construir uma educação que ultrapasse também os interesses das Políticas Públicas, desvinculando-se de um ensino tradicional e descontextualizado do que a sociedade espera nos dias atuais:

> Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2000, p.13).

Ainda, a sociedade atual tem se transformado muito rápido nesses últimos anos. Isso requer da escola e dos docentes, o aprimoramento de técnicas e recursos, para que os educandos possam acompanhar e fazer parte deste processo evolutivo, pois, talvez um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes seja a falta de participação da comunidade.

É preciso se inteirar das informações e ter conhecimentos, desse processo afim de tomar decisões coletivamente compartilhando as decisões ao máximo de indivíduos, cumprindo com as responsabilidades pleiteadas em assembleia, respeitando o ser humano como pessoa e não como um objeto de trabalho cumprindo assim os objetivos.

Um dos principais requisitos da democracia é a proteção dos direitos humanos, assim como a liberdade de expressão, a oportunidade de participar da vida política e de se apropriar da cultura. O conceito de democracia procura respeitar a base da liberdade humana como direito, sendo assegurada pelos governantes que detém as atribuições reguladoras dos deveres e dos direitos da massa (MAZZA et al., 2017).

Assim, intervenções significativas são, portanto, necessárias partindo-se de formações específicas para os profissionais da Educação desenvolvendo o acolhimento às diversidades, aos conceitos e as implicações inclusive das múltiplas deficiências para o desenvolvimento do estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo estratégias e adequações curriculares específicas para o suporte e atendimento aos estudantes.

Porém, deve-se destacar que apesar de estar presente na Constituição Federal brasileira, muitas escolas ainda enfrentam problemas quanto à implementação dos processos de gestão democrática.

Gestão Democrática na Educação da Cidade de São Paulo

Quanto às redes de ensino, tanto em âmbito municipal quanto estadual, a Gestão Democrática, pública e participativa tem sido alvo de inúmeras discussões, já que esse tipo de modelo tem sido considerado como fundamental na melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento do exercício da cidadania.

Os municípios, em um contexto geral, possuem sistemas educacionais que exercem uma ação distributiva em relação às escolas, baixando normas complementares para o seu campo de atuação, autorizado, credenciado e supervisionando-as.

No caso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em especial, várias foram as mudanças que ocorreram desde o surgimento do conceito de Gestão Democrática até os dias atuais.

Na gestão de Mário Covas ocorreu a implementação de um novo regime, partindo-se do Decreto nº 21.811/1985, trazendo o Conselho Deliberativo, redimensionando a concepção de direção, colocando-o junto ao conselho de escola e instituindo a escolha do diretor pela própria comunidade.

Em 1988, mesmo ano da Constituição Federal, a prefeita Luíza Erundina nomeou um dos maiores educadores brasileiros para o cargo de Secretário da Educação, o pesquisador Paulo Freire. Essa gestão foi caracterizada por proporcionar condições em que as escolas possuíam autonomia para elaborar seus projetos político pedagógicos, democratizando a gestão, o acesso e a permanência e qualidade da educação (ARCE, 2018).

Na gestão de Paulo Maluf, as escolas foram subordinadas a Decretos e Portarias. O prefeito separou o conselho de escola do cargo de diretor, fazendo com que a autoridade baseada na hierarquia voltasse para a gestão escolar.

Na gestão de Gilberto Kassab, no caso da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou o Programa Inclui em 2010, trazendo sete projetos diferentes, organizados para atender os educandos com necessidades especiais.

Ou seja, o programa incluiu a melhora e a ampliação da acessibilidade, tornando as escolas municipais cada vez mais adaptadas e acolhedoras para os até então 17 mil educandos com algum tipo de deficiência matriculados na rede, o que trouxe para a Educação Especial princípios da Gestão Democrática.

A gestão de Fernando Haddad, alterou o modelo de Gestão, a partir do Decreto nº 54.453 de 2013, dentro do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino com o Mais Educação São Paulo, podendo-se destacar a articulação, a elaboração e a implementação de ações, que integrem a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social.

Ainda, a rede apresenta uma estrutura piramidal administrativa que, de acordo com Paro (2012), os funcionários devem ser concursados para exercerem tal função. O Artigo 2º do Plano Municipal de Educação inciso XI, discute o fortalecimento da democracia educacional, bem como, a Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 1990, que trouxe uma prática democrática, soberana e com participação popular, como princípios e diretrizes a serem alcançadas no município (SÃO PAULO, PME, 2014).

O Decreto nº 54.453/2013, trouxe as atribuições dos funcionários, docentes e do quadro de apoio, o cumprimento de metas, programas e resultados esperados pela SME. O Plano de trabalho das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) serve como ponto de partida para essa discussão já que norteia também os princípios da Gestão Aplicada na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Em outubro de 2014, a DRE Pirituba/Perus organizou no anfiteatro do Centros Educacionais Unificados - CEU Vila Atlântica o evento: "Importância da comunidade escolar na reformulação dos Regimentos Educacionais" que contou com a participação do Instituto Paulo Freire (IPF).

O evento teve por objetivo discutir e aprofundar teoria e prática sobre a construção de um Regimento Educacional no sentido de contribuir para o enfrentamento das grandes questões do dia-a-dia nas escolas. Pode-se dizer que na prática levou-se dois anos para que isso começasse a acontecer, o que inicialmente não estava previsto, a partir do documento da própria DRE, discutido e disponibilizado em 2016.

Outros trabalhos podem ser destacados também como por exemplo, o Plano de trabalho e/ou metas da DRE Pirituba/ Jaraguá, de 2016, que serviu de instrumento uma vez que traz ações que atingem não só os estudantes, mas também a comunidade. O objetivo foi ampliar a jornada dessas unidades, no Ensino Fundamental, através da adesão ao programa Mais Educação.

Pode-se destacar como ação da Prefeitura de São Paulo nesse sentido, o presente Programa. A ideia central seria desenvolver o protagonismo infanto-juvenil, em horário contraturno, fortalecendo a aprendizagem dos educandos através do: Programa "Recuperação Paralela"; Programa "Nas Ondas do Rádio" / Imprensa Jovem; Recreio nas Férias; Olimpíadas Estudantis; Festival de Bandas e Fanfarras; Ações que promovam a cultura da paz por meio de projetos e intervenções; Projeto "CEU Aberto" para a comunidade, entre outros.

Outra questão se trata do Conselho de Escola, órgão colegiado responsável por discutir a administração e votar naquilo que a maioria acredita que é melhor para a escola e para os estudantes envolvidos, sendo representado por diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, gestão, professores e funcionários.

Pode-se destacar dentre várias ações, o Eixo: Gestão Descentralizada, participativa e transparente, ainda no ano de 2016. A ideia inicial da DRE era a implementação de uma gestão participativa, democrática e transparente em todas as escolas, ou seja, nos Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) e Escolas Municipais de Ensino Bilíngue para Surdos (EMEBS).

No ano de 2017, o Plano de Trabalho e Metas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e as DRE's trouxeram como objetivos, a valorização dos profissionais da Educação com cursos que atendem e envolvem a formação docente no âmbito pedagógico; reuniões para trocas de experiências sobre Educação Integral; mediação de conflitos.

Ainda há o acompanhamento da equipe do DIPED às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP;) reuniões de discussão e elaboração do documento curricular na Secretaria Municipal de Educação (SME/SP); reuniões para discussão e fortalecimento da gestão democrática e para o protagonismo infantil e juvenil (Grêmio, Conselho de Escola e outros), visando à melhoria da qualidade educacional.

O mecanismo de Gestão Democrática desta forma tem levado a sério o plano de ação para a melhoria da qualidade de ensino, priorizando a abertura e a participação da comunidade nos eventos da escola, mesmo que em período não letivo, como é o caso do recreio nas férias.

Muitas escolas devem aderir a esse tipo de projeto, trazendo a comunidade mais próxima, contribuindo para o desenvolvimento de ações voltadas ao educando, ao tipo de gestão e à própria comunidade, como já ocorre

no CEU, pelo fato de possuírem estrutura diferenciada, desde a gestão, até a estrutura do próprio complexo que garante maior abertura para atividades diferenciadas.

Um exemplo, no caso do Recreio nas Férias, contemplava cinquenta e nove EMEF's, duas EMEFMs e uma EMEBS. A partir do Comunicado nº 061/2017, a Prefeitura de São Paulo, disponibilizou um link relacionado às férias de julho, apontando quais escolas deveriam ficar abertas para receber a comunidade com atividades diferenciadas durante o recesso.

Das cinquenta e seis escolas participantes, pode-se destacar a adesão de praticamente 90% dos CEU's da DRE em questão, dentre os quais estão: CEU Jaguaré, CEU Parque Anhanguera, CEU Pêra Marmelo, CEU Vila Atlântica e CEU Perus. Nesse aspecto a Gestão Democrática, tem sido levada a sério, a partir do plano de ação para a melhoria da qualidade de ensino na rede, priorizando a abertura e a participação da comunidade nos eventos da escola, mesmo que em período não letivo.

Até o ano de 2018, entre a gestão de João Dória e Bruno Covas, a rede municipal possuía 3.705 unidades escolares que atendiam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo a equipe gestora, formada pelo diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico.

A Gestão Democrática prevista em lei se apresenta como excelente ferramenta na resolução de problemas que inviabilizam a construção de uma educação de qualidade. Para eles, escolas que possuem maior participação da comunidade no conjunto das decisões, resolvem seus conflitos de forma consensual contemplando opiniões divergentes com relação ao corpo diretivo (ARCE, 2018).

As reuniões formativas que competem às DRE's e à SME são realizadas através da convocação dos funcionários. Porém, um problema a se destacar é que as políticas educacionais mudam sua perspectiva e seus anseios a cada quatro anos, levando em consideração os princípios que regem o partido político eleito, o que provoca uma descontinuidade nas diretrizes educacionais do município.

Isso dá poderes para o governo controlar diferentes situações como a gestão escolar, a ausência de profissionais, problemas estruturais e de sistemas de dados que implicam no controle dos passos da instituição escolar.

Segundo Silva (2018), vários são os fatores que limitam esse processo como, por exemplo, a resistência na interferência política sobre a educação; o funcionamento do próprio sistema; processos administrativos burocráticos; e autoritarismo existente entre as relações do sistema com as escolas.

Assim, existem diferentes ações que podem ser destacar: a formação dos membros dos conselhos de escola; a reorganização dos grêmios estudantis; a formulação, revisão e reformulação do P.P.P.; metas e indicadores a serem alcançadas no final do ciclo da avaliação; a participação de ao menos dois representantes por unidade para o conselho de escola; entre outras questões.

A ideia é que muitas escolas venham aderir a esse tipo de projeto, trazendo a comunidade para mais próximo, contribuindo para o desenvolvimento de ações voltadas ao educando, ao tipo de gestão e à própria comunidade, como já ocorre no CEU, o que se deve ao fato destas unidades apresentarem estrutura diferenciada, o que não se encontra nas outras escolas, desde a gestão, até a estrutura do próprio complexo que garante maior abertura para atividades diferenciadas.

Quanto à constituição do conselho de escola, é possível notar que boa parte dos pais ainda não é participativa, o que não vai de encontro com a Gestão Democrática. É necessário fazer diferentes intervenções a fim de atraí-los para dentro da escola a fim de melhorar sua participação junto à gestão.

Ainda, em 2018, foram encontradas divergências quanto a: horários de funcionamento da EMEI que não contempla o fechamento da unidade quando os educandos ficam à espera dos responsáveis; a integração de coordenadores pedagógicos e

diretores e pedidos de reuniões abrangendo vários horários; e a formação para a Educação Infantil que ainda sofre certa resistência em movimentar documentos já constituídos.

Ainda, tem-se a formação propiciada pela SME com relação ao conteúdo e tratamento aos gestores do ensino; violência exacerbada; falta de coerência quanto a interpretações diferentes da mesma portaria; falta de transparência quanto aos prestadores e parceiros; entre outras questões como a utilização dos espaços escolares pela comunidade; e a constituição do conselho escolar (ARCE, 2018).

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SME), passou a exigir dos coordenadores pedagógicos o Plano de Atendimento Educacional Especializado, através da inclusão de laudo e registro de possíveis intervenções e planejamento por parte dos professores no sistema de Gestão Pedagógica (SGP), durante a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Assim, os resultados encontrados na Rede Municipal de Ensino, indicam que o passo inicial para a implementação de uma gestão democrática foi dado na rede. Porém, ainda há muito a ser feito, pois, nestes últimos cinco anos, apesar da prática da gestão democrática ter sido bastante discutida, é preciso aperfeiçoar o que já está dando certo e rever o que ainda não está dando a fim de tomar medidas para que ela seja realmente implementada e executada na rede toda.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo teve por objetivo realizar um levantamento bibliográfico documental a respeito do processo de Gestão Democrática, previsto na legislação vigente e que tomou grande proporção na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, a fim de contribuir com a participação também da comunidade e alavancar o sistema de ensino. A discussão sobre o tema foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do tema em questão.

Para a realização desta pesquisa foi escolhida a metodologia qualitativa, pois, esta apresenta um tipo de pesquisa conclusivo, uma vez que tem por objetivo quantificar um determinado problema, que neste caso, são a importância e também os desafios que as escolas enfrentam para implementar uma Gestão Democrática e Participativa.

Partindo dos questionamentos apresentados e do pressuposto nos Decretos nº 54.453/13 e nº 54.454/13, que fixam as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino; e as diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento das normas, a ideia é discutir as implicações quanto ao processo de Gestão Democrática, ou seja, se ela ocorre de forma efetiva e quais são os seus desafios.

Ainda, pensando no trabalho pode-se pensar nas seguintes questões: 1. Qual a função da gestão democrática dentro das escolas? 2. O que impede que uma Gestão Democrática ocorra de forma plena nas escolas públicas? 3. Quem são os atores sociais envolvidos no processo de Gestão Democrática?

Como aporte teórico o presente artigo foi baseado em: Gadotti (2004), Barros (2009), Silva (2016), Mazza et al.(2017), Arce (2018), entre outros autores que trazem a problemática referente ao trabalho desenvolvido nas escolas e a questão da implementação da Gestão Democrática baseada nas leis vigentes e nas implicações que o estudo do tema traz para a melhoria da qualidade do ensino e da participação da comunidade no processo.

Assim, foram analisados artigos, teses, dissertações, sites, Políticas Públicas, incluindo as próprias observações realizadas no dia a dia da escola, sobre a temática em questão, a fim de gerar reflexões e discussões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



No Brasil, os municípios cuidam da Educação exercendo ação distributiva, instituindo normas complementares, autorizado, credenciado e supervisionando. Em especial, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, várias mudanças ocorreram desde que o conceito de gestão democrática foi criado.

No caso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em especial, várias foram as mudanças que ocorreram desde o surgimento do conceito de Gestão Democrática até os dias atuais.

No ano de 2018, a Rede Municipal em questão possuía 3.705 escolas compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e contando com o que temos hoje desenhado na Rede Municipal: equipe gestora e os seus princípios tentam se adequar aos da Gestão Democrática e Participativa.

A ideia inicial das DRE's era implementar uma gestão democrática, participativa e transparente em todas as escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. No tocante a esta pesquisa, os resultados indicaram que as metas previstas para serem atingidas, foram contempladas em boa parte das escolas (ARCE, 2018).

Pode-se citar, por exemplo, a implementação da Educação Integral na rede de ensino. Essa Política Pública foi instituída na gestão de Fernando Haddad através da Portaria nº 7464/2015, incorporada pelas DRE's, havendo uma adesão considerável por parte das escolas do município. EMEI.

Ou seja, houve uma evolução na ampliação das escolas de tempo integral, contribuindo para o processo de Gestão Democrática. A efetivação do programa São Paulo Integral, exigiu um esforço por parte das DRE's quanto à formação, que, para além de seus educadores, necessitando também de assessoria externa, a fim de reforçar propostas, análises e discussões a respeito das práticas.

Outro exemplo, em relação a Gestão Democrática é como ela vem sendo aplicada nas escolas, uma vez que esta questão está intimamente ligada à melhoria da qualidade de ensino e ao exercício da cidadania. Ela está presente nas escolas de diversas formas como, por exemplo, no conselho de escola, nas festividades abertas à comunidade, no uso da quadra, em eventos, etc.

Ainda, outro exemplo dentro do novo modelo de gestão foi o Conselho de Escola, órgão colegiado responsável por discutir a administração e votar naquilo que a maioria acredita que é melhor para a escola e para os estudantes envolvidos, sendo representado por diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, gestores, professores e funcionários.

Quanto aos obstáculos para as equipes gestoras havia questões relativas à construção de programas educativos, tempo destinado para a formação dos educadores, utilização dos espaços das escolas, nem sempre adequados e preparados para diferentes práticas daquilo que se realiza em sala de aula.

O reconhecimento dos princípios que fundamentam a educação integral para uma efetiva emancipação das unidades escolares, entre outras questões. Essas dificuldades ocorreram de início, mas após alguns meses, começaram a ser superadas pelas unidades educacionais.

Pode-se citar também, que as escolas pesquisadas e que aderiram ao Ensino Integral, tiveram a revisão e reformulação de seus P.P.P.

O que ainda caminha a passos lentos é a formação dos membros dos Conselhos de Escola, no referido à participação dos pais, pois, muitos ainda não participam de ações abertas para a comunidade, ou mesmo frequentam as reuniões do Conselho de Escola.

Assim, os resultados indicam que a implementação da Gestão Democrática tem ocorrido de maneira significativa nas DRE's, através de ações conjuntas entre suas equipes, equipe de apoio de Universidades, equipe docente e comunidade, sendo necessário que outras ações também sejam realizadas, como uma maior proximidade dos pais e responsáveis, por exemplo, para que contemplem todas as escolas pertencentes à mesma.

Ainda, pelo que foi possível observar, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é bem fundamentada não só legalmente, mas também na prática da implementação de uma Gestão Democrática e participativa, ocorrendo de forma significativa em praticamente todas as DRE's através de ações conjuntas entre a equipe gestora, docentes e comunidade.

Porém, é necessário que a Legislação seja respeitada em todas as escolas da Rede, por isso, as que ainda não conseguiram esse feito devem pensar em ações que contribuem para trazer a comunidade para dentro da escola, a fim de que todos democraticamente decidam o que é melhor para escola e principalmente para os educandos.

Desta forma, intervenções significativas são necessárias partindo-se de formações específicas para os profissionais da Educação desenvolvendo o acolhimento às diversidades, aos conceitos e as implicações das múltiplas deficiências para o desenvolvimento do estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo estratégias e adequações curriculares específicas para o suporte e atendimento a esses estudantes.

REFERÊNCIAS



ARCE, P.D. **É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.

BARROS, L.A.M. **Gestão Democrática Escolar**. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf . Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

DOURADO, L. F; MOARES, K. N. de; OLIVEIRA, J. F. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D'água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Hemus, 2015.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N.I.; MODESTO, C.M., S.; FONTEBASSO, D.; ZAN, D.; FERRAZ, E.; PATTARO, T. **Educação integral: concepções e práticas no Brasil**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Anais e trabalhos completos 1. Educação integral. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2: 2017: Campinas, SP).

PARO, V.H. **Educação para a Democracia: O Elemento que falta na discussão da Qualidade do Ensino**. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF. Acesso em: 5 mar. 2021.

_____. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf. Acesso em: 30 mai. 2022.

SILVA, M.A. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SILVA, R.M. **Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil**. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.6 n.2 mai/ago 2016.

_____. **Dirigentes e Conselheiros do SINESP vão às DRE's apresentar problemas e debater soluções.** Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/5736-apos-jornada-por-toda-a-cidade-para-eleicao-dos-conselheiros-2018-do-sinesp-a-diretoria-e-conselheiros-se-mobilizam-para-levar-demandas-da-categoria. Acesso em 30 mai. 2022.

_____. **Gestão democrática e compartilhada nas escolas.** Disponível em: http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/dre-pirituba/2014/04/02/gestao-democratica-e-compartilhada-nas-escolas/. Acesso em 01 jun. 2022.

_____. **Plano de Trabalho e/ou metas 2016 – DRE Pirituba/Jaraguá**. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/77-diversos/3792-plano-de-trabalho-e-ou-metas-2016-dre-pirituba-jaragua. Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. **Plano de Trabalho-Metas 2017 - SME e DRES.** Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/4846-plano-de-trabalho-metas-2017-sme-e-dres. Acesso em: 31 mai. 2022.

_____. **Programa Recreio nas Férias 2018**. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/38704.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

_____. **SME e o programa de escolas em tempo integral**. Disponível em:

https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/10159-sme-e-o-programa-sao-paulo-integral. Acesso em: 31 mai. 2022.

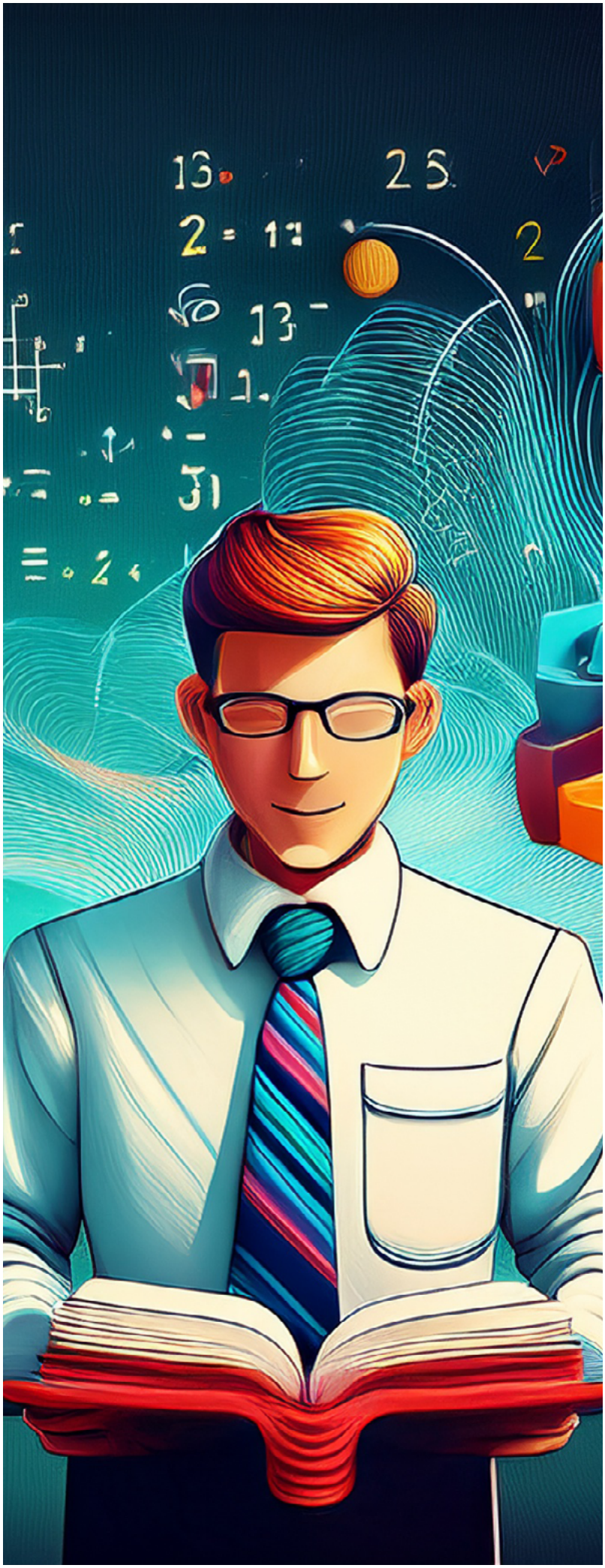


O PAPEL DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: BENEFÍCIOS E REFLEXÕES

LINDSAY DE CARVALHO BARTALO MATOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio Uniradial em 2012. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos - FCE em 2024. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Norimar Teixeira. E-mail: lindsay.prof@hotmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O mundo gira em torno da tecnologia, e um educador ou educando que não possui esses conhecimentos acaba sendo excluído, tanto tecnologicamente quanto, principalmente, no ambiente digital. Diante dessa evolução, é fundamental que tanto educadores quanto educandos se apropriem desses saberes para evitar essa exclusão; nesse contexto, o educador pode tornar sua prática docente mais atrativa e envolvente, enquanto o educando ampliará seu interesse pela aprendizagem. Quando a tecnologia é citada como uma ferramenta pedagógica, entende-se que nem todos os profissionais da educação possuem o conhecimento necessário para utilizá-la de forma eficaz. Muitos têm apenas o conhecimento básico, enquanto seus educandos estão imersos na tecnologia no cotidiano, tanto em casa quanto em outros ambientes, como bancos, supermercados, entre outros, vivenciando de perto os avanços tecnológicos. O uso pedagógico da tecnologia oferece a educadores e educandos a oportunidade de estabelecerem um contato fora do ambiente escolar, permitindo esclarecimento de dúvidas à distância e promovendo o estudo em grupo, mesmo entre estudantes geograficamente distantes. Assim, amplia-se a visão de mundo, possibilitando que os alunos se expressem, façam perguntas, compartilhem ideias e confrontem diferentes pontos de vista. Com isso, o espaço de aprendizagem deixa de ser restrito à sala de aula. O educador, ao utilizar as tecnologias, pode criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que, quando inserida em um projeto pedagógico sólido, certamente contribuirá para a formação dos educandos de acordo com as exigências da sociedade, preparando-os para se integrar ao mundo com as competências necessárias para serem cidadãos plenos e com diversas possibilidades na vida social.

Palavras-chave: Tecnologias; Avanços; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente as novas gerações já nascem inseridas no mundo digital, portanto a educação não poderia ficar de fora dessa revolução principalmente para direcionar e orientar os educandos a usarem a tecnologia com o devido senso crítico e aproveitar positivamente seu lado produtivo, trazendo benefícios à aprendizagem.

Cada vez mais a tecnologia de alguma maneira faz parte da rotina diária dos adolescentes, sendo assim existe a necessidade de estar ligado a este mundo, pois a tecnologia evolui muito rapidamente e a sociedade exige que acompanhemos o avanço desta para nossa formação profissional.

Por esse motivo, a necessidade de repensar e articular ações que favoreçam o desenvolvimento do aluno, como cidadão participativo, crítico para lidar com as inovações tecnológicas dentro do mercado de trabalho.

Para Masetto (2001), a educação escolar por muito tempo não valorizou adequadamente o uso da tecnologia em sala, não tendo um olhar crítico e eficaz.

A organização escolar acredita em um ensino organizado e sistematizado de conhecimento de diversas disciplinas, não buscando a interação e a construção de conhecimento de forma eficiente.

A utilização de alguns recursos tecnológicos na escola é uma preocupação constante de alguns profissionais da área de educação, já que os equipamentos são como ferramentas valiosas no processo de ensino aprendizagem, desde que sejam incorporadas conscientemente ao projeto pedagógico.

Um dos grandes desafios que se apresentam para o educador matemático é o de escolher, entre os recursos disponíveis, aqueles que melhor se ajustam aos seus propósitos educacionais.

Como mesclar os interesses dos alunos com os programas curriculares e com os meios existentes é sem dúvida uma questão importante colocada para a Educação.

Em face do exposto é necessário que o professor entenda a tecnologia como instrumento cognitivo, sabendo utilizar adequadamente, pois seu papel é fundamental para estimular nos alunos diversas teorias de aprendizagem, orientando e dando o apoio necessário para que se tornem aptos a interagir com segurança, de forma crítica e autônoma.



A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia é a ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais. Em relação ao termo "educação", o dicionário Michaelis (2008, p. 313) define educação como ensino.

A tecnologia trata-se da arte em geral, e, a cada dia, estamos mais imersos nesse mundo tecnológico de última geração. Hoje, a tecnologia tem nos impactado cada vez mais, seja de forma direta ou indireta, o que pode resultar em grandes mudanças.

Vivemos rodeados de informações, e é com essa visão de informações simultâneas que discutiremos o papel da tecnologia na educação, focando especialmente na internet, por ser um dos meios de comunicação e informação mais utilizados nos últimos anos.

A seguir, apresentamos algumas sugestões sobre como o educador pode e deve abordar o uso dessas tecnologias tão comuns em sala de aula utilizando uma matéria feita pela professora e pesquisadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis, que apresentou novas tecnologias em sala de aula usadas na Unisal Campus Lorena, durante a 12ª Jornadas Regionais de Ribeirão Preto, realizada pelo Semesp no Hotel Ibis Shopping Ribeirão Preto, na última terça-feira (23/2).

> É preciso sensibilizar o professor a respeito do uso de novas tecnologias em sala de aula, pois não basta eleger uma tecnologia ou metodologia sem levar em conta o perfil do professor, o ambiente da sala de aula, o conteúdo a ser trabalhado, os objetivos a que se quer alcançar, o aluno em si e a gestão da instituição onde se trabalha", disse a pesquisadora e enfatizou que "o professor hoje não pode mais dar aula e, sim, fazer aula". Disponível em Internet. (http://www.semesp.org.br/semesp_beta/novas-tecnologias-em-sala-de-aula/).

Ana Valéria explicou também que a melhor maneira de implantar novas tecnologias é não forçar os docentes, mas convidá-los a participar de um grupo de aprendizagem ativa, registrando as mudanças que os professores provocam nas aulas e nos alunos e até neles mesmos. "Temos de provocar, desafiar e motivar os nossos alunos, tornando-os protagonistas em nossas aulas de um modo mais efetivo e eficiente para que eles se sintam parte do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, mas antes temos de saber como usar as novas tecnologias e adaptá-las em cada área do conhecimento".

Essa matéria nos dá uma ideia sobre a situação mundial em relação à tecnologia na educação e como ela vem sendo utilizada por professores e alunos, o que destaca a necessidade de adaptações e atualizações constantes de metodologias em sala de aula.

Considerando que a internet é um suporte atraente, especialmente para crianças e adolescentes, ela pode ser utilizada no cotidiano escolar como uma ferramenta de aprendizagem.

Na reportagem seguinte, são debatidos os benefícios e malefícios do uso das tecnologias:

> O excesso atrapalha. Os pais também não precisam radicalizar e tirar de vez a tecnologia das crianças. "A criança que não tem nenhum acesso à tecnologia pode ficar o que nós falamos de 'analfabeto digital'. Aprender a discriminar o que é útil do que não é útil. Isso também nós devemos ensinar aos nossos filhos e aos nossos alunos", explica a doutora em psicologia Alessandra Seabra. Em uma escola pública, a tecnologia é uma aliada da alfabetização. Os alunos aprendem a ler usando o tablet. O jogo é, na verdade, um exercício que ajuda a criança a reconhecer as letras e o professor, a identificar as dificuldades de cada aluno mais rapidamente. "É o reconhecimento da letra? É a memória? Não está fazendo associação da figura com a letra? A partir desse momento, eu vou e transfiro para minha aula", diz a professora Nívia Cristina Silva.
>
> Disponível em Internet. (http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/escolas-debatem-se-usar-tecnologia-em-sala-ajuda-ou-atrapalha-alunos.html).

Portanto, a internet é uma ferramenta ideal para o desenvolvimento dos alunos, desde que seja utilizada de forma adequada pelo profissional de educação, com o objetivo de despertar o interesse e abrir novos caminhos para a aprendizagem.

A reflexão deve estar voltada para as maneiras de transformar a internet em um recurso que auxilie no processo de ensino-aprendizagem, minimizando os riscos que ela pode oferecer caso seja mal utilizada. Estruturada de maneira correta, a internet se torna uma aliada no processo de aprendizagem.

Muitos educadores questionam-se atualmente sobre como a internet pode ser uma aliada no processo educativo e como está sendo utilizada por crianças e adolescentes.

Esse paradoxo precisa ser discutido, pois, enquanto a tecnologia avança rapidamente, os avanços na educação acontecem de forma muito mais lenta.

A INTERNET NA EDUCAÇÃO

A internet, ao longo destes anos, tem avançado significativamente na sociedade. O indivíduo está cada vez mais dependente dessa tecnologia, a qual tem causado uma revolução histórica.

> Na década de 60, a defesa americana estava preocupada em desenvolver uma rede que mantivesse os computadores interligados mesmo em situação de uma possível guerra. As suas principais ações foram realizadas a partir de pesquisas desenvolvidas dentro das universidades norte-americanas. Ainda hoje a Internet é utilizada na área militar, mas a maior parte dos usuários de seus serviços está voltada na área educacional, principalmente, nas universidades. Atualmente a Internet encontra-se em grande expansão na área empresarial por meio dos comércios eletrônicos (TAJRA, 2001 p. 154).

O mundo basicamente gira em torno da Internet. “[...] Por mais que haja resistência de muitos a este mundo virtual, o mais prudente é conviver com ele, integrando-se e incluindo-se”. De acordo com Tajra:

> A Internet é uma grande aliada para atingirmos um futuro com sucesso. Podemos ainda concluir que o que temos hoje é apenas uma pequena simulação da economia do futuro. Os jovens devem ser estimulados a localizar as informações, a tratá-las e criticá-las e, por fim, a se comunicar. Já dizia Chacrinha “quem não se comunica, se trumbica”. A Internet é um excelente canal de comunicação, acessível financeiramente e veloz. Podemos nos comunicar com grandes estudiosos, cientistas e políticos pela Internet. De outra forma, seria quase impossível fazer esta comunicação (2001, p.154).

Sendo atualmente a Internet uma ferramenta polivalente, o governo do estado de São Paulo criou um programa chamado “Acessa Escola”, desenvolvido pelas Secretarias de Estado da Educação e de Gestão Pública, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que, segundo o site deste programa:

> Acessa Escola, um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar. Disponível em Internet. (https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Noticias.aspx?códigoMenu=49&busca=Acessa%20Escola).

Esses educadores da atualidade também devem estar preparados para o surgimento da tecnologia ligada à educação, para dominar essa nova ferramenta e apoiar os alunos a explorá-la. Mas, para isso, é necessário esforço, persistência e empenho.

Apoiar os alunos a construir conhecimento significativo, por meio de atividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos, é fundamental, partindo do pressuposto de que estão formando indivíduos capazes de lidar com uma sociedade em constante mudança.

Este educador deve aproveitar que a realidade está intrinsecamente ligada à mídia. Por exemplo, o acesso à Internet feito por seus alunos pode gerar uma discussão em sala para interpretar um problema matemático ou até mesmo compará-lo com o que o outro colega trouxe, como indaga Tajra (2002 p.154):

> Qual é o papel do professor diante da nova realidade? Promover o confronto das informações localizadas, verificar a validade delas, procurando sempre estimular o senso crítico do aluno. Ponto crucial para o sucesso de um projeto educacional, com o uso da Internet, é a capacidade dos professores, seja em didática, tecnologia computacional, teorias de aprendizagens e, por fim, a própria exercitação e reflexão dessa técnica em função da educação (p.154).

Através dessa Internet, como ponto crucial da tecnologia, Ostronoff (2009, p. 53) afirma: "A cultura digital é uma realidade, inclusive no Brasil".

Segundo Almeida (2009, apud OSTRONOFF, 2009), "A criança de hoje é diferente. Mesmo que não trabalhe o tempo todo com computador em casa, como no caso das classes populares, ela já está inserida nessa sociedade".

Considerando que pode ser usada como ferramenta auxiliar no ensino escolar, a Internet pode servir como uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moran (2009):

> Não podemos esperar das redes eletrônicas a solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica, mas vão facilitar como nunca antes a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. A Internet propicia a troca de materiais, as trocas pessoais, tanto de quem está de experiências, de dúvidas perto como longe geograficamente.
>
> Disponível na Internet. (https://pt.slideshare.net/slideshow/desafios-da-internet-para-o-professor/28468480).

Esta nova tecnologia atrai os estudantes. Para muitos, é algo novo, e para outros, já é algo comum, mas ainda atraente. Sendo assim, essa educação causa um maior interesse de grande parte dos alunos pelas disciplinas, proporcionando um aprendizado diferenciado do tradicional, que seria o uso de livros didáticos, cópias da lousa, ditados, etc.

O aprendizado se torna mais atrativo, utilizando a tecnologia, como menciona Moran (1997):

> Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o "informador", o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida (MORAN, 1997).

A escola deveria se conscientizar do avanço da tecnologia, adaptar seus alunos a ela, permitir que seu aluno tenha acesso a essa tecnologia e não apenas dizer que a escola disponibiliza determinadas tecnologias, como nos lembra Moran (1997): "Ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino.

Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing (Mercadologia, compra e venda) para dizer que o nosso ensino é moderno".

Com o crescimento tecnológico, a escola deveria ter essa preocupação, pois muitos dos educandos já começam a perceber a falta de acompanhamento das escolas.

Uma vez que, incentivado tecnologicamente — seja pela escola ou pelo professor —, o educando passará a ter aulas interativas, exercitando sua criatividade, capacidade de raciocínio lógico e imaginação.

Sabemos que a Internet está ao alcance "de todos", independentemente de classe social e níveis educacionais, pois essa tecnologia se espalhou. Cada vez mais cedo, a Internet ocupa um lugar privilegiado

na vida social e afetiva dos adolescentes.

É uma ferramenta que pode contribuir muito com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional deles. No entanto, o uso dessa tecnologia precisa ser estimulado juntamente com ações efetivas de orientação e acompanhamento dos pais e educadores, potencializando o uso saudável e responsável da Internet.

A ação midiática está sempre presente como complemento de uma determinada matéria ou suporte, como apresentação de aula, filmes para serem discutidos e interpretados, ferramenta de trabalho, enfim, vê-se que as formas são variadas.

Se toda essa ação midiática for seguida de um processo contínuo e produtivo, com certeza os resultados serão percebidos e construídos ao longo da vida, como menciona Wissmann (2002):

> Vivemos em uma sociedade de informação e ensinar utilizando a internet pressupõe um professor diferente, sobrecarregado de informações advindas tanto da sua própria experiência pessoal como dos seus alunos, tendo um perfil animador e coordenador de atividades e integrador. A própria escola deve ser um local de debates, discussões e interpretações críticas dos saberes em mutação preocupando-se com a construção do sujeito do saber significativo, constituindo-se em escola ao longo da vida (WISSMANN, 2002).

A reflexão dos aspectos pedagógicos: informação X conhecimento, ensinar X aprender. Essa interação é contrária ao ato de "depositar informação" no aprendiz — é a educação bancária, criticada por Paulo Freire (1970).

Uma educação na qual o professor deposita o conteúdo no aluno, e este apenas decora, sendo o professor detentor de todo o conhecimento e o aluno, apenas o receptor. Essa educação "bancária" não nos indica o verdadeiro caminho do conhecimento.

JOGOS MATEMÁTICOS NA CONTEMPORANEIDADE

O jogo está diretamente ligado ao lúdico, à imaginação e ao ato de brincar. Esses conceitos não necessariamente se referem a ações desconectadas da realidade.

Ou seja, a ação de brincar não se limita a um ato isolado, desconectado do contexto que envolve a pessoa que o realiza.

As influências das ações, reações, fatos e acontecimentos ao redor moldam e direcionam a visão de quem brinca, determinando quando, como e por que ela está brincando.

Podemos citar Stocco, que descreve o mundo da criança e destaca um ponto central: ela encara o ato de brincar como algo sério e de grande responsabilidade, afirmando que:

> Quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc. Se observarmos atentamente a criança brincando, constatamos que neste brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que comportamentos e hábitos são revelados e internalizados por meio das brincadeiras. Através do brincar a criança consegue expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de se unir e conviver com outros. De nossa parte, acreditamos também que brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Ao brincar a criança adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual e aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade (STOCCO; IGNEZ, 2000, p. 14).

Partindo do pressuposto de que é necessária a busca por novas metodologias que acompanhem a crescente evolução das tecnologias e, ainda assim, direcionam os olhares dos educandos para o uso adequado dessas tecnologias, bem como sua aplicação prática dentro e fora da sala de aula, torna-se essencial a integração de múltiplos recursos que envolvam todas as percepções dos docentes e os auxiliem na busca pelo conhecimento.

O ensino da matemática, desde seus primórdios, enfrenta inúmeros desafios para se tornar, além de menos dificultoso, mais atraente e acessível a todos os educandos. Cada professor busca fontes diversificadas que o apoiem nesse processo.

O uso de jogos matemáticos têm mostrado resultados cada vez mais significativos e tem grande apoio no contexto escolar, como é mencionado no artigo do site Brasil Escola:

> A aplicação dos jogos em sala de aula surge como uma oportunidade de socializar os alunos, busca a cooperação mútua, participação da equipe na busca incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o educador precisa de um planejamento organizado e um jogo que incite o aluno a buscar o resultado, ele precisa ser interessante, desafiador. Disponível em Internet (http://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-importancia-dos-jogos-no-ensino-matematica.htm).

É necessário, entretanto, refletir sobre o uso do jogo como ferramenta pedagógica, e não como um simples 'passatempo' durante os intervalos entre disciplinas ou matérias.

Quando incluído adequadamente na rotina das atividades que envolvem o raciocínio lógico e a reflexão sobre as diversas formas de aprendizagem, o jogo pode se tornar um recurso valioso.

Caso contrário, corre o risco de se tornar apenas mais um artifício desconectado dos temas principais, não sendo considerado uma atividade, lição ou método avaliativo para o desenvolvimento pessoal e em grupo.

Ao promover, além de habilidades sociais, os conceitos e técnicas necessários para a compreensão de regras aplicáveis à matemática, o uso dos jogos pode proporcionar:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, mostram que os recursos dos jogos nas aulas de matemática são importantes como subsídio, para a realização dos problemas, servindo como ferramenta para a construção e estratégias. Observado que os jogos: Além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora demande exigências, normas e controle. No jogo, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento — até onde se pode chegar — e o conhecimento dos outros — o que se pode esperar e em que circunstâncias. Para crianças pequenas, os jogos são ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (PCN 's, 1998, p.68).

Observa-se, então, a necessidade de incluir ativamente todas as ferramentas disponíveis que podem ser articuladas para transformar o ambiente de ensino da matemática em um espaço que favoreça a aprendizagem.

Isso pode ser feito por meio de recursos planejados, adaptados e devidamente organizados, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com esta pesquisa, concluo que o uso da internet como recurso tecnológico na educação se tornou um grande desafio para o corpo docente, uma vez que os educandos interagem com a internet e outras tecnologias em diversos contextos e de maneiras diferentes.

Essa interação entre tecnologia e o processo de ensino-aprendizagem desencadeia uma série de situações positivas, como a inclusão social, o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação, entre outras habilidades adquiridas durante o uso consciente da tecnologia.

Isso exige, portanto, que o profissional da educação tenha domínio sobre as ferramentas tecnológicas que pretende utilizar, atendendo às necessidades dos alunos e, consequentemente, da sociedade.

É fundamental que o profissional da educação adote a prática da ação-reflexão-ação para que os objetivos propostos sejam alcançados de maneira eficaz, desde a utilização adequada do espaço destinado ao desenvolvimento das atividades com a internet, até o conhecimento que se deseja alcançar com o seu apoio.

Nesse contexto, ele pode também explorar os jogos matemáticos, sejam tecnológicos ou materiais concretos, em sala de aula.

As respostas às questões levantadas, entretanto, não são únicas nem definitivas; elas dependem de como as salas de aula e as escolas estão estruturadas, além da forma como os diferentes meios são introduzidos e utilizados no processo de construção do ensino-aprendizagem.

Afinal, o acesso a esses recursos é o primeiro passo para iniciar a aprendizagem significativa com a internet e também para garantir que o aluno exerça seu direito como cidadão de utilizar o que foi criado para ele.

Sabe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançar a perfeição no processo de ensino-aprendizagem em conjunto com as tecnologias.

Por esse motivo, a preocupação com a atualização constante dos profissionais da educação tem sido uma crítica recorrente.

Acreditamos que a chave para tornar o ensino dinâmico uma realidade está na atitude do profissional em buscar as opções disponíveis e inovadoras para esse propósito.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

EDUCAVIDEOSP. **Programa Acessa Escola**. Disponível em: https://educavideosp.wordpress.com/acessa-escola/. Acesso em: 20 set. 2024.

G1. **Escolas debatem se usar tecnologia em sala ajuda ou atrapalha alunos.** Fantástico, 2 ago. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/escolas-debatem-se-usar-tecnologia-em-sala-ajuda-ou-atrapalha-alunos.html. Acesso em: 12 fev. 2024.

MICHAELIS. **Dicionário.** 2º ed. São Paulo: ***Melhoramentos***. 2008, p.313.

MORAN, J. M. **Mudar: a forma de ensinar e de aprender com tecnologias.** Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

_____. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação, Brasília, v. 26, n. 2, p. 170-180, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/PxZcVBPnZNxv7FVcHfgMNBg/?lang=pt. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. **A Integração das Tecnologias na Educação.** Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em: 18 de maio 2024.

NOÉ, M. **A importância dos Jogos no Ensino da Matemática.** Educador Brasil Escola. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-importancia-dos-jogos-no-ensino-matematica.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

OSTRONOFF, H. ***Educação:*** **Os perigos do filtro tecnológico.** São Paulo: editora Segmento, v.12, n.143, out. 2009.

SEMESP. ***Novas Tecnologias em Sala de Aula***. Disponível em: http://www.semesp.org.br/semesp_beta/novas-tecnologias-em-sala-de-aula/. Acesso em: 01 jul. 2024.

STOCCO, Kátia, N. Diniz e Maria Ignez **- Matemática - 0 a 6 anos.** Cândido, Patrícia. Iv. Título. L449s Lebovici, S**. Significado e função do brinquedo na criança.** [s/d].

TAJRA, S. F. **Informática na educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade.** 3 ed. São Paulo: Érica, 2001.

WISSMANN, Liane Dal Molin. **Recursos tecnológicos.** Porto Alegre, 2002.

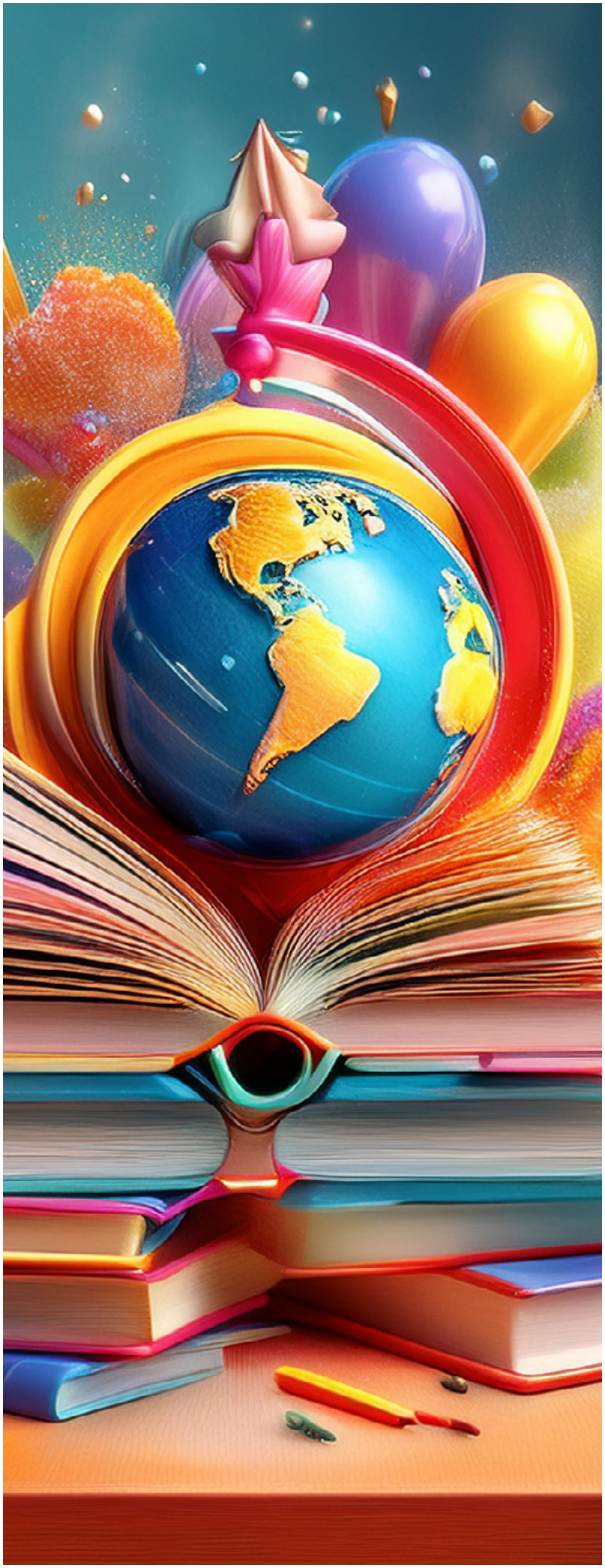


A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCO ANTONIO HENRIQUE

Graduado em Geografia pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2022) e em História pela Faculdade Campos Elíseos (2025). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e no Mundo do Trabalho (2022), Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2023), ambos pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Práticas de Ensino de Geografia pela Faculdade Campos Elíseos (2025). Profissional de Educação/ Servidor Público atuando na área de Educação desde 2010.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Na educação, a interdisciplinaridade está relacionada à intersecção de conteúdos de duas ou mais disciplinas, o que possibilita ao aluno, obter uma visão mais ampla do todo, ou da temática em questão. É neste sentido que a geografia e a história se complementam, pois enquanto o espaço geográfico e suas transformações é o objeto de estudo da geografia, o entendimento de eventos passados e detalhes do que aconteceu, e como aconteceu, permitem ao estudante desenvolver uma visão mais ampla de tais transformações. Por outro lado, os eventos passados da humanidade de uma forma ou de outra, ocasionaram mudanças territoriais e no espaço ocupado, sendo mais que necessária a análise histórica na perspectiva geográfica. Esse trabalho, com a análise da legislação educacional, no currículo e na formação, discute a interdisciplinaridade entre a história e a geografia, ciências complementares em sua essência.

Palavras-chave: Educação, interdisciplinaridade, geografia, história.

INTRODUÇÃO

A história e a geografia são áreas complementares, pois enquanto a história estuda o passado, as ações humanas no decorrer dos tempos com vistas a compreender o processo e seus sujeitos, a geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, algo que vai muito além da mera a descrição da Terra, ou da "escrita da Terra", como comumente atribuída.

Entender o passado, analisar os efeitos da ocupação humana nos diferentes lugares, e com isso, mitigar possíveis erros futuros, em consequência de muitas decisões realizadas, ou ainda, analisar o espaço ocupado, a formação territorial de determinado território, bem como questionar como isso aconteceu, como se chegou até aquilo, é de suma importância para a sociedade, bem como para a educação.

Em suma, a análise territorial ou a análise do espaço geográfico só é possível utilizando-se da história, da compreensão de como as coisas ocorreram, em quais épocas e quais fatores estavam envolvidos.

Por outro lado, a análise histórica de determinado fato, quase sempre traz reflexos no espaço geográfico, fazendo com que estas duas ciências se complementam, tornando-se interdisciplinares em sua forma.



Educação Brasileira

A educação brasileira passou por diversas transformações no decorrer dos tempos, reflexo do momento histórico pelo qual o Brasil passou.

O ensino de história teve seu início no Colégio Pedro II no Rio Janeiro, conforme Nadai:

> No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e o bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta-série (NADAI, 1993, p.145-146).

O ensino de Geografia teve início na década de 1830, mas a sistematização como disciplina escolar ocorreu apenas em 1934 na Era Vargas. A partir daí tornou-se disciplina obrigatória nos componentes curriculares das escolas, tendo em vista a necessidade de conhecer e explorar o território (FFLCH - USP, 2025).

No período do governo militar, as disciplinas de geografia e história foram unificadas em uma única disciplina chamada Estudos Sociais.

Nessa época também, o pensamento crítico com vistas a questionar as diferentes situações foram reprimidas e mudanças estruturais foram criadas na educação, inclusive na formação do professor, com a implementação dos cursos de licenciatura curta, ou seja, um curso de curta duração com vistas a atender os interesses imediatos, sendo inclusive alvos de críticas ainda hoje (PLAZZA; PRIORI,2008).

No período pós 1985, a educação passou por diversas mudanças, seja no currículo ou na formação do professor. Isso aconteceu de forma gradual e depois de diversas discussões na sociedade civil e no meio político,com muitas idas e voltas, o que culminou nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, ou seja, diretrizes educacionais elaboradas pelo governo federal para orientar a elaboração e implementação de currículos em escolas brasileiras. Tais parâmetros buscam estabelecer referências comuns para a educação em todo o território nacional, considerando as diferenças regionais e culturais de cada lugar (BRASIL, 1998).

Atualmente, no aspecto legal, a educação encontra-se amparada no na Constituição Federal de 1988, Carta Magna que rege todo o arcabouço jurídico do País e dita as bases para todas as demais leis e regulamentos. A Constituição Federal em seu art. 205 dispõe que:

> A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Mais tarde, em 20 de dezembro de 1960 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principal lei que regulamenta o ensino no Brasil e que já passou por diversas modificações desde sua promulgação.

Mas que mantém sua essência, ou seja, a de organizar o ensino no país, indo desde a formação dos profissionais que atuarão na educação, a forma como o ensino é organizado, com base no que dispõe a Constituição Federal, indo até a propositura de um ensino participativo entre sociedade e escola.

Em 1998 foi instituído pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tal documento passou a funcionar como referência para a reestruturação curricular.

Tal documento, de caráter recomendativo, sem força de lei, passaram a compor o arcabouço que determina a elaboração dos currículos e aspectos da formação inicial e continuada dos professores.

Em 20 de dezembro de 2017 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento, de caráter normativo, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

O seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no Brasil, estabelecendo um patamar de aprendizagem e

desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

A BNCC também promove a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens na Educação Básica

Além desses documentos legais mencionados, outros aspectos passaram a compor normatização da educação básica no Brasil, entre os quais a que instituiu o chamado Novo Ensino Médio, bem como, políticas de inclusão e ações afirmativas, que não fazem parte da discussão proposta neste trabalho (MEC, 2024).

A formação profissional e o currículo da educação básica

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

Define ainda em seu "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...].

A formação do profissional de geografia é definido na Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, seja na modalidade bacharelado ou Licenciatura (MEC, 2024), sendo que no caso do bacharelado, a profissão é regulamentada pela Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão de geógrafo e dá outras providências.

No caso da formação do profissional de história, a definição se dá pela Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (MEC, 2024), sendo que no caso do historiador, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, a profissão é regulamentada pela Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020 que regulamenta a profissão de historiador no Brasil e estabelece os requisitos para seu exercício.

Tanto a história quanto a geografia encontram-se dentro da grande área de ciências humanas e suas respectivas licenciaturas formam profissionais para atuarem na educação básica, em especial no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Conforme Portela & Oliveira (2018), a geografia tem no homem e na sua relação com o meio seu objeto de estudo.

E no caso da história, o homem é o agente principal de transformação, aquele que produz e vivencia a história.

A BNCC apresenta História e Geografia na área de Ciências Humanas e

menciona a necessidade do raciocínio espaço-temporal tendo em vista que o ser humano produz o espaço em que se vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

Isso de uma certa forma reafirma o disposto neste trabalho, qual seja, a indissociabilidade entre a história e a geografia na educação.

No entanto, não tem como falar de educação e de formação dos profissionais de educação sem falar na qualidade do ensino no Brasil.

Um dos pontos avaliados como sendo um dos principais responsáveis pela baixa qualidade dos profissionais da educação é a formação dos professores, aliada a infraestrutura das escolas, além da carreira e das relações de trabalho do professor.

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a alteração do Ensino Médio com a implementação do Novo Ensino Médio e sobretudo dos itinerários formativos, essa questão foi agravada.

O que se viu na prática foram profissionais despreparados para lecionar determinadas disciplinas, bem como a ampliação da desigualdade social entre alunos de centro e periferia (PORTELA, OLIVEIRA, 2018).

Para fecharmos este tópico, é importante destacar que a BNCC não é um documento inovador e pioneiro, mas sim, uma continuidade do que fora proposto pela Constituição de 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ou seja, representa os avanços da educação até então. Avanços esses que não param por aqui, mas que estão sendo pensados e trabalhados no aprimoramento constante da educação que queremos (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2021).

Ensino de Geografia e História: a interdisciplinaridade é possível

A interdisciplinaridade, ou seja, a junção de uma ou mais disciplinas na compreensão de um dado fenômeno, é algo bastante difundido entre os profissionais da educação.

Defendem um saber que represente um significado para o aluno e nessa premissa, a fragmentação das disciplinas perdem espaço frente a novas demandas (MORIN, 2000; FREIRE, 2011).

A interdisciplinaridade pode ainda, ser entendida como um cruzamento não excludente de atividades, com lógicas diferentes. É neste sentido, complementar, por buscar meios e formas de ampliação do conhecimento, aproveitando a junção de duas ou mais disciplinas, mas sem supervalorizar ou diminuir a importância de uma sobre a outra (LEIS, 2005).

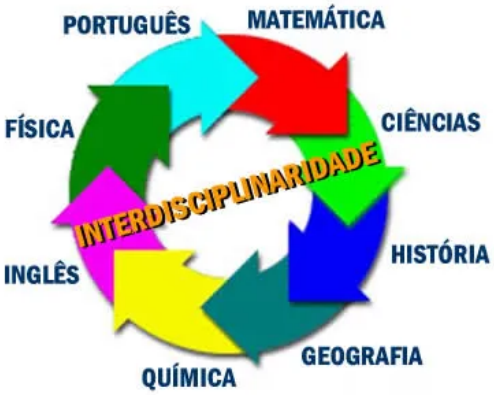
Outro ponto destacado por Leis (2005) é que a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa contemporânea, uma vez que a própria educação está passando por transformações onde a fragmentação tem perdido cada vez mais lugar para o ensino voltado à resolução de problemas.

No caso aqui estudado, o ensino de história e de geografia, isso pode ser facilmente identificado nos documentos que embasam a educação, ou seja, aqueles que norteiam todo o currículo e o que se espera da educação (PLAZZA; PRIORI, 2008).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a geografia possui um tratamento especial por oferecer instrumentos para a compreensão e intervenção na realidade social, sendo deste modo, muito útil para a compreensão na interação entre sociedade e natureza na construção do espaço.

Além disso, possibilita entender a relação entre o lugar onde vivemos, com os múltiplos lugares, sendo muitos deles distantes no espaço e no tempo, bem como nas relações do passado com o presente e sua intervenção no espaço geográfico (BRASIL, 1998).

Figura1-Interdisciplinaridade



Fonte: Brasil Escola, 2025.

A Base Nacional Comum Curricular também apresenta definições e importância do estudo geográfico:

> Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2008, p.359).

No caso da história, os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam que fazem parte do saber histórico as tradições de ensino da área, as vivências sociais de professores e alunos, bem como as representações do que e como estudar.

Neste sentido, o estudo do passado permite ampliar os conhecimentos do presente com vistas a criar um futuro mais democrático e participativo, com foco no desenvolvimento da cidadania e na compreensão social do indivíduo (BRASIL, 1998).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundamentam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2008, p.397).

No ensino de história, a orientação para a elaboração de um currículo condizente com a necessidade do aprendizado, bem como do proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular ainda é uma realidade muito distante.

Aliás, outro fator que contribui para a dicotomia é o distanciamento da história produzida nos meios acadêmicos com a história ensinada em sala de aula. Neste sentido, defende-se a ideia da interdisciplinaridade e no ensino organizado por temas transversais (MENDES, 2020).

Dentro desta premissa, este trabalho apresenta o estudo do meio como uma metodologia em que se poderia trabalhar a história e a geografia com alunos da educação básica.

O estudo do meio é um método ativo e interativo que permite aos alunos entrarem em contacto direto com o seu meio imediato, ou seja, permite uma vivência prática entre o objeto de estudo e o que os alunos estão vivenciando.

No ensino de história e geografia, tal metodologia ajudaria os alunos compreenderem a realidade sócio-ambiental e a desenvolverem a sua percepção histórica e social sobre a temática (FERNANDES, 2011).

Ainda na temática da interdisciplinaridade na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC menciona que

> O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia (BNCC, 2018, p.361).

Aliás, se analisarmos esta mesma temática dentro dos itinerários formativos, já mencionados neste trabalho, ou ainda na forma como as disciplinas de história e geografia são trabalhadas no ensino fundamental II e Médio.

Vejamos alguns exemplos práticos da BNCC:

HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

A temática acima pode ser trabalhada na geografia, de acordo com a BNCC:

GEOGRAFIA – 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA: O sujeito e seu lugar no mundo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Identidade sociocultural.

O exemplo citado acima é um entre tantos, uma vez que as diversas unidades temáticas da BNCC do componente história e geografia no ensino fundamental II praticamente se misturam, tendo em vista os pontos em que ambas têm em comum.

O mesmo aplica-se no ensino médio. Aliás, no ensino médio tanto história quanto geografia encontram-se dentro da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que torna ainda mais inseparável tais componentes curriculares.

Por exemplo, pode-se trabalhar temas ligados à história dos lugares e das pessoas com as transformações espaciais ou as mudanças no espaço geográfico.

Ou ainda, trabalhar no componente curricular "história", a cultura e suas transformações, associado à geopolítica ou a globalização, temas específicos da geografia.

Ou seja, é possível inúmeras vertentes de análise, e em ambas a interdisciplinaridade se faz presente.

O importante é que seja atendido o que a BNCC propõe para o ensino básico, qual seja, desenvolver a educação centrada no desenvolvimento de competências e habilidade dos alunos, e orientada pelo princípio da educação integral (BRASIL, 2017).

Procedimentos Metodológicos

Metodologia científica pode ser definido como sendo um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento, ou seja, chegar a resultados válidos de determinada pesquisa.

Diante disso, para que um dado seja considerado científico, é necessário verificar os passos seguidos pelo pesquisador para sua realização, ou seja, o método utilizado e o rigor científico dos procedimentos (GIL, 2002).

Esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que as ideias aqui apresentadas, são embasadas por textos acadêmicos de diversos autores que corroboram com as questões aqui abordadas.

Pode também ser classificada como pesquisa documental, tendo em vista que utilizou-se de documentos tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2008), para análise e classificação das informações de cunho acadêmico, principalmente no que se refere ao currículo de história e de geografia do ensino básico (GIL, 2002).

São citados como aportes teóricos-metodológicos, Freire (2011); Morin (2020) e Fernandes (2011), considerando que tais autores analisam a questão pedagógica e o currículo dos ensinos de história e de geografia na educação básica.

Nesta pesquisa, foram analisados artigos que tratam da temática do ensino de história e de geografia, sobretudo na questão dos currículos. Nestes, foi possível identificar assuntos similares entre ambas as disciplinas, o que confirma a interdisciplinaridade entre ambas.

Da mesma forma, quando analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2008), foi possível identificar assuntos similares, tanto na unidade temática, quanto no objeto de conhecimento.

Tais assuntos, conforme abordado, podem ser trabalhados de forma conjunta entre professores de história e de geografia do ensino básico.

Desta forma, este trabalho traz como problema: geografia e história são disciplinas interdisciplinares? Como isso se dá na área de ensino/educação?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a interdisciplinaridade, entre história e geografia e para isso, terá como objetivos específicos discorrer sobre e a formação do profissional de educação, a análise do currículo e a interdisciplinaridade no ensino de história e geografia.

Com base na pesquisa bibliográfica, utilizando-se de trabalhos publicados pelos mais diversos autores, compostos principalmente de livros e artigos científicos.

E, com base na pesquisa documental, utilizando-se sobretudo das diversas leis aplicadas à educação bem como da Base Nacional Comum Curricular, este trabalho propõe estudar esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este trabalho discutiu a importância da história e da geografia, como ciências que se complementam, ou ainda, interdisciplinares na sua essência, tendo em vista que para o estudo do espaço geográfico.

De modo, o espaço habitado, o fator histórico que ocasionou ou que contribuiu para tais alterações são indispensáveis. Da mesma forma, a história dos povos sempre apresenta como consequência, características territoriais.

A interdisciplinaridade entre história e geografia é percebida nos documentos que definem os parâmetros para a formação profissional, bem como nas legislações e regulamentos que determinam os parâmetros da educação básica.

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou na análise da Base Nacional Comum Curricular foi possível verificar que ocorre até mesmo uma junção entre os saberes, onde uma mesma unidade temática permite ser trabalhada tanto com alunos da história quanto da geografia. Da mesma forma os objetos de conhecimento.

Este trabalho discute a interdisciplinaridade no ensino de história e geografia, apresentando os pontos supracitados, no entanto não esgotam o assunto, ou seja, diversos outros pontos ficaram abertos como sugestões para novas pesquisas, entre os quais: a separação dos cursos de geografia e história, bem como, a dicotomia entre os bacharéis e licenciados.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979. **Disciplina a profissão de Geógrafo e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6664>. Acesso em 02 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Acesso em: 01 ago. 2024

_____. Ministério da Educação**.** Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____. **Lei nº 14.038,** de 17 de agosto de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14038.htm>. Acesso em 01 jul. 2024.

_____. **Ministério da Educação** - MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

BRASIL ESCOLA. **Promovendo a interdisciplinaridade na escola.** 2025. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/promovendo-interdisciplinaridade-na-escola.htm>. Acesso em 17 abr. 2025.

FERNANDES, M. L. B. **Estudo do Meio e o ensino de Geografia.** Revista Geográfica da América Central (online), v. 2, p. 1-19, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820041.pdf>. Acesso em 09 ago. 2024.

FFLCH. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH - USP. **O seminário relembrou o início do ensino da geografia no Brasil.** Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/170225#:~:texto%20ensino%20da%20geografia%20no,gerais%20 sobre%20%20globo%20 terrestre.>. Acesso em 24 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>. Acesso em 17 abr. 2025

MENDES, B. **Ensino de história, historiografia e currículo de história**. Revista transversos, n. 18, p. 107-128, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/49959/33223>. Acesso em 11 ago.2024.

MORIN. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993. Disponível em: <https://snh2013.anpuh.org/resources/download/1348495168_ARQUIVO_revista_v13_elza-nadai.pdf>. Acesso em 24 abr. 2025.

PLAZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O ensino de História durante a ditadura militar.** In: Congresso UEM. 2008. p. 956-4. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf>. Acesso em 24 abr. 2025.

PORTELA, B.; OLIVEIRA, M.. **A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade.** OKARA: Geografia em debate, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A19862672/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3 Agcd%3A128993843&crl=c>. Acesso em 05 ago. 2024.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** Educar em Revista, v. 37, p. e 77056, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 ago. 2024.

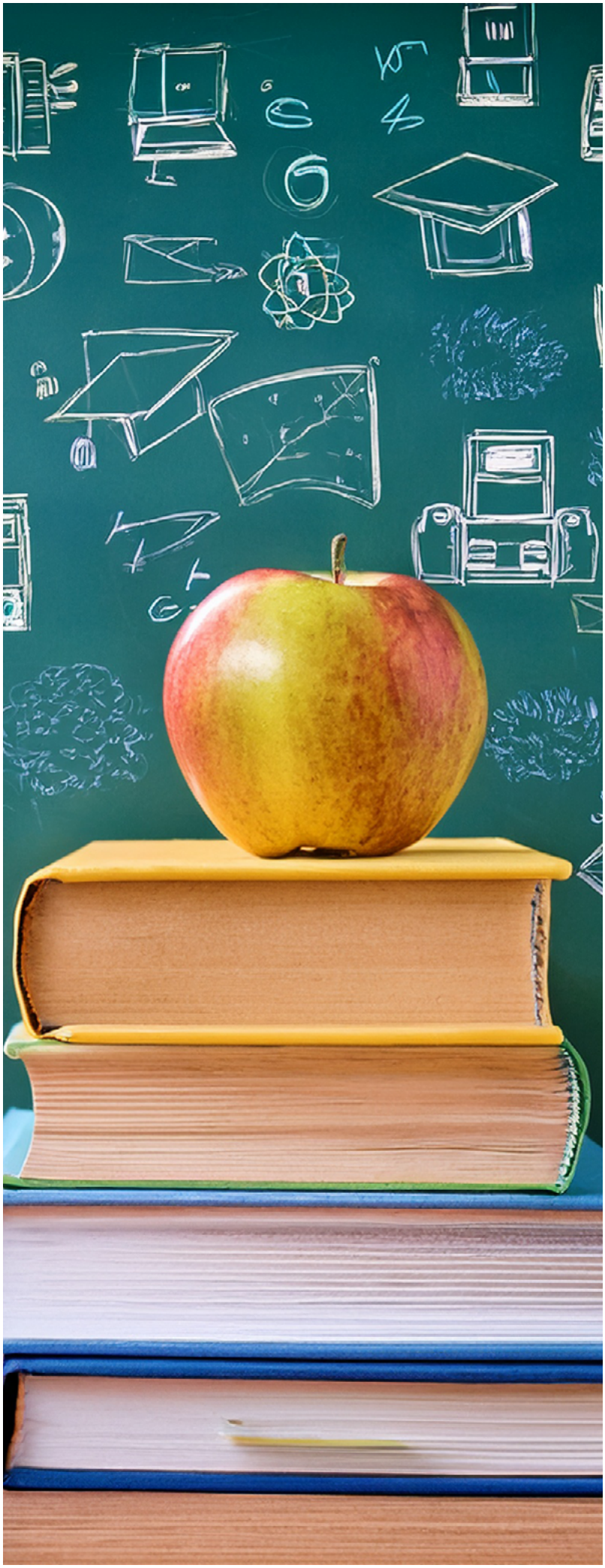


A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MICHELLE AHMED BATISTA

Graduada em Letras pela Faculdade Associação de Ensino de Itapetininga (2003); especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Associação de Ensino de Itapetininga, 2003. Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa- na E.M.E.F. “Francisco Mendes de Almeida”.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo analisar a Educação Inclusiva, realizar uma abordagem da importância deste processo para as crianças, pois inúmeras delas diariamente são excluídas pela sociedade em todos os aspectos e não somente na área da educação e no social. Abordando como os portadores de necessidades especiais estão sendo recebidos nas instituições de ensino. Deste modo o trabalho embasa como trabalhar a inclusão verdadeiramente, modificando formas de pensar e organizar respeitando as especificidades de cada aluno, fornecendo subsídios para os educadores tomarem posturas mais assertivas no contexto escolar em suas práticas diárias. A importância da família, sociedade, leis que atendam a educação como direito de todos, a igualdade com qualquer tipo de necessidades especiais.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Família; Igualdade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar o processo de desenvolvimento da educação inclusiva para os alunos com necessidades especiais e para os alunos do ensino regular, com a função em estar proporcionando a estas maiores interações com as demais pessoas à sua volta, enquanto instrumento de atenuação da discriminação e do preconceito da sociedade.

Também analisa a questão dos desafios encontrados na Educação Inclusiva, onde por preconceito, exclusão e falta de informação, por parte dos docentes e da própria família, a criança com deficiência encontra dificuldades que a impedem de crescer socialmente e intelectualmente junto com as demais crianças.

Através desta abordagem, é possível analisar que o papel da escola é essencial para a inclusão das crianças com necessidades especiais, desde o acesso a tal até a função do profissional educador mediante esse processo de inclusão.

Ao pensar nesse aluno portador de necessidades especiais onde apresenta uma série de dificuldades no decorrer de seu desenvolvimento social e de sua vida e nos desafios perante a sociedade que precisará superar, os preconceitos de toda uma sociedade, causando sofrimento na criança e em toda a família que não tem apoio nas instituições de ensino onde a criança perpassa. Muitas vezes por anos.

Buscando subsídios e caminhos para os envolvidos no âmbito escolar, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e na socialização destes portadores de necessidades especiais.

A educação e a escola são direito de todos. Direito de adentrar na escola e nela permanecer, tendo seu desenvolvimento e individualidade respeitada. Portanto, este ambiente deverá estar preparado para atender a todos os alunos, independente das suas dificuldades.

O espaço escolar deve ser adequado para os portadores de necessidades educativas especiais e os estudantes têm que adequar-se ao espaço escolar. Ambos têm suas responsabilidades para que a educação seja efetiva e de qualidade.

O trabalho foi realizado através da pesquisa bibliográfica. Foram pesquisados em livros, sites, revistas e periódicos que tratam sobre a inclusão e sobre o atendimento dentro das escolas aos portadores de necessidades especiais.

Dividiu-se em três seções do trabalho. A primeira trata da inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais na escola regular, observando como estão estruturadas as escolas que recebem estes alunos. A segunda seção, parte do trabalho ressaltou a importância que o tema inclusão tem dentro das instituições escolares, de acordo com as leis sobre o tema em questão. A terceira e última seção do trabalho trata sobre a parceria que deve ser estabelecida entre a escola e a família, dando ênfase à importância do atendimento destinado à família do aluno portador de necessidades educativas especiais.

A criança com deficiência por muito tempo teve sua imagem associada à incapacidade, à limitação e à doença, pontua Mazzotta (2001), o que acabou ganhando notoriedade e força, mesmo que a deficiência seja apenas caracterizada por seu aspecto biológico.

Diante dessa realidade, surgiram as ações de adaptação do sujeito à sociedade, todavia, acompanhada da ignorância e desacompanhada da busca por transformações sociais que excluísse as barreiras estruturais e humanas impostas à pessoa com deficiência, obstando assim que suas limitações se transformassem em uma forma de proporcionar novas possibilidades a este ser humano.

Desse modo, passou a imperar a dificuldade da sociedade em se prontificar para a aceitação desses alunos, fazendo com que sejam discriminados e possuam muitas dificuldades quanto à acessibilidade e validação de seus direitos.

A escola é considerada uma instituição que se destaca por ser favorável à transformação social, realizada através da inclusão e de oportunidades educativas, e por promover amplas discussões na busca de oferecer oportunidades de mudanças, de modo a atender de fato às necessidades educativas especiais, favorecendo aos próprios deficientes a sua inserção na sociedade, em todos os aspectos, sejam eles econômicos, sociais ou educacionais, propiciando assim a inclusão.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação.

Carvalho (2000), por sua vez, defende a inclusão efetiva e responsável, concebendo-a como metodologia, direito à igualdade, com equidade de oportunidades.

A inclusão educacional na área dos valores humanos é basicamente o fundamento da importância do outro, é a conservação da alteridade como embasamento dos direitos e deveres de todos, como observa Mantoan (2007), a educação inclusiva abarca, principalmente, a transformação de modos face ao próximo, que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual simplesmente encontramos em nossa existência, o qual convivemos um tempo de nossas vidas.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com necessidades especiais é muito recente em nossa sociedade. Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções que representassem a realidade.

Destacando-se a falta de conhecimento sobre as necessidades especiais como um dos principais fatores para a marginalização e a ignorância a respeito das diferenças. A religião também contribuiu para esse acontecimento, pois imaginando o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, colocou as pessoas com necessidades especiais à margem da condição humana, porque não eram "parecidos com Deus".

Outro fator a ser mencionado é a consideração social de ser o "deficiente" um "incapacitado", como imutável. A sociedade não se preocupou em proteger ou criar serviços para atender às necessidades individuais dessas pessoas. Somente quando pessoas começaram a sensibilizar-se e propor medidas para o atendimento às pessoas com necessidades especiais, que iniciou a construção de conhecimentos e alternativas para a atuação na área da educação especial.

As medidas educacionais concretizaram- se na Europa inicialmente, foram se expandindo chegando até os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países como o Brasil.

No final do séc. XVIII e início do séc. XIX, os países europeus em sua maioria, as pessoas consideradas "inadaptadas", fossem elas deficientes físicos, mentais sensoriais ou com distúrbios de conduta, foram consideradas enfermas e internadas em hospitais. Isto pelo fato de que predominava a visão assistencialista, de caridade ou proteção a essas pessoas, ou até porque as mesmas, representavam perigo para a sociedade.

A solução, portanto, era interná-los em instituições associadas à educação, situação que prolongou- se até meados do séc. XX. Porém, vão se diferenciando os atendimentos das instituições da área médica e da área educacional. O predomínio da medicina no tratamento das diferenças foi abrindo espaço a outras áreas científicas, como a Psicologia, que começou a inserir a psicométrica e a genética, e também a área da Pedagogia.

A educação inicia a segregação, o distanciamento das pessoas com deficiência quando são criados os testes de Binet-Simon em 1905. Estes testes visavam separar das classes normais aqueles alunos que não obtinham progressos e que atrapalhavam o aproveitamento dos demais, sendo chamados de "débeis mentais".

Então, surgiram as classes especiais para os "retardados", de acordo com o grau de educação que o diagnóstico médico-psicológico determinava. Surge, então, a educação especial, as instituições de educação especial e os professores de educação especial.

Pedagogos como Decroly e Montessori tiveram notável importância no desenvolvimento da Educação Especial, Montessori se destacou pelos estudos sobre os diferentes tipos de deficiência e pela criação dos métodos alternativos de atendimento.

Nesse período iniciaram-se, também, as especializações para cada tipo de deficiência dentro das instituições. Os centros de educação especial caracterizam-se segundo a categoria que acolhem e atendem, como: de surdos, de cegos, de paralisados cerebrais, de deficientes mentais e outros.

A inclusão dos portadores de necessidades especiais na sociedade orientou na elaboração de políticas e leis na criação de serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais de deficientes nos últimos quase 60 anos.

Este parâmetro consiste em criar mecanismos que adaptem os deficientes à vida secular comum e, em caso de incapacidade por parte de alguns deles, criar-lhes sistemas especiais em que possam participar ou tentar acompanhar o desenvolvimento dos que não tenham alguma deficiência específica.

Assim, a sociedade passa a ter o dever de mudar suas estruturas e serviços oferecidos, abrindo espaços conforme as necessidades de adaptações específicas para cada pessoa com deficiência a serem capazes de interagir naturalmente na sociedade respeitando as diferenças do outrem.

Todavia, este parâmetro não promove a discriminação e a segregação na sociedade. A pessoa com deficiência passa a ser vista pela sua competência, potencial, suas habilidades e outras inteligências, aptidões e respeito.

Foi com a Idade Moderna que surgiram novas ideias e transformações marcadas pelo humanismo. Em tal época, segundo Kassar (1999, p.4), “houve uma grande população de pobres, mendigos e indivíduos com deficiência, que se reuniam para mendigar”. A sensação e a constatação da miséria resultaram na esperança de que algo precisava ser feito para os pobres e deficientes.

Portanto, este Paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se integrar, adaptar-se à sociedade, mas a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão).

O paradigma Inclusão Escolar iniciado na década de 90 surge, então, com um novo modelo de atendimento escolar e é uma reação contrária ao princípio de integração. Porém, a efetivação prática deste novo paradigma vem gerando muitas controvérsias e discussões.

Onde existe o reconhecimento de que, trabalhar com classes heterogêneas, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças portadoras de necessidades especiais e também para as crianças não portadoras, porque elas vivenciam a troca e a cooperação por meio das interações humanas, percebendo que todos têm limitações, dificuldades e sucessos em seu desenvolvimento pessoal.

Contudo, para que isso ocorra de fato, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, assim como uma nova compreensão do ensinar e aprender. A efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis ou decretos que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou a presença física do aluno deficiente, na classe não é garantia de inclusão. A escola deve estar preparada para trabalhar independente das diferenças ou características individuais dos alunos, não somente o espaço físico, mas a verdadeira inclusão, com a capacitação dos profissionais da educação e conteúdo diferenciado.

Diferentes preocupações para as deficiências

A deficiência é a perda completa ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades. Já a deficiência permanente é aquela que ocorreu durante determinado período de tempo e que foi suficiente para uma não recuperação. A incapacidade, que é a redução da capacidade de integração social, que necessita de equipamentos ou adaptações, por exemplo.

A importância do acompanhamento médico com as pessoas com deficiência, aliado com um cuidador experiente e os profissionais de fisioterapia, educação física, terapia ocupacional, dentre outros.

Cada deficiência tem diferentes características e dificuldades, além de necessidades específicas. A escola por sua vez deve adaptar-se para receber esses alunos. O deficiente físico tem dificuldade para se mover e andar necessitando de cadeira de rodas, andadores, muletas, bengalas, próteses e equipamentos especiais. O deficiente auditivo já não consegue escutar, precisando das libras, de próteses ou implante coclear, para se comunicar melhor. O deficiente visual não consegue enxergar com ou sem totalidade, precisando de correção visual, cirurgia, alfabeto em braile e sinais sonoros. O deficiente mental tem dificuldade de compreensão e comportamento, sendo mais agitado e agressivo, por isso, a importância de medicamentos, cuidador e apoio familiar. E existe também a deficiência múltipla, que apresenta duas ou mais deficiências, possuir uma equipe que possa realizar um acompanhamento individual e contínuo.

A escola deve se adaptar em seu espaço físico, devendo conter: rampas de acesso, barras de apoio e portas largas, móveis adequados para atender as necessidades do aluno.

Os educadores comprometidos no processo de inclusão desses alunos portadores de deficiência devem adotar posturas para uma inclusão concreta desses alunos, como posicionar os alunos próximo ao professor, utilizando-se das primeiras carteiras, explicar a importância de socializar e pedir auxílio caso haja necessidade, não comparar com os outros alunos e seus níveis de aprendizagem, respeitar suas habilidades, favorecendo seu crescimento individual e no grupo o qual é pertencente. Observar constantemente esses alunos para interferir e inferir quando necessário para o seu desenvolvimento, auxiliando caso surjam dificuldades no processo.

O que se pretende na educação inclusiva é alertar não apenas os educadores, mas também a sociedade de forma geral, para a exigência atual de uma educação mais que inclusiva, uma educação que respeite as diferenças e faça delas um instrumento de ressignificação de papéis. As pessoas com deficiência necessitam com urgência da inclusão para que possam exercer seus direitos à igualdade.

No que tange à educação, cita-se por fim que a inclusão se contrapõe a todo e qualquer tipo de discriminação, para isso é preciso que a escola reavalie todos os seus conceitos, em busca da educação que respeite a heterogeneidade.

O autor ressalta que Educação Inclusiva implica na formação de um professor que saiba e queira trabalhar de forma comprometida com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, que utilize estratégias de ensino que melhor se conduzam às necessidades específicas de cada aluno. Assim a interação e a aprendizagem é o foco principal.

Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas a motivação para ter autonomia para suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor, pontua o autor.

Por outro lado, Beyer (2006) observa que a maioria dos profissionais da educação não estão preparados para colocar em prática os princípios da inclusão, ressaltando que, o educador precisa estar capacitado e disposto a entender a criança com deficiência levando em consideração o ritmo de cada aluno, pois, a criança com necessidades especiais apresenta muitas debilidades e limitações. Assim ao compreender a deficiência é possível evitar a discriminação e o preconceito que muitas vezes é ocasionado sem intenção pelos colegas de classe do ensino regular ou por profissionais da educação.

São diversos os questionamentos acerca de como o atendimento à criança portadora de deficiência deve ser, diante do fato de que todas as crianças têm o mesmo direito à educação, todavia, deve-se levar em consideração que estar na escola e ser aceita pela comunidade escolar é direito de todos, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a formação de profissionais da educação para uma escola inclusiva limita-se não só a cursos de capacitação e aperfeiçoamento, mas a soma do conhecimento já existente e inovação de planejamento, ministrando as aulas de forma dinâmica, interessante e participativa, conclui Beyer (2006).

Carvalho (2005) enfatiza que, a inclusão não é apenas pôr todas as crianças em uma mesma condição, haja vista incorrer-se no risco de a partir daí praticar-se uma perversa exclusão, observando que, o estar fisicamente em um lugar não quer dizer que se faça parte dele.

Além da inserção física, é imprescindível que todos os estudantes sejam favorecidos com a inclusão na aprendizagem e na inclusão social, exercitando o desenvolvimento e a plena cidadania, assim complementa o autor.

O desafio da educação, portanto, é preparar e organizar as escolas, e os que dela fazem parte para atender a todos os alunos sem nenhuma discriminação, valorizando as diferenças, deixando rico o processo educacional, garantindo participação com igualdade de oportunidades.

Para tornar realidade a educação inclusiva responsável, demanda preparo das escolas, o que consiste na preparação para a docência de profissionais, tanto do ponto de vista técnico quanto psicológico, e acolhimento das diversidades.

Além de gestores comprometidos com a qualidade do ensino e da consideração aos direitos constitucionais dos profissionais geridos e dos alunos com necessidades especiais. A fim de que esse comprometimento com a educação se concretize além de publicidades nos meios de comunicação, faz-se imprescindível a efetivação de ações políticas em favor da educação inclusiva, seguindo as leis descritas na Constituição Brasileira de 1988, no que diz respeito aos artigos do direito à Educação Especial, assim como outras resoluções importantes dessa, como o Princípio da Igualdade e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Por fim, reforça-se que a inclusão é um processo inacabado, que ainda precisa ser revisado, em constante evolução e descobertas, fazendo-se, portanto, necessário a união de todos os membros da comunidade docente para sua implementação.

A INCLUSÃO E A LEGISLAÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (2006), às necessidades especiais não se portam como objetos que são transportados de um lado para outro, dos quais pode se desfazer quando bem entender.

Diante disso, nos últimos anos, a expressão portador tem sido evitada para referir-se a esse grupo de pessoas, preferindo-se em seu lugar, referir-se a “pessoa com” ou alunos com necessidades educacionais especiais. Para Rodrigues (2008), às necessidades especiais são decorrentes de oportunidades existentes ou não, bem como dos instrumentos e das medicações que possam ser apropriados por estas pessoas em suas relações sociais e não resultam unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar.

Deficiências, dessa forma, são inerentes aos sujeitos, fazem parte da sua subjetividade, não definem a essência, porém determinam modos de ser e de estar no mundo que podem gerar ou não impedimentos, ou colocar os sujeitos que as apresentam em situação de desvantagem.

Na concepção de Schwartzman (1999), embora que não se negue que sejam condições orgânico-funcionais concretas, que acarretam incapacidades, as limitações decorrentes dessa situação serão dependentes dos resultados da interação das características diferenciadas das pessoas especiais com as representações em torno delas e das tecnologias no meio social a seu serviço.

O que fica claro é o fato de que as necessidades especiais não se referem às limitações apresentadas pelas pessoas, mas às exigências de ampla acessibilidade que oportunizam as condições necessárias à independência e à autonomia dos sujeitos. Evidencia-se, portanto, a responsabilidade social de prever e prover meios de satisfazer essas necessidades, ao invés, de destacar o sujeito que apresenta, pontua Rodrigues (2008).

A Educação Especial, como observa Bautista (1997), se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais.

O conceito de normalidade e anormalidade, de acordo com o autor supramencionado, determinam formas de atendimento diversificado e diferenciado, clínico, terapêutico, baseado nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos definem quais as práticas escolares adequadas para os alunos com deficiência.

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 não tenha se utilizado da expressão "inclusão", são os princípios dessa filosofia que se encontram alterados no texto constitucional, e não os da integração, pois como apresentado no art. 3º da referida lei, é objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, onde as desigualdades sociais sejam reduzidas, promovendo-se o bem de todos sem qualquer tipo de preconceito (BRASIL, 1988).

É preciso entender e vivenciar a ideia de escola para todos no seu sentido mais abrangente, de forma que não exclui ninguém do sistema educacional. Werneck (1999, p.195) atenta que parece absurdo que toda criança tenha o direito de frequentar a escola regular, incluindo cuja única forma de comunicação seja piscar os olhos, todavia esta é a proposta da sociedade inclusiva.

Para Werneck (1999), a construção de uma escola livre de preconceitos a Inclusão Educacional deve atuar favorecendo a convivência com a diversidade e instituindo o respeito e a fraternidade entre as pessoas. A escola inclusiva para o autor deve promover o convívio com as diferenças, sendo estimulado desde a mais inicial das formas de convivência social na Educação Infantil. A partir do momento em que se favorece o convívio com a diversidade desde cedo, se beneficia na construção da cidadania, pois a forma eficaz de combater o preconceito é desde a infância, impedindo que o mesmo venha surgir, complementa o autor.

Importa salientar que o convívio plural auxilia na formação de adultos conscientes de que o processo inclusivo é salutar e necessário, pois aqueles que na infância desfrutaram da presença de crianças e de adolescentes com deficiência em sua escola, perceberão a capacidade destas pessoas e, com certeza, estimulará a inclusão de todos em um mesmo ambiente, aponta Werneck (1999).

De acordo com a UNESCO (1994), na década de 1990 aconteceram reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, caracterizadas pelo discurso de Educação para Todos, fazendo com que o governo sentisse pressionado em obedecer ao paradigma da educação inclusiva, o que trouxe uma mudança radical no panorama do sistema educativo do Brasil, principalmente em relação ao aumento do número de matrícula das crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Nesse período, iniciou- se a ideia de uma educação inclusiva, quando ampliou a discussão sobre a atuação da educação especial, principalmente nas escolas públicas. A nova educação inclusiva trouxe em si a luta para romper com a ideia de inserção apenas física

das crianças com deficiência na rede regular, como é percebida por grande parte das pessoas.

Em 1994 ocorreu na Espanha a conferência conhecida como Declaração de Salamanca, na qual participaram noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, os quais reconheceram a partir daquele momento a necessidade de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular. Além disso, a referida instituição estabeleceu um decálogo de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os países participantes nos anos que se seguiram, descreve Rodrigues (2008).

Para Rodrigues (2008), incluir é o mesmo que fazer parte da comunidade da escola, ser reconhecido como membro, ter as mesmas oportunidades que o outro tem e ser tratado com igualdade, é um processo em constante mutação, porque alunos sempre encontrarão barreiras para aprender, assim o autor afirma que:

Inclusão diz respeito à identificação e à remoção de barreiras e só acontece através da contínua coleta de informações que são valiosas para atender a performance dos alunos a fim de planejar e de estabelecer metas, à presença, participação e a aquisição de todos os alunos.

Presença diz respeito à garantia da frequência e a pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação em como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se possui qualidade de ensino. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem de todo conteúdo curricular dentro e fora da escola.

Através da Declaração de Salamanca de 1994 observou-se que cada criança tem características, interesses e capacidades de aprendizagem que lhe são pertencentes e próprios, demonstrando que o sistema educacional deve ser projetado e programado de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. Através da mesma, fica evidenciado que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, para integração numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender às suas necessidades.

Com o passar dos tempos a inclusão conquista espaço e aos poucos consegue mudar a visão da sociedade diante de uma criança com deficiência, de maneira que aos poucos a mesma passa a ser vista como uma consequência das barreiras impostas pela sociedade. Nesta perspectiva, é a sociedade que necessita enfrentar transformações para dar às pessoas com deficiência o acesso às condições estruturais e humanas para o desenvolvimento das suas potencialidades.

A construção de uma sociedade inclusiva é fundamental para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático, pois a inclusão é garantia de todas as pessoas com deficiência, do acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Sociedade essa, que deve estar orientada para acolhimento à diversidade humana, aceitando das diferenças individuais, de esforço coletivo, de oportunidades, de desenvolvimento pessoal com qualidade, em todas as dimensões de suas vidas.

No artigo 206 da Constituição Federal Brasileira estão elencados os princípios que regem o ensino brasileiro, tendo como premissa:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (inciso I) e "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais" prevista no inciso IV. Em seu artigo 208, o inciso III relaciona os deveres do Estado com a educação, garantindo o atendimento especializado às pessoas com deficiência,preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1994, art. 206).

A inclusão foi assim legalmente consolidada através da Constituição Federal, bem como também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, pelo Plano Nacional da Educação/1997, pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, no qual atualmente estão inclusos 566.753 alunos com necessidades especiais, explica Sánchez (2005).

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (9394/96, Cap. V, Art. 58), todos os alunos com necessidades especiais têm que estudar na escola regular, a não ser que não tenham condições de se integrar.

Desde então, a inclusão possibilitou qualidade de ensino através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da Conferência Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Salamanca propondo qualidade na educação, especialmente para àqueles com deficiência, além de do documento oficial da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 1998, p. 8), no qual colocou se que a prática da inclusão sugere um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes, que determina mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar.

A ESCOLA E A INCLUSÃO

Na Educação é realmente muito difícil que os alunos portadores de necessidades educativas especiais sejam devidamente atendidos observa-se a emergência de uma educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito. Preconceito que tira a esperança e a coragem de agir sempre de acordo com as ideias e ideais de quem quer aprender, conseguir e alcançar.

Todos devem ter acesso às escolas comuns e essas escolas devem buscar uma pedagogia centralizada para a diferença se tornar acessível. Para que cada sujeito consiga se sentir capaz perante suas necessidades. A pedagogia deve caminhar junta a estes preceitos e dessa forma tornar a escola uma facilitadora das possibilidades às pessoas com necessidades especiais.

Essa escola deve facilitar a independência e autonomia, possibilitando aos discriminados a ocupação do seu espaço na sociedade. A escola deve valorizar o que eles são e o que eles podem ser.

Necessita de um preparo em toda a equipe escolar envolvida, e muitas vezes é necessário ainda o encaminhamento ou a participação de uma equipe multidisciplinar.

É muito importante que o professor esteja preparado para receber estes alunos e o quanto é importante ele receber conhecimentos satisfatórios para proporcionar aulas bem mais preparadas, de qualidade. Muitas vezes, o próprio professor busca sua atualização, sua preparação, porque as escolas recebem os alunos sem a preocupação de que elas não estão preparadas para recebê-los e nem menos o professor.

A adaptação e a diversificação de conteúdos devem fazer parte de uma preparação para o estilo de aprendizagem que o educador levará aos seus alunos para que se sintam satisfeitos e iguais a todos os outros, sem exclusão. Todo conteúdo programado deverá atender as necessidades.

Precisamos oferecer e demonstrar o respeito, a compreensão, cooperação, para incentivar a luta pelos direitos de sua inclusão. Eles podem ser capazes e ter potencialidades.

Um grande esforço das Escolas de nível básico a atender de forma universalizada atendendo às especificidades de cada necessidade apresentada pelos alunos, adequando suas metodologias e práticas respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos.

FAMÍLIA E INCLUSÃO

A inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular depende, em grande parte, da participação da família no processo educativo, esta tem um papel de suma importância no desenvolvimento e aprendizagem do aluno especial.

Incluir verdadeiramente seus alunos portadores de necessidades especiais e suas famílias como convocar a família para uma Reunião e solicitar por escrito: Avaliação Psicológica, neurológica ou outras que julgar necessárias, dar um prazo para a família entregar o parecer médico na Escola, encaminhar o aluno para as terapias, caso a criança ainda não esteja realizando, conforme os laudos recebidos;

Solicitar cópia do Receituário para verificação de quais medicamentos o aluno faz uso, pois muitos deles ocasionam mudança de comportamento e interferem na atenção, ocasionando lentidão de aprendizado e memória, bem como agitação. Levantar, junto a família, qual é a rotina do aluno, pois os familiares de crianças especiais tendem a ser permissivos, assim eles crescem sem regras, disciplina ou boas maneiras;

Atualizar o prontuário do aluno com todo o registro (cópias) de diagnósticos de especialistas tais como: Neurologista, Psiquiatra, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional e outros, conforme o caso;

Estudar sobre a deficiência do aluno, aprendendo sobre suas características e sintomas, de modo a saber detectar quais comportamentos acompanham determinada deficiência, para que se tenha mais elementos e possa distinguir o que é da doença e o que é falta de disciplina e educação;

Solicitar Relatórios periódicos das terapias que a criança estiver realizando, se possível manter contato direto com o Especialista em questão:

- Caso a família fique protelando indefinidamente as providências que o Professor solicitar, acione o Conselho Tutelar e alegar que a família está sendo negligente com as necessidades da criança.
- Criar plano de curso específico e bem variado para as necessidades de cada aluno, para isso consulte as Diretrizes Curriculares para Educação Especial e os PCNS.
- Criar plano de rotina, disciplina para que a família implante no lar.
- Entrar em contato periódico com os profissionais que fazem a terapia do aluno para fazer o acompanhamento da evolução dele.
- Criar uma rotina na escola e sala de aula, o que exigirá paciência e persistência.
- Promover a inclusão social (com os demais alunos), física (adequar as instalações físicas), pedagógica (atividades diferenciadas e focadas nas necessidades do aluno).

O direito à educação é essencial, todavia muitas vezes é difícil encontrar aquela que reconheça e potencialize as habilidades daqueles que apresentam deficiência especial. Diante desta realidade e considerando que a criança não consegue integrar-se no ambiente escolar devido à exclusão da sociedade, a Educação Inclusiva está fazendo um laço entre todos os participantes da escola, o que exige um trabalho árduo de construção das relações sociais de todas as crianças na escola como um dos componentes maiores da prática educativa, tendo em vista que não são elas que têm que adaptar-se à escola, mas a escola tem que adaptar-se a elas, trabalhando o processo de exclusão social, pois elas necessitam apenas que lhe sejam dadas oportunidades adequadas para desenvolver seu potencial de aprendizagem para consequentemente se integrarem, observa Mantoan (2007).

A inclusão da criança com deficiência se configura como um problema grave, pois muitas vezes a escola não está preparada para receber estes alunos e acabam tornando-os incapacitados limitando as oportunidades e dificultando o aprendizado da mesma forma ocorre quando percebem que são discriminados.

Por isso, a educação de alunos com deficiência tem se voltado, cada vez mais, para a chamada Educação Inclusiva. As propostas pedagógicas são que os alunos se desenvolvam de forma digna, sendo respeitados em seus potenciais e suas individualidades, de forma que eles integrem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, realizando-se assim transformações nas práticas pedagógicas das formas tradicionais de ensino, afirma Tessaro (2005).

A sociedade e a família têm que sensibilizar sobre o direito de acesso dos alunos com necessidades especiais à escola regular, aprendendo e ensinando que todos são diferentes, especiais e únicos com direitos adquiridos de igualdade, pois não adianta

incluir o aluno dentro da sala de aula e continuar discriminando fora dela, explica Carvalho (2005).

Segundo Almeida (1983), cada filho é esperado pelos seus pais com muitas expectativas de realizações de desejos e de gratificações dos mesmos, de maneira que é inevitável a expectativa dos pais quando espera uma criança, cuja exigência mínima é a antecipação de que a criança venha com todos os atributos de normalidade que a faça capaz de assumir os papéis geralmente prescritos pela sociedade.

Assim, a família é o primeiro contato social do indivíduo e é por ela que o indivíduo se estrutura, cria seus primeiros valores e ideias, precisando então ser sadio, isto é, oferecer bom relacionamento emocional, intelectual e social, pontua Almeida (1983). Bautista (1997) explica que as expectativas variam e, dependendo da multiplicidade dos fatores, os pais tendem a esperar que sua criança consiga pelo menos o que eles conseguiram em suas vidas.

Assim, quando as expectativas dos pais de que a criança nasça saudável e normal é contrariada pelo nascimento de uma criança deficiente, de modo que os mecanismos de defesa dos mesmos são severamente colocados em choque. É necessário que a sociedade seja aberta a todos e seja inclusiva, estimule a participação de cada um, valorize as experiências humanas, reconhecendo o potencial de todos os cidadãos, oferecendo oportunidades iguais para que cada pessoa seja livre e tenha autodeterminação, observa Rosa (2004).

O objetivo principal e mais importante da prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo, que não pode ser alcançado sem uma aprendizagem social que se adquire tanto no meio familiar, como social e escolar. A criação de um clima familiar e afetivo adequado repercute positivamente no desenvolvimento da criança se forem evitadas as superproduções, ansiedade e rejeição e se houver uma implicação ativa dos pais na sua educação, pontua Rosa (2004).

Rosa (2004) também explica que a participação da família e da comunidade amplia o processo educativo desempenhando um papel vital na educação e na inclusão social de seus membros, tendo acesso a serviços sociais, saúde, serviços educacionais e profissionais existentes na comunidade e a todas as demais oportunidades disponíveis.

A idade escolar e, ainda mais, a pré-escolar são os momentos ideais para se estabelecerem bases sólidas de relação da criança com o meio. A solução para os problemas afetivos têm de ser encontrada onde eles surgem, com a ajuda de especialistas e a colaboração de todos os membros envolvidos na educação da criança, o que inclui pais, professores e psicólogos, observa Carvalho (2000).

Os pais têm o direito de decidir em conjunto com a escola, passando a assumir juntamente com os educadores a responsabilidade pelo processo educativo de seus filhos. Contudo, muitas vezes isso não ocorre pelo fato de os membros da instituição escolar temerem a perda da “autoridade” dentro do ambiente escolar ou por desinteresse dos pais em solucionar o tipo de deficiência de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



É de grande importância que a Escola seja um espaço de inclusão onde suas necessidades são verdadeiramente atendidas onde a família, sociedade, e escolas juntas se unam buscando soluções para que os portadores de necessidades especiais possam desenvolver todas suas potencialidades de forma íntegra.

A educação brasileira tem progredido de certo modo, pois tem observado a importância de se educar e dar a verdadeira oportunidade, considerando que a criança com deficiência têm a mesma necessidade básica que as demais, o que inclui não somente o aspecto de sobrevivência, mas também o de estima.

Todavia, ainda tem se observado que ainda há escolas, juntamente com a sociedade, que excluem aqueles que estão fora dos padrões e das expectativas determinadas. Assim, o educador que estiver em sala de aula com o que tem deficiência deverá aos poucos romper com esta visão, não rotulando seus alunos, não se baseando em diagnóstico e sim no que está sendo observado, aplicando avaliações contínuas e não somente em determinados momentos.

A política de inclusão da pessoa com deficiência apresenta um desenvolvimento nas suas atividades educacionais e na responsabilidade da criação de espaços adaptados, do currículo flexível e de práticas exclusivas.

Para se avançar nessa direção será necessário criar um ambiente que possibilite identificar, analisar, divulgar e fazer trocas de experiências educacionais inclusivas, para atender a todos com qualidade dentro do seu processo de formação, respeitando a individualidade de cada um.

A escola é um lugar que possibilita dividir experiências e que se encontra em constante movimento, por isso, precisamos mudar com a escola em desenvolvimento.

Sabe-se da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio que é a inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela na verdade se concretiza. Ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas com liberdade e determinação, ampliar seu conhecimento de acordo com seus interesses e capacidades, valorizando seu esforço para aprender.

Pensar em educação inclusiva torna-se indispensável quando a escola e a escola buscam garantir a todos o cumprimento dos seus direitos e deveres garantido em Lei, dentre esses, educação de qualidade, buscando atender a alunos com necessidades educacionais especiais.

O processo de inclusão educacional exige planos e mudanças sistêmicas político-administrativas em gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula.

Incluir pressupõe tratar das questões relacionadas à diferença, levando em conta a sociedade atual de preconceitos. Pensar a diferença é reestruturar nossas práticas, respeitando a dignidade humana. Há vários caminhos para a educação inclusiva, devendo a escola e a comunidade escolher as melhores formas, observando e estudando a respeito e modificando o que for necessário para que o processo de educação inclusiva realmente aconteça.

Então, conclui-se que, a educação inclusiva procura suprir às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos transformando os sistemas educacionais, dando prioridade a ações de ampliação da educação desde o infantil, programas para a formação de docentes e organização de recursos e serviços pedagógicos, fazendo cumprir o direito daqueles que apresentam deficiência no processo educacional, exigindo mudanças na formação de professores e planos adaptados para efetivar a educação inclusiva, afim de ofertar alternativas de atendimento, de forma a estruturar uma nova forma de enxergar a Educação, onde se valoriza o que cada criança precisa realmente.

REFERÊNCIAS



ARANHA, M. S. **Educação Inclusiva – a escola**. vol.3. Coordenação Geral. [s/d].

BAPTISTA, Cláudio Roberto e ROSA, Cleonice (orgs). **Reflexões e projetos de intervenção.** Porto Alegre. Artmed, 2002.

BAUTISTA, R. (Coord). **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa, Dinalivro.,1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e Ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Jr. Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2005.

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças.** IN: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita,nº 183, 2005. p.40-45.

FÁVERO, O.; FERREIRA, T. I.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Arthur. **Inclusão que funciona.** IN: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003. p.43-47.

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

_____. **Ensinando a turma toda.** Revista pátio, ano v, nº 20, fevereiro/abril 2005.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da Inclusão.** Curitiba. [s/d].

WISE, Liz. **Trabalhando com Hannah: uma criança especial em uma escola comum.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.



O POTENCIAL TERAPÊUTICO DOS CONTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONICA SAEZ DE OLIVEIRA GOMES

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (2009); Graduação em Artes Visuais - Licenciatura pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pela Faculdade UNINOVE (2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professor de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Ernani Silva Brun, Rede Municipal de Educação de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O Conto é um gênero literário que possui narrativa curta e sua origem nasceu da necessidade humana de contar e ouvir histórias. Na educação infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, os contos de fadas são os mais utilizados para atrair a atenção das crianças, dado a relevância de seus personagens fantásticos envoltos em magia e heroísmo. A literatura infantil é rica em contos de fadas e outros que aguçam a imaginação e a fantasia das crianças. Cabe ao professor a seleção dos contos que possibilitem a compreensão e estimule questionamentos que os levem a reflexão e gerem discussões produtivas. Assim, é fundamental o conhecimento do potencial da simbologia dos contos de fadas e o quanto a leitura e contação de histórias auxiliam no desenvolvimento infantil. Portanto, este estudo teve como objetivo conscientizar professores sobre a importância da leitura de contos infantis para as crianças, bem como, apresentar características deste gênero literário. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por autores que já escreveram sobre este tema como: Bettelheim (2010), Mainardi (2010), Corso (2006) e leituras em sites especializados em artigos científicos como: Scielo e Google Scholar. Dessa forma, espera-se conscientizar pais e educadores sobre a importância da leitura para bebês e crianças desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contos; Imaginação; Fantasia; Terapia.

INTRODUÇÃO

O Conto é um gênero literário que possui narrativa curta e tem sua origem na necessidade humana de contar e ouvir histórias.

A escolha do tema deste estudo foi uma forma de estímulo ao trabalho com literatura de contos, não apenas como um momento a ser seguido na rotina escolar, mas, para explorá-lo como medidas terapêuticas que podem ser desenvolvidas na educação infantil a partir de leituras específicas que a criança possa compreender e interagir no meio em que vive.

Dessa forma, tem como objetivo conscientizar os professores sobre a importância da leitura de contos infantis para as crianças, bem como, apresentar características deste gênero literário.

O presente trabalho iniciará com o resgate do conceito e origem dos contos e abordará discussões acerca do conto como processo terapêutico no cotidiano da educação infantil.

Sendo assim, espera-se que este estudo possa esclarecer as especificidades dos contos infantis e sua importância no cotidiano das crianças desde a primeira infância e, também, como isso pode auxiliar em seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo.



OS CONTOS: SUA ORIGEM E CONCEITOS

Desde o momento de sua existência, o homem tem procurado meios de se conhecer e conhecer o universo que os circundam, produzindo histórias, lendas e mitos que, de modo simbólico ou prático, lhe interpretavam sua situação humana, atuando em sua estabilidade psíquica.

Dessa forma, percebe-se que essas histórias, mesmo com distintas intitulações, já estão aí, desde muitos anos, e com o decorrer do tempo permanecem preservando-se no fantasioso humano.

É imprescindível frisar que esses relatos, no primeiro momento, não se relacionam ao universo infantil, sendo ofertadas para todos. Todavia, com o passar do tempo, conquistam novos remates, e magnetismo, alcançando o público infantil de maneira prioritária.

A começar daí, surgem os contostaiscomoforammoldados e arquitetados para crianças. Dessa maneira, a procura dos princípios históricos dos contos subsidiada pela necessidade de ressaltar o efeito desses relatos no que concerne à subjetividade infantil, assim:

> A obra de Bruno Bettelheim foi a pedra fundamental da produção analítica sobre os contos de fadas, ensinando-nos os mecanismos de sua eficácia na vida das crianças. Podemos inclusive dizer que seu texto foi decisivo para a legitimação dos contos de fadas enquanto dignos de fazer parte da formação das crianças contemporâneas. Vivemos tempos muito psicológicos, nos quais há uma preocupação a priori com os efeitos de todo o estímulo que se oferece às crianças. Bettelheim elevou os contos de fadas ao estatuto de recomendáveis, o que certamente também contribuiu de alguma forma para sua sobrevivência e popularidade (CORSO; CORSO; 2006, p. 26).

Os contos de fadas, também definidos por Propp (2003) apud Costa (2003) de contos maravilhosos, apresentam recursos espetaculares, imprevisíveis e fabulosos, não tendo obrigatoriamente de conter em seu cenário as fadas, assim como o nome demonstra recomendar.

Os contos de fadas, por longo tempo, foram propagados de geração a geração de maneira oral, sem abranger registros escritos, e desempenhando a função instintiva de suavização dos confrontos internos e externos.

Não foram todos os contos que subsistiram até aos dias de hoje, já que, muitos deles evaporaram-se no tempo, por terem sido produzidos com o objetivo de descobrir causas mitológicas nas cosmogonias culturais. Visto que as visões de universo se modificam e se relacionam em outros princípios esclarecedores, estes mitos deixaram de ser exteriorizados.

Muitos são os estudos que discutem esse gênero de literatura, avistando a construção de um saber cada vez mais ilimitado. Nessa disposição, os contos de fadas colaboraram e sugestionaram positivamente culturas em diversas gerações, eternizando-se até mesmo na contemporaneidade.

Dissertar o princípio dos contos de fadas não é incumbência fácil, pois seu aparecimento não se trata de uma uniformidade na literatura. Segundo Von Franz (2008) os relatos de Platão, onde as mulheres mais velhas utilizavam suas histórias repletas de alegoria na educação de crianças.

Também nos papiros dos irmãos Anúbis e Bata, conseguiram encontrar referências de contos de fadas. O misterioso é a particularidade visível dos contos de fadas que, quase sempre, acompanham a mesma trama.

Quanto ao apontamento material dos contos de fadas consegue-se datar seu surgimento no século VII. As fadas surgiram na literatura apenas no século IX, no livro de redação galesa designado “Mabinogion”. Nele não só aparecem as fadas, como a modificação das aventuras reais que geraram o início do Ciclo Arturiano,

> Na Idade Média, esse lastro pagão choca-se, funde-se ou deixa-se absorver pela nova visão de mundo gerada pelo espiritualismo cristão e transformado, chega ao Renascimento. Na era Clássica, os contos, que tinham um profundo sentido de verdade humana, foram perdendo seu verdadeiro significado e, como simples "envoltório" colorido estranho, transformou-se nos contos maravilhosos infantis (COELHO, 1987 apud MATTAR, 2007, p.13).

Preliminarmente os contos de fadas não estavam voltados para o mundo infantil, mesmo porque, as histórias comportavam cenários com mortes, adultério, roubo, pornografia, entre outros.

Souza (2005), em sua obra, menciona os contos como histórias que descrevem problemas, anseios, crenças do ser humano, estabelecendo o seu futuro. Os contos eram verbalizados por locutores experimentados que conduziam consigo a vivência dos seus antepassados, por isso eram denominados sábios que determinavam o futuro por meio dos contos.

Vários comentaristas, relatam que Perrault narrava as histórias embasado em narrativas populares francesas, acompanhando as necessidades da corte no período: criticando detalhes de caráter sexual e da religião pagã. Observa-se que as fadas em seus contos são entidades pouco presentes. Perrault optou pela criação de figuras humildes: como lenhadores e aldeões, pessoas comuns.

É de responsabilidade dos irmãos Grimm as modificações dos contos para relatos que eternizaram, ao contrário de castigos cruéis e fins violentos, histórias recheadas de amor, magia e com finais felizes, definindo a suplantação do bem sobre o mal ao utilizar nas narrativas enfoques morais repletos de fantasia e suavidade, fazendo-os mais ajustados ao universo infantil. Suas narrações eram constituídas pelas figuras de bruxas, madrastas, príncipes e princesas, entre outras criaturas.

Outro autor que vale ser citado é Hans Christian Andersen (1802-1875), que conforme Coelho (1987 apud MATTAR, 2007) foi filho de pais humildes: sua mãe era uma ótima narradora de histórias, e isso o motivou na produção dos seus contos.

Andersen é denominado por vários, o pai da literatura infantil por ser o primeiro a produzir contos pontualmente para o público infantil. Em 1835, Andersen publicou Histórias Contadas às Crianças, que abrangia quatro contos. Depois, até o ano de 1872, o autor escreveu 168 histórias. Seus contos eram baseados na sua infância complicada, e suas histórias tinham por costume trazer aprendizados morais e exemplos de suplantação.

Para vários autores, este, bem deveria ser denominado "o pai da literatura infantil", à proporção em que dava vazão à criatividade alegórica da criança por meio de criaturas e coisas que ganhavam vida e de bichos que conseguiam dialogar – personagens aptos a oportunizar os sentimentos, favorecendo o reconhecimento da criança com os mesmos. Dentre os contos desenvolvidos por Andersen, "O patinho feio" é classificado pelos estudiosos como o conto que refletiu os conflitos vivenciados pelo próprio autor.

Segundo Corso (2006), é possível que os métodos de transmissão oral, que na ausência de imagens visuais recorrem ao poder fantasioso dos pequenos ouvintes, sejam até hoje aptos de interligar as crianças ao componente extraordinário e à multiplicidade de sentidos que particularizam o mito em todas as culturas e em todos os períodos, construindo um "acervo comum de histórias" por meio do qual a humanidade identifica a si mesma.

Assim, Bettelheim (2010) previne que nem toda história englobada numa coleção nomeada "Contos de Fadas" está conforme com esses critérios. Várias dessas histórias são meramente entretenimento, contos fábulas.

Alguns contos de fadas, julgados por pais e orientadores até pouco tempo como "irreais", "falsos" e repletos de perversidade são, para as crianças, o que existe de mais verdadeiros, algo que lhes fala, em linguagem perceptível, do que é verdadeiro dentro delas.

Os pais receiam que os contos de fadas isolem as crianças da realidade, por meio de mágicas e de faz de conta. Entretanto, a realidade, a que os adultos geralmente aludem, é o externo, é o universo abrangente, enquanto, que o conto de fadas menciona um universo bem mais verdadeiro para as crianças.

Desde que a psicanálise revelou a "inocência" e a "simplicidade" do universo da criança, os contos de fadas tornaram a ser lidos e debatidos, precisamente por retratar um universo repleto de experiências, de amor, mas também de extinção, de selvageria e de confusões.

Os contos de fadas são as histórias do destino e da vida. Homens vêm através dos tempos sendo cativados por esses contos que, de alguma forma, falam da vida a ser experienciada, sejam relativas aos deuses ou a si próprios.

Benjamim (1983 apud MAINARDI, 2010) explica falando-nos que os contos de fadas nos dão relatos dos ritos mais pregressos que o ser humano estabeleceu para desnudar a angústia que o mito colocou em seu peito, instruindo à humanidade a desafiar os poderes desse universo mítico com inteligência e predomínio,

> Antes mesmo do advento da escrita, os povos já compartilhavam seu aprendizado e suas histórias, reunidos em torno de uma fogueira, após um dia de trabalho e busca pelo alimento. Os contadores de história eram os responsáveis pela continuação das tradições de seu povo. Até hoje, na África, existem os griôs, profissionais responsáveis pela contação de histórias e que são convidados para todo o tipo de festas, de casamento e batizados. No mundo moderno e contemporâneo, nos grandes centros, essa tradição foi sendo substituída pela televisão e por formas mais atuais de se contar histórias (VASCONCELLOS, 2006, p.4).

Nos contos iniciais, há um componente presente que se extraviou na maior parte dos contos seguintes: o ingrediente de perplexidade, de terror, do angelical, que as populações antigas experimentaram ao descobrir as referências.

OS CONTOS NO COTIDIANO E SUA APLICAÇÃO COMO PROCESSO TERAPÊUTICO

Mostrando estratégias e circunstâncias teoricamente comuns, os contos de fadas, desigualmente dos mitos, cujos heróis têm essência moderadamente divina, apresentam o herói com especificidades humanas, normalmente uma criança ou um jovem que precisa encarar provas que possibilita sua maturidade.

Investigam questões essenciais para o ser humano, razão, talvez, de enfrentarem a passagem do tempo de se ter universalizado. Contar histórias não é somente um modo de dar alegria às crianças: é uma forma de confortá-las em suas angústias, auxiliá-las a denominar o que não conseguia ser dito, amplificar o ambiente da fantasia e do pensamento: a ficção "acaba sendo uma saída para que certas verdades se imponham" (CORSO, 2006, p.18).

Na visão de Bettelheim (2010), para os psicanalistas junguianos, as personagens e os episódios destes contos de fadas caracterizam fenômenos psicológicos arquetípicos e, simbolicamente, indicam a importância de se atingir um estado mais elevado de personalidade; uma melhoria interior, em que forças próprias e raciais mecânicas se tornam acessíveis para o indivíduo.

Os conceitos arquetípicos estão, por vezes, muito além e, se a pessoa (o paciente) não for cativada para eles nesses liames, não conseguirá demonstrar-lhe o que representam, mas o sentimento de que outrem entende (o terapeuta) tem um resultado calmante.

Uma das qualidades precípuas dos símbolos arquetípicos é que têm uma grande abundância de energia; são condições explosivas. Os arquétipos desprendem as emoções mais aniquiladoras.

A imagem e a emoção são os dois aspectos que enxergamos, mas não conhecemos o que existe por trás deles; por conseguinte, desconhecemos o que é o arquétipo em si. Só se sabe que ele acontece sistematicamente como uma imagem ou um modelo análogo, e que tem esse grande efeito criativo, no momento, em que alcança o limite do ser físico.

O paradigma tem a ver com a percepção; e esta, tem a ver com a atividade física. O arquétipo é um jeito habitual de experienciar as coisas de forma psicológica. Se está unida à percepção, é o modelo do instinto. Quando observado espontaneamente, esse é o momento em que desponta a emoção.

As crianças por meio dos contos e de suas utilidades terapêuticas, possuem a perspectiva da escuta e da ponderação da descrição das histórias, procurando descobrir suas próprias respostas, na qual suas lutas internas venham a se modificar e trazer diversas oportunidades positivas e terapêuticas.

Segundo Mainardi (2010), quando uma história é narrada, uma energia exemplar é ativada e quando existe um verdadeiro contato com um arquétipo, há modificação. Por esse motivo que a contação de uma história e o manuseio dessa energia requer alguma defesa psíquica e após, um descanso.

É muito relevante evidenciar que os personagens de contos não são pacientes, e nenhum deles obtém alguma espécie de diagnóstico. Conforme Corso (2006), trata- se somente de histórias que nos possibilitam tratar de questões sobre os sonhos e pesadelos dos seres humanos.

Bettelheim (2010) afirma que a ação mais relevante e mais complicada na criação de uma criança é auxiliá-la a descobrir significado na vida. Com referência a esta ação, nada é mais considerável do que a impressão dos pais e das outras pessoas que velam por elas; em segundo lugar vem a nossa riqueza cultural, quando comunicada de modo correto.

Quando as crianças são pequenas, é a literatura que direciona exemplarmente esse tipo de referência. Na faixa etária em que essas histórias têm extrema importância para a criança, a principal dificuldade desta é pôr alguma organização na desordem interior de sua mente de maneira a conseguir compreender melhor a si própria – para que se consiga atingir alguma coerência entre suas noções e o universo exterior.

Para que uma história efetivamente detenha o interesse da criança, precisa entregá-la e provocar sua curiosidade. No entanto, para engrandecer a sua vida, despertar-lhe a criatividade: auxiliá-la a desenvolver sua percepção e a tornar evidente suas emoções; estar em equilíbrio com suas ansiedades e expectativas; identificar integralmente suas adversidades e, ao mesmo tempo, propor recursos para os problemas que a incomodam. Sintetizando, tem que conectar-se sincronicamente com todos os ângulos de sua personalidade – e isso sem nunca desconsiderar a gravidade de seus problemas, mas, ao contrário, concedendo-lhe o total crédito e, a um só momento, propiciando a crença em si mesma e em seu futuro.

Observa-se que nas obras da “literatura infantil” – com poucas reservas -, nada é tão engrandecedor e aceitável, seja para a criança, seja para o adulto, do conto de fadas popular.

Através deles, consegue-se conhecer mais sobre as adversidades íntimas dos seres humanos e sobre os resultados corretos para seus problemas em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de história entendível por uma criança. O conto de fadas, no mesmo instante que alegra a criança, a elucida sobre si mesma e beneficia o progresso de sua personalidade.

É fato que muitas impressões da nova literatura infantil exibem histórias nas quais os impasses existenciais são afetados. Os contos de fadas tratam as lutas internas do ser humano, trabalhando assuntos como a morte, o envelhecimento, o sonho da vida eterna, o confronto entre o bem e o mal, ofertando, contudo, resultados e remates assegurados e positivos.

Assim, o fantasioso infantil, com seus medos, seus ódios e desejos está retratado nessas histórias, sem se deixar de destacar que aquilo que várias vezes se mostra como um obstáculo sem solução pode terminar bem. Que o menino caçula, mais fraco e classificado como menos sábio, deve crescer, encarar provas apavorantes e ser amado e feliz.

Que a menina envergonhada pelas irmãs, oprimidas com os serviços mais humildes deverá encontrar explicações para a sua dor e ser amada e acolhida. Quantos, já não se sentiram

como príncipes tristes, princesas enclausuradas, irmãos tontos, filhas de madrastas, colocados em ambientes escuros, atacados por alguém mais forte e poderoso e observa-se as emoções serem inexplicavelmente revelados nos contos de fadas para, com um misto de tranquilidade e conforto, confia-se que também se poderia encontrar o rumo de volta para casa, desvencilhando da aterrorizante floresta em que foram largados.

Dessa forma, a vida por várias vezes impactante para a criança, ela precisa mais ainda que lhe seja ofertada a possibilidade de compreender a si mesma nesse universo tão complicado e obscuro de entendimento. Para que consiga aprender a lidar com esse universo, precisa de auxílio para dar um sentido coeso ao seu vórtice de sentimentos. Isto é, como colocar estruturação na sua moradia interior, elaborando organização e relevância na sua vida. A criança se depara com esse tipo de sentido nos contos de fadas.

Estudar contos de fadas é de enorme auxílio para a criança, como pode ser enxergado pela razão de diversas histórias de fadas serem caracterizadas por crianças, mas somente após de se terem familiarizado com a história, a qual nunca conseguiriam ter elaborado por conta própria.

Para Bettelheim (2010), empregando o princípio psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas expressam significativas mensagens à mente lúcida, à pré-consciente e à inconsciente, seja em que grau for que cada uma se encontre operando no momento.

Trabalhando com dificuldades humanas universais, especialmente os que influenciam o pensamento da criança, essas histórias dizem ao ego que se inicia e estimula seu progresso, ao mesmo instante, diminuem tensões pré-conscientes e inconscientes. À proporção que as histórias se desenvolvem, dão confiança consciente e corpo às constrições do id, revelando rumos para contentá-las que estão conforme com as necessidades do ego e do superego.

Esses contos, numa percepção bem mais profunda do que qualquer outro aparato de leitura, como outras histórias infantis, inicia no ponto em que a criança verdadeiramente se encontra em seu ser psicológico e emocional. Falam de suas complexas opressões interiores de uma maneira que ela intuitivamente entende e, sem desprezar as lutas íntimas mais severas que o crescimento presume, oferecem exemplos tanto de resultados momentâneos quanto constantes para dificuldades imediatas.

A criança necessita compreender o que está acontecendo dentro de seu eu consciente para que também consiga encarar o que ocorre em seu inconsciente. As ações inconscientes da criança só ficam evidentes para ela por meio de imagens que falam de modo direto a seu inconsciente. As imagens invocadas pelos contos de fadas promovem isso.

Enquanto a criança elabora devaneios em torno da história reagir às ocorrências, às decepções, um passo relevante rumo à familiaridade com respostas paralelas dela própria. O conto de fadas, sua forma e base aconselham à criança imagens com as quais ela pode elaborar suas fantasias e com elas dar melhor rumo à sua vida. Sendo assim, para que o conto de fadas gere frutos de manifestações positivas, a criança tem que continuar desconhecedora das coerções inconscientes a que está atendendo ao fazer suas as soluções de contos de fadas. A base fundamental dos Contos de Fadas descreve bem a psique humana.

De acordo com Bettelheim (2010), a essência do inconsciente é, ao mesmo tempo, o mais desconhecido e o mais familiar, o mais sombrio e o mais coercitivo; e gera o desespero mais feroz assim como a máxima esperança. Não está circunscrito por um tempo ou lugar distintos, ou por uma cadeia racional de episódios, tal como estabelecidos por nossa logicidade. Sem se dar conta, o inconsciente conduz de volta aos tempos mais distantes da vida. Os lugares mais estranhos, antigos, longínquos e, ao mesmo tempo, mais conhecidos de que fala um conto de fadas recomendam uma viagem ao interior da própria mente, aos âmbitos do alheio e do inconsciente.

A história de fadas principia no momento da vida em que a criança se encontra, e no qual, sem o seu auxílio, se conservaria retida: sentindo-se esquecida, desprezada, corrompida. Então, utilizando métodos de pensamento que são intrínsecos da criança – por opostos que sejam a coerência adulta -, a história abre panoramas gloriosos que lhe possibilitam vencer sentimentos efêmeros de completa desesperança. Para conseguir confiar na história e converter sua visão positiva em parte de sua experiência do universo, a criança precisa ouvi-la várias vezes. Se, além disso, ela a retrata, isso a torna muito mais "autêntica" e "concreta". Só então as livres ligações da criança com vinculação à história lhe propiciarão o valor mais pessoal do conto, e assim, a auxiliarão a enfrentar os problemas que a afligem.

Muitos indivíduos, especialmente, creem que só a verdade consciente ou imagens interessantes e positivas deveriam ser retratadas à criança – que ela somente deveria se exibir ao lado afáveis das coisas. Mas esse modo de refletir alimenta apenas parcialmente o espírito, e a vida verdadeira não é somente sorrisos. Existe uma rejeição em geral a consentir que as crianças tenham conhecimento que a fonte de tantos fracassos na vida está na sua própria essência – na capacidade de todos os homens para atuar de maneira violenta, insociável e individualista, por raiva e aflição, fazendo com que a criança confie que todos os homens são essencialmente bons. No entanto, as crianças sabem que elas não são constantemente boas; contrariando a outra maneira dita, propiciando à criança tornar-se um monstro a seus olhos.

Alguns pais receiam que os filhos os vejam como bruxas e monstros, ogros e madrastas e, em decorrência disso, deixem de amá-los. Contudo, em contrapartida, devendo experienciar tudo, identificando-se e aos pais com personagens dos contos, os filhos têm sua hostilidade reduzida, conseguindo amar os pais de forma mais saudável.

Os contos de fadas, entretanto, não se restringem à aplicabilidade psicológica, indo além da função formativa, indicado pelas distintas linhas da psicologia, que identificam o papel dessas histórias na constituição do sujeito e em sua anexação social. Parâmetros relacionados à fruição da criatividade, escape, restauração e consolo, à utilização dos limites entre o natural e o cultural, à introdução do personagem no universo, aos métodos de criação da independência e da alteridade incorporam-se nesse conjunto.

Os contos de fadas exteriorizam a habilidade de criatividade infantil; dão escapes precisos dirigindo-se aos receios internos das crianças, às suas inquietações e ódios, seja como superar a rejeição (como em "João e Maria"), ou os confrontos edípicos com a mãe (como em "Branca de Neve"), ou a hostilidade entre irmãos (como em "Cinderela"), ou sentimento de inferioridade (como em "As três penas").

É normal observar, em muitas estratégias, a saída do protagonista do ambiente familiar e popular para o mundo, no qual terá que encarar obstáculos e adversidades para, só então, alcançar o final feliz. A iniciação do herói revela os conflitos importantes que conduzem os personagens a largarem o individualismo para se conectarem com o outro e com o universo.

A razão da lateralidade, existente em muitos contos de fadas, nos revela não somente a iniciação do herói em seu próprio universo, mas, especialmente, sua iniciação com a discrepância e com a distinção e os caminhos trilhado para se alcançar a convivência com o outro e à aquisição da harmonia, mesmo na disparidade. Ao se ausentar de casa, o herói dos contos de fadas encerra o afastamento em que vive, principiando o sistema que o conduzirá para a realidade do universo.

É nessa conexão com o mundo que ele deverá constituir-se como indivíduo. Ao longo de sua trajetória, ele conferirá significado às suas experiências, descobrirá explicações para seus anseios e resultados para os obstáculos, tornando-se cada vez mais senhor por suas opções adquirindo, enfim, a inteligência que propiciará o encontro amoroso e a totalidade manifesta no desfecho "E viveram felizes até o fim de seus dias [...]".

É normal observar, em muitas estratégias, a saída do protagonista do ambiente familiar e popular para o mundo, no qual terá que encarar obstáculos e adversidades para, só então, alcançar o final feliz. A iniciação do herói revela os conflitos importantes que conduzem os personagens a largarem o individualismo para se conectarem com o outro e com o universo.

Assim, a ideia que os contos de fadas mostram à criança de maneira diversa é a de uma luta contra problemas complexos na vida, é forçoso – é parte inerente da existência humana – mas que, se o indivíduo não se acovarda e se contrapõe definitivamente com as atribulações incomuns e muitas vezes inadequadas, obstáculos humanos básicos, governará todos os empecilhos e ao fim surgirá vitoriosa.

Os contos de fadas possuem como especificidades pôr um impasse existencial de modo breve e incisivo. A criança deverá apreender a dificuldade em sua maneira mais fundamental, enquanto, que um enredo mais complexo só conseguiria confundi- la. Todas as circunstâncias nos contos de fadas são descomplicadas. Suas personagens não são projetados notoriamente; os pormenores são extinguidos, salvo quando muito relevantes. Todas as personagens são próprias em lugar de únicas.

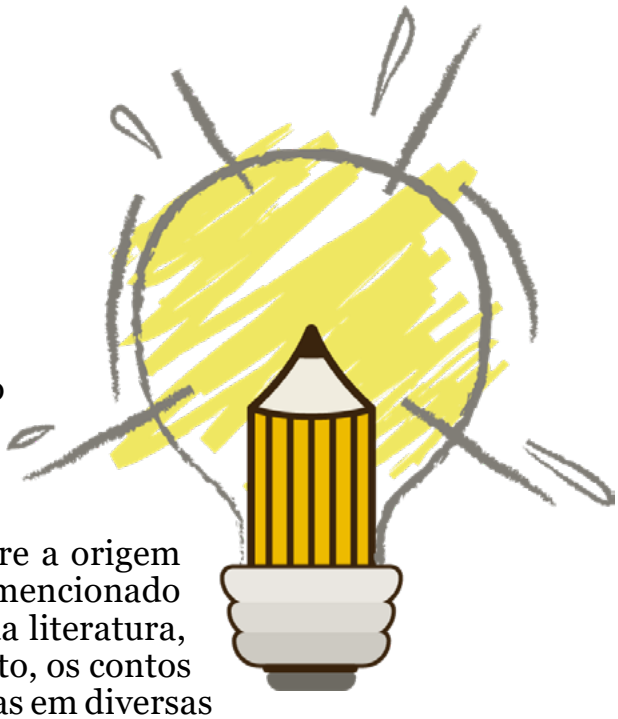
Nos contos de fadas o mal é tão ubíquo quanto o atributo. Em geral, o bem e o mal são materializados sob a forma de alguns personagens e de suas práticas, encontrando-se onipresentes em todo ser humano; sendo essa duplicidade que põe a diversidade moral e exige a luta para solucioná-lo.

> Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o medo dela é apenas um fator limitado de inibição do crime, podendo-se até dizer de "coibição do crime". A convicção de que o crime não compensa é um meio de inibição muito mais efetivo, e essa é a razão pela qual, nas histórias de fadas, a pessoa má sempre perde. Não é o fato de virtude vencer no final que promove a moralidade, mas sim o fato de o herói ser extremamente atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. Portanto, ela imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com eles quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações inteiramente por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói lhe imprimem moralidade (BETTELHEIM, 2010, p.16).

Em grande parte da literatura infantil contemporânea, todos os intensos confrontos íntimos que se originam em nossas disposições primitivas e emoções violentas são contestadas. E com isso não auxilia a criança a conviver com esses conflitos. Muitas vezes vivenciando um desespero mortal, a criança está entregue a sentimentos angustiantes de solidão e segregação. Muitas vezes ela é incapacitada de manifestar esses sentimentos em palavras, ou apenas consegue fazê-lo de modo indireto: medo do escuro, de algum animal, apreensão referente ao corpo.

Conforme Bettelheim (2010), o conto de fadas, contrariamente, considera muito complexo essas inquietações e dificuldades existenciais e se dirige prontamente a eles: a importância de ser amado e o receio de ser classificado sem valor; o amor pela vida e o receio da morte. Além do mais, oferece resultados tais que sejam capazes de assimilação pela criança no seu grau de entendimento. O conto de fadas é direcionado para o futuro e guia a criança – em maneiras que ela possa compreender tanto na sua mente consciente quanto na inconsciente – a desprezar seus desejos de dependência infantil e a conquistar uma existência autônoma mais adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A realização desta pesquisa propiciou a compreensão das especificidades dos contos infantis e sua aplicação enquanto processo terapêutico, além dos benefícios no desenvolvimento infantil.

No primeiro tópico foi abordado um breve histórico sobre a origem e aplicação dos contos desde o seu surgimento. Conforme mencionado no texto, muitos são os estudos que discutem este gênero da literatura, avistando a construção de um saber ilimitado. Neste contexto, os contos de fadas colaboraram e sugestionaram positivamente culturas em diversas gerações, as quais persistem na contemporaneidade.

A pesquisa também relata a importância de dois autores que se eternizaram nos contos infantis: Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Eles são responsáveis por transformar os contos de fadas que anteriormente não eram destinados ao público infantil, incluindo enfoques morais repletos de fantasia e suavidade com personagens fictícios como: bruxas, princesas e príncipes, seres mágicos, heróis e heroínas, entre outros, e geralmente nos contos infantis, em sua maioria, todos “vivem felizes para sempre”.

Vale ressaltar que segundo o estudo, desde que a psicanálise revelou a “inocência” e a “simplicidade” do universo da criança, os contos de fadas tornaram a ser lidos e debatidos, precisamente por retratar um universo repleto de experiências, de amor, mas também de extinção, de selvageria e de confusões.

Atualmente a literatura infantil traz os contos de fadas com uma “roupagem” moderna sem excluir a fantasia e a imaginação das crianças, mas abordando temas atuais da sociedade. Uma proposta que também leva a criança à reflexão e não as deixa apenas na fantasia de que tudo é perfeito como nos contos.

Outro tema abordado foi a utilização dos contos como processo terapêutico no cotidiano infantil. Neste tópico, foi destacado por alguns autores que ao contar a história para uma criança são oferecidos meios para confortá-las, amplificar o ambiente de fantasia e do pensamento.

As crianças por meio dos contos e de suas utilidades terapêuticas, possuem a perspectiva na escuta e na ponderação da descrição das histórias, procurando descobrir suas próprias respostas nas quais suas lutas internas venham a se modificar e trazer diversas oportunidades positivas.

Segundo o texto, os contos de fadas não se restringem à aplicabilidade psicológica, vão da função formativa, apontado pelas distintas linhas da psicologia. A realização desta pesquisa propiciou a compreensão das especificidades dos contos infantis e sua aplicação enquanto processo terapêutico, além dos benefícios no desenvolvimento infantil.

No primeiro tópico foi abordado um breve histórico sobre a origem e aplicação dos contos desde o seu surgimento. Conforme mencionado no texto, muitos são os estudos que discutem este gênero da literatura, avistando a construção de um saber ilimitado. Neste contexto, os contos de fadas colaboraram e sugestionaram positivamente culturas em diversas gerações, as quais persistem na contemporaneidade.

A pesquisa também relata a importância de dois autores que se eternizaram nos contos infantis: Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Eles são responsáveis por transformar os contos de fadas que anteriormente não eram destinados ao público infantil, incluindo enfoques morais repletos de fantasia e suavidade com personagens fictícios como: bruxas, princesas e príncipes, seres mágicos, heróis e heroínas, entre outros, e geralmente nos contos infantis, em sua maioria, todos “vivem felizes para sempre”.

Vale ressaltar que segundo o estudo, desde que a psicanálise revelou a “inocência” e a “simplicidade” do universo da criança, os contos de fadas tornaram a ser lidos e debatidos, precisamente por retratar um universo repleto de experiências, de amor, mas também de extinção, de selvageria e de confusões.

Atualmente a literatura infantil traz os contos de fadas com uma “roupagem” moderna sem excluir a fantasia e a imaginação das crianças, mas abordando temas atuais da sociedade. Uma proposta que também leva a criança à reflexão e não as deixa apenas na fantasia de que tudo é perfeito como nos contos.

Outro tema abordado foi a utilização dos contos como processo terapêutico no cotidiano infantil. Neste tópico, foi destacado por alguns autores que ao contar a história para uma criança são oferecidos meios para confortá-las, amplificar o ambiente de fantasia e do pensamento.

As crianças por meio dos contos e de suas utilidades terapêuticas, possuem a perspectiva na escuta e na ponderação da descrição das histórias, procurando descobrir suas próprias respostas nas quais suas lutas internas venham a se modificar e trazer diversas oportunidades positivas.

Dessa maneira, é possível observar que a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, por meio dos contos é possível vivenciar mundos de fantasia e imaginação e, ao mesmo tempo, reflexionar sobre a sua existência e seu cotidiano e, a partir daí, criar personagens que embora fictícios, terão atitudes e funções que condiz com o momento atual.

Portanto, a leitura é um caminho que leva as crianças das diversas etapas da educação, a sonhar e fantasiar e, ao mesmo tempo adquirir a percepção de que podem sim viver a imaginação, porém, é possível também se tornar a personagem principal do seu próprio conto.

REFERÊNCIAS



BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise nos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2010, 24ª reimpressão.

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, P. F. A. **Os Contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção.** 2003. 72f. Dissertação (mestrado em letras) - universidade vale do rio verde de três corações, Minas Gerais, 2003.

MAINARDI, Ana Luisa. **Histórias, Bálsamos para a Alma**. Rio de Janeiro: Isepe, 2010.

MATTAR, R. R. **Os contos de fadas e suas implicações na infância.** 2007. 43f. monografia (graduação em pedagogia) – Faculdade de ciências da UNESP, São Paulo, 2007.

VASCONCELLOS, Márcia. **Um Novo Olhar sobre o Chapéu: uma leitura do Mito da Grande Mãe no conto do Chapeuzinho Vermelho, nas versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm e no conto Fita Verde no cabelo de João Guimarães Rosa.** Monografia de conclusão de pós-graduação em Psicologia Analítica. IBMR. Rio de Janeiro. 2006.

VON FRANZ, M. L. **A interpretação dos contos de fadas: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paulus, 2008.



O TRABALHO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE FRENTE AOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALUNOS COM TEA

PATRÍCIA APARECIDA ZACCARO PAIXÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dourado (2020). Segunda Licenciatura em Educação Especial. Especialização em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Trabalhar com o público do AEE é algo que só pode ser para quem ama e para quem anseia fazer diferença na vida dessas pessoas, mesmo que sejam as mínimas possíveis. Não podemos esquecer que muitos têm tanto potencial para aprender e ter autonomia, mas precisam de pessoas que acreditem em seus potenciais e se dediquem a mudar suas realidades. Existem diversos tipos de transtornos, como também dificuldades de aprendizagem, saber identificar a diferença entre os dois é fundamental, tanto para a abordagem como para a garantia de direitos. Este artigo trará de forma simples e de fácil entendimento essas diferenças, mas principalmente será abordado sobre o Atendimento Educacional Especializado e o profissional que se forma nesta área. Todos que decidem entrar nessa área, tem que amar muito o que fazem, e saber que os desafios não serão pequenos, a cada meta alcançada além de trazer um imenso prazer, garantirá que seu público modifique consideravelmente sua perspectiva de vida. A capacitação e dedicação é um grande começo para quem almeja esse sucesso. Por isso também será abordada a importância da formação continuada e a busca incessante que todo profissional da área da educação deve ter para alcançar plenamente seus objetivos, oferecendo o seu melhor para o público específico da Educação Especial. Vale lembrar que todos nós temos especificidades. E com eles não seria diferente. Para finalizar, será abordado a relação dos pais com os filhos atípicos e sua relação com a educação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autismo; Desafios; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios encontrados na Educação Infantil em alunos com Autismo, fica o questionamento de como o profissional do AEE pode pôr em prática seus conhecimentos com esse público, visando uma melhor qualidade de vida e autonomia para seus educandos.

Para aprofundar esses conhecimentos, esse artigo mostrará um pouco do trabalho desse profissional, questionamentos, ânsias e métodos. A abordagem específica deste artigo será no trabalho do AEE com indivíduos autistas na infância e seus desafios, além de demonstrar a importância da formação continuada e a busca pelo conhecimento.

Será utilizado como fonte de pesquisa o método bibliográfico, para demonstrar com exatidão as informações que servirão como base de estudo para futuros estudantes da área. Esperando que dessa forma entendam sobre como sua atuação é de suma importância para o público alvo da Educação Especial.



O TRABALHO DO AEE

Ao iniciar este artigo ressalta-se a importância do profissional que executa esta função e qual o objetivo de seu trabalho. Sendo entre muitos o de eliminar barreiras um dos principais para que os educandos que necessitam desse atendimento possam participar concretamente do processo de ensino-aprendizagem. Sobre suas atribuições, o MEC pontua:

a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;

d. Professor para o exercício da docência do AEE;

e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de

Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Essas atribuições vem de encontro com as metas que o profissional traça ao decidir se dedicar exclusivamente à essa área e com esse público. Demandando total dedicação e eixos a serem seguidos. Durante a formação foi apresentado esses eixos.

Entre eles, quatro são os principais: Identificar as necessidades do público alvo; Elaborar concretamente os planejamentos a serem postos em prática; Produzir diversidades de materiais adaptados e acessíveis a todo seu público; Comprar ferramentas e materiais de apoio,sempre que necessário que condizem com seu trabalho.

Com o levantamento bibliográfico aqui levantado, percebe-se a importância do profissional nessa área em diversos aspectos, como em fazer se concretizar a inclusão escolar, de alunos com necessidades especiais, além disso este profissional consegue identificar as principais dificuldades destes alunos e com isso, elaborar planejamentos pedagógicos eficazes para poder sanar ou diminuir as dificuldades encontradas e também orientar as famílias nos melhores manejos dos comportamentos.

Nunes et. al. (2015) cita que “a importância da sala de AEE é a mediação que o professor do atendimento faz para a busca de conhecimento a partir dos questionamentos do aluno.

Não pode ser empregado o nome de reforço, pois lá, há a criação de condições para que o aluno desenvolva as suas habilidades e competências”.

Transtorno de Espectro Autista (TEA)

Segundo o DSM-5, o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, que são segundo o manual, as três categorias.

Algumas pessoas por desconhecimento acreditam que o autismo é uma doença, ou que ele tem níveis. Isso é um duplo engano. O site MED.RAD (2021) pontua que “Diferente do que pensa o senso comum, o Transtorno de Espectro Autista (TEA) não é uma doença.

Como o próprio nome sugere, não há só um, mas vários subtipos do transtorno, devido aos diferentes níveis de comprometimento, sendo preciso utilizar o termo “espectro” para abranger todos eles”.

Ou seja, o Autismo não é uma doença, ele é um transtorno do neurodesenvolvimento, ele faz parte do que “é” o ser humano que está no espectro. Por isso não existe cura ou remédios. Cada pessoa é o que é, assim como qualquer outro ser humano chamado “típico”.

Sobre os níveis, não são níveis do autismo, mas sim do tipo de suporte que cada indivíduo autista necessita. E sobre esses níveis o DSM-5 divide em três:

- Nível de Suporte I (leve): Neste nível de suporte as maiores dificuldades estão relacionadas aos déficits de comunicação, sem muitas comorbidades associadas. Por conta disso, o pequeno com autismo leve muitas vezes é rotulado como desinteressado.

- Nível de Suporte II (moderado): Aqui o nível de suporte possui aspectos mais complicados em relação ao anterior. A falta da verbalização pode ser um dos problemas do indivíduo acometido e, geralmente, mais comorbidades estão associadas ao diagnóstico.

- Nível de Suporte III (severo): Este nível se caracteriza pelos prejuízos no neurodesenvolvimento serem mais elevados. Nesse contexto, os problemas estão presentes desde o processo de socialização até o funcionamento geral de corpo e mente.

Por esse motivo, a independência da criança com autismo é mais difícil de ser conquistada no suporte três. Ainda falando sobre as características do autismo:

> O autismo é uma síndrome, portanto um conjunto de sintomas, presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos três anos de idade. Ele é caracterizado por respostas anormais a estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. A fala custa a aparecer e, quando isso acontece, podemos observar a ecolalia (repetição das palavras), o uso inadequado de pronomes, estrutura gramatical imatura e grande inabilidade para usar termos abstratos (FACION, 2007, p. 27).

Agora que já se entende uma parte do que é o Autismo, vamos entender os desafios que os profissionais do AEE enfrentam frente a esse público na educação infantil.

Moretti (2022) para o site da Unesp citou que “apesar de legislação avançada, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrentam obstáculos como dificuldades de matrícula, preconceito de colegas, professores sem formação adequada e falta de uma perspectiva mais inclusiva por parte dos gestores”.

Devemos lembrar que apesar dos avanços e das legislações que garantem direitos, principalmente no que diz respeito à rede pública, o profissional do AEE ainda passa por percalços como falta de recursos necessários para o bom andamento de seu trabalho e alcance de resultados, também não dá para esquecer o fato de que muitos profissionais estacionam em suas profissões, e não buscam se especializar para melhor atender.

Por diversos motivos, mas o principal é a resistência em lidar com esse público, que por desconhecimento acreditam ser difícil, ou até mesmo impossível. O que está totalmente errado, além de ser capacitista. Sobre isso Moretti Jr. (2022) ainda trás em seu artigo uma citação muito relevante:

> A LDB estabelece que é dever dos sistemas de ensino “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”. Também menciona a atuação de “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”. E afirma que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino; o recurso a escolas especiais é possível, mas não deve ser a opção prioritária (MORETTI Jr., 2022).

Algo tão importante deve ser sempre relembrado, como educadores, nunca devemos deixar de buscar o conhecimento, temos que ser os maiores exemplos de que o conhecimento nunca é demais e que trás resultados inestimáveis, além de uma real mudança em nossa sociedade como um todo.

AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre o autismo, na educação infantil, Ubukata Pantaleão (2022), afirma que: "A educação é um direito de todos, sem distinção de qualquer tipo. Sendo assim, é um direito garantido por leis, que devem ser respeitadas, incentivadas e praticadas por todos os envolvidos, sem preconceitos, discriminação ou qualquer ato que possa prejudicar a prática pedagógica, bem como o processo de ensino-aprendizagem".

A autora aborda a temática de forma a demonstrar a "importância qualificação docente e da afetividade para o desenvolvimento infantil na primeira etapa da educação". A autora também ressalta que: "A educação inclusiva vem crescendo a cada ano em nosso país" e de acordo com o Censo Escolar de 2020, 88% dos estudantes com deficiência estão matriculados em escolas inclusivas. Por conta disso, os olhares e os estudos sobre o tema estão aumentando, beneficiando a prática pedagógica".

No que diz respeito às leis, as principais são:

- A Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, garante que o indivíduo autista tenha acesso à saúde, acesso à educação, acesso à assistência social, acompanhamento especializado.
- A Lei 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. A lei visa à inclusão social e cidadania.
- A Lei 13.977/2020, também conhecida como Lei Romeu Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Cipela). A lei foi sancionada em 8 de janeiro de 2020.
- Lei 18.167/2021 esta lei determina que o símbolo mundial de conscientização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja incluído nas placas de atendimento prioritário.

Assim, devemos lembrar que a infância é a principal fase, e que é nesta fase que se tem os maiores níveis de desenvolvimento do indivíduo, como desejar uma sociedade inclusiva se nós como profissionais não buscarmos por em prática a garantia dos direitos previstos em leis?

Insistindo na afirmação já citada diversas vezes neste artigo de que a continuidade na busca por conhecimento por nós educadores deve ser contínua, Ubukata embasa essa afirmação em seu artigo trazendo citações do documento "Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana", o qual afirma que:

> Entretanto, a formação inicial dos docentes e gestores deve ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionar sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes e gestores favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano (SÃO PAULO, 2015).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO

Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos,(2016), afirmam que a educação é um tema repleto de desafios, assim,

> Desempenhar a função de professor com qualidade e competência requer competências técnicas (ex. formação especializada) e pessoais (ex. desejo, flexibilidade). Um dos aspectos que justifica esse fato refere-se à inclusão escolar, que impõe às escolas a necessidade de se adaptar diante da diversidade dos alunos. Desta forma, considera-se que a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como às características individuais de cada educando, buscando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (LEMOS et al. 2016).

Com essa afirmação, devemos lembrar que o Atendimento Educacional Especializado foi e é um excelente avanço para as crianças em suas diversidades de transtornos ou de dificuldades de aprendizagem. E no contexto desse artigo, em especial os indivíduos autistas.

Em outras palavras, podemos dizer que o atendimento educacional especializado é um amparo conquistado para que o indivíduos da educação especial sejam incluídos verdadeiramente na sala de aula.

Será na Educação Especial que esses alunos serão atendidos com qualidade.

OS PAIS DE ATÍPICOS

Antes de concluir este artigo, é importante considerar que essas pessoas tão importantes e ao mesmo tempo, tão vulneráveis, em muitos casos não têm o respaldo necessário da sociedade como um todo.

Segundo Agência Brasil (2025), "pais atípicos são aqueles que criam filhos com necessidades especiais, seja, físicas, cognitivas, emocionais ou comportamentais, como transtorno do espectro autista (TEA), síndrome de Down, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e paralisia cerebral, entre outras condições".

É lógico que existe a fase do chamado "luto", onde o aceitamento momentâneo pela neurodiversidade é algo muito difícil, inclusive, muitas mães atípicas acabam carregando sozinhas esses desafios, mas mesmo assim, não desistem.

Mas, muito mais do que trazer definições bibliograficamente conduzidas, é relevante demonstrar o quanto esses pais passam por desafios, preconceitos e diversos tipos de barreiras, e a principal, a própria barreira emocional para encarar tudo isso.

Ainda segundo a Agência Brasil,(2025), "[...] esses pais enfrentam desafios únicos, que vão desde a busca por terapias adequadas e inclusão escolar até o equilíbrio emocional diante das demandas diárias, priorizar a atenção a eles é fundamental para garantir suporte adequado, tanto em políticas públicas quanto em redes de apoio, de modo a reduzir a sobrecarga e fomentar um ambiente mais inclusivo e acolhedor", disse a relatora do projeto, deputada Simone Marquetto (MDB-SP).

Esses pais estão sempre dispostos a darem o melhor de si por seus filhos, aprendendo tudo sobre suas necessidades, enfrentando burocracias para garantir o melhor para o tratamento de cada especificidade, buscando melhores terapias, tratamentos, acomodações, para garantir a inclusão propriamente dita.

Muitas vezes, é na educação e no processo educacional que esses pais conseguem na atualidade, maior apoio e visibilidade. Sobre o papel da escola, Foster, (2025) afirma que:

> A parceria entre escola e família é uma base fundamental para o desenvolvimento e o sucesso educacional de todas as crianças, e essa importância é amplificada quando se trata de crianças atípicas. Crianças com necessidades educacionais especiais ou atípicas requerem um suporte cuidadoso e abordagens personalizadas para garantir que atinjam todo o seu potencial. Infelizmente, tanto pais que transferem exclusivamente a responsabilidade para a escola quanto escolas que falham em fornecer o apoio adequado podem resultar em um impacto negativo no crescimento dessas crianças. Vamos explorar esse cenário, suas consequências e algumas soluções (FOSTER, 2025).

Desse modo é importante repensar o papel de cada protagonista educacional e pais no desenvolvimento de uma base de sustentação ao desenvolvimento e sucesso educacional para essas crianças, conforme citado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A escrita deste artigo seria demasiado grande para pontuar um assunto tão importante e com dúvidas infinitas sobre um assunto que vem crescendo a cada dia na vida dos indivíduos, e principalmente na área da Educação.

Os desafios de nós educadores, é uma crescente que está sempre em "reticências" e por essa razão é tão importante mantermos nossa mente aberta para o novo e sempre buscarmos especializações.

Não podemos esquecer que cada ser humano é único e com suas especificidades, e se não buscarmos conhecimento, nunca saberemos lidar com essas diferenças.

Diante de tudo que foi visto aqui, fica claro que o principal desafio enfrentado pelos profissionais do AEE, vão muito além de recursos, mostra que a formação insuficiente e a resistência de alguns educadores para o que é novo, pode atrapalhar e muito o desenvolvimento e aprendizado desses indivíduos que necessitam de um olhar especial e não capacitista.

Assim também, como demonstrar a importância da relação Escola/Educação/Família, que além de não ser diferente no contexto "típico", também se mostra demasiada relevante no universo "atípico", o que só demonstra que ambos andam juntos e que as diferenças só existem onde existe o preconceito e más atitudes.

Desse modo, devemos ser os primeiros a não incitar tais atitudes. No entanto, no papel de autora deste artigo, lembro que, ao terminar minha primeira formação no ano de 2020, me sentia insegura e jamais me imaginei trabalhar com crianças, jovens e adultos com qualquer tipo de transtorno ou qualquer necessidade especial, mas ao longo do tempo na busca incessante por conhecimento, que é um prazer, foram me abrindo oportunidades de trabalho com esse público, e eu, automaticamente me apaixonei. Vale ressaltar que não é uma área fácil, provavelmente nunca será, mas pode fazer a diferença na vida dessas pessoas. É algo que me instiga a querer sempre mais, por essa razão cá estou, apresentando este trabalho e já pensando em futuras formações continuadas, querendo sempre mais, para oferecer o meu melhor. E, é com essa percepção que nós educadores devemos caminhar, lembrando sempre que existe uma família por trás de cada indivíduo, e que nessa família está a confiança em nós profissionais, para ajudá-los a encontrar uma "luz no fim do túnel" que muitas vezes eles não conseguem enxergar.

Não que possamos oferecer milagres, mas podemos oferecer o melhor de nós para alcançarmos os melhores resultados, que para eles, na maioria das vezes, é o suficiente para se sentirem pertencentes e respeitados. Como diria, Paulo Freire: "O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Isso, requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".

REFERÊNCIAS



AGÊNCIA BRASIL. https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2025-03/**camara-aprova-atendimento-prioritario-para-maes-e-pais-atipicos-no-sus#**:~:text=Segundo%20o%20projeto%2C%20pais%20at%C3%ADpicos,paralisia%20cerebral%2C%20entre%20outras%20condi%C3%A7%C3%B5es. Acesso em 03/04/2025.

BRASIL. **Portal.mec.gov.br.** .file:///C:/Users/user/Downloads/diretrizes_publicacao%20(1)%20(1).pdf. Acesso em 21/01/2025.

DSM-5. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014. Acesso em 22/01/2025.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. 3 ed., Curitiba: Editora IBPEX, 2007

FOSTER, Belker. https://**escolaefamilia.com.br/a-importancia-da-parceria-escola-e-familia-ao-lidar-com-criancas-atipicas-desafios-e-solucoes/**. 2025. Acesso em 03/04/2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

JÚNIOR, João Moretti. UNESP - **ESPECIALISTAS DEBATEM DESAFIOS DA** INCLUSÃO ESCOLAR SOBRE AUTISMO. https://www.fc.unesp.br/#!/notícia/870/especialistas-debatem-desafios-da-inclusão-escolar-sobre-autismo. 2022. Acesso em 26/01/2025.

LEMOS, E. L, M. D. Salomão, M. N. R.; AQUINO, F. S. B. AGRIPINO-RAMOS, C. S. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas**. Revista de Psicologia, 2016. 28 (3), p. 351-361.

MED.RAD. https://www.med-rad.com/site/**autismo-nao-e-doenca/** Acesso em 22/01/2025;

NUNES, Anna Paula de Paiva, et al.. **Negócio**, Polianny Agne de Freitas. 2015. file:///C:/Users/user/Downloads/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uern.br/controledepaginas/edicao-atual-/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf. Acesso em 24/01/2025.

UBUKATA, Renata Pantaleão. **TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO E AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE.** São Paulo. 2022. https://diversa.org.br/artigos/tea-educacao-infantil/ Acesso em 26/01/2025.



INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

PRISCILA ALMEIDA SILVA

Graduada em Pedagogia, pela Faculdade das Américas (2010); Especialista em Educação e Sociedade pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2012); Especialista em Sociopsicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP (2013); Professora de educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Alferes Tiradentes.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Esta pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica em que foram pesquisados livros e revistas científicas em busca de subsídios de pesquisadores que estudam o tema com mais proximidade, tais como Belloni e outros estudiosos. Ao longo da pesquisa, foram realizados apontamentos acerca do papel da escola e dos professores diante das mudanças que a tecnologia provoca na sociedade, bem como a forma como tal elemento deve fazer parte das práticas escolares, por estar presente na vida dos alunos de forma cotidiana. Os tipos de tecnologia inovadora na escola foram explorados, assim como a questão da virtualidade.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Inovação.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos e, consequentemente, no ambiente escolar. Mesmo que tenha encontrado muita resistência por parte dos professores para adentrar este universo, a tecnologia vem trazendo, a cada dia, mais possibilidades para viabilizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Associado a velocidade e praticidade das tecnologias digitais, a propagação de conteúdos imagéticos, antes relegados à condição de arte, tomam proporções nunca antes imaginadas.

Com isso, fotos, vídeos e músicas passam a perpassar o conteúdo escrito, criando o fenômeno das multimídias, em que textos, imagens e movimento não disputam a atenção do interlocutor, mas se complementam no processo de síntese do conteúdo.

A simbiose entre linguagens ortográficas e não ortográficas se tornou tão significativa ao ponto de que pictogramas paleolíticos pudessem ter mais fácil compreensão por uma criança nascida depois dos anos 2000 do que as formas mais tradicionais de textos, ao menos no sentido de utilizar linguagens não ortográficas para transmitir conteúdo.

Diante de uma sociedade movida por relações de poder que torna o convívio social cada vez mais competitivo, as escolas e faculdades que formam os profissionais de educação devem definir a essência da ação formadora para a vida permeada por tecnologia. As atuais tecnologias computacionais, diferentemente de outras tecnologias que já se encontram há bastante tempo na escola, permitem uma interação produtiva no meio.

O monitor diferencia-se da TV, pois não é terminal, mas sim interface. No computador a tela é caminho de ida e também de volta, permitindo que conteúdos surjam e modifiquem-se.

Dessa forma, precisamos de uma escola que proporcione condições de tirar proveito do que as tecnologias podem oferecer e desenvolva questões para o amanhã, sem excluir dos seus meios os poucos que tem tentado realizar tão árdua missão.

Se um dos objetivos da educação é preparar os indivíduos criticamente e torná-los plenamente inseridos na sociedade, não se pode pensar o sistema educacional isolado das práticas culturais desenvolvidas no ciberespaço, ou deixar de fora dos muros escolares às ações desses indivíduos na cibercultura ou cultura digital.

Assim é que pensamos o lugar da escola no processo de Alfabetização e Letramento Digital dos alunos. Para que esses indivíduos estejam em contato com os avanços tecnológicos e os paradigmas emergentes da sociedade da informação, a educação deve oportunizar modos de aproximá-los às tecnologias por meio da utilização de novas metodologias que conjuguem as necessidades de formação profissional desses sujeitos aos avanços tecnológicos, como é o caso da Educação a Distância e da Hibridização do ensino.

No presente estudo, resultante de pesquisa bibliográfica, serão abordados inicialmente aspectos relativos à contribuição da tecnologia para a aprendizagem na escola. Em seguida, serão apresentadas considerações sobre as diferentes tecnologias inovadoras e, por fim, será feita uma reflexão sobre a virtualidade e a realidade escolar.



O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA ESCOLA

Na atualidade, é possível observar que a tecnologia perpassa todos os ambientes e as relações humanas. Ela está presente de forma constante na vida de adultos e crianças, portanto não pode ter sua relevância desconsiderada no processo de e

Almeida (2011) afirmam que:

> A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital (p.4).

Conforme Kenski (2015), às tecnologias não são o objeto do processo educativo, tampouco sua finalidade. Contudo, se fazem presentes ao longo de todo o processo pedagógico. O modo de organizar o ensino, como um todo, recebe grandes e significativas mudanças com a introdução de novas tecnologias.

Bortolini et al. (2012):

> É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem (p. 142).

Brito (2012) aponta que os professores apresentam mais receios em utilizar o computador em suas aulas do que retroprojetores para a exposição de slides. Além disso, salienta a presença inegável da televisão na vida dos alunos, bem como o papel da Educação e do educador em relação a essa realidade,

> Os professores podem aprender a utilizar os programas televisivos que já existem para alimentar sua ação na sala de aula, para atualizar suas fontes de informações, como as veiculadas por livros didáticos anacrônicos. O professor tem de se conscientizar de que, na contemporaneidade, educar implica necessariamente 'educar para assistir criticamente à televisão' (BRITO, 2012, p. 57).

Dessa forma, utilizar essa tecnologia, especificamente, possibilita não somente o tratamento do conteúdo por meio dela explorado, mas também o ensino de maneiras de olhar e fazer uso deste elemento que é tão comum na sociedade atual, mas pouco problematizado e pensado no ambiente escolar, o qual não pode negligenciar seu dever de mediar essa relação.

Conforme a UNESCO (2009):

> É por intermédio da educação e do desenvolvimento da capacidade humana que as pessoas não só agregam valor à economia, mas também contribuem com o patrimônio cultural, participam do discurso social, melhoram a saúde da família e da comunidade, conservam o ambiente natural e aumentam sua própria organização e capacidade de continuar a se desenvolver e a contribuir, criando um círculo virtuoso de desenvolvimento pessoal e participação. É por meio do acesso de todos – independentemente de gênero, etnia, religião ou idioma – a educação de qualidade que essas contribuições pessoais são multiplicadas, e os benefícios do crescimento econômico são distribuídos e desfrutados de forma igualitária (p. 8).

A utilização de recursos tecnológicos na escola transformou a dinâmica escolar e atribuiu novos sentidos e formas de exploração e conhecimento.

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde anteriormente, predomina a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2015, p. 46).

Não é possível afirmar que recursos tecnológicos são os únicos elementos necessários no processo educacional, de forma que a mediação do professor seja anulada. É justamente a mediação e a capacidade do professor de explorar tais aparatos tecnológicos de forma adequada que os converteram em ferramentas úteis para a construção e o compartilhamento do conhecimento no ambiente escolar e fora dele.

Kenski (2015, p. 24) considera que o conjunto de:

> [...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, ou serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKI, 2015, p. 24).

Se pensarmos nos avanços tecnológicos tão presentes no universo social, começaremos a perceber a lentidão do espaço escolar para se inserir neste novo paradigma.

Em uma sociedade marcada pelo domínio das tecnologias de informação e comunicação e por processos e mudanças que ocorrem de modo cada vez mais rápido, a escola tem permanecido imutável, perseverando em uma postura tradicional de ensino em que se privilegia a transmissão de informações. Uma postura que não mais condiz com a atual realidade. Como assevera Vieira (2008),

> [...] numa sociedade em que o volume de informação aumenta constantemente, em que o conhecimento é rapidamente superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimento é insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. A formação do aluno deve ter como alvo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (VIEIRA, 2008, p. 447).

Pensamento alinhado ao de Libâneo que, já na última década do século XX, chamava a atenção para as mudanças que ocorreriam e a necessidade de preparar os alunos para esta nova ordem mundial.

> Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 1998, p. 8).

De acordo com Carvalho e Ivanoff (2010), a informação e a comunicação são práticas que devem ser consideradas, atualmente, como essenciais e sempre presentes. Os autores também propõem uma definição esclarecedora sobre a tecnologia ao afirmarem que "a tecnologia pode ser definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da vida humana" (p. 3).

> A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral (MORAN, 2007, p.153).

Todos esses recursos podem ser utilizados como facilitadores do processo educativo, potencializando-o e aproximando o aluno do conteúdo, de maneira que as e mudando a forma de todos se relacionarem. Contudo, como salienta Moran (2007), existem fortes resistências por parte dos profissionais da Educação em relação à utilização das novas tecnologias no ambiente escolar.

> [...] escolas poderiam utilizar mais as tecnologias, mas preferem investir em projetos pedagógicos engajados socialmente, desconfiados de que as tecnologias complicam mais do que facilitam. Há um certo preconceito contra as possibilidades pedagógicas das tecnologias, que se reflete nas temáticas valorizadas nos grandes congressos dos educadores, em geral, distantes das tecnologias e mais preocupadas com políticas. Este grupo grande de escolas introduz as tecnologias com cautela, normalmente focando mais os aspectos administrativos que

os pedagógicos e o uso pontual delas (MORAN, 2007, p. 127).

A Escola não pode deixar de reconhecer seu papel no cenário atual, pois as novas tecnologias precisam estar presentes nas dinâmicas e nos processos educacionais para que os alunos possam se apropriar destes recursos e dominar linguagens da contemporaneidade, de forma a estarem efetivamente inseridos no mundo digital.

> [...] as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (KENSKI, 2015, p. 47).

Dessa forma, os profissionais da educação precisam estar atentos à incorporação das novas tecnologias em sua prática para que este recurso possa contribuir de forma muito positiva para a construção de saberes e conhecimentos que vão além do ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, pois ensinar a utilizar as tecnologias é algo essencial para a formação plena de um sujeito social na atualidade.

Segundo Silveira e Bazzo (2009)

> A tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. No paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região (p.682).

Pode-se concluir, portanto, que utilizar recursos tecnológicos na escola pode surtir resultados muito positivos, uma vez que, além de despertarem o interesse e viabilizarem uma aproximação mais significativa em relação ao conteúdo ensinado, também são formas de explorar linguagens muito ricas, que podem oferecer novas dinâmicas para alunos e professores.

AS DIFERENTES TECNOLOGIAS QUE CONSTITUEM A INOVAÇÃO

Vivemos em uma sociedade cada vez mais informatizada. Detalhes que nos passam despercebidos escondem uma infinidade de avanços tecnológicos. O simples fato de usarmos o celular, que nos parece ser tão corriqueiro, revela o grande avanço científico ao qual vivenciamos.

Podemos nos comunicar sem fios e com a redução dos limites. Podemos inclusive afirmar que a geração dos nascidos entre as décadas de 80 e 90 vivencia um hibridismo, pois nasceram no momento de transição do analógico para o digital que permite registrar, editar, combinar e manipular toda e qualquer informação por qualquer meio, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados (MORAN, 2007).

As tecnologias que até pouco tempo representavam evolução de formas separadas, como o computador para processamento de dados, a internet para disseminação de informações, o mp3 e a câmera digital como reprodutores das artes, caminharam para a integração.

Atualmente, o celular é a tecnologia que melhor representa essa convergência, pois é wireless (sem fio), incorporou o acesso à internet, à foto e ao vídeo digital, aos programas de comunicação (voz e TV), ao entretenimento (jogos e música mp3) e, associado às novas redes de comunicação de alta velocidade (wi-fi, 3g e 4g), tornou-se a principal ferramenta de disseminação de conteúdos nos atuais modelos de internet colaborativa ou web 2.0.

> Nossos tempos estão marcados pela rápida disseminação privada de produtos tecnológicos cada vez mais poderosos e cada vez mais acessíveis (tanto no sentido do "fazer funcionar" quanto no de "poder possuir"). Tudo indica que os receios sobre a "exclusão digital" não se confirmaram, ao menos nos termos em que foi cunhada, mas a escola e a educação parecem acompanhar essas mudanças de forma lenta. Essa, por assim dizer, nova realidade social é percebida como utopia longe de nossas escolas. Entre os interessados na educação, alguns desejam tratar das suas esperanças, outros de seus receios, outros tantos de sua realidade, mas é forçoso reconhecer que, mesmo onde algo mudou, a expressão cultura digital ainda não faz parte de nossos cenários (SOBREIRA, p. 62, 2010).

Hoje a computação está em todos os lugares e coisas antes inimagináveis e nos permite carregar nossos "computadores" na palma de nossas mãos.

Cada vez mais acessórios comuns como óculos, gravatas, brincos, etc, ganham novos valores ao adicionar funcionalidades computacionais em suas composições.

Já contamos com tênis que medem as calorias perdidas e os quilômetros percorridos, canetas que gravam áudio e vídeo, ou até os futuristas óculos do Google, que de forma quase orgânica interagem com nossos sentidos e o meio em que estamos.

Em relação à educação Barros (2003) menciona o professor Lauro de Oliveira Lima (1996) que o fez refletir a partir de seu instigante e polêmico posicionamento sobre o lugar que tem o educador no processo de formação do cidadão e nos afirma que a educação foi a área que menos se beneficiou dos avanços científicos dos últimos séculos, por resistência dela própria.

> [...] torna-se necessário reconhecer e interpretar a experiência como elemento essencial para impulsionar o desenvolvimento humano e sua sobrevivência digna por meio da educação e do agir, no sentido de transformar a realidade, entendida como uma rede de sistemas complexos em contínuo movimento (ALMEIDA, 2011, p. 76).

Belloni (2001, p.67) faz uma reflexão sobre o problema quando pergunta, se o avanço da tecnologia e a invasão de todas as esferas da vida social pela comunicação e pela informática confrontam a escola com mais este desafio: como modernizar o ensino – adaptando-o às exigências das novas gerações – sem perder de vista suas finalidades maiores (formação do sujeito consciente autônomo, ou da cidadania), sem deixar se envolver e dominar pelo tecnicismo mecânico e redutor? Como pode a escola pública dar efetivamente o salto para o futuro e compensar, ao invés de reproduzir, as profundas desigualdades sociais, agravadas pelo acesso desigual aos objetos tecnológicos?

Para Barros (2003),

> O modelo de educação que se aplica hoje, do ponto de vista da relação ciência-educação, é muito mais próximo do modelo educacional desenvolvido a partir da evolução da prática dos mosteiros medievais (séculos XII e XIII) do que de algo que possa representar a síntese do conhecimento humano na medicina, psicologia, eletrônica, comunicação etc. (BARROS, 2003).

Diz Barros que o modelo educacional dos dias atuais está obsoleto, entende-se que sejam necessárias mudanças urgentes em todas as áreas da educação, para que o caos não se instale.

Ábila (2010) apud Almeida (2011) diz, o que já se constata na realidade das escolas,

> Os alunos a cada dia que passa estão mais desmotivados para o estudo, as salas de aulas estão monótonas, carentes de modernização, enquanto isso os jovens utilizam as mídias em seu dia a dia com diversas finalidades sendo que as mesmas poderiam estar inseridas nas práticas em sala de aula. Enquanto crianças e jovens aderem cada vez mais a esse ritmo devida, a escola formal, por sua natureza conservadora, não consegue acompanhar a velocidade da mídia e de outros estímulos a que eles estão expostos fora da salas de aula (ÁBILA, 2010, p.34 apud ALMEIDA, 2011, s.p.).

Esta é mesmo a realidade das salas de aula hoje, onde os alunos já dominam a tecnologia, porém não se beneficiam do que a escola poderia lhes repassar por meio dela como aprendizado, se os docentes estivessem tão atualizados quantos seus alunos.

Deve-se levar em conta também, que os órgãos governamentais da União, dos Estados e dos Municípios ainda não acordaram para a necessidade de instrumentalizar os seus professores para que saiam de seus nichos tradicionais e se aventurarem numa aventura tecnológica aprendendo e ensinando os seus alunos.

Segundo Almeida (2011),

> A utilização de recursos tecnológicos tem a possibilidade de gerar novas habilidades que antes não eram possíveis serem trabalhadas devido uma pedagogia tradicionalista e arcaica onde o aluno sempre estava em segundo plano. Com toda essa reviravolta educacional é possível observar como aparelhos eletrônicos podem fazer toda diferença, mas sem de maneira alguma deixar o professor de lado, nessa nova forma de se conceber aprendizado até a postura do docente é revista tornando-se indispensáveis as habilidades cabíveis para utilização dos mesmos. Com todas essas transformações a sociedade ganha em curto e longo prazo, pois os frutos de uma aula diferenciada podem ser usados no presente e no futuro de cada jovem com ânsia de aprender (ALMEIDA, 2011, s.p.).

Diz Almeida que os aparelhos eletrônicos podem fazer diferença na sala de aula, até para o docente, pois caberá a ele transformar sua aula tradicional em uma aula diferenciada em que o aprendizado também se dará.

Ábila (2010) apud Almeida (2011) acrescenta que

> Para manter o aluno dentro da sala de aula, o professor precisa ser criativo, fazendo da escola também parte da realidade que o educando vive fora dela. Descobrir novos métodos e meios de ensino é uma forma de inovar, a fim de motivar e encantá-lo para a aprendizagem (ÁBILA, 2010, p.35 apud ALMEIDA, 2011, s.p.).

O professor deve ser muito criativo, para que os alunos vejam sua aula como interessante e produtiva e por isso sintam-se motivados, é isso o ideal de todo o professor.

CONEXÃO VIRTUAL E REALIDADE ESCOLAR

Estar continuamente ligado em redes de informação através de hardwares móveis traz abalos aos sólidos e aparentemente imóveis espaços escolares.

Pequenos enfrentamentos cotidianos criam espaços de discussão e polemização de temáticas ainda muito pouco exploradas, debates que muitas vezes acabam por ser sublimados e excluídos de um ambiente que tem se demonstrado muito pouco mutável e acaba por abrigar um discurso intransigente consigo e com os outros, possibilitando muito pouco diálogo entre os membros participantes e favorecendo percepções rasas e de senso comum de realidade latentes.

> A observação empírica do uso da internet pelos jovens sugere que, conceitualmente, devemos reconhecer que a alteridade emerge de uma interação dinâmica entre o usuário e a tecnologia e que, consequentemente, politicamente, devemos ter cuidado ao criticar os indivíduos pela limitação de suas próprias atividades, porque nisso está implícito assumir que as interfaces são bem arquitetadas e que os recursos necessários estão prontamente disponíveis. Na prática, as interfaces obscuras também impedem, minam – especialmente no ambiente das novas mídias e da informação, em que as convenções culturais de representação ainda não são familiares e pistas para a interpretação são inconsistentes e confusas –, e uma crítica do novo ambiente informacional ainda não está desenvolvida (LIVINGSTONE, 2011).

A escola como um espaço coletivo e plural por si só, é um exercício de extrema dificuldade. A centralização de organização por parte de um corpo pedagógico por muitas vezes desconectado (palavra emblemática para a discussão) da realidade externa aos muros da escola, não permite um real diálogo e limita a expansão e criação de novos conceitos diante de um embate entre o físico e o virtual.

> O uso de toda uma gama de ferramentas dentro do contexto de sala de aula objetiva aumentar a motivação, tanto de professores quanto de alunos, já que possibilita uma interação diferenciada, mais constante, na medida em que amplia as possibilidades de contato entre educandos e educadores, não mais restrito apenas ao ambiente escolar (TEIXEIRA, 2011, p. 161).

Dentro de suas atribuições burocráticas e diante das demandas técnicas primárias, tanto gestores quanto professores encontrem pouco tempo e espaço para um diálogo aprofundado sobre as reais potencialidades advindas da cultura digital e por comodidade, permanecem muitas das vezes confortáveis nos discursos e estruturas clássicas de uma escola que mesmo antes da revolução digital já se demonstrava desgastada em seus métodos e suas práticas, mas que geram segurança diante do novo e desconhecido (no sentido técnico) mundo virtual.

Weinert et al. (2011) salienta:

> No ambiente escolar, os objetivos se modificam. Já não é mais suficiente "ensinar por ensinar". Sem metas a serem atingidas, a simples transmissão de informações não é válida se não agregar conhecimento. Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia-a-dia das crianças e adolescentes, é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias (p. 53).

É comum que os parâmetros de aprendizagem oficialmente concebidos estejam ligados a ideia de que para aprender é necessário estar dentro de uma escola. O indivíduo continua na maioria das situações, indo ao mesmo lugar, obrigatoriamente para aprender.

No entanto, a forma como a estrutura é mantida com suas ínfimas mudanças diante dos processos externos à escola, torna sua permanência uma estrutura escolar diacrônica ao tempo espaço social, mantendo locais e tempos fixos. Diante de tanta informação contida nos meios midiáticos, essa concepção de aprendizagem é algo questionável. Pois através das novas tecnologias:

> [...] os alunos podem passar a integrar-se em grupos e em comunidades que largam em muito os horizontes da aula, uma vez que estabelecem contatos com companheiros situados em qualquer parte do planeta (e até fora dele, como já aconteceu nalgumas escolas através da comunicação com astronautas). Porém, apesar das pessoas mais distantes poderem estar mais próximas, corremos o risco de nos afastarmos das que estão à nossa volta, podendo cair alguns num isolamento em relação ao meio social envolvente. Com os novos canais de comunicação é possível rentabilizar bastante a aprendizagem e valorizar o tempo e o espaço, gerindo-os de formas impensáveis anteriormente. Enquanto que através das aulas "tradicionais" o professor ocupava o mesmo espaço (a mesma sala) e partilhava o mesmo tempo de aula com os alunos, hoje podemos facilmente mudar estas condicionantes. Apesar das classes poderem acontecer no mesmo lugar e no mesmo espaço temporal, temos através da videoconferência, por exemplo, a possibilidade de termos pessoas em distintos lugares, mas ao mesmo tempo. Por outro lado, o centro de recursos permite às pessoas utilizarem o mesmo lugar em diferentes espaços temporais, enquanto que os espaços de trabalho colaborativo na Internet podem servir-se de diferentes espaços e de diferentes momentos" (MARTINHO, 2011).

Um dos principais temas de discussões e reflexões de órgãos governamentais e sociedade civil é a educação, pois sua relevância reside no fato de abranger questões sociais, econômicas, políticas e culturais dos diferentes países que veem na educação formal o pilar das mudanças estruturais da sociedade.

Esse protagonismo social nos convida à urgência da discussão sobre a inserção dos espaços educacionais de maneira efetiva na cultura digital. Pois, apesar disso, de um modo geral a escola não tem correspondido às necessidades reais (realidade) dos alunos e talvez até dos professores,

> Novas formas de regulação e gestão das políticas educacionais no Brasil estão sendo evidenciadas nos últimos anos, como parte de estratégias transnacionais de organismos, empresas e instituições internacionais, com especial destaque para o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial. A questão que se coloca sobre o papel destes grupos enquanto

> indutores de políticas, nos remete, necessariamente, às discussões sobre a autonomia do estado e da nação e, neste sentido, precisamos pensar em como a escola – uma das instituições diretamente responsáveis pela formação dos cidadãos – se coloca frente a essas políticas (PRETTO, 1999).

Estar dentro de uma sala de aula com quadros-negros e giz, sem dúvidas é uma realidade cada vez mais distante da juventude inserida na cultura do digital.

Um espaço tradicional, retrógrado, inócuo e quase estéril, tem se revelado cada vez mais explícito enquanto arquétipo de uma educação que há muito não corresponde às demandas sociais e que é cada vez mais evidente diante da agilidade e multiplicidade que o digital carrega.

Importa frisar a discussão sobre a inclusão digital. De acordo com Buzato (2007), é pensamento comum, fortemente influenciado pelos veículos de comunicação social, que a inclusão digital:

> [...] equivaleria ao acesso, preferencialmente domiciliar, de comunidades em desvantagem (econômica, geográfica, física, educacional, etc.) aos artefatos técnicos (dispositivos digitais e meios de comunicação às redes telemáticas) e aos bens simbólicos (bibliotecas digitais, softwares, websites, jogos de computador, bancos de dados, serviços de e-commerce, etc.) relacionados às TIC (BUZATO, 2007, p. 37).

Porém, de acordo com o autor, o acesso não equivale à inclusão. Buzato (2007) vincula a inclusão digital à inclusão social ao dizer que “a exclusão, no caso da internet, não se manifesta apenas pela falta de acesso (como seria o caso da eletricidade e do saneamento básico), mas nas consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso” (BUZATO, 2007, p. 37).

Dizer que inclusão digital é somente oferecer computadores seria análogo a afirmar que as salas de aula, cadeiras e quadro-negro garantiriam a escolarização e o aprendizado dos alunos.

Sem a inteligência profissional dos professores e sem a sabedoria de uma instituição escolar que estabelecesse diretrizes de conhecimento e trabalho nestes espaços, as salas seriam inúteis. Portanto, a oferta de computadores conectados em rede é o primeiro passo, mas não é o suficiente para se realizar a pretensa inclusão digital.

Portanto, o fato de possuir um computador não é o critério para definir a inclusão digital, mas sim as consequências advindas da utilização do equipamento, da interação com novos modos de ser e de agir na cultura digital. É preciso considerar que, mesmo entre pessoas que possuem acesso às tecnologias, podemos encontrar aqueles que não sabem utilizar esses recursos adequadamente.

Nessa linha de pensamento, considera-se que o acesso às novas tecnologias é condição básica para que a inclusão digital aconteça, embora não assegure sua ocorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Estar diante de uma interface, assimilando um conteúdo, há muito deixou de ser novidade para a humanidade. Sempre utilizamos de suportes para podermos transmitir e armazenar nossos vestígios culturais ao redor do globo terrestre no intuito de manter conteúdos e expandir as barreiras do conhecimento.

Trilhamos um caminho vertiginoso das paredes de pedras onde se encontram os mais antigos registros humanos até os modernos livros e cadernos de folhas alvas impecáveis.

Associado a velocidade e praticidade das tecnologias digitais, a propagação de conteúdos imagéticos, antes relegados à condição de arte, tomam proporções nunca antes imaginadas.

Com isso, fotos, vídeos e músicas passam a perpassar o conteúdo escrito, criando o fenômeno das multimídias, em que textos, imagens e movimento não disputam a atenção do interlocutor, mas se complementam no processo de síntese do conteúdo.

A simbiose entre linguagens ortográficas e não ortográficas se tornou tão significativa ao ponto de que pictogramas paleolíticos pudessem ter mais fácil compreensão por uma criança nascida depois dos anos 2000 do que as formas mais tradicionais de textos, ao menos no sentido de utilizar linguagens não ortográficas para transmitir conteúdo.

Os textos uma vez digitalizados não são mais os mesmos, não por terem seus conteúdos modificados, mas pelo fato da forma como os consumimos modificar nossa percepção.

A questão é que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação transformam e modificam as vidas das pessoas e, por conseguinte, a forma como elas assimilam as informações.

A cada novo avanço tecnológico surgem novas necessidades e exigências ao pensamento humano, por isso, a estrutura a qual utilizamos para poder responder a essas necessidades precisa estar de pronto preparada para tal.

A educação contemporânea se encontra em um verdadeiro impasse diante da realidade presente externamente aos seus muros, que de forma velada permeia seus conteúdos e estruturas.

Diante do avanço tecnológico digital das comunicações humanas, a escola mantém, tal como as cátedras da idade média, um isolamento seguro com seus muros analógicos.

Negar que os mais variados tipos de dispositivos informacionais já são realidades tanto na vida de alunos quanto de professores e escondê-los ao atravessar os portões da escola provavelmente não resolverá o problema.

É indispensável que a Escola da atualidade esteja inserida na realidade da sociedade atual, para que seja possível uma atuação educacional articulada, significativa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, B. **Os benefícios das inovações tecnológicas em sala de aula**. 2011. Disponível em: <http://www.recantodasletras. com.br/artigos/2839710>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BARROS, I. **As inovações tecnológicas a serviço da educação.** Educação Pública. 2003, Tecnologia Educacional, ano XXXI, n. 161/162, abr./set. 2003. Disponível em: <http://www. educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/ tecnologia/0008.html>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP. Autores Associados, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).

BORTOLINI et al. **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo**. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUZATO, M. El K. **Entre a fronteira e a periferia**: **linguagem e letramento na inclusão digital.** 264 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Tecnologia) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam:** ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes.** Ano 4 – nº 2 jan./jun. 2011 - São Paulo, p. 11-42.

MARTINHO, M. H. **Uma Outra Concepção de Escola**. Estudo de Caso. 2011.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PRETTO, N. L. **Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias.**Trabalho apresentado na 22. Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 1999.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. **Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica.** Ciência & Educação, v. 15, n.3, 2009. p. 681-694.

SOBREIRA, H.; et al. Um espectro ronda... A escola, agora em banda larga. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 39, n. 25, p. 57-83, set./ dez. 2010.

TEIXEIRA, A. G. D. **Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente**. Linguagens e Diálogos, v. 2, n. 1, 2011, p. 159-174.

VIEIRA, A. **Formação de leitores de literatura na escola brasileira**: caminhadas e labirintos. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, 2008. p. 444-458, maio/ago.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores** – Marco Político. 2009.

WEINERT et al. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais**: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.



O TEA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

RAPHAELA DOS SANTOS CUNHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas. Ano de conclusão: 2005. Pós-Graduação em Psicopedagogia em 2006. Coordenadora pedagógica do CEI Joaquim Gouveia Franco Jr., Ver. Atualmente atua na DRE-Guaianases no setor de Contabilidade.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Estima-se que, atualmente, 1% da população mundial tenha Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Graças a pesquisas e avanços tecnológicos, tanto nas áreas de neurologia quanto de psicologia, é possível haver um diagnóstico cada vez mais cedo e, com isso, garantir que os tratamentos e as intervenções se iniciem o quanto antes, ajudando no desenvolvimento pleno da pessoa com TEA. Por outro lado, em se tratando da inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. O professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma. Desta forma, o presente trabalho, através de pesquisas bibliográficas e experiências em sala de aula, abordará a questão do ensino de crianças com TEA, seus desafios e busca de soluções.

Palavras-chave: Autismo; Professor; Educação; Ensino; Aluno.

INTRODUÇÃO

O ano era 2018. Um novo filme da franquia de sucesso (cujo primeiro foi lançado em 1987) de “O Predador” foi lançado. Nesta ficção, uma perseguição entre naves alienígenas traz à Terra um novo predador, que acaba sendo capturado por humanos.

Antes disso, ele tem seu capacete e bracelete roubados por Quinn McKenna (Boyd Holbrook), um atirador de elite que estava em missão no local onde a nave caiu.

A bióloga Casey Brackett (Olivia Munn) é então chamada para examinar o ser recém-descoberto, mas ele logo consegue escapar do laboratório em que é mantido cativeiro. Ao tentar capturá-lo Casey encontra McKenna, que está em um ônibus repleto de ex-militares com problemas. Juntos, eles buscam um meio de sobreviver e, ao mesmo tempo, proteger o pequeno Rory (Jacob Tremblay), filho de McKenna, que está com os artefatos alienígenas pegos pelo pai” (ADOROCINEMA, 2018).

Neste ponto, vale destacar o supracitado personagem Rory McKenna. Trata-se de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA), filho do atirador de elite do Exército dos EUA, Quinn McKenna.

E por que o destaque? Na trama, o alienígena visita a Terra para sequestrar o menino em questão e levá-lo a seu planeta de origem, pois segundo ele, aquela criança seria “especial” em um sentido ainda mais amplo: seria o “próximo passo da evolução” (frase presente no próprio filme), haja vista o grau avançado de inteligência e percepção do menino, quando comparado às outras pessoas.

Outras obras também têm demonstrado especial interesse e enfoque em portadores do Transtorno do Espectro Autista. A série The Good Doctor apresenta como protagonista o médico recém-formado Shaun Murphy (interpretado por Freddie Highmore), diagnosticado não só com autismo, mas com uma condição rara conhecida como Síndrome de Savant, ou síndrome do sábio, que é um distúrbio neurológico raro. Os pacientes são caracterizados por serem muito bons em determinadas áreas, mas apresentarem dificuldade em outras (REDE D'OR, 2025).

Enfim, o que se percebe, atualmente, é um misto de interesse e curiosidade sobre a questão do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há diversos famosos com diagnóstico de autismo. Danilo Gentili, Elon Musk, Susan Boyle, Anthony Hopkins, Wentworth Miller, Daryl Hannah. Enfim.

Cotidianamente, as pessoas sabem não se tratar de uma condição nova. Porém, tem-se a nítida sensação de que há uma abordagem bem maior, seja na mídia, seja nas redes sociais, ou mesmo no dia a dia da população.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando sua inclusão social e cidadania. Dentre os principais direitos estão: direito à vida; direito à saúde; direito à educação; direito ao trabalho; direito à previdência social, entre outros (UBUKATA, 2022).

Exclusivamente para as pessoas com TEA, há a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, que admite o TEA como uma deficiência e, com isso, reconhece os direitos previstos por lei para as pessoas com algum tipo de deficiência também a essa população (UBUKATA, 2022).

Além disso, diversas outras leis foram criadas e sancionadas, com objetivos diversos. Tais como

o atendimento preferencial em locais públicos, a reserva de vagas em estacionamentos, e até mesmo uma lei que visa a facilitar a identificação de pessoas com TEA. Sancionada em 8 de janeiro de 2020 pelo Presidente Jair Bolsonaro, a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPELA).

A legislação vem como uma resposta à impossibilidade de identificar o autismo visualmente, o que com frequência gera obstáculos ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas têm direito, como estacionar em uma vaga para pessoas com deficiência. O documento é emitido de forma gratuita por órgãos estaduais e municipais (AUTISMO e REALIDADE, 2025).

Figura 1 - Símbolo do autismo, representando a diversidade que existe dentro do espectro autista sem reforçar estigmas sobre o transtorno.



Dia 2 de abril é o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Nesse dia, é importante lembrar que o TEA não é uma doença. É um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta alteração nas áreas da comunicação, da socialização e de padrões de comportamento. Logo, é essencial que escolas com alunos autistas saibam compreender e apoiar esses estudantes (FAZ EDUCAÇÃO TECNOLOGIA, 2024).

Logo, acerca do papel dos docentes, vale ressaltar que a educação especial tem apresentado relevante papel e vem se desenvolvendo sobremaneira no contexto escolar do Brasil.

Com isso, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia a dia das escolas. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo, justamente, apresentar os desafios pelos quais o docente tem de passar diariamente, buscando alternativas a um trabalho que, por si só, já se mostra deveras árduo.

Vale ressaltar que a apresentação far-se-á através de pesquisas bibliográficas e suas devidas citações.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Segundo a Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, "o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades."

Estima-se que, atualmente, 1% da população mundial tenha Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Graças a pesquisas e avanços tecnológicos, tanto nas áreas de neurologia quanto de psicologia, é possível haver um diagnóstico cada vez mais cedo e, com isso, garantir que os tratamentos e as intervenções se iniciem o quanto antes, ajudando no desenvolvimento pleno da pessoa com TEA (UBUKATA, 2022).

Sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino. (Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, 2024)

Ainda segundo a mesma fonte, "a identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno de TEA e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo, considerando a neuroplasticidade cerebral.

Ressalta-se ainda que o tratamento oportuno com estimulação precoce deve ser preconizado em qualquer caso de suspeita de TEA ou desenvolvimento atípico da criança, independentemente de confirmação diagnóstica. (Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, 2024)

A Educação é indispensável em quaisquer momentos da vida. Porém, depreende-se, segundo o trecho acima, que nos casos de suspeita de acometimento por TEA, dever-se-á introduzir estímulos o mais precocemente possível.

O diagnóstico é essencialmente clínico, feito a partir das observações da criança, entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos específicos. Instrumentos de vigilância do desenvolvimento infantil são sensíveis para detecção de alterações sugestivas de TEA, devendo ser devidamente aplicados durante as consultas de puericultura na Atenção Primária à Saúde.

O relato/queixa da família acerca de alterações no desenvolvimento ou comportamento da criança tem correlação positiva com confirmação diagnóstica posterior, por isso, valorizar o relato/queixa da família é fundamental durante o atendimento da criança. (Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, 2024)

Quanto ao diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é resultado de alterações físicas e funcionais do cérebro e está relacionado ao desenvolvimento motor, da linguagem e comportamental.

O TEA afeta o comportamento da criança e os primeiros sinais podem ser notados em bebês nos primeiros meses de vida. No geral, uma criança com transtorno do espectro autista pode apresentar os seguintes sinais (Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, 2024):

Dificuldade para interagir socialmente, como manter o contato visual, identificar expressões faciais e compreender gestos comunicativos, expressar as próprias emoções e fazer amigos;

Dificuldade na comunicação, caracterizado por uso repetitivo da linguagem e dificuldade para iniciar e manter um diálogo;

Alterações comportamentais, como manias, apego excessivo a rotinas, ações repetitivas, interesse intenso em coisas específicas e dificuldade de imaginação.

Justamente, neste ponto, vale destacar a correlação com o filme (O Predador) e com a série (The Good Doctor) supracitados: o apego a coisas específicas e a dificuldade na comunicação são bem característicos em ambos os personagens citados.

O TEA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Desafios diários na educação não são poucos: desvalorização salarial e profissional, excesso de trabalho, acúmulo de cargos, transportes inadequados, trânsito e exposição à violência são apenas alguns exemplos dos percalços a que os docentes estão sujeitos rotineiramente.

Partindo-se deste pressuposto, pode-se adicionar a este rol a questão em lidar com crianças com diferentes níveis de autismo.

Vale citá-los, resumidamente:

a. Nível 1 (autismo leve)

As interações sociais podem ser desafiadoras, pois as pessoas com essa condição podem ter dificuldade em iniciar conversas ou demonstrar interesse pelos outros. Além disso, comportamentos inflexíveis podem dificultar a realização de tarefas cotidianas, como seguir instruções ou alternar entre atividades. No entanto, a linguagem funcional geralmente é preservada. (Letícia Carvalho, 2024)

b. Nível 2 (autismo moderado)

As pessoas apresentam dificuldades significativas na comunicação e interação social. Além disso, podem apresentar comportamentos repetitivos e restritivos, que tendem a dificultar o aprendizado e a adaptação a mudanças. No critério diagnóstico, podem apresentar deficiência intelectual e linguagem funcional prejudicada (Letícia Carvalho, 2024).

c. Nível 3 (autismo severo)

As pessoas apresentam dificuldades significativas na comunicação, que podem incluir atrasos no desenvolvimento da fala ou a ausência total da fala. Além disso, podem apresentar deficiência intelectual e ausência da linguagem funcional. (Letícia Carvalho, 2024)

Ainda segundo (Letícia Carvalho, 2024), a classificação acima, baseada em níveis, seria antiquada, "porque uma pessoa no espectro pode apresentar necessidade de suporte na comunicação, mas não ter déficit na parte comportamental, por exemplo. Enquanto outra pode ter a comunicação bem desenvolvida, mas apresentar comportamentos repetitivos e restritos."

Pode parecer óbvio, mas há diversidade entre os portadores de autismo. E é preciso (e precioso) respeitar-se o tempo e a capacidade de cada indivíduo.

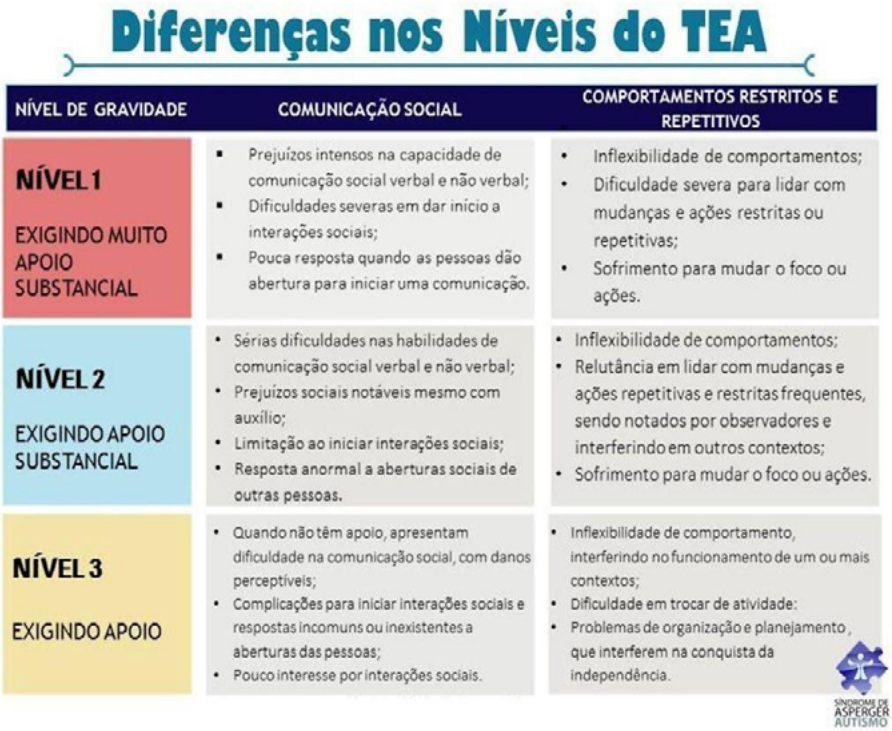


Figura 2 - Quadro resumo sobre os diferentes níveis de autismo.

A Constituição Federal de 1988 prevê o seguinte (BRASIL, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. O professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma (OLIVEIRA, 2020).

Porém, o indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, consequentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo (OLIVEIRA, 2020).

OS DESAFIOS INERENTES AO ENSINO DO ALUNO COM TEA

A inclusão é um movimento educacional, social e político que visa a defender os direitos de todos os indivíduos a participarem de uma forma consciente e responsável na sociedade, a fim de serem incluídos, aceitos e respeitados de acordo suas necessidades específicas.

Porém, apesar de a obrigatoriedade do da educação especial constar em leis, conforme visto anteriormente, nem sempre o professor está devidamente preparado para tal situação, conforme já citado. Logo, faz-se necessárias ofertas de cursos de capacitação de maneira contínua, a fim de que o docente se encontre sempre atualizado e capaz de oferecer o seu melhor.

Especificamente em relação ao TEA, o professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças (OLIVEIRA, 2020).

Os distúrbios cognitivos podem ser amenizados com a estimulação precoce. Diante de uma figura com vários detalhes, a pessoa com autismo tende a perceber apenas uma parte do todo ou, ainda, diante de um estímulo composto, por exemplo, visual e auditivo, um deles é aparentemente ignorado. Existe dificuldade em relacionar as partes e o todo. Essa problemática também aparece na integração de uma informação ao todo; por isso, existe a necessidade de reforçadores consistentes entre estímulo, respostas e consequências, para que possam estabelecer esses vínculos e adquirir novos comportamentos (OLIVEIRA, 2020).

Valedizerqueasmanifestações decorrentes do autismo podem levar ao sentimento de rejeição por parte de quem não conhece as características desse transtorno. Por isso, os desafios de trabalhar com um aluno autista são grandes, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento. Além de formação acadêmica, a sensibilidade e a perspicácia do professor são extremamente importantes para aprender a compreender e trabalhar com o aluno autista (OLIVEIRA, 2020).

Neste ponto, vale frisar a diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Educação Inclusiva é um processo que ocorre em todas as escolas, de quaisquer níveis, a fim de proporcionar um ensino de qualidade a todos os estudantes,independentemente de suas dificuldades pessoais,

intelectuais, necessidades comuns ou especiais. Assim, o papel da escola, no contexto da inclusão, é acolher a todos independente de suas necessidades, assegurando ao estudante, a sua permanência, participação no processo e continuidade da escolaridade (ALMEIDA & TORTATO, 2023).

A Educação Especial, por sua vez, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, compreende:

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 portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular (GOVERNO FEDERAL, 1996).

Sabe-se que o professor, quase que de maneira unânime, considera a educação especial até mesmo uma questão de justiça social. Porém, grande parte não se sente seguro e capacitado para tal desafio. Segundo (Capellini, 2022), "um dos maiores obstáculos para que o estudante com TEA permaneça nos estudos e se desenvolva está na dificuldade dos gestores escolares em enxergá-lo como alguém que é integrante da escola, e não da educação especial. A escola precisa pensar, planejar e desenvolver atividades que atendam a todos os alunos. Parece algo utópico, mas é o que diz a lei: a escola deve ser inclusiva, para todos e cada um.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS E AÇÕES

O autismo pode apresentar diferentes intensidades em suas características Por isso, utiliza-se a palavra "espectro". Algumas pessoas autistas podem ter dificuldades na linguagem e na comunicação. Outras, podem ser muito boas em matemática ou em memorizar informações (FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA, 2024).

Desta forma, não existe uma fórmula pronta para o aluno com TEA. Aliás, para nenhum educando, pois cada um possui seu tempo de aprendizagem.

Porém, existem algumas sugestões que podem vir a ser bastante eficazes no desenvolvimento de alunos com TEA. São elas:

a) Adaptações

Visto que uma das características mais presentes no portador de TEA é a hipersensibilidade a ambientes com excesso de sons e agitação, convém criar no espaço escolar algum tipo de "refúgio", um local onde seja possível manter a ordem e o silêncio, na medida do possível.

b) Apoio de profissionais

O autismo deve ter apoio de uma equipe multiprofissional. Não para tentar encontrar uma "cura", mas para promover a pessoa autista mais qualidade de vida, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e funcionais. Manter uma comunicação regularmente com todos os profissionais é fundamental para conhecer mais a criança, por meio da troca de informações, estratégias e evidências de seu desenvolvimento (FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA, 2024).

Convém manter diálogos com fonoaudiólogos e psicólogos, por exemplo, pois tais profissionais são capacitados para tal.

c) Promoção de interesses específicos

Interesses específicos, ou hiper focos, são uma característica comum do autismo. Descobrir-se quais são os interesses dos alunos autistas o quanto antes, torna-se, então, uma boa estratégia de engajamento.

d) Comunicação com familiares

Manter-se uma comunicação aberta e colaborativa com os pais de alunos autistas é fundamental. Ao compartilhar informações e estratégias, cria-se a possibilidade de descobrir maneiras de apoiar o desenvolvimento do aluno (FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Autismo não é doença. Definitivamente. Trata-se de um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Tal condição pode apresentar diferentes intensidades em suas características. Por isso, utiliza-se a palavra “espectro”. Alguns portadores de TEA podem ter dificuldades na linguagem e na comunicação. Outras, podem ser muito boas em matemática ou em memorizar informações.

A prova da capacidade de que pessoas com TEA podem atingir destaques em quaisquer áreas são as supracitadas celebridades, nacionais e internacionais.

Além disso, vale dizer que não significa que a criança com TEA não aprenda, ela só aprende de um jeito diferente. Ela precisa de outros recursos e outras estratégias de acolhimento, precisando brincar e interagir com todos.

Dessa forma, impõe-se ao docente, além de seus desafios costumeiros, a necessidade contínua de buscar incluir o aluno autista nos mais diversos tipos de atividades, fazendo-o sentir-se parte do grupo. Não apenas uma peça diferenciada e difícil de “encaixar”.

REFERÊNCIAS



ADORO CINEMA. **O Predador 2018**. Fonte:Adorocinema.com: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-229857/. 2018.

ALMEIDA, V. F., & Tortato, C. d. **Desafios da docência no processo de inclusão de estudantes com TEA.** IFPB. Licenciatura em Pedagogia, 2023. p. 4.

AUTISMO E REALIDADE. **Convivendo com o TEA. Fonte:Autismo e realidade.** https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o- tea/leis-e- direitos/?gad_source=1 & gclid=EAIaIQobChMIqLXrnpnxigMVzGhIAB1UKiHNEAAYAyAAEgIZAfD_BwE. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Constituição Federal. Brasília, Brasil. 1988.

CAPELLINI, V. **Inclusão escolar sobre autismo.** (J. M. Junior, Entrevistador). 2022.

FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA. **Práticas de apoio à aprendizagem de alunos com TEA.** Fonte: Faz: https://fazeducacao.com.br/autismo-na- escola-6-praticas-para-apoiar-a-aprendizagem-de- alunos-com-tea/. 2024.

GOVERNO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9394. Brasília, DF, Brasil. 1996.

CARVALHO, L. **Níveis de autismo.** Fonte: Terra:c.https://www.terra.com.br/nos/entenda-como-e-feita- a-classificação-dos-niveis-de-autismo,52319ed49e7d5afc3d4cd318689197b709rf 0ov1.html?utm_source=clipboard. 2024.

OLIVEIRA, F. L. **Autismo e inclusão escolar.** Fonte:CECIERJ:https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da- inclusão-do-aluno-autista. 2020.

REDE D'OR. **Rede D'Or São Luiz.** Fonte: Síndrome deSavant.https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/sindrome-de-savant. 2025.

SSEP. Secretaria de Saúde do Estado do Paraná. TEA. Fonte: **Transtorno do Espectro Autista:** https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do- Espectro-Autista-TEA. 2024.

UBUKATA, R. P. **TEA e a educação infantil.** DIVERSA:https://diversa.org.br/artigos/tea-educacao-infantil. 2022.



REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA RODRIGUES DE AGUIAR

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIPAULISTANA (2009);
Professora de Educação Infantil - no CEI Onadyr Marcondes.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador comprometido, competente e afetivo.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Empatia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula.

Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?

A opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e consequentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas.

O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino – aprendizagem. Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprovam a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.

O objetivo geral é compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucioná-las e proporcionar mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.

O processo desse método de pesquisa será aplicado através pesquisa bibliográfica, sobre a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.



AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano.

No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professora – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: "a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula" (p. 251).

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): "Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares [...] todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade" (p. 106-107).

Para este autor (1988 apud Brenelli, 2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: "as funções do conhecimento, representação e da afetividade [...] as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade".

Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que: "A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos [...]; A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos".

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: "A afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto, como algo que impulsiona as ações [...] a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço".

Este mesmo autor segundo La Taille (1992. p, 73), identificou duas morais: "Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão.".

> Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: "como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática?" Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim: "A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado".

Van Der Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.p 121 e 122), colocam que: "Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social".

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitivas do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (TASSONI, 2000).

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como: "Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços [...]. O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo".

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: "A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos". De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

> A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade (WALLON apud DANTAS, 1992, p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica).

Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde a afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou maternal; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

A AFETIVIDADE NA ESCOLA

A educação escolar é uma das muitas atividades sociais educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos.

Para Coll (1994, p. 53): "As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens".

E dentro desta instituição educativa, temos a figura do Professor (a) que é a pessoa responsável pela mediação do conhecimento, de forma que seja percebido pelos alunos como alguém confiante e que seja confiável dentro de uma relação social que se estabeleça dentro de sala de aula.

Segundo Antunes (2002, p. 33), um dos pontos essenciais para a progressão dos alunos é: "Construir, progressivamente, um clima de relacionamento objetivo com os alunos, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, dispondo a fazê-lo a caminhar com eficiência e segurança".

De acordo com Santos (2003) e Galvão (1999), o teórico francês Henri Wallon (1879-1962), atuante na área educacional, a qual propunha ideias para uma reformulação no sistema educacional francês tal que possibilitasse uma formação integral de forma intelectual, afetiva e social aos alunos, foi o precursor de um ensino que além de considerar

a presença física da criança, também levou em consideração suas emoções dentro da sala de aula, Fato este que considerava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.

Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedor das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciam substancialmente na aprendizagem de seus alunos. Segundo cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são: "Torna as aulas agradáveis e atraentes; estimula a participação do aluno; Sabe se expressar de forma que todos entendam; Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa; Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas; Faz o aluno participar do ensino, etc." (CUNHA, 1991, p.147).

Por tal razão Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetivam vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: "Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem".

Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p. 106), descreve que: "Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irredutíveis e complementares".

Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento do professor com seus alunos, mostrando-se compreensivo, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: "O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível às necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos".

Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde o nascimento nos primeiros contatos com seus familiares.

Esses contatos desenvolvem nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a "educação do lar", as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto.

Por sua vez, Tassoni (2000, p. 3), a partir dos teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que: "A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas".

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como se dá essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considerações da Tassoni (2000, p. 06): "quanto melhores forem as condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa."

Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.

É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto que o aluno também possui seus conhecimentos prévios.

Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto que o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor: "A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor alunos não está livre de conflitos ou deformações" (p. 251-252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisam ser melhor verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em integrar numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível.

Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância.

Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas.

Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular.

Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microssistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura.

Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes.

Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importantes para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizem a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala de aula vai sendo estabelecida.

O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS



AZZI e SILVA. **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** V.I. Introdução. Brasília, 1998.

_____. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. Campo Grande – MS, 1990.

BRENELLI, Rosely Palerma. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores.** In. FINI Lucila Dihel Tolaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes**. O que é Burnout**. In Codo, Wanderley (org.) **Educação: Caminho e Trabalho**. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **Repensando a Didática**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005.

FERNANDES, Evaristo V. **Psicologia da Educação Escolar Moderna.** Espanta, 2003.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor**, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz?** São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. **Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boschiana de Valor Real e Valor Visado**. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. **Pedagogia em Conexão.** Canoas: Ulbra, 2004.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação.** 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

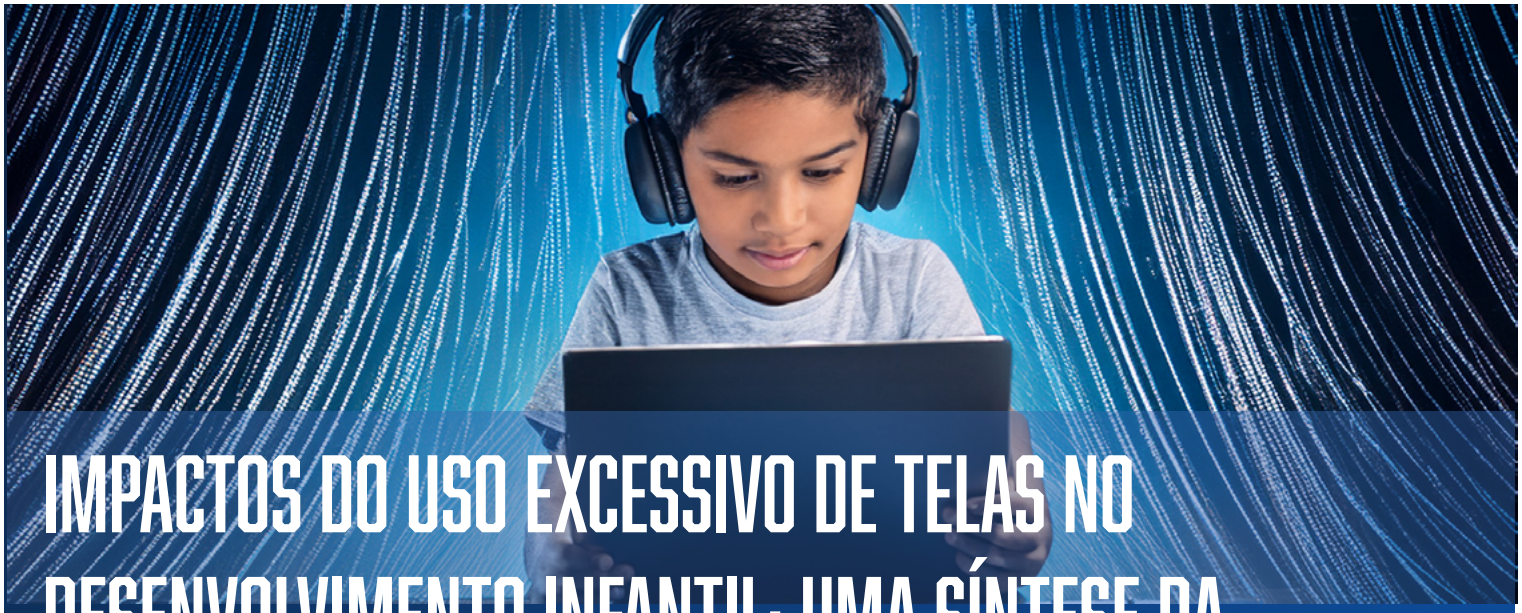
REGO, Tereza C.R. **A Origem da Singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky:** Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento,** Porto Alegre: Artmed, 1994**.**

SILVA, Jair Militão Da. **A autonomia da escola pública**. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócia Histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

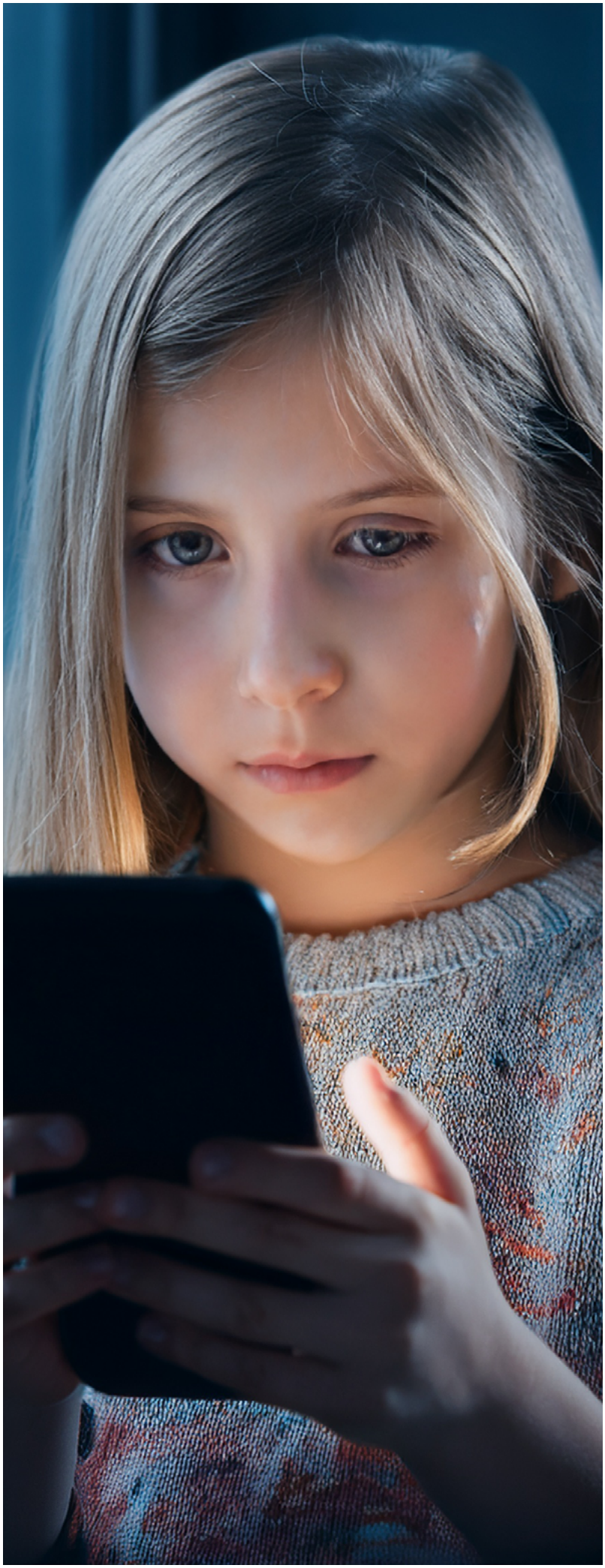


IMPACTOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA SÍNTESE DA LITERATURA RECENTE

SELMA DE SOUZA SÁ SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2007). Especialista em Corpo e movimento: concepções e práticas pedagógicas pela Faculdade Casa Branca - FACAB (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - EMEI Virgílio Távora no Município de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo objetiva analisar e sintetizar as consequências do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil, identificando impactos nas esferas cognitiva, linguística, socioemocional e física, além de consolidar recomendações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. A análise baseou-se em fontes recentes, tendo como principais aportes os trabalhos de Maragni (2022), Costa (2024) e Viana et al. (2024), que discutem a temática sob a ótica de revisões de literatura e estudos empíricos. Os resultados apontam consistentemente para múltiplos riscos associados ao tempo de tela elevado e precoce, como atrasos no desenvolvimento, problemas comportamentais, dificuldades de socialização, prejuízos ao sono e à saúde física, reforçando a necessidade de moderação, supervisão parental e priorização de atividades interativas e offline.

Palavras-chave: Tempo; Tela; Desenvolvimento Infantil; Primeira Infância; Impactos; Tecnologia; Saúde Infantil.

INTRODUÇÃO

O século XXI consolidou a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como elemento central na vida cotidiana, transformando interações sociais, acesso à informação e rotinas diárias. Nesse contexto, crianças e adolescentes, frequentemente denominados “nativos digitais”, interagem com dispositivos eletrônicos e suas telas desde idades cada vez mais tenras.

Essa imersão precoce e, por vezes, excessiva no ambiente digital, conforme apontado por estudos como os de Arantes e Morais (2021) e Nobre et al. (2021), suscita debates e preocupações crescentes entre pesquisadores, profissionais de saúde e educadores sobre seus potenciais impactos no desenvolvimento infantil.

Embora a tecnologia ofereça inegáveis ferramentas de aprendizado e comunicação, sua utilização desmedida pode acarretar consequências significativas, levantando a questão central desta pesquisa: Quais são as principais consequências do uso excessivo de telas para o desenvolvimento infantil, conforme a literatura científica recente?

A relevância de investigar esta problemática justifica-se pela necessidade premente de consolidar e sintetizar o conhecimento atual sobre um fenômeno de grande impacto social e de saúde pública. A rápida evolução tecnológica e a crescente penetração das telas na vida das crianças demandam uma compreensão atualizada dos seus efeitos, a fim de subsidiar pais, cuidadores, educadores e profissionais de saúde com informações baseadas em evidências.

Portanto, a presente pesquisa tem a intenção de promover um desenvolvimento infantil mais saudável na era digital, fornecendo um panorama claro dos riscos e benefícios associados ao uso de telas. Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar e sintetizar as evidências científicas recentes, extraídas de um conjunto selecionado de dez fontes bibliográficas, sobre os impactos multifacetados da exposição excessiva a telas (televisão, smartphones, tablets, computadores, videogames) no desenvolvimento de crianças, com ênfase na primeira infância.

Especificamente, busca-se identificar e descrever os principais impactos nas esferas do desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo, analisar as consequências no desenvolvimento da linguagem e nas habilidades de socialização, sumarizar os efeitos na saúde física (sono, visão, obesidade) e nos hábitos de vida, e consolidar as recomendações de especialistas sobre o uso de telas e o papel da mediação parental.

A metodologia empregada para alcançar esses objetivos consistiu em uma pesquisa de base bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva. Realizou-se a análise aprofundada de dez documentos previamente selecionados (artigos de revisão, trabalhos de conclusão de curso, resumos expandidos) que abordam a temática central.

A estrutura deste artigo seguirá uma progressão lógica, iniciando com a contextualização da onipresença das telas na infância, seguida pela análise detalhada dos impactos identificados em diferentes domínios do desenvolvimento. Posteriormente, serão apresentadas as recomendações e a importância da mediação parental, culminando nas considerações finais que sintetizam os achados e as reflexões do estudo.



A ONIPRESENÇA DAS TELAS NA INFÂNCIA

A integração das tecnologias digitais no cotidiano infantil é um fenômeno marcante da sociedade atual, com a introdução a esses dispositivos ocorrendo em idades cada vez mais precoces. Estudos como o de Arantes e Morais (2021) revelam que uma porcentagem significativa de crianças inicia o uso de mídias antes mesmo de completar um ano de vida, uma iniciação antecipada que contrasta fortemente com as diretrizes de saúde pediátrica vigentes.

Órgãos internacionais e nacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), a Academia Americana de Pediatria (AAP, 2016) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), publicaram recomendações específicas sobre a exposição infantil às telas. A SBP (2019), por exemplo, orienta que crianças menores de 2 anos não devem ser expostas a elas, mesmo que passivamente, visando proteger o desenvolvimento neuropsicomotor em fases críticas.

A prevalência do uso de dispositivos eletrônicos na primeira infância é notavelmente alta. Nobre et al. (2021) constataram que 94,5% das crianças de até 3 anos em seu estudo já tinham tido acesso a celulares, tablets, televisores ou computadores, frequentemente excedendo os limites recomendados, como o máximo de uma hora diária para a faixa etária de 2 a 5 anos (AAP, 2016).

Embora dispositivos móveis interativos tenham ampla inserção, a televisão ainda se configura como a mídia mais utilizada, com dados apontando para tempos médios elevados de exposição diária à TV em bebês (DUCH et al., 2013).

A presença de televisores nos quartos das crianças é também um fator contribuinte para tempos de tela elevados. O acesso das crianças aos dispositivos digitais é, em muitos casos, facilitado ou diretamente incentivado pelos pais ou cuidadores. Arantes e Morais (2021) apud. Silva e Lopes (2023, p. 8) apontam que "[...] o acesso a esses dispositivos é em maciça maioria incentivados pelos pais, principalmente como maneira de distração e para acalmar e silenciar as crianças", embora percepções sobre potencial educativo ou de entretenimento também sejam motivações parentais.

A utilização das telas como ferramenta para gerenciar o comportamento infantil, no entanto, é uma prática comum mas potencialmente problemática. O uso para acalmar ou distrair pode funcionar como uma "chupeta eletrônica" (JERUSALINSKY, 2014, apud. DIAS, FIGUEIREDO; LANA, 2021), estratégia que, apesar do alívio momentâneo aos pais, pode interferir no desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional pela criança.

Outro fator que impulsiona o uso de telas é a necessidade percebida pelos pais de tempo para realizar suas próprias tarefas. Colman e Proença (2020) destacam que muitas mães recorrem à "babá eletrônica" por necessidade, não por desejo, para conseguirem realizar atividades domésticas ou trabalhar. Essa dinâmica, contudo, pode diminuir o tempo de interação direta adulto-criança, essencial ao desenvolvimento.

Essa substituição da interação humana pelas telas pode ter consequências significativas. Silva e Santos (2017) apud. Maragni (2022, p. 6) alertam que as crianças ficam "[...] presas ao mundo tecnológico, deixando de viver a infância real para viver o mundo virtual", o que pode inibir a socialização e comportamentos exploratórios essenciais.

As crianças das gerações mais recentes são frequentemente chamadas de "nativos digitais", definidos por Prensky (2001) apud. Dias, Figueiredo e Lana (2021) como aqueles que cresceram utilizando as ferramentas da era digital. A geração Z e Alpha demonstram grande facilidade em navegar por essas tecnologias (SANTANA, RUAS e QUEIROZ, 2021), integrando a linguagem digital em suas vidas (TAPSCOTT, 2009, apud. SANTANA, RUAS e QUEIROZ, 2021).

No entanto, essa familiaridade coexiste com vulnerabilidades aos efeitos do uso excessivo, podendo essa imersão limitar interações sociais essenciais. O período da pandemia de COVID-19 intensificou drasticamente a dependência das telas (TIVERON, KASPARY e LACERDA, 2024). O isolamento social e o ensino remoto aumentaram o tempo de exposição para atividades escolares e lazer, agravando problemas de saúde preexistentes relacionados ao uso de telas (VASCONCELOS e MACIEL, 2023, apud. TIVERON, KASPARY e LACERDA, 2024).

A sobrecarga parental nesse período também contribuiu para o aumento do tempo de tela infantil como forma de entretenimento e ocupação.

Fatores como a portabilidade dos dispositivos móveis (NOBRE et al., 2021) e a percepção parental sobre riscos e benefícios também modulam os padrões de uso. A crença em aplicativos educativos ou a falta de informação sobre malefícios podem levar a menor restrição, embora a eficácia pedagógica de muitos aplicativos ainda necessite de mais estudos (RADESKY; CHRISTAKIS, 2016).

Em conclusão, a ampla presença de telas na infância resulta de uma confluência de fatores tecnológicos, culturais e socioeconômicos. O início precoce, o tempo de uso elevado e a mediação parental por vezes inadequada configuram um cenário preocupante, cuja compreensão é fundamental para promover um uso mais saudável da tecnologia.

IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR E COGNITIVO

A primeira infância, período do nascimento aos seis anos, constitui uma janela temporal de importância ímpar para o desenvolvimento humano, marcada por modificações ininterruptas no Sistema Nervoso Central (SNC).

Conforme Papalia e Martorell (2021), apud. Silva e Lopes (2023), é nesta fase de intensa maturação cerebral e alta plasticidade neural que se estabelecem as bases do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social, tornando a criança particularmente suscetível às influências ambientais.

Estímulos adequados são cruciais, enquanto a exposição a fatores adversos, como o uso excessivo de telas, pode ser deletéria, representando riscos ao desenvolvimento neural pleno.

Evidências empíricas demonstram consistentemente uma associação negativa entre tempo elevado de exposição a telas e o desempenho infantil em avaliações desenvolvimentais. Madigan et al. (2019) observaram que maior tempo de tela aos 24 e 36 meses correlacionou-se com pior performance subsequente no teste ASQ-3. Similarmente, Duch et al. (2013) verificaram que assistir mais de duas horas diárias de TV associava-se a pontuações inferiores no domínio da comunicação do mesmo teste.

O próprio desenvolvimento neural pode ser diretamente afetado. Estudos de neurociência citados por Colman e Proença (2020), utilizando exames de volumetria, sugerem uma relação entre maior tempo de tela e alterações no córtex cerebral. Dado que o córtex está intrinsecamente ligado às funções cognitivas, essas alterações podem impactar negativamente o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A aquisição de habilidades motoras também pode ser prejudicada, pois o comportamento sedentário promovido pelo uso excessivo de dispositivos limita as oportunidades de exploração ativa do ambiente. Madigan et al. (2019) ressaltam que, ao observar telas, "[...] as crianças perdem oportunidades importantes de aprender e exercitar habilidades interpessoais, motoras e de comunicação [...]", sendo essa exploração sensório-motora crucial para o desenvolvimento.

Funções cognitivas essenciais, como a atenção sustentada e a concentração, mostram-se vulneráveis. A natureza fragmentada, rápida e hiperestimulante de muitos conteúdos digitais pode dificultar o desenvolvimento da capacidade de manter o foco prolongado, e a dependência digital pode influenciar a capacidade de concentração e pensamento crítico (ROSA; SOUZA, 2021).

As funções executivas (planejamento, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva) também parecem ser afetadas, com estudos indicando que a multitarefa de mídia impacta negativamente essas funções, cuja base é estabelecida na infância.

A capacidade de retenção de informação e a memória são igualmente citadas como áreas prejudicadas. Carr (2011, p.161-162) argumenta que o ambiente online promove "[...] leitura descuidada, o pensamento apressado e distraído e o aprendizado superficial [...]", comprometendo a consolidação de memórias. Paralelamente, a criatividade e a imaginação, fomentadas pelo brincar livre, podem ser negativamente impactadas pela passividade

do consumo de telas. Conforme Borba (2022) apud. Silva e Lopes (2023), "[...] o brincar de faz de conta exige muito mais cognitivamente [...] que a passividade encontrada [...]" nas tecnologias.

A natureza pré-programada de muitos jogos e aplicativos limita a espontaneidade e a criação ativa. Levin (2007) apud. Dias, Figueiredo e Lana, (2021) afirma que a previsibilidade das reações do algoritmo reforça uma passividade que contrasta com a exigência imaginativa do brincar tradicional. Adicionalmente, a exposição precoce, especialmente antes dos dois anos, pode não trazer benefícios cognitivos significativos (MOTA, 2021), com bebês aprendendo menos eficientemente com mídias digitais (RADESKY; CHRISTAKIS, 2016).

O desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado à interação social. A exposição excessiva a telas pode reduzir essas interações qualitativa e quantitativamente, sendo que a presença da TV, mesmo como ruído de fundo, impacta negativamente a qualidade da relação pais-filhos e as trocas comunicativas (DUCH et al., 2013; RADESKY; CHRISTAKIS, 2016).

A capacidade de resolver problemas também pode ser afetada, pois o brincar livre e a interação com o ambiente físico, substituídos pelo consumo passivo de telas, oferecem oportunidades essenciais para enfrentar desafios e encontrar soluções.

Embora alguns estudos sugiram potenciais benefícios cognitivos do uso moderado e supervisionado de conteúdos educativos e interativos (NOBRE et al., 2021), a eficácia de muitos aplicativos ditos educativos ainda carece de comprovação robusta (RADESKY; CHRISTAKIS, 2016). Desse modo, a literatura analisada converge majoritariamente para a conclusão de que o tempo de tela excessivo na primeira infância apresenta riscos substanciais ao desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo, sendo a interferência nos processos neurais, a limitação da exploração ativa, o prejuízo às funções executivas e o impacto negativo na criatividade preocupações centrais.

IMPACTOS NA LINGUAGEM E SOCIALIZAÇÃO

O desenvolvimento da linguagem infantil emerge como uma área particularmente sensível aos efeitos decorrentes da exposição excessiva às telas. Estudos consistentes reportam uma associação significativa entre um maior tempo de tela durante a primeira infância e a ocorrência de atrasos na aquisição da fala e da linguagem, sendo essa exposição especialmente prejudicial para crianças menores de 2,5 anos (MUNHOZ et al., 2023).

Essa vulnerabilidade reside, em parte, na dinâmica de substituição de interações sociais ricas por tempo passivo frente aos dispositivos, uma vez que o aprendizado da linguagem depende fundamentalmente das trocas comunicativas, verbais e não-verbais, estabelecidas no contato face a face com cuidadores e pares.

O tempo dedicado às telas frequentemente ocupa o espaço dessas interações essenciais. Madigan et al. (2019) enfatizam que, ao se engajar com telas, as crianças "[...] perdem oportunidades importantes de aprender e exercitar habilidades interpessoais, motoras e de comunicação [...]".

A interação direta com adultos é fundamental para a prática da comunicação, e Lin et al. (2021) reforçam a importância dessa troca adulto-criança para o desenvolvimento linguístico. Resultados de pesquisas quantitativas corroboram essa preocupação: estudos longitudinais encontraram associações negativas entre tempo de tela excessivo e escores de comunicação infantil em testes como o ASQ-3 (DUCH et al., 2013; ROCHA et al., 2021).

Mesmo a simples presença de uma televisão ligada no ambiente como "ruído de fundo" demonstrou ter impactos negativos, distraindo adultos e crianças e prejudicando a qualidade e a frequência das interações e brincadeiras pais-filhos (RADESKY; CHRISTAKIS, 2016). Essa redução na comunicação direta pode afetar adversamente a aquisição da linguagem.

De forma similar, as habilidades sociais e a maturação socioemocional podem ser comprometidas pelo uso excessivo de telas, que limita as oportunidades de vivenciar interações sociais reais, o palco principal para o aprendizado

de competências interpessoais complexas. O uso desenfreado pode bloquear a sociabilidade (MOTA, 2021).

Competências como empatia, cooperação, negociação, resolução de conflitos e interpretação de sinais sociais são aprendidas e refinadas através da prática direta, experiências que o tempo excessivo de tela, frequentemente solitário, restringe (PAIVA, 2015).

Estudos observacionais encontraram correlações diretas entre alto tempo de tela e menores habilidades sociais em pré-escolares. Hinkley et al. (2018) reportaram que "[...] tempos de tela altos e níveis baixos de brincadeiras ao ar livre estão associados com habilidades sociais fracas [...]", especialmente na demonstração de afeto. O brincar, sobretudo ao ar livre e em grupo, é crucial para o desenvolvimento socioemocional, construindo reciprocidade social (RADESKY; CHRISTAKIS, 2016). A substituição do brincar ativo pelo uso de telas representa uma perda significativa dessas oportunidades.

A literatura também associa o tempo de tela excessivo a um aumento na incidência de problemas comportamentais e emocionais, como maior frequência de comportamentos externalizantes (agressividade, irritabilidade), e um aumento de quadros de ansiedade, transtornos antissociais e falta de empatia (REIS et al., 2024).

A saúde mental infantil pode ser afetada, com estudos indicando associações entre exposição severa a telas e sintomas depressivos ou de ansiedade, especialmente em crianças mais velhas e adolescentes (MOGHARBEL; GOLDFIELD, 2020).

A dificuldade em lidar com frustrações também pode ser exacerbada, com pais percebendo que a facilidade do ambiente digital torna as crianças "[...] mais agressivas, inquietas, insatisfeitas e frustradas quando enfrentam adversidade [...]" no mundo real (MOREIRA et al., 2021, apud TIVERON, KASPARY; LACERDA, 2024).

A qualidade da interação social pode ser prejudicada mesmo quando ocorre, com estudos mostrando declínio no envolvimento social e pior relacionamento interpessoal associados ao aumento de atividades com telas (GONDIM et al., 2022).

Verifica-se que a exposição a conteúdos inadequados (violência, etc.), facilitada pelo acesso irrestrito, representa um risco social e emocional adicional, podendo afetar negativamente a saúde mental e emocional (RADESKY; CHRISTAKIS, 2016).

Assim, conclui-se que o impacto do tempo de tela excessivo se estende significativamente aos domínios da linguagem e da socialização, associando-se a atrasos e déficits nessas áreas essenciais, sendo a promoção de interações face a face e brincadeiras ativas fundamental para mitigar esses riscos.

IMPACTOS NA SAÚDE FÍSICA E HÁBITOS

As repercussões do uso excessivo de telas transcendem os domínios cognitivo e social, estendendo-se de maneira significativa à saúde física e aos hábitos de vida das crianças. Um dos elos mais evidentes é a caracterização do tempo de tela como um comportamento predominantemente sedentário.

Conforme definido pelo Guia de Atividade Física para a População Brasileira (BRASIL, 2014) apud. Costa (2024), o comportamento sedentário envolve baixo dispêndio energético em posições como sentar ou reclinar.

A associação direta entre tempo excessivo de tela e a redução dos níveis de atividade física infantil é consistentemente reportada na literatura. Guedes, Desiderá e Gonçalves (2018) encontraram que o comportamento de tela excessivo estava associado à menor prática de atividade física em escolares brasileiros.

Essa substituição de atividades motoras pelo sedentarismo digital tem implicações importantes para a saúde global da criança. Este aumento do sedentarismo contribui diretamente para o crescente problema do sobrepeso e da obesidade infantil, uma preocupação de saúde pública global.

Barreto et al. (2023) afirmam que " [...] o excesso do uso dos aparelhos tecnológicos diminui a construção de brincadeiras lúdicas e físicas, o que torna as crianças sedentárias. O impacto físico segurado pelo

sedentarismo é a obesidade infantil [...]".

Diversos estudos corroboram a ligação entre tempo de tela e indicadores de adiposidade. Wachira et al. (2018) encontraram associação entre maior tempo de tela nos finais de semana e obesidade em crianças no Quênia.

Pitanga et al. (2016) observaram correlação entre tempo excessivo de tela no fim de semana e excesso de peso em moças adolescentes no Brasil. Oliveira et al. (2023) associaram tempo excessivo de tela à obesidade abdominal em adolescentes.

A obesidade infantil, por sua vez, é um fator de risco estabelecido para o desenvolvimento precoce de doenças crônicas não transmissíveis. Conforme Barreto et al. (2023), a obesidade infantil está " [...] fortemente associada a diabetes, hipertensão e problemas cardiovasculares [...]".

Bergmann et al. (2018) complementam, indicando que adolescentes que não atendem às recomendações de tempo de tela apresentam maior probabilidade de exposição a fatores de risco cardiovascular.

Os hábitos alimentares também são negativamente influenciados pelo uso de telas. A prática de realizar refeições enquanto se utiliza dispositivos eletrônicos é comum, mas prejudicial. Conforme alertado pela SBP (2019), o uso de eletrônicos durante as refeições não é recomendado. Essa prática, além de reduzir a interação familiar, distrai a criança do processo de alimentação.

Observa-se uma correlação entre maior tempo de tela e uma pior qualidade da dieta infantil. Estudos associam o comportamento a um menor consumo de alimentos saudáveis, como frutas e hortaliças, e a um maior consumo de produtos ultraprocessados, açucarados, refrigerantes e salgadinhos. Wachira et al. (2018) e Souza, Martins e Trompieri Filho (2015) encontraram tais associações em suas pesquisas.

A exposição à publicidade de alimentos não saudáveis, veiculada durante o uso de mídias, é um fator que contribui para esses padrões alimentares inadequados. Crianças são frequentemente bombardeadas com propagandas de "[...] comidas ultra processadas, com alto teor calórico, gordura e açúcar [...]" (MARAGNI, 2022, p.22), direcionadas especificamente a este público vulnerável.

A saúde ocular é outra área significativamente afetada pelo uso prolongado de dispositivos eletrônicos. Relatos de fadiga ocular, síndrome do olho seco, irritação, hiperemia e cefaleia são comuns em crianças expostas a longos períodos de tela. Conforme Carneiro et al. (2023), pais reportam queixas de cefaleia, dor nos olhos e visão turva em filhos que utilizem excessivamente tecnologias digitais.

O desenvolvimento e a progressão da miopia em crianças e adolescentes também têm sido associados ao tempo excessivo de tela. Moraes et al. (2022) afirmam que o esforço visual repetitivo para perto, exigido pelo uso de tecnologias, pode levar a um processo de miopização, como estabelece a OMS de acordo com Viana et al. (2024).

O sono infantil representa uma das áreas mais criticamente impactadas pelo uso de telas. A exposição à luz azul-violeta emitida pelos dispositivos, especialmente nas horas que antecedem o adormecer, interfere diretamente na regulação do ciclo circadiano. Conforme explicado por Curvelo et al. (2024), essa luz atinge a retina e inibe a produção de melatonina pela glândula pineal.

A supressão da melatonina, conhecida como o hormônio do sono, dificulta o processo de adormecer, reduz a duração total do sono e prejudica sua qualidade. Santos et al. (2024) afirmam que o uso excessivo de eletrônicos culmina como: "[...] um dos principais fatores para hábitos irregulares do ciclo sono-vigília, possuindo, também, forte associação com condições de relativa preocupação clínica, como distúrbios respiratórios do sono e danos neurológicos" (SANTOS, et al.; 2024, p. 4).

Desse modo, afirma-se que o uso excessivo de eletrônicos, também podem ocasionar insônia, despertares noturnos e dificuldade para iniciar o sono. Diante desse cenário é importante lembrar que a privação ou má qualidade do sono na infância acarreta múltiplas consequências negativas.

Kleber (2021) e outros autores apontam que crianças que não dormem adequadamente podem apresentar problemas

de consolidação de memória e aprendizagem, baixo desempenho escolar, irritabilidade, alterações de humor e dificuldades de atenção. O sono inadequado também pode impactar o crescimento físico.

A presença de dispositivos eletrônicos no quarto da criança é um fator de risco adicional tanto para a redução do sono quanto para a obesidade infantil. Correia et al. (2020) demonstraram essa associação em seu estudo. A recomendação implícita é manter os quartos como ambientes livres de telas.

Portanto, os impactos do uso desregrado de telas na saúde física e nos hábitos infantis são abrangentes e interconectados. O sedentarismo induzido pelas telas contribui para a obesidade e riscos cardiovasculares, enquanto os padrões alimentares e de sono são prejudicados, afetando o bem-estar geral, a saúde ocular e o próprio desenvolvimento. A gestão do tempo de tela torna-se, assim, crucial para a promoção de hábitos de vida saudáveis desde a infância.

RECOMENDAÇÕES E MEDIAÇÃO PARENTAL

Frente aos múltiplos riscos associados ao uso excessivo de telas na infância, especialistas e entidades pediátricas estabeleceram um consenso sobre a necessidade premente de limitar e gerenciar essa exposição. A Academia Americana de Pediatria (AAP), a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) são exemplos de órgãos que emitem diretrizes claras. Essas recomendações visam orientar pais e cuidadores na promoção de um uso mais seguro e saudável da tecnologia.

As diretrizes gerais são específicas quanto às faixas etárias. Para crianças menores de 18 a 24 meses, a recomendação é evitar completamente a exposição a mídias de tela, com a exceção de videochamadas supervisionadas. Essa orientação se baseia na compreensão de que a interação direta é crucial nesta fase do desenvolvimento cerebral. A SBP (2019) reforça a importância de não expor passivamente bebês às telas.

Para crianças na faixa etária de 2 a 5 anos, o limite de tempo de tela recomendado é de, no máximo, uma hora por dia. Essa recomendação, presente tanto nas diretrizes da AAP (2016) quanto da SBP (2019), visa equilibrar o acesso à mídia com outras atividades desenvolvidas essenciais. É crucial que o tempo de exposição seja rigorosamente controlado pelos responsáveis.

Para as crianças maiores, a partir dos 6 anos, e adolescentes, as recomendações enfatizam o estabelecimento de limites consistentes tanto para o tempo de uso quanto para o tipo de conteúdo acessado. Embora os limites possam variar (SBP, 2019, sugere 1-2 horas para 6-10 anos e 2-3 horas para adolescentes), o princípio fundamental é garantir que as telas não interfiram em atividades vitais.

A supervisão parental ativa é um componente indispensável em todas as faixas etárias. Não basta apenas limitar o tempo; é fundamental que os pais e cuidadores monitorem o que as crianças estão acessando. Conforme Tiveron, Kaspary e Lacerda (2024), a intervenção deve ocorrer desde o primeiro contato, dada a precocidade com que os malefícios podem se iniciar.

A qualidade do conteúdo consumido é tão importante quanto a quantidade de tempo de exposição. As diretrizes da AAP (2016) e outras fontes enfatizam a necessidade de escolher programação de alta qualidade, com viés educativo e apropriada à faixa etária da criança. Conteúdos interativos e bem elaborados são preferíveis à exposição passiva.

A prática da co-visualização, onde os pais assistem aos conteúdos junto com seus filhos, é fortemente recomendada, especialmente para crianças menores. Conforme a AAP (2016), essa prática ajuda a criança a "[...] entender o que estão vendo e auxiliá-los a aplicar o que assistem no mundo a sua volta [...]", (MARAGNI, 2022, p. 12). A co-visualização transforma a experiência passiva em uma oportunidade de interação e aprendizado mediado.

Além de gerenciar o uso direto das telas, é fundamental estabelecer rotinas familiares que priorizem outras atividades essenciais ao desenvolvimento saudável. Isso inclui garantir horas adequadas de sono, incentivar a prática regular de atividade física e promover brincadeiras, preferencialmente ao ar livre. Essas atividades não

devem ser substituídas pelo tempo de tela.

O conceito de "tempo verde" (tempo em contato com a natureza) surge como um contraponto benéfico ao "tempo de tela". Oswald et al. (2020) encontraram em sua revisão que o tempo verde "[...] foi geralmente associado com impactos psicológicos favoráveis [...]" (OSWALD et al., 2020, apud. MARAGNI, 2022, p. 16), em oposição aos efeitos frequentemente negativos do tempo de tela. Priorizar atividades ao ar livre é, portanto, uma recomendação relevante.

As interações sociais e familiares devem ser protegidas do excesso de tecnologia. Recomenda-se estabelecer "[...] momentos coletivos para não usar mídias, como jantares ou em viagens de carro, assim como lugares livres de mídia na casa, como os quartos" [...]". (APP, 2016, apud. MARAGNI, 2022, p. 12). Essas "zonas livres de telas" ajudam a preservar espaços para comunicação e vínculo familiar.

Os pais desempenham um papel crucial não apenas como reguladores do uso de telas pelos filhos, mas também como modelos de comportamento . O próprio tempo de tela e os hábitos digitais dos pais influenciam significativamente os padrões de uso das crianças. Conforme Radesky e Christakis (2016), repensar o uso excessivo dos adultos é um ponto de partida importante.

A dinâmica familiar como um todo pode ser um fator protetor ou de risco. Souza, Marques e Reuter (2020) observaram que o tempo de tela excessivo dos filhos estava associado a hábitos dos pais, como excesso de peso, sugerindo a replicação de comportamentos. Intervenções de educação em saúde com envolvimento familiar são, portanto, estratégias promissoras.

A comunicação aberta e contínua entre pais e filhos sobre o uso da tecnologia é vital. É importante abordar temas como segurança online, privacidade e comportamento respeitoso na rede (cidadania digital). Orientar sobre os riscos de conteúdos inadequados ou interações perigosas é parte essencial da mediação parental.

É relevante notar a dificuldade prática em implementar essas recomendações. Muitos pais relatam desafios em limitar o tempo de tela dos filhos, seja pela pressão social, pela conveniência dos dispositivos ou pela falta de alternativas percebidas. A conscientização sobre os riscos e benefícios, bem como o apoio profissional, podem auxiliar nesse processo.

De modo geral, o gerenciamento eficaz do uso de telas na infância requer uma abordagem multifacetada, ancorada em diretrizes claras, mas adaptada à realidade de cada família. A limitação do tempo, a seleção criteriosa do conteúdo, a supervisão ativa, a co-visualização, a priorização de atividades offline e o exemplo parental são componentes essenciais. A mediação parental informada e engajada é a chave para mitigar os riscos e potencializar os eventuais benefícios da tecnologia .

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de base bibliográfica, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é sintetizar e descrever o conhecimento atual sobre os impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil. Adota-se uma perspectiva exploratória para consolidar os achados presentes na literatura recente sobre o tema.

O presente trabalho tem como principais aportes teórico-metodológicos os estudos de Maragni (2022), Costa (2024) e Viana et al. (2024). Estas fontes, que incluem revisões de literatura e trabalhos de conclusão de curso, abordam de forma abrangente as consequências da exposição às telas, os fatores associados e as recomendações vigentes, fornecendo uma base sólida para a análise aqui desenvolvida sobre os impactos multifacetados do fenômeno no público infantil.

Nesta pesquisa, procedeu-se à análise detalhada de um corpus documental composto por dez trabalhos científicos (incluindo artigos de revisão, trabalhos de conclusão de curso e resumos expandidos) previamente selecionados. A análise focou na identificação, categorização e síntese das principais consequências (neuro psicomotoras, cognitivas, linguísticas, sociais, físicas), recomendações e fatores contextuais relacionados ao uso de telas por crianças, conforme discutido nas fontes, visando oferecer uma compreensão integrada da temática apresentada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise dos documentos que compuseram esta síntese bibliográfica permitiu constatar a intrincada e multifacetada relação entre o uso de dispositivos digitais e o desenvolvimento infantil na contemporaneidade.

A literatura recente convergem ao apontar que, embora as tecnologias ofereçam potenciais ferramentas de aprendizado e interação, a sua utilização excessiva, especialmente quando iniciada precocemente e desprovida de mediação adequada, representa uma ameaça substancial ao desenvolvimento saudável da criança em suas dimensões cognitiva, linguística, socioemocional e física.

Os resultados obtidos a partir da análise dos diversos estudos (revisões, TCCs, pesquisas transversais e longitudinais) respondem à questão norteadora deste trabalho, evidenciando um conjunto robusto e preocupante de consequências negativas associadas ao tempo de tela elevado.

Foram consistentemente identificados riscos como atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor e da linguagem, dificuldades de socialização e comportamento (incluindo agressividade e ansiedade), prejuízos à qualidade do sono e à saúde ocular, além de um aumento significativo nos índices de sedentarismo e obesidade infantil.

Fica clara, portanto, a dedução extraída dos trabalhos analisados de que o uso indiscriminado de telas configura um fator de risco relevante para a saúde e o bem-estar infantil. Diante desse quadro, emerge um consenso na literatura especializada, refletido nas diretrizes de entidades como SBP, AAP e OMS, sobre a imperatividade da moderação e da gestão consciente do uso desses dispositivos. A recomendação unânime aponta para a necessidade de limitar o tempo de exposição conforme a faixa etária, priorizar conteúdos de qualidade e assegurar a supervisão e mediação parental ativa.

A contribuição desta síntese reside na consolidação desses achados, reforçando a urgência de informar pais, cuidadores, educadores e profissionais de saúde sobre os riscos e as estratégias de manejo. O papel da família, especialmente dos pais, é central, não apenas na definição de regras e limites, mas também como modelo de comportamento digital. A dinâmica familiar e a comunicação aberta sobre o uso seguro e ético da tecnologia são fatores cruciais identificados nas fontes.

O desafio contemporâneo reside em encontrar um equilíbrio funcional entre permitir o acesso às ferramentas digitais, onipresentes na sociedade atual, e preservar as experiências fundamentais para um desenvolvimento infantil pleno e saudável.

A garantia de tempo para o brincar livre e ativo, para a interação humana direta e para o contato com a natureza são aspectos essenciais que não devem ser suplantados pelas telas. A promoção de uma cultura digital responsável, com foco no bem-estar infantil, é um objetivo social relevante.

Desse modo, verifica-se que as sugestões presentes em parte da literatura analisada, recomenda-se a continuidade das investigações sobre o tema.

Sugere-se, em especial, a realização de mais estudos longitudinais, capazes de acompanhar os efeitos do uso de telas ao longo do tempo, e a inclusão mais representativa de populações socioeconomicamente vulneráveis, a fim de aprofundar a compreensão dos impactos a longo prazo e desenvolver estratégias de intervenção e prevenção mais eficazes e equitativas.

REFERÊNCIAS



AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. **Council on communications and media.** Media and young minds. Pediatrics. v. 138. n. 5. 2016.

ARANTES, Maria do Carmo Batista; MORAIS, Eduardo Alberto de. **Exposição e uso de dispositivo de mídia na primeira infância.** In: Health and Medicine: Science, Care, and Discoveries. Brasília: Escola Superior de Ciências da Saúde, Programa de Residência Médica em Pediatria. 2021.

BARRETO, Michelle de Jesus; AZEVEDO, Rebeca Soares; ALENCAR, Carla; LIMA, Alcione Assunção Correia. **Os Impactos do Tempo de Tela no Desenvolvimento Infantil.** In: Revista Saúde UNIFAN. v. 3. n. 1. 2023. p. 58-66.

BERGMANN, Gabriel Gustavo. et al. **Screen time, physical activity and cardiovascular risk factors in adolescents.** In: Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde. v. 23. 2018. p. 1-12.

BRASIL. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARNEIRO, Bruna Ribeiro; SKONIECZNY, Nattally Edimeire; SPINELLO, Analice Horn; BORTOLI, Cleunir de Fátima Cândido de. **Impacto do uso de dispositivos eletrônicos na visão das crianças em idade escolar.** In: Journal of Nursing and Health. v. 13. n. 1. 2023.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros.** Rio de Janeiro: Agir, 2011.

COLMAN, Danielli Taques; PROENÇA, Sirlei de. **Tempo de tela e a primeira infância.** Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais. v. 18. n. 1. 2020.

CORREIA, Bruna Cristina Silva Tomaz. et al. **Relação entre tempo de tela, frequência de excesso de peso e hábitos de sono em crianças.** In: Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação. v. 1. n. 2. 2020. p. 57-70.

COSTA, Marcos Mateus dos Santos. **Consequências do Uso Excessivo das Telas para Crianças e Adolescentes Brasileiros: Uma Revisão Integrativa.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

CURVELO, Millena Vitória da Silva; et al. **Exposição às telas e impactos na qualidade do sono do público infantil: uma revisão sistemática.** In: Research, Society and Development. v. 13. n. 2. 2024.

DIAS, Heider Silvestre Soares; FIGUEIREDO, Michelle Aparecida Virgulino; LANA, Nayara Rodrigues de. **Os Impactos na Aprendizagem que o Uso Precoce e Frequente de Telas Pode Causar em Crianças e Adolescentes.** Pretextos: Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas. 6. n. 11. Belo Horizonte: 2021

DUCH, Helena; et al. **Association of screen time use and language development in hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study.** In: Clinical Pediatrics. v. 52. n. 9. 2013: p. 857-865.

GONDIM, Ellen Cristina. et al. **Influências do uso de telas digitais no desenvolvimento social na primeira infância: estudo de revisão.** In: Revista Enfermagem UERJ. v. 30. Rio de Janeiro: 2022.

GUEDES, Dartagnan Pinto; DESIDERÁ, Robson Antônio; GONÇALVES, Hélcio Rossi. **Prevalence of excessive screen time and correlates factors in Brazilian schoolchildren.** In: Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde. v. 23. 2018. p. 1-10.

HINKLEY, Trina; BROWN, Helen; CARSON, Valerie; TEYCHENNE, Megan. **Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children.** In: PLOS ONE. v. 13. n. 4. 2018.

KLEBER, T. C**onhecimento das medidas de higiene do sono e sua influência na qualidade de sono de crianças e adolescentes durante a pandemia por COVID-19.** Trabalho de Conclusão de Curso. Passo Fundo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

LIN, Jaime. et al. **A influência do uso de smartphones na aquisição da linguagem: artigo de revisão.** In: Boletim do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). v. 7. n. 3. 2021. p. 55-62.

MADIGAN, Sheri, et al. **Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test.** In: JAMA Pediatrics. v. 173. n. 3. 2019. p. 244-250.

MARAGNI, Camila Vargas. Exposição excessiva às telas e suas consequências para o desenvolvimento infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

MORAES, Isabella Karoline Sousa. et al. **Uso de telas pela população pediátrica e seus impactos oftalmológicos a curto e a longo prazo: uma revisão sistemática.** In: Brazilian Journal of Development. v. 8. n. 10. 2022: p. 66571-66586.

MOTA, Gabriela Cristine de Oliveira. **Exposição às telas: a era digital e seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 2021.

MOUGHARBEL, Fatima; GOLDFIELD, Gary S. **Psychological Correlates of Sedentary Screen Time Behaviour Among Children and Adolescents: a Narrative Review.** In: Current Obesity Reports. v. 9. 2020. p. 493–511.

MUNHOZ, Bruna Ferreira. et al. **Impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fonoaudiologia). São Paulo: Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. 2023.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes. et al. **Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância.** In: Ciência e Saúde Coletiva. v. 26. n. 3. 2021. p. 1127-1136.

OLIVEIRA, Isabela dos Reis de. et al. **Association between abdominal obesity, screen time and sleep in adolescents.** In: Jornal de Pediatria. v. 99. n. 1. 2023. p. 45-52.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.** Geneva: WHO, 2019.

COSTA, Johnatan da Silva; PAIVA, Natália Moraes Nolêto. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** In: Psicologia. pt. 2015.

PAPALIA, Diane E. et al. **Desenvolvimento Humano.** 14. ed. São Paulo: Artmed, 2021.

PITANGA, Francisco JG. et al. **Screen time as discriminator for overweight, obesity and abdominal obesity in adolescents.** In: Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano. v. 18. n. 5. 2016: p. 539-547.

RADESKY, Jenny S.; CHRISTAKIS, Dimitri A. **Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior.** In: Pediatric Clinics of North America. v. 63. n. 5. 2016. p. 827-839.

REIS, Luisa Nachbar dos. et al. **O uso de eletrônicos por pré-escolares e seus efeitos no desenvolvimento neuropsicomotor.** In: Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences. v. 6. n. 3. 2024. p. 1179-1195.

ROCHA, Hermano Alexandre Lima. et al. **Screen time and early childhood development in Ceará, Brazil: a population-based study.** In: BMC Public Health. v. 21. n. 1. 2021.

ROSA, Priscilla Maria Faraco; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Ciberdependência e infância: as influências das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança.** In: Brazilian Journal of Development. v. 7. n. 3. 2021. p. 23311-23321.

SANTANA, M. I.; RUAS, M. A.; QUEIROZ, P. H. B. **O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil.** In: Revista Saúde em Foco. n.14. 2021. p. 169-179.

SANTOS, Giovanna Ferreira Souza. et al. **O uso de celulares por crianças e sua influência na qualidade do sono: uma revisão integrativa da literatura.** In: Brazilian Journal of Health Review. v. 7. n. 4. 2024.

SILVA, Danielle Soares da; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos dos. **Os prejuízos dos excessos do uso da tecnologia no desenvolvimento cognitivo dos bebês.** In: Publicado em Anais das Comunicações Acadêmicas III Semana da Fundação. Itaperuna/RJ: 2017.

SILVA, Carlos Alberto Fantin da; LOPES, Diógenes Alexandre da Costa. **Reflexões sobre o uso abusivo de telas por crianças na primeira infância**. In: Contemporary Journal: revista de ética e filosofia política. 3. n. 6. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Manual de Orientação.** Departamento de Adolescência. n. 1. 2016.

_____. SBP. **Manual de orientação. Departamento Científico de Desenvolvimento e Comportamento.** 5. 2019.

SOUZA, Sonimar de; MARQUES, Kelin Cristina; REUTER, Cézane Priscila. **Screen time above recommendations in children and adolescents: analysis of the associated nutritional, behavioral and parental factors.** In: Journal of Human Growth and Development. v. 30. n. 3. 2020. p. 363-370.

SOUZA, Evanice Avelino de; MARTINS, Jéssica dos Santos; TROMPIERI FILHO, Nicolino. **Fatores associados ao tempo de tela em estudantes do ensino médio de Fortaleza, região Nordeste do Brasil.** In: Scientia Medica. v. 25. n. 4. 2015.

TIVERON, Eduardo Mendonça; KASPARY, Bruna; LACERDA, Ana Carolina de. **Uso excessivo de telas na infância e seus prejuízos.** In: Research, Society and Development. v. 13. n. 11. 2024.

VIANA, Maria Clara de Andrade, et al. **Impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil: desafios e recomendações.** In: Revista COOPEX. v. 15. n. 04. 2024. p. 6459-6466.

WACHIRA, Lucy-Joy M.; et al. **Screen-based sedentary behaviour and adiposity among school children: Results from International Study of Childhood Obesity, Lifestyle and the Environment (ISCOLE) Kenya.** In: PLOS ONE. v. 13. n. 6. 2018.



MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE CARDOSO ALVES

Graduada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos (2013); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana 2019; Professora de Educação Infantil – no CEI Cidade Pedro José Nunes, na SME – SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo explora a importância da música na educação infantil para a formação de valores pessoais e desenvolvimento de atividades educativas. A música é uma ferramenta valiosa que ajuda as crianças a expressar emoções, canalizar energia criativamente, aumentar autoconfiança, aprender novas ideias e compreender a si mesmas e suas relações. Desde a Idade da Pedra, a música tem sido uma parte integral da história da humanidade, com os seres humanos criando instrumentos musicais imitando sons da natureza (Deyries, Lemery & Sadler, 2010). A música tem sido reconhecida como uma ciência e técnica pelos gregos, sendo parte da educação formal na antiguidade (Loureiro, 2003). Brito (2003) destaca a importância da música na vida das crianças, expressando sua realidade e incentivando o desenvolvimento. A música é uma ferramenta valiosa para os professores, criando vínculos afetivos e promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Nesse sentido, a música na educação infantil é fundamental para: expressar emoções e ideias; desenvolver criatividade e imaginação; aumentar autoconfiança e autoestima; aprender novas ideias e conceitos; compreender a si mesmas e suas relações; promover o desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, a música também ajuda as crianças a desenvolver habilidades importantes, como: comunicação eficaz; trabalho em equipe; resolução de problemas; pensamento crítico. Assim, a música é uma ferramenta versátil que pode ser usada em diversas áreas da educação infantil, desde a linguagem e matemática até a ciência e arte. Ao incorporar a música na educação infantil, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais rico e estimulante, que beneficie o desenvolvimento integral das crianças.Em resumo, a música é uma ferramenta valiosa na educação infantil, que ajuda as crianças a expressar emoções, desenvolver criatividade e imaginação, aumentar autoconfiança e aprender novas ideias. Ao reconhecer a importância da música na educação infantil, podemos garantir que as futuras gerações sejam capazes de apreciar e expressar a música de maneira criativa e significativa.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas no final do século XX, atestam que a influência da música no desenvolvimento infantil é incontestável, demonstrando que crianças, ainda no útero, desenvolvem reações aos estímulos sonoros.

Estudos também apontam que, mesmo se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, simplesmente ouvindo com atenção, os estímulos cerebrais são bastante intensos, mesmo sem ter aprendido a tocar um instrumento musical.

Um currículo de música para crianças deve incluir muitas oportunidades para explorar o som através do canto, movendo-se, ouvindo e tocando instrumentos, bem como as experiências iniciais com a verbalização e visualização de ideias musicais. Todas as crianças têm potencial musical.

Toda criança tem o potencial para interações bem-sucedidas, significativas com a música e na própria vida como indivíduo. As crianças trazem os seus próprios interesses e habilidades únicas para o ambiente de aprendizagem musical. Cada criança alcança esse conhecimento e habilidade através do ato de compreender e desenvolver qualidades.

As crianças devem ser deixadas, tanto quanto possível, no controle de sua própria aprendizagem. Elas devem ser direcionadas para um ambiente rico que ofereça muitas rotas possíveis para explorar o conhecimento e curiosidade sobre a música. Crianças muito jovens são capazes de desenvolver habilidades de pensamento crítico através da aplicação de conceitos e ritmos musicais.

As crianças usam o desenvolvimento dessas habilidades de raciocínio na tomada de decisões e escolhas muitas vezes para o resto da vida. As crianças não devem ser sobrecarregadas com a necessidade de cumprir as metas de desempenho. Oportunidades devem estar disponíveis para que as crianças desenvolvam o nível exato de conhecimento da música.

É desejável que os educadores estejam envolvidos no fornecimento de experiências musicais para as crianças, seja direta ou indiretamente. Importante lembrar que muitas vezes são os pais ou seus educadores os responsáveis por orientar as experiências e gostos musicais da criança.

Há muitas razões para justificar que as crianças precisam ter experiências musicais em suas vidas. Uma razão é a capacidade de desenvolver a confiança em suas próprias habilidades para se expressar.

Elas podem dizer aos outros se elas estão felizes, tristes, solitárias, animadas ou com medo só de cantar uma canção ou mover seu corpo. A música também é importante porque ajuda as crianças a aprender a cooperar e a desenvolver relações sociais.

Ajuda-os a aprender a conviver com outras pessoas que vivem em sua sociedade O importante aqui é perguntar se nossos programas educacionais no âmbito musical estão direcionando nossas crianças para criar valor humano, tais como: amar e respeitar todos os indivíduos; reconhecer que uma rápida introdução para a música é importante na vida das crianças; que traga confiança e benefícios para vida diária; perceber que dentro das muitas facetas da interação musical há muitas maneiras eficazes que afetam pessoalmente o crescimento musical infantil; estar disposto a enriquecer e buscar a melhoria de habilidades musicais e da comunicação pessoal; interagir com as crianças e música de uma forma lúdica; utilização de materiais musicais adequadas ao desenvolvimento e técnicas de ensino; encontrar, criar e/ou buscar ajuda na aquisição e utilização de recursos de música; criar ambientes adequados para o ensino e ser sensível e flexível quando os interesses das crianças são desviados de um plano original. Assim estaremos não apenas enriquecendo suas habilidades musicais, mas também contribuindo para seu desenvolvimento integral como indivíduos.



MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os pressupostos teóricos que embasam a musicalização infantil são provenientes de diversos autores que destacam sua importância no desenvolvimento das crianças.

Segundo Deyries, Lemery e Sadler (2010), a história da música começa com a história do homem, já na idade da pedra o homem havia inventado utensílios que os auxiliavam em sua vida e também surgiram os primeiros instrumentos musicais, o homem ouvia os barulhos da natureza, imitava-os e escutava.

Em Loureiro (2003) a incursão da música em sua história nos conta que a música passou a fazer parte da educação formal do homem a partir da visão de que os gregos tinham de quem era música era portador de uma ciência e de 7 uma técnica, e esse talento precisava ser desenvolvido pelo estudo e pelo exercício.

Para Brito (2003), 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 eles (Ibid, 2003, p. 35). Como a autora nos afirma, antes mesmo de nascer já convivemos com os sons, ou seja, a criança está habituada a escutá-los, a partir do momento que nosso aparelho auditivo já está formado começamos a ouvir diferentes sonoridades que nos cercam.

Quando nascemos não é diferente, pois, por muitas vezes nossas mães cantam para nos acalmar e alegrar, enfim vivemos com diferentes barulhos que nos cercavam quando éramos bem pequenos.

A educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Cabe à escola favorecer todos estes aspectos para que a criança tenha um desenvolvimento pleno.

De acordo com a Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a musicalização é um importante trabalho com as crianças da educação infantil. Além de satisfazer, prazerosamente, a criança no seu aspecto individual, também estimula e desenvolve habilidades em um processo natural de envolvimento e desenvolvimento.

A musicalização constitui uma forma abrangente de educação, através de um processo pedagógico participativo que procura uma motivação diferente do ensinar, em que é possível favorecer a auto estima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase.

Maffioletti (2001, p.130) nos afirma que: Quando a criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e aconchegante.

Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos.

Além disso, as aprendizagens de formas de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação.

As professoras do berçário ficam muito admiradas quando observam que os bebês aprendem e reconhecem com extrema facilidade aquelas músicas que lhes proporcionam momentos de descontração e alegria.

O canto é uma atividade eminentemente social, é uma abertura para o outro e um enorme enriquecimento pessoal. Estudos realizados por Brito (2003) vêm mostrando que a música age por intermédio da educação na vida das crianças, expressando, muitas vezes, sua realidade. Incentiva, também, a criança a buscar a interpretação e criação de músicas, agindo com uma manifestação de construção do conhecimento e da personalidade.

Ressalta que cantando coletivamente, aprende-se a ouvir os outros a desenvolver

aspectos da personalidade como atenção, cooperação e espírito de coletividade.

As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

Propiciar à criança um aprendizado de uma forma que seja natural, através da alegria e não com algo que deixará a criança sem vontade de fazer o que lhe é proposto.

A creche é um ambiente onde a criança aprende muitos conceitos, conceitos estes que já estão construídos em nossa sociedade, então cabe às instituições de educação promover a aproximação das crianças com outros diferentes tipos musicais diferentes dos que elas estão habituadas a se relacionar em seu dia a dia.

Cabe ao profissional da educação infantil inventar situações de aprendizagens nas quais as crianças possam se relacionar com inúmeras produções musicais, não só as pertencentes ao seu ambiente sonoro, mas, também de outras origens e culturas diferentes.

Referente a este assunto Brito (2003) coloca é muito importante conhecer nossas tradições musicais para que elas sejam preservadas, mas que conhecer e preservar a produção musical de outros povos têm a mesma importância, explorar essas novas culturas é ampliar os caminhos quando se tratam de músicas e que a música é uma representação simbólica que existe no universo, cada povo possui a sua, que assim como ela nos permite conhecer melhor, de nossas tradições e referências culturais, permite também que através delas conhecemos outras culturas existentes, que estão acessíveis a nossa convivência ou não.

Assim como todas as atividades são planejadas com um objetivo este deve ser o trabalho com a música também não basta o educador incluir músicas no meio da aula, para dizer que ela é trabalhada em suas aulas, mas planejar, refletir e fazer um bom uso e realmente tirar proveitos dos benefícios que essas atividades resultam para suas aulas.

Maffioletti (2001) nos faz refletir sobre a prática das aulas musicalizadas em sala, ela nos faz refletir que os vários métodos que trabalham o ensino da música mostram que as atividades musicais não podem ser promovidas somente por músicas cantadas, trabalhar o ritmo, adequado a criança a perceber seja em uma atividade que a criança tenha que se deslocar pelo espaço no ritmo do som que está ouvindo, produzir e reproduzir sons com materiais e com o corpo, criar objetos que produzam sons, para trabalhar a sonoridade com as crianças.

Essas e outras várias atividades que a autora coloca devem ser trabalhadas, pois apenas ficar no trabalho de cantar músicas, acaba incentivando ao modelo tão tradicional da cópia onde geralmente a professora canta e os alunos cantam somente reproduzindo a canção apresentada pela professora.

Falamos das diversas contribuições que a musicalização agrega de benefícios ao desenvolvimento das crianças e do ser humano, de como teria que ser feita a sua utilização na educação. Porcher (1982) que traz em sua obra que a educação musical deve existir, tendo em vista as diversas riquezas existentes através do desenvolvimento destas atividades, mas que não existem fórmulas prontas e receitas infalíveis para que essa educação musical aconteça, mas existem vários caminhos, opções e direções, para que o ensino da música aconteça nas instituições educacionais.

A revisão literária revelou um grande número de informações que detalham o trabalho na musicalização na educação infantil. Refinando a revisão destaca-se uma ampla gama de necessidades que os educadores podem utilizar para abordar com as crianças, por exemplo, as avaliações através de aulas de música.

A pesquisa inicial revelou que musicalização na educação infantil trabalha todos os aspectos da criança. Intervém na psicologia para o trabalho social e educacional. Dentro deste contexto também incluiu o uso de musicalização para abordar o comportamento das crianças em sala de aula.

Outra área de destaque do trabalho foi na integração de crianças com necessidades educativas especiais. Percebe-se que é uma estratégia vantajosa no sentido da integração dessas crianças.

A musicalização na educação infantil tem sido utilizada também em muitos países, para tratar as necessidades das crianças traumatizadas pelos conflitos, ampliando o trabalho para entender as necessidades sociais e emocionais.

Isso prova que a musicalização na educação infantil tem muito mais a oferecer às crianças como um todo a partir de habilidades sociais, sensoriais, físicas, cognitivas e emocionais.

A grande parte dos trabalhos de literatura na musicalização na educação infantil incluídos na revisão são de natureza qualitativa, detalhando os estudos de caso ou considerações teóricas na prática clínica, em torno deste assunto. A maioria das pesquisas são de abordagem comportamental.

No entanto, embora existam um resultado limitado sobre os estudos. Funções cognitivas foram abordadas em um estudo com crianças que estudam inglês na infância. Aqui a música demonstrou ser eficaz na melhoria das competências para assimilar melhor um segundo idioma.

Tanto neste estudo como em outros, as mudanças de comportamento mostram que as capacidades cognitivas e comportamentais podem ser modificadas e desenvolvidas pela musicalização.

No entanto, a pesquisa indica que habilidades precisam ser especificamente um alvo e um efeito a ser alcançado. A revisão da literatura também revelou uma ampla gama de abordagens para terapia de músicas para trabalho com crianças nas escolas regulares.

Apesar da variação das abordagens teóricas, quase todos usam um método bem estruturado, com muito planejamento de conteúdo para as sessões. Há uma ampla gama de atividades relatadas, cada uma relacionada aos objetivos declarados em cada projeto.

O ato de cantar ainda é o método mais citado e demonstrou-se ser particularmente autovalorado no trabalho com as crianças. Por fim, a musicalização na educação infantil é muito abordada em escolas de diversos países, muito se tem escrito sobre este assunto.

Um grande cuidado e consideração que os educadores devem tomar é a forma como os programas de musicalização na educação infantil têm sido empregados. Em particular, deve-se considerar a forma como este processo pode funcionar de forma efetiva para elevar a criatividade em salas de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Existem várias formas utilizadas quando se trata de ensinar música. Adiante apresentamos uma proposta contemplando alguns dos mais populares métodos de educação musical.

- **O método Orff** - O Método é uma forma de ensinar as crianças sobre a música que envolve a mente e o corpo através de uma mistura de canto, dança, atuação e do uso de instrumentos de percussão. As aulas são apresentadas com um elemento de "jogo" ajudando as crianças a aprender em seu próprio nível de compreensão. Este método utiliza como delineamento metodológico a pesquisa experimental. Dessa forma, pretende-se verificar a aplicação destas atividades em uma aula de musicalização infantil, com crianças entre 6 e 8 anos de idade e de acordo com dois pontos de vista. O primeiro tem o foco nas atividades que compreendem o sistema e na sua metodologia, ou seja, responde à questão “quais atividades” utilizar e “como” utilizá-las. Nesse caso, os dados qualitativos são apresentados de maneira descritiva. O segundo ponto de vista tem o foco nas crianças e na relação entre o seu desenvolvimento cognitivo e o sistema em

questão. Entende-se que a experiência musical deve estar de acordo com a etapa do desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra e, por essa razão, as atividades também devem obedecer a este critério. Sendo assim, os dados serão apresentados de maneira quantitativa e de acordo com o delineamento experimental, dispensando a necessidade de um grupo de controle, já que, nesse caso, entende-se a aplicação das atividades presentes no sistema como a variável independente da pesquisa.

- **O método Kodály** - O canto é a primeira etapa a ser trabalhada no método Kodály. O músico considerava o canto como fundamento da cultura musical pois a voz é o sinal mais imediato que nos comunica com a música, pois parte do próprio sujeito, que tem controle sobre ela. Por essa razão o método enfatiza o canto coral, não apenas como um meio de expressão musical e sim como um exercício para o desenvolvimento emocional e intelectual. A vivência do canto coral permite o contato com parâmetros musicais como a pulsação, o ritmo, a forma e a melodia. Ao trabalhar o canto com as crianças, Kodály proporciona uma vivência prazerosa da música, que poderia criar uma ligação entre a criança e a música, estimulando-a a buscar outras formas de expressão musical, como outros tipos de canto ou a vivência de uma música instrumental. Esse prazer proporcionado pela música deve ser a tônica do ensino musical nesse método, e não um exercício rotineiro e maçante que pode acabar por afastar a criança da música. De acordo com as pesquisas de Kodály as crianças não conseguem ouvir nem reproduzir os semitons, por isso se utiliza o Dó móvel nas atividades de solfejo, chamadas solfejo relativo, onde o dó pode ser colocado em qualquer lugar da escala musical, e dando início a uma escala de cinco tons ascendentes a partir daí. A pentatônica é a ideal para aprender nesse método, pois nele não há a presença de semitons. Depois de bem familiarizados com a escala pentatônica, os alunos terão maior facilidade em compreender a inclusão dos semitons e então reproduzi-los. Essas atividades de solfejo baseadas na tônica já introduzem, desde cedo, o conceito de função harmônica, que poderá ser sistematizado mais tarde.
- **O método Suzuki** - O método Suzuki foi desenvolvido por Shinichi Suzuki, no Japão, pouco depois da Segunda Guerra Mundial. O método utiliza a educação musical para enriquecer e melhorar a vida de seus estudantes. O método é direcionado a crianças e consiste basicamente em brincadeiras, para que a criança se divirta enquanto aprende. O princípio do método é centrado na criação do mesmo ambiente para aprender música que a criança tem para aprender a sua língua materna. O objetivo é tentar envolver o estudante com a música da mesma forma que ele se envolve com a linguagem quando está aprendendo a falar. O ambiente ideal para isso inclui amor, bons exemplos, elogios, e um determinado tempo de estudo, de acordo com o desenvolvimento do aluno. Shinishi Suzuki viveu de 1898 a 1998, passou a vida provando que a capacidade não é inata e que o talento pode ser criado. Nasceu em Nagoya (Japão), dia 17 de outubro. Ficou conhecido pelo método de ensinar crianças e adolescentes a desenvolver um talento excepcional.

- **O método Dalcroze** - O método de Dalcroze, também conhecido como Rítmica Dalcroze, é outra abordagem utilizada por educadores para ensinar conceitos musicais. Este método, que liga a música, o movimento, a mente e o corpo, foi desenvolvido por Émile Jaques Dalcroze. Para entender melhor como a metodologia pode ser aplicada, imagine-se o aluno de uma escola de música tradicional. Quando está no conservatório, ele permanece boa parte do tempo sentado, fazendo apenas os movimentos relacionados ao aprendizado do instrumento musical. Ao adotar os princípios da Rítmica Dalcroze, porém, esse mesmo estudante vale-se do ensaio para movimentar todo o corpo no ritmo da música. É quando ocorre a interação entre melodia e gesto. Não raro, a experiência serve de estímulo à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação.
- **Tecnologia na Educação Musical** - O uso de aplicativos e softwares educativos pode facilitar o aprendizado musical. Ferramentas interativas permitem que as crianças experimentem com sons, criem suas próprias músicas e explorem conceitos musicais de maneira divertida.
- **Abordagem Multissensorial** - Essa metodologia envolve o uso de diferentes sentidos no aprendizado musical. As crianças podem tocar instrumentos, ouvir músicas, dançar e até mesmo criar arte inspirada por sons, promovendo uma experiência rica e diversificada.

Essas metodologias não apenas tornam o aprendizado musical mais acessível e divertido para as crianças, mas também contribuem para seu desenvolvimento integral, estimulando habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Os procedimentos metodológicos na musicalização da educação infantil são essenciais para:

- Promover o desenvolvimento integral das crianças;
- Fomentar a criatividade e expressão musical;
- Estabelecer uma base sólida para a apreciação e prática musical;
- Contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis e criativos.

Ao implementar métodos eficazes, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado musical enriquecedor e estimulante, que beneficie o desenvolvimento das crianças e as prepare para uma vida de apreciação e expressão musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em conclusão, os procedimentos metodológicos na musicalização da educação infantil são essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Ao implementar métodos eficazes, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado musical enriquecedor e estimulante, que beneficie o desenvolvimento das crianças e as prepare para uma vida de apreciação e expressão musical.

A musicalização infantil não apenas desenvolve habilidades musicais, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ao fomentar a criatividade e expressão musical, os educadores podem ajudar as crianças a se tornarem mais confiantes e autônomas, capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira eficaz.

Além disso, a musicalização infantil estabelece uma base sólida para a apreciação e prática musical ao longo da vida. As crianças que têm experiências musicais positivas na infância têm mais probabilidade de desenvolver um amor pela música que dura toda a vida.

Isso pode levar a uma maior participação em atividades musicais, apreciação de diferentes estilos musicais e até mesmo à escolha de uma carreira na música.

Os procedimentos metodológicos eficazes também contribuem para a formação de indivíduos mais sensíveis e criativos. A música tem o poder de evocar emoções, inspirar imaginação e promover a empatia e a compreensão.

Ao incorporar a música na educação infantil, os educadores podem ajudar as crianças a se tornarem mais conscientes de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Em resumo, a musicalização infantil é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das crianças.

Ao implementar métodos eficazes, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado musical que beneficie o desenvolvimento integral das crianças e as prepare para uma vida de apreciação e expressão musical.

Para concluir, é fundamental que os educadores e instituições de ensino reconheçam a importância da musicalização infantil e invistam em métodos eficazes para promover o desenvolvimento musical das crianças.

Com isso, podemos garantir que as futuras gerações sejam capazes de apreciar e expressar a música de maneira criativa e significativa.

REFERÊNCIAS



ASSOCIATION OF PROFESSIONAL MUSIC THERAPISTS (APMT). **Music Therapy in the U.K.** Poster presented at the 7th European Music Therapy Congress in Eindhoven, The Netherlands on August 15th -19th August 2007.

BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia.** Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUNT, L. **Music Therapy with children: A complementary service to music education?** British Journal of Music Education, v. 20, n. 2, p. 179-195, 2003.

DEYRIES, Lemery; SADLER. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas.** 2. ed. Artmed, 2000.

GREGORI, Maria Lúcia P. **Música e Yoga Transformando sua Vida.** Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papirus, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas Musicais na Escola Infantil.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

POINTON, C. **Childhood in the 21st Century.** Therapy Today, fevereiro de 2004.

PORCHER, Louis (Org). **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

ROBERTSON, J. **An educational model for music therapy: The case for a continuum.** British Journal of Music Therapy, v. 14, n. 1, p. 41-46, 2000.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WALLON, Henry. **As etapas da sociabilidade na criança**. In: Psicologia e educação da infância. Trad.: Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.



COMO OCUPAR O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ZILDA GALHARDO GONÇALVES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNASP no ano de 1994, Professora de Ensino de Educação Infantil e Fundamental na I EMEI PROF ALVARENGA DE OLIVEIRA, na Educação Básica.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho é um estudo de revisão bibliográfico, onde foram utilizados livros, textos e artigos científicos, que abordam a importância das experiências na educação infantil, tendo como principal objetivo analisar a ocupação do tempo e espaço, em uma escola municipal de educação infantil (EMEI), detectando os pontos fracos e fortes, sugerindo melhorias para a ocupação dos espaços, a otimização do tempo e a reflexão de que o brincar é um instrumento fundamental na infância. Por intermédio da pesquisa observa-se que é necessário repensar a organização dos espaços e aprimorar o uso do tempo, valorizando dessa forma a cultura infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tempos; Espaços.

INTRODUÇÃO

Há muito temos observado e analisado diversos estudos que buscam ressignificar a educação infantil. Para que tal processo ocorra é necessário repensar a organização dos tempos e espaços dentro das escolas infantis, pois a criança não pode ser concebida como um adulto em miniatura, sem ter as diversas possibilidades de vivências e ocupação dos espaços, de acordo com as suas necessidades.

Mediante ao exposto, esta pesquisa propõe apresentar uma discussão sobre a organização dos tempos e espaços em uma escola pública de Educação Infantil (EMEI), do município de São Paulo, analisando as ações por ela desenvolvidas.

Um dos principais objetivos desta da pesquisa remete para a organização dos espaços na escola, a maneira como as crianças são afetadas por todos os sentidos do corpo, bem como pelas experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar; sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento, como também a maneira como os espaços facilitam a prática educativa.

De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, diz que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil. Com isso, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

Segundo a Orientação Normativa Paulistana 01/2015, um dos princípios, nos diz que:

A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças (ONP, 2015).

Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser pautado no direito de a criança ter uma infância feliz e saudável, respeitando as diferentes maneiras de viver esse período. Lembrando que o cuidar e o educar, nessa etapa de educação, são indissociáveis.

A organização do espaço educativo deve proporcionar em seu fazer cotidiano, ações que estimulem no processo educativo, ferramentas que auxiliem e contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando a ludicidade necessária para as crianças de diferentes faixas etárias, permitindo interações entre os membros e experiências significativas, dinamizando dessa forma a prática educativa.

O trabalho aqui proposto busca auxiliar na percepção da qualidade da organização dos espaços, como também na adequação de ambientes propícios para atividades pedagógicas, auxiliando o educador em sua prática diária e contribuindo com vivências significativas para a criança. Diante do que me proponho a apresentar nesta pesquisa, faz-se necessário analisar a adaptação e a estrutura da instituição, conforme sua localização, seguindo os requisitos de acordo com a legislação vigente, visando à qualidade da Educação infantil.

Pensar e repensar a organização do espaço e dos tempos na educação infantil não é uma tarefa simples. Representa pensar e analisar os detalhes que irão refletir o projeto pedagógico da instituição.

O presente trabalho é um estudo bibliográfico que aborda questões referentes à organização dos tempos e espaços nas escolas de Educação Infantil (EMEIs) do município de São Paulo. Na pesquisa serão coletados através de pesquisas pela internet, livros e revistas científicas com a inclusão da análise de alguns Projetos Políticos Pedagógicos.

Este estudo tem como finalidade discutir a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como as interações entre os pares e o papel do educador nos espaços oferecidos para a criança.



O AMBIENTE ESCOLAR: UM ESPAÇO DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o indivíduo tem que explorar este ambiente, por isso é importante que a escola seja um espaço limpo, com cores vivas, com brinquedos atrativos etc.

Lápis e papel são importantes, mas quando se trata de educação infantil é preciso de algo a mais, algo que seja prazeroso, envolvente. Por isto o lúdico é indispensável no ambiente escolar,

> [...] prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. [...] O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23 apud FELTRIN, 2010).

Ninguém quer deixar seu filho em um local que transmita insegurança e desconfiança. Existem crianças que passam a maior parte do tempo dentro da escola, fazem suas refeições diárias, sua higiene, ou seja, é importante que seja um local seguro, saudável, atrativo e acolhedor,

> Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187 apud SOUZA; LIMA).

A necessidade de o ambiente escolar ser um espaço de qualidade requer adequar sua estrutura de acordo com as fases de desenvolvimento, de cada faixa etária. Por exemplo, nas salas de educação infantil os brinquedos devem estar em estantes baixas para que as crianças possam manuseá-los, salas amplas para que elas consigam se movimentar, área livre com jardins para que a criança possa tocar, sentir a textura das plantas etc. São fatores que contribuem para a aprendizagem do educando.

O desconhecido para alguns indivíduos desperta curiosidade, mas para outros faz sentir medo, e para a criança da educação infantil o novo, no primeiro momento assusta, e ao chegar numa escola terá que passar por uma fase de adaptação ao ambiente e com as pessoas que as cerca. Por isto a importância do ambiente escolar não só ter uma estrutura física adequada como também profissionais da educação envolvidos e comprometidos com o ato de educar,

> O espaço, a estrutura física, os objetos disponíveis dentro da escola atuam como facilitadores da aprendizagem. Por isso a importância das salas de aula serem arejadas, com um espaço adequado para a quantidade de crianças, os brinquedos estarem ao alcance do educando para que consiga manuseá-los livremente. Este ambiente precisa ser atrativo, com cores vivas que atraiam as crianças e estimule o aprendizado. Sendo assim as trocas de saberes acontecem naturalmente através das diversas linguagens sejam elas, oral, corporal, gestual, musical retratando a realidade de cada um (LIMA, 1989, p. 13).

Assim que a criança nasce, seu primeiro grupo social é a família e o segundo a escola. É interessante observar que cada indivíduo chega à instituição trazendo uma "bagagem" cultural, seu modo de vestir, a maneira de falar, de agir etc. e é neste cenário que a escola é essencial para que o sujeito se desenvolva e troque experiências.

As regras são importantes para que a criança aprenda a se relacionar, respeitando umas às outras, por isso elas tem que existir. Mas nem sempre estas regras são impostas de maneira adequada dentro das instituições. Os cargos superiores usam do autoritarismo para ditar as normas, sem se preocupar com a prática pedagógica para que o indivíduo possa compreender os ensinamentos.

Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. O educando passa anos dentro de uma instituição para completar sua vida escolar e é dentro deste ambiente que ela irá absorver costumes e valores. A preocupação precisa estar em desenvolver no aluno sua capacidade cognitiva e habilidades, mas também fazer do sujeito um ser pensante, questionador, formador de opiniões para que saiba agir em sociedade.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DA CRIANÇA

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1996).

Dessa forma o atendimento às crianças em creches e pré-escolas passou a ser uma realidade vivenciada no Brasil, com a função de educar e cuidar, sendo concebido hoje, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no Art. 29 como:

> [...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

O atendimento é oferecido em creches para crianças de até três anos e 11 meses de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses de idade.

Para Carvalho e Rubiano (1995): [...] a Educação Infantil tem função educativa, onde trabalha com a realidade vivenciada pelas crianças e amplia seus conhecimentos com atividades concretas".

Educar a criança é criar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, formas estas que a levam a constituir-se como um sujeito histórico.

Para que isso ocorra, os professores precisam garantir excelentes condições educativas, preocupando-se com a organização dos tempos e dos espaços de forma que contribua para o desenvolvimento, para as relações e para aprendizagem das crianças,

> O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda [...] o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.17)

Após esse período a educação infantil tem sido ressignificada, tornou-se obrigatória e hoje busca garantir que a criança possa se desenvolver de maneira plena, experimentando as diversas possibilidades de aprendizagem que um ambiente pode oferecer.

A escola deve conceber o aluno com um ser em crescimento, pois cada criança traz uma bagagem afetiva e histórica quando chega à escola. Cada uma é um ser histórico que chega à escola para deixar sua marca e levar outras marcas adquiridas e conquistadas pelo convívio com os colegas, professores e funcionários da escola. O conhecimento que cada criança traz de casa é adquirido e conquistado de acordo com a aprovação ou acolhimento dos familiares.

Ao chegar à escola, um local novo, desconhecido com pessoas desconhecidas, o acolhimento aconchegante é primordial para o bebê/ a criança adquirir confiança e segurança. Assim, aos poucos o bebê/a criança se familiariza com o espaço físico escolar e com as pessoas que nela trabalham. As novas descobertas, conquistas e contribuições são possíveis e são

mais significativas se o bebê/a criança é apoiada, acolhida, estimulada e desafiada pelo professor. Cabe ao professor estar atento ao que o bebê/ criança demonstra/ necessita para que concretize suas ações, pensamentos e descobertas.

Outro aspecto importante para essas novas conquistas e descobertas do bebê/ da criança na escola é a rotina de trabalho na escola. Rotina esta que guia tanto o trabalho tanto do professor como do aluno. Para o professor é o norte para guiar o trabalho em seu dia a dia e para o bebê/ a criança é a forma de se sentir segura dentre outros aspectos explorados e desenvolvidos.

A aprendizagem deve ser vista como uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros infantis e adultos, nos contextos educativos. O processo de construção da aprendizagem deve ser contínuo através da descoberta e da experimentação. É um processo dinâmico e depende de relações entre pessoas e objetos.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE E A CULTURA

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como são os CEIs e EMEIs da rede paulistana, como direito do cidadão e dever do Estado. Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Dessa forma, podemos observar que a concepção de criança vem sofrendo alterações ao longo da história. Percebemos tal fato, quando observamos as diferentes maneiras de tratar uma criança, dependendo da classe social ou do grupo étnico a qual pertence.

> Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (BARBOSA, 2006, p. 141).

Cada criança pensa e sente o mundo de um jeito muito próprio, construindo seu conhecimento e sua identidade a partir de suas experiências e interações com os outros.

As crianças se manifestam, criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral onde corpo, pensamento e emoções estão juntos, por isso as inúmeras influências que a criança vivencia a faz um ser social, devendo quando inserida no ambiente escolar, ser olhada sob vários aspectos: cognitivo, emocional, afetivo e físico, desta forma a construção pode ser gradativa e progressiva.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 69):

> O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998).

Para a criança, a linguagem é a brincadeira. É assim que ela se apropria da cultura do conhecimento e se relaciona com todas as linguagens e formas de simbolização e comunicação, portanto uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições, através de experiências agradáveis para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz das diferentes linguagens.

A Infância, quando vivenciada na Educação Infantil, reflete um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, devendo para isso, reconhecer que cada criança é única e tem uma maneira própria de compreender o mundo e o meio que a cerca. Para que esta percepção ocorra, ela se utiliza de diferentes linguagens e expressões, construindo hipóteses e ideias sobre o mundo de modo muito particular, ora fantasioso, ora real, representando um grande investimento cognitivo.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço pode ser compreendido, dentro da noção de ambiente apontada por Forneiro (1998, p. 232), que postula que o ambiente é o conjunto do espaço físico e mais a relação que se estabelece nele. Estas relações são descritas como afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade em seu conjunto.

O espaço não é neutro. Ele permeia as relações estabelecidas e as influencia, na medida em que chega até o sujeito e propõe suas mensagens, implicitamente. O Espaço é tudo e, não é associado à noção de ambiente. Indo um pouco além desta visão formal e utilitária do espaço, podemos percebê-lo também como um "[...] espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo". A criança sente e vê o espaço, se adaptando, portanto, "[...] é grande, pequeno, claro, escuro, é poder correr ou ficar quieto, é silêncio, é barulho" (BATTINI apud FORNEIRO, 1998, p. 231), a criança não o concebe abstratamente, pois ainda não tem desenvolvida esta capacidade. O que a criança pode ver restringe-se ao concreto, ao palpável.

A criança vê o espaço da escola, da sua casa como algo concreto, e a partir do seu imaginário infantil o lugar para ela só é atrativo se puder interagir e vivenciar o ato de brincar. A partir disso podemos dizer que a infância é uma etapa diferenciada do mundo adulto; portanto, o seu modo de ver a vida é baseado no poder de manipular os objetos e criar formas lúdicas com eles.

Na Educação Infantil existem dois tempos: um tempo da criança e o outro tempo da Instituição.

> Há dois lados na organização do tempo na educação infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial os profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Maria da Graça Souza Horn ajuda-nos a pensar sobre esse tema. A partir de suas pesquisas, escreve:

> O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

De acordo com o educador acima citado as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula.

Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional.

Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência" (HORN, 2004, p. 61).

Os diferentes espaços que se formam dentro do contexto da educação infantil necessitam ser planejados, pois a criança guardará em sua memória essas experiências como parte de sua história, a aprendizagem ocorre pela mediação dos elementos encontrados no ambiente em que está inserida, sendo o espaço considerado ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, "o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais" (BARBOSA & HORN, 2001, p. 73).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca quanto à importância de os espaços físicos internos e externos serem organizados com o propósito de favorecerem o desenvolvimento e aprendizagem, sempre adequados à faixa etária da criança.

Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações, sendo fundamentais para as crianças momentos de recreação, pois através das experiências ali vividas, o educador proporcionará respeito às potencialidades infantis e também favorecerá as relações.

Momentos de recreação em diferentes espaços são fundamentais para a criança, sua organização condiz com o comportamento que a criança demonstrará, e o nível de interação que desenvolverá com o espaço e com as demais pessoas, nesta concepção: É preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação.

Ao organizar os espaços internos e externos é fundamental a liberdade para que a criança possa explorar o ambiente, vivenciando momentos que proporcionem a ela pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas e motoras, de acordo com sua faixa etária.

Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) os espaços externos precisam ser lúdicos e alternativos, para que as crianças possam correr, pular, balançar, descer, escorregar. Em áreas externas todos os brinquedos disponíveis para as crianças interagirem precisam estar em condições seguras, evitando sempre maiores preocupações.

Os espaços das instituições de educação infantil proporcionam à criança inúmeras aprendizagens, o contato com o ambiente, natureza, nos remete a um lugar encantador e funcional.

> A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 26)

Contudo os espaços internos merecem também grande importância, cada local necessita estar preparado para prever a segurança e auxiliar a criança na interação com o meio. Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente.

Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitem o imaginário individual e coletivo.

Todos os espaços e ambientes das instituições de ensino de Educação Infantil merecem a devida importância, todos os detalhes são componentes para o bem-estar da criança com o meio e as pessoas que dele fazem parte.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 25)

> Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance [...] os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência [...]. O banheiro estruturado da maneira certa permitirá à criança desenvolver a autonomia durante as atividades do dia a dia, sem necessitar da ajuda constante do educador. As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos devem ser reservadas e de difícil acesso às crianças, evitando-se acidentes; pode-se solucionar a restrição ao acesso utilizando portas à meia altura, que proporcionam segurança às crianças sem restringir a ventilação [...] O refeitório deve distinguir e setorizar duas áreas distintas: preparo de alimentos e refeição. É importante que possibilite boas condições de higiene, ventilação e segurança; prever mobiliário adequado tanto à refeição das crianças quanto à dos adultos. (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.30).

O ambiente é revelador do currículo e da prática educativa, as múltiplas experiências de oportunidades que os espaços oferecem, são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva, pois colocam em ação as potencialidades inventivas das crianças, portanto os espaços nas escolas devem ser pensados de forma a garantir um ambiente seguro e agradável, devendo ainda cada espaço ser convidativo para as crianças. A criança sente-se segura ao conhecer todo o ambiente que frequenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A Educação Infantil deve ser um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois deve ser pensado, planejado e constantemente construído e revisitado.

Dessa forma, entender e compreender a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil nos faz refletir sobre sua influência dentro da escola. Levando- se em conta o que foi observado, compreende-se que a organização dos espaços necessita ser entendida pelos profissionais da educação como essencial no contexto escolar, sendo ferramenta pedagógica que pode ser utilizada de forma positiva na prática educativa como também favorecer para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Portanto cabe ao educador procurar organizar situações agradáveis, estimulantes, planejando e refletindo sobre o espaço educativo adequado, sendo acolhedor, sociável, contribuindo com a criança o seu direito de viver a infância, ampliando as possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar pensamentos e ideias, de conviver, brincar, ter iniciativa, criar, construir suas brincadeiras, imaginar e buscar soluções para os problemas que se apresentarem em seu cotidiano.

Desde o início do ano deve-se expor a rotina na lousa, possibilitando à criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa na escola, podendo ter alterações e adaptações no dia a dia, dependendo de situações inusitadas. Dessa forma, eles utilizam a rotina como um 'guia' para as ações praticadas na escola, percebendo-se participativo ativo para a concretização da mesma. Isso os faz se sentirem independentes, e confiantes dentro da escola, bem como com seus colegas e professores.

Considerando que a rotina deve levar em conta as especificidades de cada criança, deve-se procurar estimular as crianças o desenvolvimento de sua autonomia, senso crítico entre eles mesmos, criando-se um laço afetivo constante, em todos os espaços da escola, por meio de atividades em roda de conversa, brincadeiras, cantigas, jogos, ler para o outro (mesmo sem saber ler) e até mesmo no refeitório, onde eles podem também servirem-se do seu lanche/almoço/jantar, sentarem-se juntos, e interagir conversando sobre suas vivências e experiências.

É incrível perceber como a rotina estabiliza e organiza a Escola como um todo.

Neste sentido, entende-se que o presente estudo poderá servir como subsídio para a reflexão sobre a práxis das Unidades de Ensino, bem como para a organização dos espaços, contribuindo para possíveis adequações: “um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças” (FARIA, 2003).

As experiências vividas pelas meninas e meninos durante a jornada do dia na unidade educacional devem considerar os diferentes ambientes internos e externos. Garantir a possibilidade de interação, livre exploração, movimento, desafios, descobertas e aprendizagens são fundamentais para que as crianças vivam suas infâncias. Pensar o espaço significa pensar além da estrutura física. É preciso planejar os materiais, jogos e brinquedos adequados ao projeto pedagógico da instituição.

Conforme Larrosa, 1998) a educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, é necessário projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de “ser criança” e à necessidade que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela momento de interação e decisórios na produção destes espaços e tempos.

A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. A infância é produzida por meio de subjetivações e não se evidencia o estabelecimento da existência de uma única ideia e correta sobre a criança, mas sim ela na sua relação com os familiares, professores(as) e amigos(as). A infância é algo de nossos saberes, de nossas tecnologias.

REFERÊNCIAS



BARBOSA, Maria C. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n°9.394 de 20-12-1996.** Disponível em acesso em: 15 de maio de 2024.

_____. **Manual Técnico de Arquitetura e Engenharia.** Brasília: MEC/FNDE, 2009. Disponível em:///D:/Usuario/Downloads/cartilha proinfância projetos próprios.pdf> acesso em: 17 de maio de 2024.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf acesso em 2 de março de 2024.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares.** In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. P.107 – 117.

_____; MENEGHINI, Renata. **Estruturando a sala.** In: ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). Os Fazeres na Educação Infantil. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.152 – 153.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância: Como uma condição da criança.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação.; 2006.

HORN, Maria da Graça. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. P. 67 – 79.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-Escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. S**ão Paulo: Ática, 1993.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em Movimento na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z.M.R, (org). **A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem na Educação Infantil.** IN: O trabalho do professor na Educação Infantil**.** São Paulo: Biruta, 2012 (no prelo).

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo.** Vol 1. – São Paulo: SME/ DOT, 2006

_____. **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** – São Paulo: SME/ DOT, 2016.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



https://www.fce.edu.br/educarfce/