

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE
CARLOS RODRIGO SOARES
FRANCIELCIO SILVA DA COSTA
HELOISA SILVA EPIFÂNIO MONTES
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES CONTEMPORÂNEAS




EDITORA
SCHREIBEN

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE
CARLOS RODRIGO SOARES
FRANCIELCIO SILVA DA COSTA
HELOISA SILVA EPIFÂNIO MONTES
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:



INTERFACES CONTEMPORÂNEAS


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 31/10/2025
Termo de publicação: TP1072025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e diversidade : interfaces contemporâneas / organização de Andreia Rodrigues de Andrade... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2025.
326 p. : il. ; e-book ;
Inclui bibliografia
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-554-6
DOI: 10.29327/5709163
1. Educação e diversidade. 2. Inclusão escolar. 3. Temas sociais e educação.
I. Andrade, Andreia Rodrigues de. II. Soares, Carlos Rodrigo. III. Costa, Francielcio Silva da. IV. Montes, Heloisa Silva Epifânio. V. Título.

CDD 370.115

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
INTERSECÇÕES EDUCACIONAIS: MÚLTIPLAS ROTAS.....	7
<i>Andreia Rodrigues de Andrade</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Carlos Rodrigo Soares</i>	
RAÇA E PODER: A INTERSECÇÃO PARA A DIVERSIDADE	
A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO PIAUÍ NA PERSPECTIVA DA BNCC.....	16
<i>Francielcio Silva da Costa</i>	
<i>Kelly Cristina Ferreira dos Santos</i>	
<i>Elida Maria Dias Pereira</i>	
<i>Evaniele Pereira Lages</i>	
ASSOCIATIVISMO DE INTELECTUAIS NEGROS(AS/ES) E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COLETIVO IFNEGRO.....	29
<i>Ana Carolina Costa dos Anjos</i>	
PERIODIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: TEMPORALIDADE EUROCÊNTRICA E COLONIALIDADE DO PODER.....	41
<i>Carlos Rodrigo Soares</i>	
A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA DE IDENTIDADES: DESAFIOS DA DIVERSIDADE E O ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO.....	53
<i>Maria José de Souza Lima</i>	
TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	
AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	64
<i>Janaina Pereira da Silva</i>	
<i>Vera Lúcia Dionísio da Silva</i>	
<i>Francisco Gonçalves Cachina Júnior</i>	
<i>Orlando de Lima Monteiro</i>	

O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM.....	78
--	----

Janaina Pereira da Silva
Vera Lúcia Dionísio da Silva
Francisco Gonçalves Cachina Júnior
Orlando de Lima Monteiro

UMA REFLEXÃO DE GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO EDUCACIONAL NO ENSINO DE DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	90
---	----

Letícia Iziquiel Almeida Silva
Vera Lúcia Dionísio da Silva
Francisco Gonçalves Cachina Júnior
Orlando de Lima Monteiro

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO EM SAÚDE.....	103
--	-----

Cláudia Martins Sá
Vera Lúcia Dionísio da Silva
Francisco Gonçalves Cachina Júnior
Orlando de Lima Monteiro

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E DESAFIOS NA DIVERSIDADE

A INTERSECÇÃO ENTRE NEUROLOGIA E PEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM MICROCEFALIA.....	114
--	-----

Antonio Gonçalves de Macedo Neto
Davi Pereira Barbosa Junior
Lívia Guimarães da Silva
Samara Liz Silva Machado

DESAFIOS RELACIONADOS AO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	124
---	-----

Michelle Ferreira Calaça

ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS.....	135
---	-----

Ariana da Furtuna Rocha
Elizabeth Sousa Silva e Cunha

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COMO ALIADO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TDAH DE 4 A 5 ANOS....	151
--	-----

Marcilene Resende Gomes Costa
Francisca Cibele da Silva Gomes
Brenda Maiara Nunes Paes de Lira

DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	162
--	-----

Marcos Alan Frazão da Silva
Orlando de Lima Monteiro
Lucilene de Araújo Silva
Heloisa Silva Epifânio Montes

BULLYING NA ESCOLA.....	173
-------------------------	-----

Jeniffer Esteffany Fagundes da Silva

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ARTIGO DE REVISÃO.....	181
---	-----

Lucilene de Araújo Silva
Lumara Araújo da Silva
Francisca Cibele da Silva Gomes
Orlando de Lima Monteiro

PRÁTICAS DOCENTES E DIVERSIDADE

AS METODOLOGIAS LUDICAS APLICADAS AO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	194
--	-----

Lucilene de Araújo Silva
Lumara Araújo da Silva
Francisca Cibele da Silva Gomes
Orlando de Lima Monteiro

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	206
--	-----

Ariana da Furtuna Rocha

EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DOCENTE E REALIDADE ESCOLAR.....	222
---	-----

Francisca Cibele da Silva Gomes

O USO DE ASPECTOS HISTÓRICOS COMO DETERMINANTES DE INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES MODELO ENEM: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	236
---	-----

Francisco Cosme Alves

TRABALHO DA TUTORIA: MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	251
---	-----

Marcos Alan Frazão da Silva
Orlando de Lima Monteiro
Heloisa Silva Epifânio Montes
Andreia Rodrigues de Andrade

DIVERSIDADE E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVA SOBRE AS PERSPECTIVAS DE GRADUANDOS EM LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA SOBRE A PROFISSÃO.....	262
---	-----

Elida Maria Dias Pereira
Kézia de Carvalho da Silva
Márcia Gomes Duarte
Naiara Ferreira da Silva

UM ESTUDO ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES QUE LEVARAM AO NOVO MODELO DE ENSINO MÉDIO NA VIGÊNCIA DO GOVERNO DE MICHEL TEMER.....	276
--	-----

Francielcio Silva da Costa
Kelly Cristina Ferreira dos Santos
Carlos Rodrigo Soares
Michelle Ferreira Calaça

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO OPA.....	287
---	-----

Douglas da Costa Santos
Celijane Alencar Pereira
Valéria Cristina da Massena Nolêto

A EXPERIÊNCIA COM NARRATIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA A PARTIR DO RPG.....	298
--	-----

Marcus Vinícius Miranda de Abreu
Mayara Victorio da Silva
Mirian Lucia Batista Geraldo
Fabiane Tais Muzardo

A ÁFRICA VAI À ESCOLA: O PAPEL DAS FONTES AFRICANAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	309
---	-----

Pedro Henrique Rodrigues
Fabiane Tais Muzardo

ÍNDICE REMISSIVO.....	321
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO



INTERSECÇÕES EDUCACIONAIS: MÚLTIPLAS ROTAS

Andreia Rodrigues de Andrade

As pesquisas sobre as interfaces contemporâneas entre educação e diversidade são multifacetadas e estão em constante transformação, impulsionadas por uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão, da equidade e do pertencimento em ambientes de aprendizagem. Aqui estão algumas áreas-chave onde educação e diversidade se cruzam em distintos ambientes, como tecnologias, pois ferramentas e plataformas digitais são cada vez mais vistas como cruciais para a criação de ambientes educacionais inclusivos. O currículo, uma vez que há uma forte ênfase na integração da diversidade na própria estrutura da educação, não apenas como um complemento, somados à diversidade, equidade e inclusão e intersecções com relações sociais.

O papel da educação no enfrentamento de desigualdades sociais mais amplas também é uma interface contemporânea fundamental, uma vez que tem impacto social da diversidade e contribui para o reconhecimento de que ambientes diversos de aprendizagem e pesquisa não apenas beneficiam grupos invisibilizados, mas também melhoram os resultados de aprendizagem para todos, ampliando perspectivas e promovendo o pensamento crítico. Outro aspecto é a cidadania Intercultural, ao promover-se a educação para a cidadania intercultural, que visa preparar os alunos para navegar e contribuir positivamente em sociedades diversas. Com isso, tem-se a construção de diálogo e empatia, para a promoção de discussões e atividades que desenvolvam empatia e compreensão entre diferentes grupos sociais, culturais e identitários.

A presente coletânea intitulada *Educação e diversidade: interfaces contemporâneas* reúne pesquisas sobre os eixos Educação, Inclusão, Diversidade, Sociedade, entre outros, a partir de especificidades sobre o processo educacional em suas distintas nuances, apontam reflexões e discussões, críticas e atuais, que problematizam e teorizam sobre os múltiplos aspectos do sistema educacional no Brasil da contemporaneidade. Capítulos que se interseccionam para apresentar

a diversidade da educação brasileira. As fontes utilizadas são as mais diversas, a exemplo de entrevistas, legislação e livros didáticos.

Este livro convida o leitor a conhecer as interfaces contemporâneas entre educação e diversidade no caminho para uma abordagem holística, em que a diversidade não é apenas reconhecida, e sim, celebrada, integrada e aproveitada para enriquecer a experiência de aprendizagem para todos, criando sociedades mais equitativas e inclusivas. Trata-se de uma obra é bastante pertinente e abrange uma gama riquíssima de discussões sobre a educação brasileira, com pesquisas e estudos acadêmicos nessas subáreas revela as complexas dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldam nossos processos educativos.

Desejamos uma ótima leitura!

PREFÁCIO



A diversidade é uma das características da existência humana, no entanto, a diversidade pode ser historicamente localizada como alvo de determinados discursos de ódio, sistemas políticos autoritários, governos déspotas, ideologias opressoras e diferentes formas de perseguição, negação, exclusão ou mesmo extermínio. No mundo contemporâneo, falar sobre diversidade é importante e necessário, ainda mais com ideias, práticas e até mesmo políticas públicas padronizadoras, centralizadoras, estereotipadas, monopolistas e que ignoram as diversidades sociais e culturais.

Existe urgência em fomentar mais pesquisas e discussões sobre diversidade. A escola e o processo educativo são ambientes privilegiados onde diferentes reflexões podem acontecer no Brasil. Neste trabalho coletivo, professores-pesquisadores buscam diferentes análises e metodologias para investigar as dimensões da diversidade na educação. As interfaces contemporâneas evidenciam os problemas e possibilidades das ações sobre diversidade na educação atual.

Neste sentido, este livro foi organizado para divulgar algumas destas pesquisas realizadas por professores-pesquisadores que atuam em diferentes partes do Brasil, e também de diferentes áreas de pesquisa, explorando os problemas e possibilidades sobre diversidade encontradas nos contextos escolares. Organizamos então este livro, *Educação e Diversidade: Interfaces Contemporâneas*, em cinco seções.

A primeira seção denominamos de **Raça e Poder: A intersecção para a diversidade**, com os 4 primeiros capítulos do livro tratando sobre mulheres negras e colonialidade do poder nos livros didáticos, a importância dos coletivos na cultura antirracista, questões identitárias, e muitos outros temas abordados que representam um importante espaço de debate no campo da diversidade na educação.

O primeiro capítulo *A Invisibilidade das Mulheres Negras nos Livros Didáticos de Sociologia no Piauí na Perspectiva da BNCC* é um trabalho importante buscando entender como as mulheres negras são representadas nos livros didáticos utilizados atualmente. No mesmo sentido, o segundo capítulo, o *Associativismo de Intelectuais Negros (As/Es) e a Construção de uma Educação Antirracista: Coletivo Ifnegro* faz uma importante análise de práticas e coletivos que desafiam a lógica

institucional a partir da realidade do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMT). Nessa sequência, o capítulo três, *Periodização e Ensino de História: Temporalidade Eurocêntrica e Colonialidade do Poder*, discute a necessidade de buscarmos uma periodização no ensino de história que respeite as diversidades, rompendo com o eurocentrismo predominante nos livros didáticos. Estes são trabalhos de autores diferentes, mas que conversam perfeitamente na perspectiva crítica, estando entrelaçados por narrativas que buscam reforçar o poder das diversidades.

Fechando o último capítulo da primeira parte, *A Educação como Espaço de Disputa de Identidades: Desafios da Diversidade e o Enfrentamento do Preconceito* é um trabalho que completa a seção ao repensar os currículos escolares e práticas pedagógicas ao se constatar os preconceitos e invisibilidades das corporeidades negras e das culturas indígenas, entendendo que nos espaços da escola acontecem disputas simbólicas importantes para o desenvolvimento da formação cidadã e a construção de uma escola mais democrática.

Na segunda seção, **Tecnologias, educação e diversidade**, também com 4 capítulos (Capítulo 5 ao 8), abordamos o importante papel das tecnologias nos diferentes espaços educativos. Quatro professores da educação básica do Maranhão e Pernambuco falam, no capítulo 5, sobre *As Contribuições das Tecnologias Educacionais para o Ensino e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. E de maneira mais específica, o capítulo 6, *O Uso do Celular em Sala de Aula como Inovação Educacional de Aprendizagem*, é um trabalho diretamente relacionado ao contexto atual sobre o uso do celular nas escolas, principalmente considerando alterações recentes na legislação sobre o uso ou não uso dos aparelhos em sala de aula.

Fechando a segunda seção do livro, temos o capítulo 7, *Uma Reflexão de Gamificação como Recurso Educacional no Ensino de Diversidade e Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, abordando a gamificação como um importante recurso educacional para trabalhar a diversidade étnico-racial. Assim como o capítulo 8, *O Uso de Tecnologias Digitais para a Educação em Saúde*, que desdobra os espaços educativos e os usos das tecnologias digitais. Todos estes trabalhos buscam explorar as potencialidades, desafios e possibilidades das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira seção, **Pessoas com deficiências e desafios na diversidade**, a maior, com 6 capítulos (do capítulo 9 ao 15), escolhemos um espaço específico para abordarmos as diferentes deficiências e desafios na educação quando o assunto é diversidade, como a aprendizagem com crianças com microcefalia, hiperatividade, autismo, deficiência intelectual, entre outros.

No primeiro trabalho (Capítulo 9) temos uma importante discussão sobre a aprendizagem de crianças com microcefalia, intitulado *A Intersecção entre*

Neurologia e Pedagogia no Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem de Crianças com Microcefalia. O capítulo 10 debate o déficit de atenção e hiperatividade, em *Desafios Relacionados ao Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Básica*. O capítulo 9 fala diretamente sobre o autismo em *a Adaptação da Criança Autista na Escola de Anos Iniciais*. Estes são grupos importantes da diversidade que encontramos no contexto educacional contemporâneo, com grandes desafios para o atendimento pleno de suas necessidades na educação básica, principalmente considerando que é cada vez mais presente crianças com microcefalia, autismos e déficit de atenção e hiperatividade nas escolas e da necessidade não somente de recursos, mas de formação específica e todo o cuidado para que a inclusão ocorra plenamente.

Desde o começo da experiência escolar das crianças com déficit de atenção e hiperatividade é necessário buscar reconhecer suas especificidades, no capítulo 12, *A Importância do brincar como aliado no desenvolvimento da criança com TDAH de 4 a 5 anos* explora como as práticas de brincar podem ser direcionadas para o atendimento das crianças com TDAH para o seu desenvolvimento pleno, já na educação infantil.

No contexto de crianças com deficiências, pensar a realidade destas crianças na educação do campo é uma tarefa ainda mais desafiadora, por isso a importante reflexão do capítulo 13, *Desafios e possibilidades em práticas docentes inclusivas com estudantes com deficiência na educação do campo*. Cada um dos trabalhos desta seção do livro explora diferentes problemáticas sobre as dificuldades, limitações, problemas e desafios enfrentados pelos docentes e discentes nas escolas de educação básica ao se considerar as pessoas com deficiências existentes no mundo contemporâneo.

Entre os problemas atuais, dedicamos um trabalho (Capítulo 14) para tratar exclusivamente de *Bullying na escola*, que é certamente um problema atual, constante e com diferentes repercussões dentro e fora da sala de aula. E o capítulo 15, o último desta seção, que faz uma revisão bibliográfica sobre o *Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar: um artigo de revisão*.

Na quarta seção, **Práticas docentes e diversidade**, com 5 capítulos (do capítulo 16 ao 20), dedicamos um espaço importante para diferentes práticas educacionais que levantam a questão da diversidade no ensino, entre elas temos duas experiências na educação infantil, a primeira (capítulo 16), *As metodologias lúdicas aplicadas ao ensino da matemática na educação infantil: uma revisão integrativa*, e a segunda (Capítulo 17), *a Arte na educação infantil: a prática e o desenvolvimento cognitivo*. Dois trabalhos que fazem um debate interessante voltado para a educação infantil e que apontam a necessidade de práticas que tornem a aprendizagem mais efetiva.

Mudando um pouco os debates, os capítulos seguintes se direcionam para pensar alunos de outras modalidades de ensino, abordando a formação de professores ao passarem por experiências dentro das escolas através dos estágios obrigatórios nas licenciaturas, o que encontramos no capítulo 18, *Experiências no estágio supervisionado no 3º ano do ensino fundamental: formação docente e realidade escolar*. Além da educação infantil e fundamental, temos trabalhos sobre o Ensino Médio, no capítulo 19, sobre *O uso de aspectos históricos como determinantes de indícios de autoria em redações modelo Enem: um estudo sob a perspectiva da análise do discurso*, e para fechar a seção, o capítulo 20, explorando outra interface da educação, na tutoria no EAD, em *Trabalho da tutoria: motivação e aprendizagem*.

Foram muitos aspectos que tivemos a oportunidade de explorar nos trabalhos ao longo desse livro. A quinta e última seção, **Diversidade e perspectivas educacionais**, abrem mais trilhas nesta “grande floresta” da diversidade com os 3 últimos capítulos com abordagens que buscam contribuir para o debate sobre o tema e o avanço nas ações e políticas que promovem mais respeito e preservação das diversidades no mundo contemporâneo.

O capítulo 21, com uma *Abordagem quali-quantitativa sobre as perspectivas de graduandos em licenciatura plena em matemática sobre a profissão*. O capítulo 22 sobre a conexão entre o campo da política recente e da educação, *Um estudo acerca das transformações que levaram ao novo modelo de ensino médio na vigência do governo de Michel Temer*. Na sequência, o capítulo 23, *Educação do campo e formação profissional: a experiência do projeto OPA*, que faz um riquíssimo diálogo sobre sustentabilidade, educação do campo e o fomento na experiência vocacional durante a educação básica.

Por fim, o capítulo 24 e 25 encerram a última seção e o livro, ambos refletindo sobre experiências em estágio supervisionado no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina. No capítulo 24, *A experiência com narrativa em sala de aula: uma proposta teórico-metodológica a partir do RPG*, demonstra as possibilidades da utilização do *Role-Playing Game* como instrumento didático no ensino de História. O capítulo 25, *A África vai à escola: O papel das fontes africanas no ensino de história* aborda a importância da história africana e afrodescendente nas escolas, neste caso, através de contos africanos com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Desta forma, apresentamos um dossiê sobre educação e diversidade no mundo contemporâneo a partir de diferentes perspectivas, neste livro que busca contribuir com os estudos sobre a temática no Brasil. Os autores, professores-pesquisadores de Mato Grosso, Piauí, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Goiás e Paraná compartilham suas pesquisas e experiências através destes textos, que apesar de serem introdutórios em várias linhas de pesquisas,

possibilitam o debate e o fomento de maiores discussões e o aprofundamento da compreensão sobre cada uma das dimensões da diversidade no mundo contemporâneo. A leitura crítica de cada trabalho poderá enriquecer o leitor e auxiliar a construir diálogos enriquecedores.

Carlos Rodrigo Soares,
04 de setembro de 2025.

RAÇA E PODER:



A INTERSECÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO PIAUÍ NA PERSPECTIVA DA BNCC

Francielcio Silva da Costa¹

Kelly Cristina Ferreira dos Santos²

Elida Maria Dias Pereira³

Evaniele Pereira Lages⁴

RESUMO

Dessa forma, este trabalho acadêmico aborda um tema relevante para a sociedade atual, para o ensino de Sociologia do ensino médio e para a educação de um modo geral. Já a respeito dos objetivos que nortearam este estudo científico, cita-se: analisar a representação da mulher negra brasileira a partir da análise dos livros didáticos de Sociologia adotados no ensino médio público do Piauí, compreender o papel da mulher negra na formação cultural do nosso país mediante os livros didáticos de Sociologia, salientar os principais desafios acerca do ensino de Sociologia no que tange a invisibilidade das mulheres negras e destacar os motivos da pouca representatividade das mulheres negras brasileiras nos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia do ensino médio público do Piauí. No que tange a situação problema que motivou a realização desta pesquisa, questionam-se quais as representações das mulheres negras nos livros didáticos de Sociologia adotados na rede pública estadual do Piauí? Em relação ao referencial teórico que fundamentou este artigo, apontam-se os seguintes autores: Bodart (2021), Guimarães (2003) e Rocha (2017). Quanto à metodologia desta pesquisa acadêmica pautaram-se em um estudo de caráter bibliográfico a partir de fontes escritas, tais como: artigos científicos, monografias e livros. Por fim, este assunto

1 Graduado em Pedagogia pela FAVENI, Professor da rede municipal de Querência-MT. francielcio7@gmail.com.

2 Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da UEG, Professora da rede municipal de Querência-MT. kellycristinaferreira1977@gmail.com.

3 Graduada em História pela UESPI, Professora da rede municipal de Barras Piauí. 0309elidamariadidas@gmail.com.

4 Graduada em História pela UESPI, Professora da rede municipal de Barras Piauí. evanielelages@gmail.com.

trabalhado nesse artigo é pertinente para a área das Ciências Humanas em geral, visto que ele é interdisciplinar e pode ser estudado pela História, pela Geografia, pela Filosofia e pela própria Sociologia.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Mulheres negras. Invisibilidade.

INTRODUÇÃO

Com isso, esta pesquisa acadêmica aborda uma temática urgente, atual e complexa. Além do mais, é um tema interdisciplinar visto que a mulher negra pode ser analisada segundo as perspectivas históricas, sociológicas, antropológicas e até mesmo filosóficas dentro da educação.

Neste aspecto, este tema se relaciona diretamente a linha de pesquisa 2 desta pós-graduação em Educação e Trabalho Docente já que esta temática lida com aspectos, tais como: políticas educacionais, conhecimentos interdisciplinares, assim como ao trabalho e a profissionalização docente em contexto de educação básica e envolve também, questões de currículo.

No que se refere à situação problema que este estudo acadêmico se baseia, questionam-se como as mulheres negras foram invisibilizadas nos livros didáticos de Sociologia? Ou seja, no Brasil historicamente falando, a mulher negra brasileira foi vítima evidentemente de preconceito racial, do racismo, inferiorizada social e economicamente e de vários tipos de violência decorrentes do sistema escravista, como por exemplo, a violência doméstica, psicológica e física que ocorria sistematicamente e cotidianamente (Caponi; Coelho; Silva, 2007, p. 99).

Sobre os objetivos que nortearam este trabalho, cita-se: analisar a representação da mulher negra brasileira a partir da análise dos livros didáticos de Sociologia adotados no ensino médio público do Piauí e destacar os motivos da pouca representatividade das mulheres negras brasileiras nos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia do ensino médio público do Piauí.

Segundo Lakatos e Marconi (2017) explicando as hipóteses que desempenharam o papel importante de base norteadora deste estudo acadêmico, menciona-se à existência de uma representação eurocêntrica da História do nosso país na qual há a invisibilização das lutas e resistências das mulheres negras pela garantia de seus direitos fundamentais, também, vale acrescentar a existência de estereótipos inerentes à mulher negra em sociedade que levam elas a um processo de marginalização social e por fim observamos que há uma romantização das mazelas sociais no plano da meritocracia em depreciação dos impactos e desdobramentos da escravização no país, em que os livros didáticos de Sociologia se configuram enquanto distorções da brutal reprodução das opressões históricas às mulheres negras brasileiras.

Em relação ao referencial teórico que fundamentou este estudo acadêmico e científico, apontam-se os seguintes autores e teóricos: Bodart (2021), Guimarães (2003) e Rocha (2017) que são considerados pesquisadores legítimos e importantes, pois, eles debatem holisticamente através de suas pesquisas e trabalhos, está temática proposta.

A motivação à propositura desta pesquisa científica pauta-se basicamente na situação da mulher negra no plano social, econômico e cultural no Brasil contemporâneo, desvelando dessa forma, os elementos históricos que impuseram contradições que reproduzem elementos estruturais no contexto atual.

Além disso, o que nos move nessa investigação sobre a temática da mulher negra é em razão, principalmente, de ser um tema fértil e relevante socialmente. Logo, a nossa motivação pessoal corresponde à inquietação proposta durante as aulas do curso da especialização em Educação e Trabalho Docente na disciplina intitulada – Teorias Pedagógicas – que ressaltou questionamentos e indagações pertinentes e urgentes no sentido de elaborar este trabalho científico. E já a escolha deste recorte espacial e temporal baseia-se em nossa atuação como docente do ensino médio, na educação básica, no município de São Miguel do Fidalgo no estado do Piauí em 2022.

Conforme Nogueira (2010) afirma-se que se adentrando no espaço escolar brasileiro, percebe-se que ele é marcado por uma multiplicidade de embates e relações de poder que buscam impor e ao mesmo tempo, homogeneizar as identidades de gênero em seu interior. Dessa forma, o ambiente escolar é compreendido enquanto um tipo de microcosmos que nos permite entender, significativamente, as relações socioculturais que se formam entre os indivíduos nos distintos espaços da sociedade.

Diante disso, os livros didáticos de Sociologia são propriamente artefatos culturais utilizados nas salas de aula do ensino médio brasileiro e eles carregam consigo pensamentos, ideologias e valores que impactam diretamente na construção e simultaneamente a isso, na normatização dos sujeitos e estudantes da educação básica.

Sendo assim, é de extrema importância analisar profundamente os livros didáticos de Sociologia através de seus diferentes usos no cotidiano escolar em razão da sua ampla utilização no processo de ensino e aprendizagem, por isso, percebeu-se a relevância de estudar e compreender seus impactos na construção dos papéis masculinos e femininos na educação formal.

Por conseguinte, este tema debateu e dialogou com assuntos como gênero, mulheres negras, negritude feminina, educação, ensino de Sociologia e currículo escolar do ensino médio que são temáticas basilares e essenciais para este artigo científico que foi desenvolvido.

UM DEBATE SOBRE A TEMÁTICA RACIAL E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Neste tópico deste artigo acadêmico, enfatizamos temas importantes, tais como: a temática racial e o ensino de Sociologia do ensino médio brasileiro. Além disso, também, destacamos aspectos associados ao currículo, ao planejamento e aos livros didáticos da área da Sociologia. Com isso, contextualizamos estes assuntos durante a produção desta pesquisa científica, já que são temas que se relacionam intrinsecamente pelas suas características e conceitos.

Ao refletirmos acerca da construção histórica da disciplina de Sociologia no Brasil, percebemos que ela já serviu a fim de reproduzir ideias das classes dominantes e dos pensamentos que serviam ao poder dominante. Logo, é evidente que a identidade nacional formada no nosso país está principalmente relacionada à temática racial. Dessa forma:

Desde a Independência, temos um projeto de nação que está ligado à construção de um Estado nacional; deixamos de ser parte do Estado português, passamos a formar um Estado brasileiro mantendo a escravidão, mas tínhamos já integrado um número grande de pretos libertos, de homens livres de cor, e a importância da cor não cessou de crescer desde então (GUIMARÃES, 2003, p. 100).

Deste modo, a Sociologia seja realizando literaturas e pesquisas conservadoras ou progressistas é verídico que esta disciplina teve relevância na construção da cultura brasileira e suas identidades nacionais. Além do mais, a Sociologia nos auxilia a compreendermos melhor este processo social no nosso país, dando-nos informações pertinentes sobre a cultura brasileira e suas identidades nacionais.

Segundo Schwarcz (1993) no decorrer do século XIX, a escravidão foi a grande questão do Brasil e abordada por alguns como uma instituição arcaica e decrépita que comprometia assim, o progresso econômico e social do país. Neste sentido, com o fim do sistema escravista os negros e seus descendentes passam a ser o problema, pois era representados como uma raça inferior. Portanto, essa ideia é desenvolvida pelo racismo científico no século XIX em que cientistas, principalmente antropólogos e sociólogos, a partir de métodos da biologia e da medicina, classificaram os seres humanos por meio do conceito de raça.

Já posteriormente no contexto histórico da primeira metade do século XX no Brasil, evidencia-se um tipo de movimento voltado à construção da identidade nacional brasileira, influenciado mediante a ideia da miscigenação racial, que passa a ser trabalhada como algo favorável.

Com isso, Brito e Ligeiro (2020) abordam que a partir dos estudos de Gilberto Freyre, formou-se a ideologia da democracia racial brasileira enquanto referência

explicativa da formação do povo brasileiro e demonstrando-se que a miscigenação racial no Brasil é resultado diretamente de uma relação harmônica que ocorreu entre os grupos raciais aqui vigentes. Logo, esta concepção da mistura das raças no nosso país e consequentemente da democracia racial são aspectos que foram utilizados para apontar a não existência do racismo no Brasil. Entretanto, afirma-se que as pessoas negras são tratadas de maneiras distintas do que os brancos nas relações sociais, políticas, econômicas e educacionais, por exemplo.

Nesta perspectiva, trabalhar a temática racial no ensino de Sociologia do ensino médio se configura como algo pertinente, já que o discente deve possuir conhecimento de todos os lados e versões da sua história, como por exemplo: as barbaridades e as explorações que os indígenas e os afrodescendentes sofreram ao longo do tempo, para quem sabe dessa forma, superar as situações de racismo e desigualdade que ainda existem em nosso país. Além disso, quando a temática racial é abordada de maneira correta no ensino de Sociologia, ajuda-se o aluno na construção da sua identidade social e cultural e também, na sua percepção sobre o outro. Por causa disso, Araújo (2020, p. 42) argumenta que:

Nesse sentido, é que em janeiro de 2003 entra em vigor a lei 10.639 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394 de 1996), propondo que a partir de então, a rede básica de ensino e Ensino Superior, ressaltem na sala de aula que a cultura afro-brasileira é constituinte e formadora dessa sociedade, na qual os negros são sujeitos históricos, valorizando e relembrando a existência de intelectuais negros brasileiros, a cultura negra no Brasil (música, culinária, dança, língua), assim como as religiões de matrizes africanas.

Desta maneira, a lei 10.639/2003 foi fundamental para fomentar o conhecimento acerca da História dos povos negros, com o objetivo de ampliar a consciência da sociedade brasileira a respeito das desigualdades geradas com base na questão do racismo estrutural. Relacionado a isso, também, é pertinente apontarmos que essa lei determina que os conteúdos e os assuntos associados à temática racial em geral, serão abordados de modo transversal e interdisciplinar, isto é, em todo o currículo escolar. Em suma, a aula de Sociologia também, deve abarcar esta temática racial e discuti-la de forma crítica e holística com os alunos.

Conforme Santos e Silva (2021) debater essa temática racial no ensino de Sociologia contribui para a construção da autoestima dos alunos, principalmente dos discentes negros, as quais crescem com o estereótipo de que o “bonito” é ter cabelos lisos, serem brancos, nariz fino, olhos claros e etc, crescendo assim com uma baixa autoestima, com vergonha dos seus traços ou em reconhecer suas qualidades, origens e cultura. Neste aspecto, ouvir histórias, ler sobre heróis tanto reais quanto fictícios que abordem a temática racial, contribuirá para uma nova visão de si mesmo, a chamada representatividade social.

Para o ensino de Sociologia o currículo tem uma grande relevância, devido ao seu grau de alcance e potencial de modificação de contextos sociais. Ou seja, de maneira geral, pontua-se que no currículo podemos encontrar segundo Moreira e Candau (2007, p. 21) as:

Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

Desta forma, a presença da temática racial no currículo do ensino de Sociologia do ensino médio é bastante necessária já que envolve principalmente aspectos atuais e contemporâneos. E também, a temática racial abrange questões complexas ligadas à sociedade brasileira e a sua formação histórica. Diante disso, a temática racial ao fazer parte do currículo do ensino de Sociologia, contribui diretamente para a formação de uma educação que supere o racismo e as desigualdades, geradas por ele na sociedade como um todo.

De acordo com Alves *et al.* (2019, p. 2) “no âmbito educacional não é diferente, há uma infinidade de planejamentos que auxiliam tanto a prática do professor como também o funcionamento na escola. O ato de planejar é de fundamental importância tanto para o professor como para a escola”. Neste sentido, elaborar um planejamento que envolva a temática racial nas aulas de Sociologia, significa lidar com um assunto que se apresenta cotidianamente nas relações interpessoais, no pertencimento étnico- racial da comunidade escolar, nas brincadeiras, nas distintas formas de linguagens corporais e artísticas, nas práticas docentes em sala de aula e na realidade da própria escola em que o aluno frequenta e estuda.

Sobre os livros didáticos da área da Sociologia eles são instrumentos de ensino- aprendizagem, e também, objetos de política pública que trazem os conteúdos que devem ser explanados em sala de aula na disciplina de Sociologia. Deste modo, os livros didáticos da área da Sociologia, geralmente são produzidos por vários autores advindos em sua maioria da região sul e sudeste do país e com isso, eles impõem um modelo e um discurso, que será distribuído para todas as escolas do Brasil a respeito da Sociologia e dos assuntos a serem ministrados com o professor e os discentes.

Neste aspecto, para Almeida e Comin (2021) a ausência das pessoas negras positivamente situadas na maior parte das unidades temáticas do livro didático de Sociologia significa muito. Até porque, isso demonstra que o racismo ainda é um fenômeno que caracteriza a sociedade brasileira, repercutindo em diversos aspectos da cultura e das relações sociais. Dessa forma, o/a professor/a ao

participar da escolha do livro didático de Sociologia, precisa e deve estar atento a problemática racial, principalmente em relação à ideologia do branqueamento racial e do preconceito de cor.

Logo, a respeito do processo de legitimação da disciplina de Sociologia no ensino médio brasileiro, pontua-se que ele se relaciona diretamente ao período político existente em cada conjuntura histórica vigente. Até porque a disciplina de Sociologia vivenciou momentos de permanência e momentos de ausência do currículo da educação brasileira, divididos em distintas etapas.

Nesta perspectiva de debate, o autor Moraes (2011) explica que somente na data de 2 de junho de 2008, após a aprovação no Congresso Nacional, é decretada e aprovada a Lei nº 11.684 pelo presidente da República em exercício, José Alencar Gomes da Silva, que modifica diretamente o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dessa forma, com essa alteração, a própria disciplina de Sociologia passa a ser como obrigatória na Educação Básica em todas as séries do Ensino Médio das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Logo, nos últimos tempos a disciplina de Sociologia ganhou espaço e legitimidade nas salas de aula, fazendo parte assim, do processo formativo dos estudantes do Ensino Médio com o viés para a emancipação e para a formação cidadã de indivíduos mais críticos, conscientes e reflexivos.

Em suma, a disciplina de Sociologia é importante para o mundo contemporâneo, assim como outras ciências, tais como: a História, a Geografia e a Filosofia em razão dela abranger a compreensão dos problemas sociais latentes e com isso, elaborarem-se reflexões e debates sobre estes problemas com o objetivo de gerar pensamentos e também, soluções coerentes para estes problemas sociais existentes. Ou seja, a sociologia no mundo contemporâneo vem ser a ciência habilitada de realizar a discussão, debate e análises das mais diversas mazelas sociais em voga.

UMA REFLEXÃO ACERCA DA NEGRITUDE FEMININA COMO FERRAMENTA DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Deste modo, neste tópico desse artigo científico debatemos temáticas que abordam questões variadas, como por exemplo: a negritude feminina, a identidade étnico-racial e a invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de Sociologia e no próprio ensino de Sociologia.

Para isso, inicialmente devemos ressaltar que o termo negritude foi cunhado pelo francês Aimé Césaire que pretendia reivindicar a identidade negra e a sua cultura perante a cultura francesa dominante e opressora. Com isso, Sousa (2020, p. 22) menciona que “o termo negritude feminina é utilizado

como referência à identidade étnico-racial de jovens e mulheres negras, de modo que a negritude corresponde ao atributo de caráter racial e feminina referente ao gênero como marcador social”. Neste sentido, afirma-se que a negritude feminina envolve diversos processos e também, a negritude feminina contribui diretamente para a conscientização racial das mulheres negras em sociedade.

Para Schwarcz (1993) a história da educação da mulher negra no Brasil, é marcada fortemente por preconceito, discriminação racial, pelo patriarcalismo e também, pelo próprio racismo. Além disso, para compreendermos a história da educação da mulher negra no Brasil, é necessário que seja analisado minuciosamente o contexto histórico da educação no Brasil entre os períodos históricos do Brasil colonial, imperial e republicano. Até porque estas conjunturas históricas mencionadas nos revelam muito a respeito da figura da mulher negra, ao longo da educação no Brasil.

Neste sentido, a História da educação no Brasil, se iniciou simultaneamente mediante a chegada dos primeiros portugueses, no século XVI, dentro dos territórios que depois se tornaram o país. Com isso, os primeiros educadores brasileiros, foram os jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549. Nesta perspectiva, Raymundo (1998, p. 43) pontua que:

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Baseado na citação de Raymundo, afirma-se que os jesuítas, possuíam a missão de catequizar os povos nativos e difundir a fé cristã no novo território da coroa portuguesa. Relacionado a isso, nesta época a educação era considerada restrita e limitada às crianças do sexo masculino. Ou seja, tanto as mulheres brancas, ricas ou não, como por exemplo: as negras escravas e as indígenas não dispunham de acesso à leitura e à escrita. Até porque, as escolas desta conjuntura histórica, visavam à formação de uma elite colonial que fosse culta, religiosa e patriarcal.

Refletindo-se acerca da educação da mulher negra na fase histórica do Brasil imperial, é pertinente enfatizar o que afirmam Santos e Silva (2019, p. 39) “o modelo educacional na fase imperial tinha caráter classista, por ser destinada às elites e racista por não ser destinada aos negros, mesmo aos livres”. Com isso, pontua-se que durante o contexto histórico do Brasil imperial, a mulher negra de um modo geral, ainda continuava sem acesso a educação e fora da escola, em virtude do modelo educacional deste período, ter sido marcado nitidamente por estar restrito as elites brancas, além disto, este modelo educacional era

essencialmente racista o que impossibilitava que homens negros e mulheres negras frequentassem as escolas e também, era dual, pois, reforçava a hegemonia do bloco no poder que detinha o controle do aparelho estatal da época.

Para Rocha (2017, p. 50) “durante a república, no que diz respeito aos negros, já libertos, a situação na prática não mudou, tento em vista que a Lei Áurea lhes concedeu a liberdade civil, porém não lhes garantiu inserção socioeconômica e política”. Mesmo com o início da primeira república no Brasil, a situação da mulher negra brasileira não se alterou, pois as maiorias delas, ainda continuavam excluídas do acesso à educação e à escola. Relacionado a isso também, os negros e negras brasileiros ficaram majoritariamente sem acesso à cidadania plena e abandonados a própria sorte pois, nesta época o estado brasileiro não forneceu a esses escravizados e escravizadas nenhuma política de inserção social a eles e elas.

Entretanto, se percebe que com o desenrolar da segunda metade do século XX no Brasil, as mulheres negras terão mais acesso à educação formal nas escolas do que em comparação ao período imperial brasileiro. Assim, enfatiza-se que essa conquista do direito da mulher negra frequentar escolas em nosso país, tem bastante relação com a atuação do movimento negro brasileiro, mais especificamente falando do movimento de mulheres negras (MMN) que dentre as suas várias pautas e objetivos lutam-se por uma educação que oportunize mais igualdade e equidade social, para as mulheres negras brasileiras.

Já em relação à identidade étnico-racial Munanga (2012) debate que é uma categoria que define um grupo e que esta definição pode ser realizada por membros do próprio grupo, via atributos selecionados no seu complexo cultural, como por exemplo, a língua, a religião, a arte, os sistemas políticos, a economia e a própria visão de mundo existente. Ou seja, a identidade étnico-racial possui na questão da autoafirmação a sua grande base fundadora.

Com isso segundo Munanga (2012) a identidade étnico-racial das mulheres negras é formada por um conjunto de valores sociais, costumes, crenças e aspectos culturais que são compartilhados entre essas mulheres negras em grupos específicos. Além do mais, a identidade étnico-racial das mulheres negras é visualizada nas danças, nas músicas, nas formas de expressão socioculturais, tais como: o modo de se vestir, os comportamentos individuais e coletivos e até mesmo na culinária típica.

Segundo Silva (2021, p. 101) “o livro didático tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, que o têm visto no âmbito do ensino sob várias interpretações”. Assim sendo, a presença de mulheres e intelectuais negras nos livros didáticos de Sociologia representa o rompimento do círculo vicioso do racismo estrutural, além disso, contribui para uma educação antirracista em sala

de aula, altera estereótipos vigentes, promove assim, a reflexão e o resgate da identidade cultural negra feminina e é uma maneira educacional de se lutar contra a desigualdade e a opressão de classe, raça, gênero, cor e econômica vigente.

Porém, os livros didáticos de Sociologia são carregados de pontos de vista, ideologias e interesses de quem os produz e de quem os escreve. Com isso, seria necessário que os livros didáticos de Sociologia fossem um dos responsáveis por incorporar a discussão de gênero no ensino de Sociologia e, assim, desconstruir as desigualdades no espaço escolar.

De acordo com Ferreira e Grisolio (2016) ressalta-se que o livro didático, por meio da importância que adquiriu no sistema educacional brasileiro, acaba sendo protagonista das aulas, por vezes o único recurso utilizado em sala e o único meio de acesso ao conhecimento motivado por diversos fatores, dentre eles: o excesso de aulas devido à baixa remuneração dos professores e professoras, a burocracia devido à quantidade de papéis que atualmente se preenchem nas escolas, e, o primordial de todos, por frequentemente ser o único material de leitura acessível aos discentes na escola mesmo. Assim, dentro desse contexto, o livro didático perpetua e mantém a situação de exclusão feminina, visto que, em muitas situações, não existe outro material a ser utilizado ou não há tempo disponível para que os docentes realizem um planejamento mais adequado e detalhado de suas aulas que abordem as mulheres negras e intelectuais negras, como: Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

A respeito do ensino de Sociologia em geral, uma das características fundamentais a serem mencionadas é sua intermitência e descontinuidade. No qual, podemos explicar que houve perceptivelmente contextos curtos e restritos de implantação da disciplina de Sociologia intercalados por longos períodos de banimento e exclusão da mesma no ensino escolar formal, com destaque principalmente para o regime militar instaurado em 1964. Nesta perspectiva, através do golpe militar da década de 1960 as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram trocadas por Educação Moral e Cívica e OSPB.

Relacionado ao ensino da Sociologia como disciplina escolar no âmbito do ensino médio, também se faz importante repensar e debater o sentido do currículo enquanto componente da organização escolar e atrelado a isso, as próprias possibilidades de mudança para uma sociologia que em muitas das vezes é concebida pelos alunos como algo abstrato e fora da realidade social dos discentes. Neste aspecto, Lima (2012, p.111) aborda que:

A elaboração do currículo, portanto, deve ser pensada a partir da articulação das dimensões sociais e políticas de uma instituição de ensino, devendo abarcar as múltiplas formas de se ensinar e de se aprender, atentando para as novas exigências do contexto atual.

Através desta citação se compreende que a invisibilização das mulheres negras no ensino de Sociologia, gera a homogeneização dos conhecimentos que descrevem as especificidades dos diferentes sujeitos e, consequentemente, causa a negação da existência dos mesmos. Com isso, Barbosa e Sousa (2020) explanam que a degradação moral resultante da discriminação racial interseccionada à desigualdade de gênero, causam às mulheres negras sofrimentos psíquicos já que elas internalizam o racismo que lhes atinge.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, debater este tema abordado é tarefa urgente e primordial para a busca de reparação ao reiterado apagamento e a invisibilidade das lutas e resistências por direitos sociais no país. Isso, pois, temos séculos de opressão em relação à escravização das populações negras no território nacional e, as ausências de citações dos movimentos em prol de suas liberdades, consistem na reprodução de reiterados enaltecimentos eurocêtricos, como nos deparamos inclusive no ambiente escolar por meio, por exemplo, dos livros didáticos utilizados muitas das vezes em sala de aula.

A respeito dos objetivos geral e específicos que nortearam este artigo acadêmico, ressalta-se que eles foram atingidos e alcançados ao longo desta pesquisa científica, até porque foram realmente analisados a representação da mulher negra brasileira a partir da análise dos livros didáticos de Sociologia adotados no ensino médio público do Piauí e por fim destacou-se os motivos da pouca representatividade das mulheres negras brasileiras nos conteúdo dos livros didáticos de Sociologia do ensino médio público do Piauí.

Nesta perspectiva, as hipóteses apresentadas se legitimaram ao longo deste trabalho científico, pois há uma representação eurocêntrica da História do nosso país em que há a invisibilização das lutas e resistências das mulheres negras pela garantia de seus direitos fundamentais e essenciais na sociedade, além disso, a existência de estereótipos relacionados à mulher negra em sociedade e por fim percebemos que há uma romantização das mazelas sociais no plano da meritocracia, no qual os livros didáticos de Sociologia expressam distorções das opressões históricas às mulheres negras brasileiras. Além disso, os resultados alcançados com esta pesquisa acadêmica apontaram de fato para uma intensificação da invisibilidade das diversidades, no caso concreto, das lutas e resistências das mulheres negras na construção da História dos direitos coletivos no Brasil, a exemplo da luta pela abolição da escravatura e pelo sufrágio. Sendo assim, o processo histórico das mulheres negras que moldou suas identidades brasileiras continua a ser negligenciada por vieses estruturais, patriarcais, racistas e eurocêtricos.

Tais resultados solicitam que haja ainda mais trabalhos em prol do referenciamento adequado das diversidades nos materiais didáticos de Sociologia no Piauí no ensino médio, principalmente por contribuir para a desconstrução de uma formação unilateral e relatada na visão colonial. Desta maneira, os resultados deste artigo científico, apontam para uma agenda de ações que urgem pela reparação histórica nos anais das lutas por direitos no país. Portanto, esta pesquisa incentiva o diálogo acerca da história da mulher negra, pois, este estudo dialoga amplamente acerca de conteúdos como educação, gênero e representatividade que são conceitos centrais neste campo de abordagem das Ciências Humanas em geral.

Por fim, o tema deste artigo é considerado relevante para a área das Ciências Humanas em geral, visto que ele é interdisciplinar e pode ser estudado pela História, pela Geografia, pela Filosofia e pela própria Sociologia. Sendo assim, pontua-se que a invisibilidade da mulher negra na sociedade como um todo se deu a partir da combinação dos elementos da opressão de gênero, de classe e de raça. Com isso, a mulher negra foi transformada como um dos símbolos da escravidão colonial e imperial que existiu no Brasil entre os séculos XVI e XIX.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maureci Moreira de; COMIN, Andréia Ramos. **Racismo no livro didático? Sim, no livro de sociologia.** A educação no digital, a pandemia covid-19, democracias sufocadas e resistências, Semiedu, 2021.

ALVES, Jucinara Ferreira *et al.* **A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula.** Anais VI Conedu Congresso Nacional de Educação: Campina Grande, Realize Editora, 2019.

ARAÚJO, Julliana Tenório Fausto de. **Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso.** 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Profsocio)- Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

BRITO, José Eustáquio de; LIGEIRO, Isabela Rodrigues. **Enfrentando o racismo nas aulas de Sociologia.** @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, 2020.

CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de; COELHO, Elza Berger Salema; SILVA, Luciane Lemos da. **Violência Silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.11, n.21, p.93-103, jan/abr 2007.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta. **Os feminismos e a ausência das mulheres nos livros didáticos de História.** P. 73 -88. In: Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras. São Paulo: Blucher, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93- 107, jan./jun. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Michelle Fernandes *et al.* **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n° 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura in Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Boletim 17, setembro/2007. Disponível em <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.p df #page=20> (acesso em 01/10/2023).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?**. Revista da ABPN. V. 4, n. 8. Jul. Out. 2012.

NOGUEIRA, Daniela Macias. **Gênero e sexualidade na educação**. Universidade Estadual de Londrina, Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, 2010.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

ROCHA, Vanessa Gomes. **O negro, o barão, a primeira república, o museu**. Encontros – Ano 15 – Número 28 – 1º semestre de 2017.

SANTOS, Claitonei de Siqueira; SILVA, Alessandra Pires da. **História da educação no Brasil**: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, V 5, N. 1, jan-dez. 2019.

SANTOS, Laís Saavedra; SILVA, Sileide Mendes da. **Importância de incluir a temática étnico-raciais no ambiente escolar**. IV CINTEDI, Edição Digital, Novembro, 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Gillys Vieira da. **Mulheres negras em livros didáticos de História do ensino fundamental anos finais (2005 e 2014): ausências ou presenças?** 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SOUSA, Mariana Alves de. **Jovens negras e a sala de aula: Caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de Sociologia**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Profsocio)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

ASSOCIATIVISMO DE INTELLECTUAIS NEGROS(AS/ES) E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COLETIVO IFNEGRO

Ana Carolina Costa dos Anjos¹

RESUMO

No exercício reflexivo sobre a práxis crítica e a cultura política dos associativismos negros, coloco o Coletivo IFNegro em uma encruzilhada analítica. Proponho uma discussão sobre as práticas que emergem e se fortalecem em organizações de intelectuais negros(as/es), especialmente aqueles(as/es) vinculados(as/es) à educação básica, profissional, científica e tecnológica, e os processos de construção de uma educação antirracista que nascem desse fazer-junto. O arcabouço teórico-metodológico parte do modelo interpretativo do Atlântico Negro, proposto por Paul Gilroy (2017), com o intuito de perspectivar as agências de intelectuais negros(as/es) em contextos educacionais. Como objetivo geral, analiso as práticas de associativismo de intelectuais negros(as/es) e os processos de construção de uma educação antirracista no âmbito do IFMG, a partir da experiência do Coletivo IFNegro. Metodologicamente, operacionalizo o modelo interpretativo de Gilroy (2017) e a proposta de escrevivência de Conceição Evaristo (2020a; 2020b) para situar as subversões epistêmicas, políticas e culturais produzidas pelo Coletivo IFNegro. Os resultados apontam para práticas de aquilombamento e ações de r-Existência (Porto-Gonçalves, 2012), que tensionam a lógica institucional e fortalecem uma pedagogia engajada com a diversidade e com os direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista; Educação profissional, científica e tecnológica; Associativismo negro; IFNegro.

1 Professora visitante do IFMG/Betim, pós-doutorado em Educação, doutora em Sociologia, mestra em Ciências do Ambiente, especialista em Educação e Trabalho e em Ensino de Comunicação, graduada em Comunicação Social/Jornalismo. E-mail: carolcdosanjos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2047-592X>.

INTRODUÇÃO

*Sabia pouco, mas pelo menos sabia isto:
que ninguém fala pelos outros.
Que, mesmo que queiramos contar histórias alheias,
terminamos sempre contando nossa própria história.*
(Zambra, 2014, p. 99).

Escolho abrir este capítulo com uma provocação literária que tensiona o ato de narrar. Trata-se de uma inquietação metodológica central: para muitos(as) intelectuais negros(as), a tessitura da escrita é uma encruzilhada, é espaço de conflito, escolha e criação. Cito, portanto, o penúltimo capítulo da obra *Formas de voltar para casa*, de Alejandro Zambra (2014), em que o narrador se percebe como um sujeito capaz de reconfigurar o espaço e, assim, diante da destruição e da memória, afirma que “terminamos sempre contando nossa própria história”. Essa afirmação serve como alerta e método. Isto porque, neste texto, proponho uma narrativa analítico-afetiva sobre o Coletivo IFNegro e a organização de intelectuais negros(as/es) vinculados(as/es) ao IFMG, que interpreto como uma forma de associativismo negro comprometido com a construção de uma educação antirracista.

O texto busca trazer uma abordagem informada por referenciais teóricos e, ao mesmo tempo, atravessada pela experiência vivida no interior do próprio coletivo. Assumo, assim, uma perspectiva teórico-metodológica que articula a escrevivência (Evaristo, 2020a, 2020b) como práxis e como categoria crítica, aliada à análise política das formas de resistência negra no campo educacional.

Para tanto, parto do arcabouço conceitual e metodológico do *Atlântico Negro*, um modelo interpretativo proposto por Paul Gilroy (2017), que concebe as agências de sujeitos negros em situação de diáspora africana como espaços de produção estética e política, os quais, para o autor são inseparáveis e coexistem intrinsecamente. Em Gilroy (2017), a distinção entre *poiésis* e poética é dissolvida, permitindo compreender a criação cultural e intelectual negra como forma de resistência ética, histórica, política e epistemológica. A partir dessa matriz, mobilizo a noção de “agência criativa negra”, formulada por Silvério (2022), para pensar a ação coletiva de pessoas negras. Essa perspectiva é, por mim, articulada aos trabalhos de Cauê Flor (2020) e Mário Medeiros da Silva (2021), que contribuem para a análise dos modos de produção de conhecimento e das redes de solidariedade intelectual negras no Brasil.

Dito isso, apresento o objetivo desta pesquisa que é analisar as práticas de aquilombamento intelectual que se manifestam no Coletivo IFNegro, com ênfase em suas ações voltadas à construção de uma educação antirracista no

âmbito do IFMG. Para tanto, utilizo a escrevivência Evaristo (2020a, 2020b) não apenas como um relato pessoal, mas como práxis crítica e situada e correlaciono as linhas teóricas de autores como Cauê Flor (2020); Paul Gilroy (2017), Mário Medeiros Silva (2021) e Valter Silvério (2022).

O texto organiza-se em três seções, a saber: uma discussão teórica sobre associativismo negro e agência criativa; para, em seguida, apresentar (brevemente) a escrevivência como recurso metodológico para a análise do coletivo; e então apresentar e analisar as práticas e impactos do Coletivo IFNegro no IFMG. Ao final, retomo os principais tensionamentos e contribuições dessa experiência para a constituição de epistemologias negras no campo educacional e, por fim, as considerações finais

ASSOCIATIVISMO INTELECTUAL NEGRO E AGÊNCIA CRIATIVA NEGRA

O sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva é conhecido por suas contribuições e análises da literatura negra e da literatura marginal no Brasil (Silva, 2011). Em outro eixo de sua produção, destaca-se a discussão de como os pensamentos de autores como Frantz Fanon, Amílcar Cabral e Agostinho Neto influenciaram a formação, ações políticas e ações intelectuais de associações e intelectuais negros nas décadas de 1970 e 1980 (Silva, 2013). Além disso, Medeiros tem se dedicado a compreender os associativismos negros como formas organizativas e epistemológicas que articulam produção de conhecimento, ativismo e construção de memória negra. Para esse autor, o associativismo negro não se limita a uma estrutura institucional, mas opera como espaço de resistência, elaboração crítica - e, como gosto de pontuar: 'aquilombamento intelectual' -, isto frente à violência epistêmica e à exclusão estrutural que marcam o campo acadêmico brasileiro.

Para o autor, o associativismo negro significa

[...] os sentidos do querer e fazer coletivo de homens e mulheres de frações sociais do grupo étnico negro (essa construção política e histórica), organizados sob uma atividade ou entidade no espaço público, voltados para os interesses do grupo que procuram representar, em grande medida reivindicativos de direitos de cidadania e respeitabilidade da diferença social de existência. (Silva, 2021, p. 446).

Diante do exposto e entendendo que 'exu matou um pássaro ontem, como uma pedra que só atirou hoje', proponho um diálogo entre a ideia de associativismo negro de Mário Medeiros (Silva, 2011, 2021) com a prática de aquilombamento que Abdias do Nascimento chamou de 'Quilombismo'. Para Nascimento (2019),

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso [...], como também assumiram modelos de organizações permitidas ou tolerados, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. (Nascimento, 2019, p. 281).

Esse intelectual, professor e artista afrodiaspórico complementa sua ideia de quilombismo apontando-o como um sistema, pois

[...] o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. [...] Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos do sistema, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. (Nascimento, 2019, p. 290).

O quilombismo proposto por Abdias Nascimento, formulado em um contexto de ressignificação política e ampliação semântica do termo “quilombo”, pode ser interpretado como uma expressão do que Mário Medeiros denomina de formas de associativismo negro (Silva, 2011, 2021). Essas formas de organização extrapolam a resistência institucional e articulam práticas culturais, produção intelectual, ativismo político e dão sentidos a existência e resistências. Essa leitura se fortalece quando situada no campo interpretativo do *Atlântico Negro* de Paul Gilroy (2017), onde as fronteiras entre estética e ética, cultura e política, são sistematicamente dissolvidas.

Nesse marco, em que não se separa cultura de política e nem estética de ética, é possível inferir que sujeitos(as/es) negros(as/es) empreender uma “agência criativa negra”, como aponta Valter Silvério (2022). O autor afirma que essa agência é uma resposta ativa à cultura racista: “[...] uma cultura de oposição antirracista e humanista negra” (Silvério, 2022, p. 129). Trata-se de uma prática crítica de elaboração simbólica, intervenção política, nos termos do autor, a agência criativa negra é uma forma de “[...] enfrentamento dos obstáculos à participação cultural e política plena dos africanos e seus descendentes no mundo social com histórias e experiências que influenciaram, e continuam a influenciar, os seres humanos que são contadas por outros.” (Silvério, 2022, p. 31).

Deste modo, em artesanato intelectual que une as ideias de Paul Gilroy, Abdias do Nascimento, Mário Medeiros e Valter Silvério, proponho que olhemos para agência de pessoas negras ligadas à educação. Isto porque, ao se inscreverem em trajetórias de associativismo negro, sujeitos negros(as/es) reativam a matriz histórica do quilombismo - não apenas como refúgio, mas

como horizonte político-, ativando uma agência criativa que transforma a experiência negra em potência política, intelectual, estética, ética e organizativa frente à lógica racial dominante.

No âmbito da Educação, os(as/es) intelectuais negros(as/es) em suas agências criativas lidam com os aportes políticos do associativismo negro ao passo que também cumprem as demandas da excelência acadêmica a si atribuídas, conforme explica Cauê Flor (2020).

A história de, aparentemente, todo núcleo ou departamento de estudos acadêmicos, protagonizado por intelectuais negros, preocupados em investigar a natureza da presença dos povos, culturas e tradições de origem africana nos lugares em que estabeleceram-se (voluntária e involuntariamente), está intimamente associada às demandas, pautas e aportes do associativismo negro. (Flor, 2020, p. 154).

As formas de associativismo negro mobilizadas por intelectuais negros(as/es) vinculados à Educação, como o Coletivo IFNegro, são configuradas por trocas culturais, políticas e epistêmicas que compõem o que Paul Gilroy (2017) denomina Atlântico Negro. Diante disso, é possível compreender Coletivo IFNegro como uma manifestação concreta de associativismo negro (Silva, 2021), que expressa uma agência criativa negra (Silvério, 2022), articulando experiências de resistência, elaboração estética, ética e intervenção pedagógica. A seguir, apresentamos seu percurso e suas ações, antecedido pela descrição do caminho metodológico que sustentou esta análise.

ESCREVIVÊNCIA: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

*“Eu tentei compreender a costura da vida/
me enrolei/pois a linha era muito comprida. /
Como vou fazer para desenrolar.”
(Costura..., 2022)*

A centralidade da música no modelo interpretativo do Atlântico Negro, conforme proposto por Paul Gilroy (2017), reside em seu papel como espaço de memória, resistência e elaboração estética da experiência diaspórica. Por essa razão, inicio este subtítulo com a poesia musical de Sérgio Pererê (2022), cuja letra expressa o movimento metodológico que proponho: a travessia por entre as tramas dos associativismos negros e da agência criativa negra, neste texto com foco na educação como campo de disputa e (re)invenção. Compreendo que esse processo exige um esforço de “desenrolar” - termo aqui acionado como uma operação crítica, mas também afetiva de reconstrução das narrativas silenciadas. Como afirma Jurema Werneck (2010), “nossos passos vêm de longe”, e para

alinhar essas passagens invoco a poética de Conceição Evaristo (2020a, 2020b), cuja escrevivência permite pensar a experiência negra como enunciação política e epistêmica no interior da diáspora.

Nos termos da autora,

Pensar a Escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal, primeiramente me incita a voltar a uma *imagem que está no núcleo do termo*. Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica. A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. [...] E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de ‘contar histórias para adormecer os da casa-grande’. [...] Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, *que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo*. (Evaristo, 2020a, p. 29-30, grifos nossos).

Assim, Conceição Evaristo, propõe que a

Escrevivência, em sua concepção inicial, *se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado*, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, *hoje a letra, a escrita, nos pertencem também*. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, *sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais*. (Evaristo, 2020a, p. 30, grifos nossos).

Diante disso, temos que a Escrevivência é um termo criado pela premiada escritora Conceição Evaristo que junta os verbos “escrever”, “viver” e “ver” e cria a potência, uma metodologia poética de narrar que foge à hegemonia de quem tem e/ou está no poder. Centra o modelo na figura da mulher negra e tem como objetivo acordar a casa-grande de “[...] seus sonhos injustos.” (Evaristo, 2020a, p. 30). A autora também aponta que outros meios que não a literatura, podem aplicar a escrevivência para narrar a sua história (Santana; Zapparoli, 2020).

A Escrevivência, como propõe Conceição Evaristo, é mais do que estilo narrativo. Trata-se de política e metodologia, especialmente quando transposta para a escrita acadêmica. Essa opção epistemológica parte do reconhecimento de que toda produção de conhecimento é situada e corporificada. Mesmo nos registros analíticos mais sistemáticos, inscrevem-se marcas da experiência vivida, que não podem e nem devem ser apagadas em nome de uma pretensa neutralidade. Retomando, a escrevivência de Evaristo também tem sido mobilizada como prática pedagógica voltada à construção de uma educação

antirracista (Oliveira; Pedroza; Pulinho, 2023), e como metodologia de pesquisa em campos como a psicanálise (Bispo, 2023).

Neste trabalho, adoto a escrevivência como uma poética crítica que nos permite percorrer (com corpo, memória e política) os caminhos longos e entrecruzados dos associativismos negros na educação (Flor, 2020; Silva, 2021). Entendendo que intelectuais negros(as/es), ao se aquilombarem em coletivos, constroem formas de resistência epistêmica e pedagógica que expressam o que Silvério (2022) nomeia de “agência criativa negra”. É nesse marco que situo o Coletivo IFNegro, como uma expressão contemporânea de um associativismo que articula ação política, prática educativa e elaboração estética de mundos outros dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Dito isso, apresento o Coletivo IFNegro.

COLETIVO IFNEGRO: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Coletivo IFNegro nasce em 2020, em um contexto extremamente doloroso marcado por diversas mortes. Vale lembrar da pauta transnacional *Black Lives Matter* (BLM - Vidas Negras Importam) que reacendeu enquanto (quem podia) estava em casa, evitando o contato social devido a pandemia do covid-19. O BLM volta a pautar o discurso público porque no dia 25 de maio, mesmo dia em que comemoramos o dia mundial da África, um policial branco, mata por asfixia um homem afro-americano, George Perry Floyd Jr. Aquele homem negro de pele escura repetiu diversas vezes: “*I can’t breathe* (Eu não posso respirar)”, mesma frase repetida por outros homens afro-americanos que morreram por violência policial. Assim, em maio de 2020, movimento transnacional do BLM² retoma as atividades (Taylor, 2018).

2 O movimento BLM trata-se de manifestações que foram iniciadas após a absolvição do policial George Zimmerman pelo assassinato do jovem negro Trayvon Martin. “Na primavera de 2012, milhares de pessoas tomariam as ruas novamente para protestar contra o assassinato do adolescente negro desarmado Trayvon Martin. Os acampamentos do Occupy podem ter sido destruídos, mas as marchas e mobilizações por Trayvon mostraram que a confiança para confrontar as autoridades ainda estava viva. Semanas depois de artigos de jornais descreverem o assassinato de Trayvon Martin num condomínio fechado na Flórida, a história se tornou ‘viral’ e protestos irromperam por todo o país para exigir que o assassino de Martin, George Zimmerman, fosse preso. [...] Finalmente Zimmermann foi preso, o que legitimou a importância dos protestos, marchas e atos depois do esmagamento dos acampamentos do *Occupy*. Zimmermann acabou por ser absolvido do assassinato de Trayvon Martin, reforçando para milhões de pessoas o que a América negra já sabia: a impossibilidade de um jovem negro obter justiça num tribunal americano. A absolvição de Zimmermann também impulsionou a desafiadora palavra de ordem *Vidas Negras Importam*. (Taylor, 2018, p. 114, grifos da autora).

No Brasil, acompanhamos a morte do menino João Pedro, de Miguel (o desolamento de sua mãe, dona Mirtes); o assassinato de João Alberto, em uma rede de supermercados e foi diante dessas dores, do escancaramento do racismo que estrutura e organiza nossa sociedade, que alguns/algumas professores(as) do IFMG se reuniram digitalmente a fim de refletir sobre o momento.

Após acolhimentos e reflexões, nasce, em 8 de junho de 2020, o Coletivo IFNegro. Desde sua fundação, o Coletivo tem se posicionado como agente central na crítica ao racismo institucional e na proposição de práticas educativas antirracistas no âmbito do IFMG. Como o IFNegro foi criado no calor das mobilizações antirracistas que se intensificaram no contexto da pandemia e necessidade de isolamento social, propõe um conjunto de palestras on-lines sobre “genocídio da população negra”, “educação e antirracismo e o papel do IFMG”; “Importância dos Neabis”.

Ao longo de 2020, manteve-se pautando os debates digitais, organizando eventos sobre cotas e processos de heteroidentificação, religião e cultura negra como formas de resistência, bem como o minicurso “Educação das Relações Étnico-Raciais”, reafirmando seu compromisso com a formação crítica e a democratização do conhecimento.

Em 2021, esse Coletivo encaminhou uma minuta para regulamentação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi/IFMG). Sobre esta última ação, vale apontar que no aquilombamento afetivo e epistêmico desses(as) intelectuais negros(as) identificaram que apenas 22% dos *campi* do IFMG possuíam um Neabi, embora em 61% houvesse algum grupo de referência que trabalhava com as questões étnico-raciais (Proença; Proença; 2022). A ação foi a de institucionalizar e regulamentar esse associativismo intelectual negro: Neabi.

Ao refletir sobre esses processos formativos e ações institucionais do Coletivo IFNegro, é possível estabelecer um diálogo com Adilson Santos (2020), quando esse destaca que práticas como essas têm a capacidade de reeducar as instituições para as relações étnico-raciais. No interior dessa agência criativa negra, o associativismo intelectual e político promovido pelo Coletivo configura-se como um dispositivo contra-hegemônico de formação institucional. Hoje, o alcance dessa atuação pode ser verificado na presença de ao menos um(a) integrante do IFNegro em cada um dos 18 *campi* do IFMG, o que evidencia uma estratégia de aquilombamento que se inscreve como prática pedagógica e política de esperar (no sentido freiriano do termo).

A atual gestão do IFMG evidencia o avanço da presença política e institucional de intelectuais negros(as/es) vinculados(as/es) ao Coletivo IFNegro em espaços estratégicos da administração. Atualmente, as titularidades da Pró-Reitoria de Extensão, Esporte e Cultura (PROEXC), da Pró-Reitoria de Gestão

de Pessoas (PROGEP) e da Pró-Reitoria de Administração e Planejamento (PROAP) são ocupadas por membros(as) do IFNegro. Além disso, essas pró-reitorias abrigam diretorias, coordenações e setores sob responsabilidade de sujeitos negros(as/es) que integram o coletivo, configurando um redesenho político da gestão institucional. Cabe ainda destacar a presença de um membro do Coletivo na estrutura diretiva da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), ampliando o alcance dessa ocupação crítica das estruturas decisórias do Instituto.

Arrematando, o Coletivo IFNegro constitui-se como uma expressão de aquilombamento intelectual e político, articulando práticas de associativismo negro, agência criativa e ocupação de estruturas institucionais. Sua atuação evidencia que a disputa por uma educação antirracista no IFMG não se limita à denúncia do racismo estrutural e institucional, mas opera na construção de contranarrativas e estratégias concretas de mudança, dentro e fora dos espaços formais de poder. Ao tensionar as fronteiras entre experiência vivida e produção de conhecimento, entre estética e política, o Coletivo atualiza a tradição quilombista como horizonte, posicionando-se não apenas como resistência, mas como proposição. Essa tessitura - que entrelaça escrevivência, crítica social e reconfiguração institucional - reafirma que a luta antirracista deve ser central enquanto projeto educativo nas instituições públicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Respeite quem pode chegar onde a gente chegou/
Também somos linha de frente de toda essa história”*
(Moleque..., 1999)³

Nesta tessitura informada pelo modelo teórico do *Atlântico Negro*, ao observar o associativismo de intelectuais negros(as/es) e refletirmos sobre a agência criativa negra, volto os olhos para a ação política e epistêmica de aquilombar sujeitos, afetos e saberes. Ainda que este texto não esgote a pluralidade de ações de *r-existência* (Porto-Gonçalves, 2012)⁴ engendradas pelo Coletivo IFNegro. Ações de um fazer-junto que evidencia ao passo que fortalece a implementação de marcos legais, tais como a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), Lei de cotas para entrada de discentes negros e também de servidores públicos (Brasil, 2012, 2014, 2023), e as legislações que tornam

3 Música de Jorge Aragão Moleque atrevido, álbum Tocando Samba.

4 R-existência para o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves é entendido como “[...] mais do que resistência, que significa reagir a uma ação anterior e, assim, sempre uma ação reflexa, temos r-existência, é dizer, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que age nas circunstâncias, inclusive reage, a partir de um topoi, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico.” (Porto-Gonçalves, 2012, p. 51).

obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003, 2008). Ademais, ressignifica a prática cotidiana.

O Coletivo IFNegro territorializa essas políticas, corporificando-as em ações concretas de enfrentamento ao racismo e de reestruturação ética, estética e política no âmbito do IFMG. Ao fazê-lo, desloca o debate racial da margem para o centro da produção institucional e afirma que uma educação pública só será verdadeiramente democrática se for antirracista e radicalmente comprometida com a justiça intergeracional. Aquilombar-se, neste contexto, é apenas estratégia de sobrevivência, mas sobretudo um horizonte de reinvenção.

REFERÊNCIAS

BISPO, F. S. Escrivência como metodologia de pesquisa em psicanálise.

Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. XXVI, p. 1- 8, 2023.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei 12.290, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COSTURA da vida. Intérprete: Sérgio Pererê. Compositor: Sérgio Pererê. PEDRINA. Intérprete: Sérgio Pererê. S.1, S.G, 2022. 1 CD, faixa 5 (3 min.)

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: SCHNEIDER, L.; MOREIRA, N. M de B. **Mulheres no Mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa (PB): Editora do CCTA, 2020b.

EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. In: Duarte, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrivência, a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a.

FLOR, C. G. **Diáspora africana**: por uma crítica transnacional da política cultural negra. 2020. 424f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2020.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. 2. ed. 1. Reimpr. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2017.

MOLEQUE atrevido. Intérprete: Jorge Aragão. Compositor: Jorge Aragão. TOCANDO Samba. Intérprete: Jorge Aragão. Rio de Janeiro: Indie Records, 1999. 1CD, faixa 8 (3 min.).

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras. In: **Nascimento, A. Quilombismo**: documentos da militância pan-africanista. Prefácio de Kabele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento. 3. ed., ver. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019, p. 271 – 312.

OLIVEIRA, N. P. de PEDROZA, R. L. C; PULINHO, L. H. C. Z. Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-23, 2023.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A reinvenção dos territórios na América Latina**/ Abya Yala. México: Universidade Nacional Autônoma do México, 2012.

PROENÇA, F. P. H.; PROENÇA, R. T. Coletivo IFNegro: ano 1. In: ROCHA, A. C. V. et al. (org.). **Relações étnico-raciais**: relatos de experiências. Belo Horizonte: IFMG, 2022.

PROENÇA; F. P. H.; PROENÇA, R. T. Coletivo IFNegro: ano 1. In: ROCHA, A. C. V.; BENTO, C. H.; SILVA, P. C. L. da (org.). **Relações étnico-raciais**: relatos de experiências. Belo Horizonte: IFMG, 2022.

SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. Conceição Evaristo “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. São Paulo, **Itaú Social**, 09 nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso: 15 jun. 2025.

SANTOS, A. P. dos. **Gestão universitária e a Lei de Cotas**1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, M. A. M. da. Em torno da ideia de associativismo negro em São Paulo (1930-2010). **Revista Sociologia e Antropologia**, v. 11, p. 445-473, 2021.

SILVA, M. A. M. da. Frantz Fanon e o ativismo político-cultural negro no Brasil: 1960/1980. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 26, p. 369-390, 2013.

SILVA, M. A. M. da. **A descoberta do insólito: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000)**. 448 f. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVÉRIO, V. R. **Agência Criativa Negra: rejeições articuladas e reconfigurações do racismo**. São Paulo: Intermeios, 2022.

TAYLOR, K. Y. O surgimento do movimento #vidasnegrasimportam. **Lutas Sociais**, v. 22, n. 40, p. 108–123, 2018.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, n.1, v. 1, p. 07–17, 2010.

ZAMBRA, A. **Formas de voltar para casa**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

PERIODIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: TEMPORALIDADE EUROCÊNTRICA E COLONIALIDADE DO PODER

Carlos Rodrigo Soares¹

RESUMO

Este ensaio propõe investigar a colonialidade de poder perpetuada no Ensino de História através da utilização hegemônica da periodização a partir de uma matriz eurocêntrica. Considerando o conceito de colonialidade de poder de Aníbal Quijano, partimos para a análise de livros didáticos do Ensino Médio para reconhecer as formas de periodização utilizadas pelos autores do PNLD. Estabelecemos a hipótese de que os livros didáticos seguem uma perspectiva dentro da colonialidade do poder, e na condição de confirmação da hipótese, passaremos a propor formas de periodização dentro de uma perspectiva decolonial. Nesse sentido, será importante pensar a periodização no Ensino de História de tal forma que não silencie os espaços de experiências com uma periodização hegemônica, mas buscar uma periodização plural.

PALAVRAS-CHAVE: colonialidade de poder; periodização; eurocêntrica.

INTRODUÇÃO

Este ensaio propõe compreender a relação entre o tempo e o ensino de história. Partindo do conceito de colonialidade de poder, procuramos uma proposta decolonial da relação do tempo no ensino de história. Buscando contribuir para a superação da perspectiva linear e cronológica na disciplina através da utilização hegemônica da periodização a partir de uma “matriz” eurocêntrica.

Considerando o conceito de colonialidade de poder de Aníbal Quijano, partimos para a análise de livros didáticos do Ensino Médio para reconhecer as formas de periodização utilizadas pelos autores do PNLD, utilizadas no ensino

¹ Mestre em Ensino de História pela UFMT e professor efetivo do estado de Mato Grosso. Membro do Laboratório de Ensino de História e Tecnologias Digitais (LEHDI) da UFMT e do AGOGE: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Gestores, História e Filosofia Educação. E-mail: carlosunix@hotmail.com.

de história. Diante da necessidade de compreender as formas de permanências de uma temporalização eurocêntrica nos livros didáticos, esta pesquisa pretende aproximar-se de uma ruptura com tendências na escrita da história no ensino. Essa ruptura não parece romper com a legislação vigente, pelo contrário, as legislações educacionais favorecem uma perspectiva mais heterogênea e diversa no currículo, em sua organização, etc. O que tem faltado é um avanço na sala de aula, pelo menos nos materiais pedagógicos.

Um dos maiores desafios no ensino de história é o aprendizado que envolve reconhecer as diferentes temporalidades, noções de tempo e formas de se relacionar com o tempo dentro das sociedades do passado e do presente. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular direciona a disciplina e o currículo de História a nível nacional e nos diversos sistemas de ensino para uma pluralidade ou diversidade de tempo, afirmando que:

O tempo na história apresentou significados e importância variados. Ao se tratar do tempo, o fundamental, como nos lembra Jacques Le Goff, é compreender que não existe uma única noção de tempo e ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Diante dessas observações, é importante desenvolver habilidades por meio das quais os estudantes possam refletir sobre as diversas noções de tempo e seus significados. (BRASIL, 2018, pg.551)

A BNCC dá ênfase no desenvolvimento de habilidades específicas, dentre as quais perpassa claramente “noções de tempo” plural e com significados distintos para cada sociedade e dentro da mesma sociedade. Desta forma, como é possível para o professor de história desenvolver essas habilidades de temporalizações distintas dentro de sala de aula? O material disponível para os alunos segue essa diretriz da BNCC, ou segue uma prática mais linear e homogênea de lidar com o tempo?

Para responder as questões levantadas dentro da temática da temporalização, é essencial fazer um recorte nessa pesquisa, buscando compreender as questões levantadas sobre periodização e o ensino de história. Neste sentido, procuramos nos deter em analisar as noções de tempo dentro dos livros didáticos de História para os três anos do Ensino Médio. Foram escolhidos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, figurando entre as opções de escolha para os professores da Educação Básica.

Apesar da pesquisa considerar os livros didáticos utilizados e aprovados pelo PNLD 2018, é necessário frisar que podem existir diferenças significativas entre o que os livros didáticos propõem e aquilo que efetivamente é ensinado dentro da sala de aula. Entendemos que o professor em sala de aula tem uma autonomia de não somente transpor aquilo proposto nos livros didáticos, mas também de negar ou refutar propostas estabelecidas pelos autores e equipes

editoriais. Essa problemática é realmente válida para uma compreensão mais ampla do ensino da disciplina de história, mas ultrapassa os limites da problemática pretendida neste ensaio.

É preciso destacar também que a BNCC parece não somente citar Jacques Le Goff, mas traz a crítica que o próprio historiador francês havia feito (LE GOFF, 2015) sobre a necessidade de se problematizar a questão da periodização, do uso do tempo, das rupturas, datas e cronologias na ciência histórica. Contudo, essa problematização de Le Goff ainda leva em consideração, em grande parte, a uma orientação eurocêntrica. Suas críticas pesam mais para problemas válidos dentro dessa abordagem. Como as delimitações de momentos exatos para rupturas cronológicas, etc. No caso deste ensaio, a perspectiva é identificar essa abordagem eurocêntrica e procurar rompê-la.

De qualquer forma, seja na LDB, no PCN ou na BNCC, a problemática das temporalidades e mais especificamente da cronologia ou periodização na disciplina de história é lançada como uma habilidade e competência a ser alcançada. A BNCC evoca, para o Ensino Médio, desafios para a aprendizagem dos alunos que “ultrapassam a dimensão cronológica”, destacando que:

Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. (BRASIL, 2018, p.551)

Diante destas questões importantes para o ensino de história, reafirmamos que buscamos romper com o eurocentrismo da cronologia e periodização para a disciplina de história. Essa cisão está relacionada com a necessidade de extrapolar o domínio da colonialidade do poder, que é um conceito importantíssimo para compreendermos as permanências de uma relação eurocêntrica do tempo no ensino de história.

CONCEITO DE COLONIALIDADE DO PODER

Aníbal levanta uma crítica as diferentes narrativas existentes que perpetuam aquilo que ele conceitua como colonialidade do poder. A colonialidade do poder pode ser entendida dentro de concepções que explicitamente e implicitamente são abordagens eurocêntricas que evidenciam a hegemonia europeia em detrimento daqueles classificados como não europeu. Tantas as propostas estruturalistas, estrutural-funcionalista e funcionalista, bem como aquelas empíricas e pós-modernas, carregam intrinsicamente uma forma de pensar eurocêntrica, por

isso, a colonialidade de poder torna-se um recurso metodológico que delimita mais claramente essa disputa de poder e amplia a perspectiva para visualizar os espaços de experiências além daqueles do sistema mundo moderno.

Questões como o Estado-Nação, família burguesa, racionalidade moderna, as relações de trabalho, exploração e dominação, entre outros conceitos recorrentes nos livros didáticos e no ensino de história partem da lógica europeia, e acabam julgando ou pensando o não europeu a partir desse raciocínio. Conceitos que são “[...] um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto.” (QUIJANO, 2007, p. 124)

Os livros didáticos carregam essas intersubjetividades que predispõe uma orientação eurocêntrica no ensino de história. Ainda que tentem fazer uma inclusão de diversidades de povos dentro da organização dos livros didáticos, mesmo assim não parecem se aprofundar numa problematização destas características da colonialidade do poder, reconhecendo o eurocentrismo da abordagem e rompendo com ela.

O capitalismo mundial tem no trabalho sua principal forma de padrão de poder e Quijano também critica o raciocínio presente em várias das teorias citadas de buscar uma totalidade e teorias que evocam a noção universal. Essa totalidade é improvável dada as particularidades dos povos, sua diversidade e suas relações.

Nesse sentido, as diversas teorias que embasam direta ou indiretamente os livros didáticos circunscrevem um espaço onde é necessário romper com características eurocêntricas. Tanto o “empirismo atomístico” quanto o “pós-modernismo” carregam essa ideia de totalidade e distorcem a realidade plural e de múltiplos povos. É possível uma totalidade a partir da heterogeneidade e descontinuidades das relações de poder nas sociedades.

Assim também a classificação social derivada dessas teorias, Quijano aponta problemáticas que são observadas no seu caráter eurocêntrico na construção das classes sociais, dentro do materialismo histórico, que são perspectivas presentes nos livros didáticos e que estão atreladas ou orientadas pela lógica do sistema mundo moderno eurocêntrico.

O autor aborda e constrói um breve histórico do conceito de classe social demonstrando sua relação com o pensamento estritamente eurocêntrico. Estabelecendo que a questão do conceito de classe social está relacionada com o poder na sociedade, e na sua clara relação de poder estabelecida com critérios eurocêntricos, modernos, coloniais e de dominação (QUIJANO, 2007, pg. 126).

Desta forma, é possível perceber que a colonialidade de poder envolve vários conceitos e correntes teóricas presentes nos materiais didáticos. Apesar

das sociedades caracterizadas por uma heterogeneidade, existe uma permanência de uma cosmovisão que reafirma uma História Geral eurocêntrica, baseada e alimentando ainda uma colonialidade de poder. Mesmo assim, a classificação social tem sido favorável para centralidade e desfavorável para aqueles colocados na periferia de uma História Geral e centralizada socialmente.

Quando outros espaços de experiências são evocados nos livros, parecem não desprenderem-se desse “ piso básico ” de intersubjetividade que retroalimenta o sistema mundo moderno da colonialidade de poder. Cabe então perpassar, ainda que de maneira sucinta, alguns materiais escolares para analisá-los dentro deste conceito de colonialidade de poder. Diante dessa análise, será possível confirmar as hipóteses até agora levantadas e lançar base para uma proposta que rompa com a colonialidade de poder.

Considerando todas as críticas aqui levantadas, e questões que envolvem os livros didáticos, cabe então buscar uma análise dos materiais disponíveis atualmente para os professores. Ainda que seja necessário fazer uma análise breve e um recorte extremamente específico dentre uma quantidade exorbitante de editoras e livros didáticos publicados continuamente, com edições diferentes, etc.

LIVROS DIDÁTICOS E A COLONIALIDADE DO PODER

O Programa Nacional do Livro Didático certamente foi um grande avanço para a educação no Brasil, favorecendo o acesso e garantindo o desenvolvimento da aprendizagem com um suporte estruturado para a Educação Básica. A constituição das disciplinas da Educação Básica, principalmente da disciplina de História, passou por uma grande transformação devido a essa política pública efetivada nas últimas décadas. Desta forma, o objetivo aqui não é menosprezar ou desqualificar os livros didáticos, pois entende-se que são instrumentos fundamentais para os professores e tem auxiliado em sala de aula. Partimos então para uma problematização do livro didático para compreender as possíveis dificuldades e limitações dos mesmos, auxiliando numa possível superação de problemas e contribuindo para uma nova leitura do material didático no ensino de história.

Para as análises pretendidas neste ensaio fizemos um recorte com os livros didáticos do Ensino Médio, que se constituem-se de três fases ou anos, com um livro para cada ano. Entre a miríade de materiais possíveis, foram selecionados como corpus documental três editoras diferentes que publicaram e disponibilizaram aos professores o material didático de História para o Ensino Médio. Além disso, foram considerados os materiais mais atuais por ocasião desta pesquisa.

As editoras selecionadas foram as seguintes: Ática, FTD e Moderna. Como foi colocado acima, o Ensino Médio é dividido em três anos, então cada

editora teve três livros didáticos (Coleção) para cada fase do Ensino Médio, ou seja, 1º ANO, 2º ANO e 3º ANO. Nesse sentido, foram analisados nove livros didáticos, três coleções de cada editora com autoria diferente.

Os três livros didáticos da Editora Ática são partes de uma coleção intitulada História: passado e presente, publicado em 2016. Foram escritos pela historiadora Gislane Azevedo, mestre em história pela PUC-SP e Reinaldo Seriacopi, editor e jornalista pelo Instituto Metodista de São Paulo e formado em Língua Portuguesa pela USP. Ambos foram coautores de outra coleção da Editora Ática, chamada de Teláris, contudo, esta não fará parte do *corpus* documental para análise.

Outra coleção importante para o Ensino de História, no quesito de distribuição em larga escala nas escolas públicas do país são aqueles escritos por Boulos, conhecidos em vários estados com o nome de História: Sociedade e Cidadania, publicada também em 2016. Alfredo Boulos Júnior é doutor em educação pela PUC-SP, e publicou essa coleção para o Ensino de História pela FTD.

Por fim, mas não menos proliferada nas escolas públicas, está a coleção da Editora Moderna, chamada de História: Das cavernas ao terceiro milênio, publicada em 2016. As autoras foram Patrícia Ramos Braick, mestre em História pela PUC-RS e Myriam Becho Mota formada em história e mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Ohio, EUA.

Vale ressaltar, que o autor deste ensaio, como educador e por sua vez consumidor destes materiais do PNLD, teve a experiência particular de ver e utilizar essas coleções (exceto a coleção da Ática) em pelo menos três estados. Ao lecionar em São Paulo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, a coleção da FTD e da Moderna se fizeram presentes na escola. Mais um indício de sua larga distribuição positiva utilização com base de análise neste ensaio.

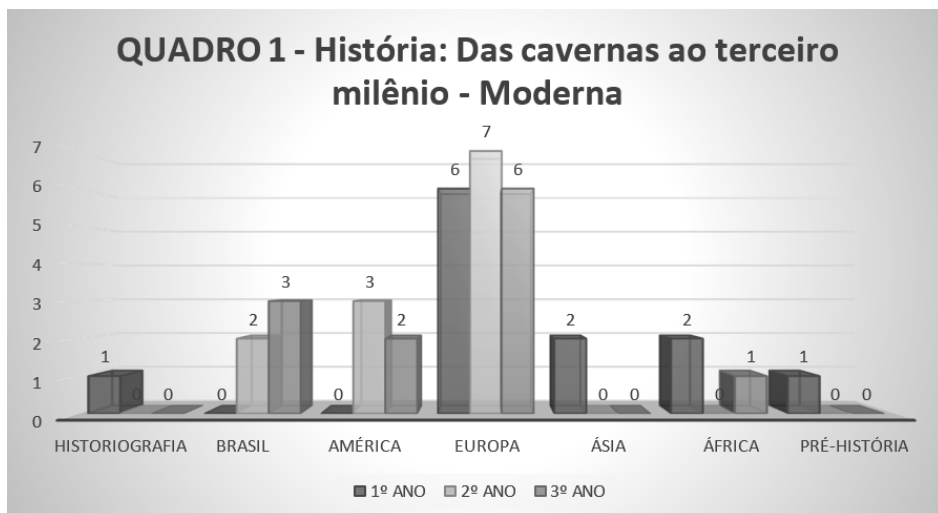
Depois desta breve descrição dos livros didáticos e seus autores, é importante ressaltar que compreendemos a construção dos livros didáticos de maneira mais ampla, que envolve muito mais do que aquilo que circunscreve unicamente os autores das obras. Existe uma grande quantidade de pessoas envolvidas na produção dos livros didáticos, com equipes na cartografia, iconografia, na arte, na edição, além da própria equipe de revisão e direção editoriais que constituem partes determinantes na estrutura, projeto gráfico, diagramação, tratamento de imagens, formato e disposição dos materiais do livro didático. Essa estrutura varia entre as editoras, mas evidenciam o caráter conjunto de todos.

Desta forma, é importante frisar que levamos isso em consideração quando citamos somente os autores de referência dos livros didáticos. Essas questões seriam importantes para uma análise mais aprofundada dos materiais didáticos, mas fugiria da finalidade deste ensaio, podendo ser uma vertente a ser explorada em outro momento.

Descrito os autores e suas obras, além de pontuar algumas questões na própria construção dos livros didáticos, seria importante começar uma análise do título e sumário de cada coleção, entendendo que no próprio sumário já é possível caracterizar tendências na escolha de conteúdos, temáticas, etc. Além disso, pelo sumário é possível avaliar quantitativamente as distribuições dos conteúdos e suas respectivas temporalidades, evidenciando assim a importância dada para determinadas perspectivas.

As obras de Patrícia e Myriam, *História: das cavernas ao terceiro milênio* tem 36 capítulos ao todo, 12 para cada ano do Ensino Médio. Toda a estrutura dos 36 capítulos nos três livros segue o modelo cronológico linear quadripartite. Estruturalmente, a maioria do conteúdo obedece a uma perspectiva eurocêntrica.

Na experiência do autor deste ensaio, tanto na formação de Licenciatura em História, quanto no ensino de História na Educação Básica, essa é certamente a estrutura e perspectiva hegemônica, assim como é possível observar no Quadro 1:



O livro didático *História: Das cavernas ao terceiro milênio*, da editora Moderna, conforme é possível perceber no Quadro 1, apresenta uma organização dos conteúdos que perpassa vários espaços e regiões, mas privilegia a Europa. Entre os 36 capítulos desta coleção, 19 são diretamente focados na História da Europa, sem levar em consideração os capítulos destinados à História da América e do Brasil. Estes últimos, quando são evocados, são pensados dentro de uma perspectiva da colonialidade de poder, reféns de uma visão historiográfica eurocêntrica e orientados por ela.

No livro didático da Editora Moderna para o 1º ANO, as autoras apontam, logo no início, entre as páginas 14 e 18, quais seriam os parâmetros que

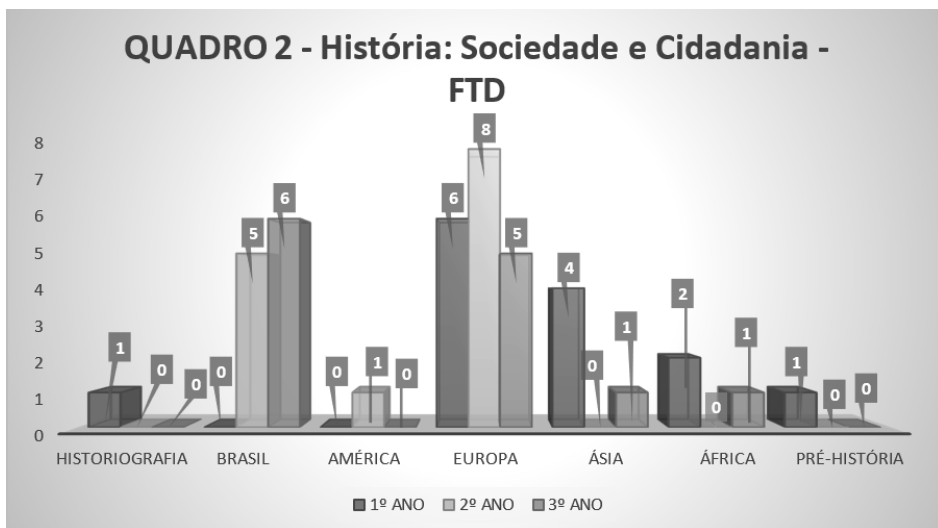
ficariam centralizados na obra como um todo. Nestas páginas estão separados os momentos oportunos para explicações sobre a relação do tempo histórico e as múltiplas formas de entendê-lo. As autoras fazem referências as várias formas de periodizações, de calendários diferentes como o judeu, islâmico e cristão. Mas, no final das contas, a maior parte de todos os espaços é destinada para explicar diretamente como funciona o modelo reconhecidamente eurocêntrico.

Em alguns destaques pequenos nas partes marginais das páginas do capítulo, e também como textos complementares, aparecem formas de relações com o tempo de povos indígenas, levemente citados. Enquanto isto, na parte mais consistente do capítulo, é apresentado o modelo quadripartite, as divisões do calendário ocidental, as formas, etc.

Percebe-se, diante deste material didático, com a finalidade de ensinar alunos de 14 anos de idade, que apesar de citar formas de existir diferentes, o texto acaba por integralmente manter e dedicar espaço de maneira focalizada a uma forma ocidental e eurocêntrica de entender o tempo e a história. Nesse sentido, a colonialidade do poder perpetua-se pela sutileza de manter a narrativa dominante e justificar-se com esparsas citações e comentários sobre o outro do europeu, mas ainda sim partindo da visão do europeu. Ou seja, além de ser marginalizada as outras formas de existir, elas são entendidas dentro da lógica ocidental europeia, de uma coloniabilidade do poder.

Ainda no Quadro 1, vale ressaltar, aparece no livro didático e no próprio Quadro a referência ao recorte cronológico determinado como pré-história. Na página 17 é feita uma explicação do caráter preconceituoso de uma concepção pré-histórica, baseada na ideia daqueles que não dominavam a escrita. Isso também é feito na página 24, evocando como título da discussão “Uma periodização questionável”, onde se começa a fazer uma interessante discussão sobre os povos não serem definidos pela escrita, e inclusive adicionando-se não somente uma leitura do homem, mas também das mulheres. Mas a brevidade da discussão e do espaço destinado a essa questão é pequeno, e no final das contas as autoras se rendem a permanecer lembrando e seguindo o modelo da Pré-História. A justificativa é clara, é uma questão didática, a utilização destes conceitos, mesmo com esses problemas.

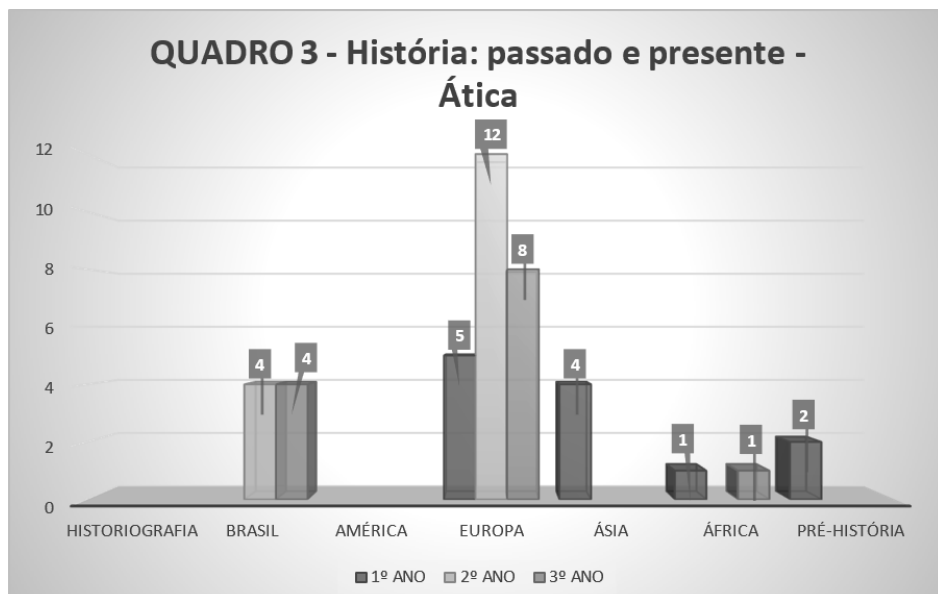
A mesma situação ocorre com o QUADRO 2, da coleção História: Sociedade e Cidadania, de Boulos, como é possível perceber logo abaixo, a distribuição dos capítulos também privilegia uma visão eurocêntrica:



O livro didático do Quadro 1 separa 19 dos 36 capítulos diretamente para ensinar sobre a história da Europa, já no Quadro 2 acima, foram 18 capítulos tratando diretamente do Velho Mundo. Nesse sentido, a proporção é semelhante entre as duas coleções. No entanto, enquanto o material da Moderna dedicou 5 capítulos para uma história do Brasil, o material da FTD teve mais que o dobro de espaço, com 11 capítulos dedicados para o mesmo assunto. Assim também superou a coleção da Moderna na quantidade de abordagem sobre a Ásia.

Isso não significa que esses 11 capítulos e as abordagens sobre a Ásia estejam livres de uma perspectiva da colonialidade de poder, mas somente que foram dados mais espaços para esses recortes. Portanto, ainda que não estejam livres de uma visão eurocêntrica e dentro da colonialidade de poder, mas já demonstra uma tendência em descentralizar os espaços de saber dentro da cronologia determinada.

Por fim, a coleção da editora Ática apresenta as mesmas características das coleções anteriores, mas diferencia-se claramente na ausência e silenciamento de outras histórias. Enquanto a coleção da Moderna e da FTD apresentam ainda alguma distribuição de capítulos para outras regiões e povos não europeus, a coleção da Ática praticamente só trata de uma história europeia.



A coleção da editora Ática, na questão quantitativa, supera as demais coleções apresentadas até agora. São 25 capítulos dedicados diretamente para a história da Europa, praticamente nada sobre a história da América e África. Este é o material mais centralizador numa periodização europeia e de uma história única. Somente supera os outros materiais no espaço dedicado a história do Brasil, mas boa parte dessa história é da perspectiva do colonizador, portanto, poderiam ser incluídas com os 25 capítulos europeus.

É interessante notar, no conteúdo exposto dentro desses quase 100 capítulos dessas coleções do livro didático, que existe um certo esforço no sentido de dar vozes a culturas nativas do território Africano ou ainda dentro do Brasil e América. Esse esforço aparece de diferentes maneiras, tanto em espaços complementares no final do capítulo ou nas bordas das páginas, na marginal do conteúdo colocado como principal. Contudo, o esforço não suplanta a permanência clara de uma periodização eurocêntrica e uma perpetuação constante da colonialidade do poder.

Diante dos três quadros apresentados, nessa análise breve e quantitativa das coleções, é possível perceber que as hipóteses se sustentam na identificação da presença da colonialidade do poder perpassando os materiais didáticos de história. A perspectiva eurocêntrica se confirma na periodização dos conteúdos e acontecimentos, narrando-se uma História Geral a partir da Europa, pela Europa e através dela. A centralização na Europa, ou conforme Quijano (2007, p.117) apontou, no Atlântico Norte-Occidental, ou do Hemisfério Ocidental

(MIGNOLO, 2005), é uma matriz mais explícita na cronologia linear dos materiais didáticos.

Os livros didáticos seguem mais especificamente um “fato francês”, para usar as palavras de Chesneaux (1995, p.93). A periodização nos livros didáticos são estruturadas não somente numa perspectiva eurocêntrica, mas se percebe uma orientação fortemente francesa no método de lidar com o tempo na escrita da história. Ainda que se justifique certa facilitação na abordagem quadripartite da História (Matriz Europeia), essa explicação didática não parece ser suficiente para perpetuar uma narrativa de colonialidade.

Essa reflexão não é nova, e Chesneaux é certo em afirmar que “[...] o quadripartismo fracassa sobretudo pelo próprio movimento da história. Ele se configura incompatível com a evolução do mundo de nosso tempo, com as exigências do presente.” (1995, p. 97)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história é fortemente influenciado pela utilização dos livros didáticos dentro de sala de aula. Os professores e alunos fazem um uso amplo desses materiais e bilhões são investidos no PNLD para que o acesso seja de todos os alunos da Educação Básica. No entanto, ao fazermos uma análise dos livros didáticos é perceptível o caráter hegemônico de uma periodização eurocêntrica, centralizada e linear do tempo histórico na escrita das coleções.

Através do conceito de colonialidade do poder foi possível perceber o silenciamento de povos e vozes nos livros didáticos, tanto muito espaço para a história da Europa, e pouco ou nada de espaço para os não europeus. Quando outros povos aparecem, o fazem dentro de uma leitura europeia do tempo e por isso constitui e perpetua a colonialidade do poder.

Diante do exposto até agora, é preciso fazer uma leitura decolonial do tempo e romper com a periodização eurocêntrica e totalizadora no ensino de história. Não bastará somente tornar o estudo da História de maneira temática, se mesmo assim as abordagens continuarem sendo de temas numa visão dentro da colonialidade do poder. Nesse sentido, qual seriam os caminhos possíveis para uma nova periodização, cronologia e organização do tempo e dos conteúdos para os livros didáticos?

Será preciso partir de uma desconstrução e constituição do tempo dos povos conhecidos, dando vozes para as diferentes formas de cultura, seguindo uma periodização plural. É preciso construir histórias e ensiná-las na sua pluralidade de formas e organização, e abandonar completamente uma História Geral. Ainda que deseje-se contar uma história da Europa, talvez ela deva ter o mesmo espaço que os não europeus tem hoje nos livros didáticos.

Contudo, outras periodizações nesse sentido, decoloniais, descentralizadas, e plurais, talvez demorem para aparecer nos livros didáticos, enquanto tiverem essa estrutura eurocêntrica aqui claramente evidenciadas. Enquanto não avançamos nesse sentido, o ensino de história dependerá somente de professores que extrapolem os limites claros dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História: passado e presente**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

CADIOU, Francois et ali. **Como se faz a história**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Unesp, 2015. JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História: sociedade & cidadania**. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

JÚNIOR, José Petrúcio Farias. **As periodizações da história geral e da história antiga nos manuais de ensino de história no Brasil: limitações e proposições**. Outros Tempos, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 35-53.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Org: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA DE IDENTIDADES: DESAFIOS DA DIVERSIDADE E O ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO

Maria José de Souza Lima¹

Claudionor Renato da Silva²

RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre diversidade, identidade e preconceito no contexto da educação brasileira, com foco na escola como espaço de disputas simbólicas e de formação cidadã. A partir de um referencial crítico, baseado em autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Darcy Ribeiro, Carlos Rodrigues Brandão e Gilberto Freyre, discute-se a urgência de uma educação antirracista, plural e comprometida com a valorização das subjetividades historicamente marginalizadas. Problemáticas como o mito da democracia racial, a mestiçagem como estratégia de apagamento e a invisibilidade das corporeidades negras são abordadas com profundidade. Defende-se a necessidade de repensar os currículos escolares, as práticas pedagógicas e a formação docente, de modo a incorporar saberes oriundos das culturas afro-brasileiras, indígenas e populares. A escola, para ser democrática, deve reconhecer a pluralidade como eixo estruturante do seu projeto educativo, promovendo o diálogo intercultural e a formação de sujeitos críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diversidade. Identidade. Antirracismo. Currículo.

INTRODUÇÃO

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Professora da rede municipal de Querência MT. sousa.lima.historia@gmail.com.
- 2 Pedagogo. Licenciado em Matemática, Letras e Química. Especialista em Gestão Educacional. Mestre em Educação e Doutor em Educação Escolar. Estágio Pós-doutoral em Gênero e Sexualidade. Pesquisador especializado nos métodos da pesquisa bibliográfica, estado da arte, análise documental e Grounded Theory. Docente e pesquisador na UFJ, curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (PPGAS) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Sudoeste, em Quirinópolis. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação em Educação Sexual (NuEPFeS/UFJ). <http://lattes.cnpq.br/7438095735800337>.

Nas últimas décadas, o debate sobre diversidade no âmbito educacional tem ganhado relevância significativa, impulsionado por movimentos sociais, políticas públicas e uma crescente consciência sobre as desigualdades estruturais. A escola, como espaço de formação cidadã, precisa não apenas reconhecer as diferenças, mas também valorizá-las como elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. Neste artigo, discutiremos as interfaces contemporâneas entre educação e diversidade, considerando os desafios e avanços que marcam esse campo.

A educação, em sua essência, é um processo de formação humana que vai além da transmissão de conhecimentos. Ela envolve o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que permitem aos indivíduos se tornarem cidadãos críticos e participativos. No contexto da diversidade, a educação assume um papel ainda mais importante, pois precisa promover o respeito às diferenças e o combate a todas as formas de preconceito e discriminação.

A sociedade brasileira é marcada por uma rica diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero e de orientação sexual. Essa diversidade é um patrimônio que precisa ser valorizado e preservado. No entanto, a história do Brasil é marcada por relações de poder desiguais, que resultaram na marginalização e exclusão de determinados grupos sociais. A escola, como instituição social, tem um papel fundamental na promoção da igualdade e na construção de uma sociedade mais justa. Ela precisa se tornar um espaço onde todos os alunos se sintam acolhidos, valorizados e respeitados. Para isso, é preciso que a escola reconheça a diversidade como um valor e que incorpore essa perspectiva em seu projeto pedagógico.

A educação para a diversidade não se restringe ao ensino de conteúdos sobre diferentes culturas e grupos sociais. Ela envolve também a adoção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo intercultural, a empatia e a solidariedade. É preciso que os alunos aprendam a conviver com as diferenças, a respeitar as opiniões dos outros e a construir relações baseadas no respeito e na igualdade.

Além disso, a educação para a diversidade precisa ir além dos muros da escola. É preciso que a escola estabeleça parcerias com a comunidade, com movimentos sociais e com outras instituições, para promover a inclusão e o combate à discriminação em todos os espaços da sociedade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA SIMBÓLICA

A escola, tradicionalmente concebida como um espaço neutro e universalizante revelam-se, na prática, como um território onde se travam

disputas simbólicas em torno das identidades sociais e culturais. Diversidade, nesse contexto, não se resume a uma lista de diferenças a serem toleradas, mas constitui um campo político de afirmação de sujeitos historicamente marginalizados. A educação brasileira, para ser verdadeiramente democrática precisa reconhecer que a pluralidade é constitutiva do nosso povo e, portanto, deve estar no centro das práticas pedagógicas.

A escola, como instituição social, não está imune às tensões e conflitos que marcam a sociedade. As relações de poder, os preconceitos e os estereótipos se manifestam no cotidiano escolar, influenciando as interações entre alunos, professores, gestores e outros membros da comunidade escolar. Nesse sentido, a escola pode tanto reproduzir as desigualdades presentes na sociedade quanto ser um espaço de transformação social.

As disputas simbólicas que ocorrem na escola se referem à luta pelo reconhecimento e pela valorização de diferentes identidades sociais e culturais. Essas disputas se manifestam de diversas formas, desde a escolha dos conteúdos curriculares até as práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Por exemplo, a ausência de representatividade de determinados grupos sociais nos livros didáticos e nos materiais pedagógicos é uma forma de exclusão simbólica. Da mesma forma, a desvalorização de determinadas culturas e saberes, como os saberes tradicionais das comunidades indígenas e quilombolas, também contribui para a manutenção das desigualdades.

Além disso, as disputas simbólicas também se manifestam nas relações interpessoais que ocorrem na escola. O racismo, o sexismo, a homofobia e outras formas de preconceito e discriminação podem gerar conflitos e tensões entre os alunos, prejudicando o clima escolar e o processo de aprendizagem.

Para que a escola se torne um espaço verdadeiramente democrático, é preciso que ela promova o diálogo intercultural e o respeito às diferenças. Isso implica em reconhecer a legitimidade de todas as identidades sociais e culturais, em valorizar os saberes produzidos por diferentes grupos sociais e em combater todas as formas de preconceito e discriminação.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A IDEOLOGIA DA MESTIÇAGEM

Kabengele Munanga (1999), em sua obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, aponta com contundência que o mito da democracia racial, ao celebrar a mestiçagem, “dissimula o preto e amplia arbitrariamente o branco”, transformando a suposta igualdade racial em um mecanismo de negação da identidade negra. Segundo o autor, a ideologia da mestiçagem não promove a inclusão, mas sim a diluição da diferença, “aniquilando simbolicamente a

identidade negra e afro-brasileira em nome de uma pretensa unidade nacional” (MUNANGA, 1999, p. 84). Tal análise desmonta a narrativa conciliadora da formação do povo brasileiro, revelando seu caráter excludente.

O mito da democracia racial é uma construção ideológica que afirma que não há racismo no Brasil, pois todos os indivíduos teriam as mesmas oportunidades, independentemente de sua cor de pele. Essa narrativa, no entanto, ignora a realidade vivida pela população negra, que enfrenta desigualdades em todos os âmbitos da sociedade, desde o acesso à educação e ao mercado de trabalho até a representação política e a segurança pública.

A ideologia da mestiçagem, por sua vez, complementa o mito da democracia racial. Ela celebra a mistura de raças como um traço positivo da identidade brasileira, que teria dado origem a uma cultura rica e diversificada. No entanto, essa celebração oculta às relações de poder desiguais que marcaram o processo de miscigenação no Brasil.

A mestiçagem, muitas vezes, foi utilizada como uma estratégia de apagamento das identidades negras e indígenas. A cultura branca foi imposta como dominante, e as culturas africanas e indígenas foram marginalizadas e desvalorizadas. Além disso, a mestiçagem também foi marcada por relações de violência e exploração, como a escravidão e o estupro.

Munanga (1999) argumenta que a ideologia da mestiçagem não promove a inclusão, mas sim a diluição da diferença. Ao celebrar a mistura de raças, ela invisibiliza as desigualdades raciais e impede a construção de identidades negras e afro-brasileiras fortes e positivas. Para o autor, é preciso desconstruir essa ideologia e reconhecer a importância da identidade negra na luta contra o racismo.

RAÍZES HISTÓRICAS DA DESIGUALDADE: A CONTRIBUIÇÃO DE DARCY RIBEIRO

Darcy Ribeiro, por sua vez, em *O Povo Brasileiro: formação e o sentido do Brasil* destaca que o processo civilizatório brasileiro foi fundado sobre a violência contra os povos originários e os africanos escravizados. Para ele, “nossa civilização se constitui como uma nova Roma, lavada em sangue negro e sangue índio, destinada a criar uma esplêndida civilização mestiça e tropical” (RIBEIRO, 1995, p. 15). Esse trecho evidencia que a mestiçagem, apesar de constituir a base da identidade nacional, se deu sob coerções e apagamentos, o que torna urgente a valorização das culturas suprimidas nesse processo.

Ribeiro (1995) nos convida a refletir sobre as raízes históricas da desigualdade no Brasil. Ele nos mostra que a formação do povo brasileiro foi marcada pela violência e pela exploração, e que a mestiçagem não foi um processo

pacífico e harmonioso, mas sim um processo de dominação e resistência.

Os povos indígenas, que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos colonizadores europeus, foram dizimados e escravizados. Suas culturas foram desvalorizadas e seus territórios foram invadidos. A colonização portuguesa impôs um sistema de exploração que resultou na perda de terras, na escravização e no extermínio de muitos povos indígenas.

Os africanos, trazidos à força para o Brasil para trabalhar como escravos, também sofreram violência e exploração. Suas culturas foram reprimidas e suas identidades foram negadas. A escravidão foi uma das instituições mais violentas e desumanas da história, e seus efeitos ainda se fazem sentir na sociedade brasileira.

Ribeiro (1995) nos mostra que a mestiçagem, apesar de ter dado origem a uma cultura rica e diversificada, foi um processo marcado por assimetrias de poder. A cultura branca foi imposta como dominante, e as culturas indígenas e africanas foram marginalizadas. Para o autor, é preciso reconhecer essa história de violência e exploração para que possamos construir um futuro mais justo e igualitário.

IDENTIDADE NEGRA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA DE NILMA LINO GOMES

Nilma Lino Gomes (2003), ao tratar da formação de professores e da identidade negra, ressalta que “a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra” (GOMES, 2003, p. 167). A autora denuncia que a escola, ao não valorizar a corporeidade negra, reforça padrões estéticos eurocêntricos, o que contribui para a desvalorização simbólica de estudantes negros e negras. Para que se avance na superação desse quadro, é necessário incluir no currículo e na formação docente discussões sobre racismo, estética negra, corporeidade e pertencimento cultural.

Gomes (2003) nos alerta para o fato de que a escola, muitas vezes, contribui para a construção de identidades negras negativas. Ao não valorizar a cultura afro-brasileira, ao reforçar padrões estéticos eurocêntricos e ao ignorar as experiências vividas pelos estudantes negros e negras a escola pode gerar sentimentos de inferioridade, exclusão e baixa autoestima.

A formação docente, nesse contexto, desempenha um papel fundamental. É preciso que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade racial e cultural presente na sala de aula, para combater o racismo e para promover a valorização da identidade negra. Isso implica em incluir nos cursos de formação docente discussões sobre história da África e da diáspora africana, cultura

afro-brasileira, racismo e educação antirracista.

Além disso, é importante que os professores sejam sensíveis às questões relacionadas à corporeidade negra. A escola precisa ser um espaço onde os estudantes negros e negras se sintam à vontade com seus corpos, onde seus cabelos, sua pele e suas características físicas sejam valorizados. É preciso combater os padrões estéticos eurocêntricos e promover a diversidade de corpos e belezas.

DESAFIOS CURRICULARES E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Além disso, a própria BNCC, embora avance ao incorporar princípios éticos como a valorização da diversidade, ainda enfrenta limitações em sua efetivação prática. Muitas escolas reproduzem a lógica da homogeneidade, ignorando os contextos históricos e culturais dos estudantes.

A formação docente, como destaca Gomes (2003, p.168) precisa “se abrir para dialogar com outros espaços em que os negros constroem suas identidades”, incluindo aqueles tradicionalmente desconsiderados pela escola, como os salões étnicos e os territórios de cultura popular.

Carlos Rodrigues Brandão (1993, p.26), ao tratar da multiplicidade de formas de ensinar e aprender destaca que “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”. Para o autor, não existe uma única forma de educação, e muito menos um padrão universal de escolarização que atenda à diversidade dos contextos sociais. Isso implica afirmar que a escola precisa considerar os múltiplos saberes presentes nas comunidades: indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, periféricas, como legítimos e estruturantes do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço importante no sentido de promover uma educação mais plural e inclusiva. No entanto, a BNCC, por si só, não garante a superação das desigualdades. É preciso que as escolas e os professores se apropriem da BNCC de forma crítica e criativa, adaptando-a aos contextos específicos de cada comunidade.

Muitas escolas ainda reproduzem a lógica da homogeneidade, ignorando as diferenças entre os alunos. Os currículos escolares são centrados na cultura branca e eurocêntrica, e os saberes produzidos por outros grupos sociais são marginalizados. Essa lógica precisa ser superada, e a escola precisa se abrir para a diversidade de saberes e culturas presentes na sociedade.

Gomes (2003) nos lembra de que a formação docente precisa ir além dos muros da escola. É preciso que os professores conheçam os espaços onde os alunos constroem suas identidades, como os salões étnicos, os terreiros de candomblé, as rodas de capoeira e os territórios de cultura popular. Esses

espaços são ricos em saberes e conhecimentos que podem enriquecer o processo educativo.

Brandão (1993) nos convida a pensar a educação de forma mais ampla, para além da escola. Para ele, a educação está presente em todas as formas de interação social, e não existe uma única forma de ensinar e aprender. A escola precisa reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos fora dela e incorporar esses saberes ao currículo escolar.

MESTIÇAGEM, SINCRETISMO E A CRÍTICA À IDEALIZAÇÃO DA HARMONIA RACIAL

Gilberto Freyre (2006), em *Casa-Grande & Senzala*, propõe que a convivência entre colonizadores, negros e indígenas resultou numa cultura mestiça rica e sincrética. Para ele, “a miscigenação, longe de ser um defeito, representava uma das maiores virtudes da formação social brasileira” (FREYRE, 2006, p. 67). Ainda que inovadora, essa perspectiva é criticada por Munanga (1999), para quem a idealização da mestiçagem oculta assimetrias de poder e exclusão, transformando-se em discurso integrador que silencia desigualdades. Maria Helena Ramos da Silva (1989) enfatiza que, mesmo com o apagamento histórico, as culturas africanas se conservaram amalgamadas às práticas cotidianas, especialmente nas expressões religiosas, artísticas e linguísticas. Isso exige da escola uma abertura para essas manifestações culturais como parte integrante do currículo. É urgente reconhecer a arte afro-brasileira, as religiões de matriz africana e as estéticas periféricas como saberes válidos.

Freyre (2006) foi um dos primeiros intelectuais a valorizar a mestiçagem como um traço positivo da identidade brasileira. Ele argumentou que a mistura de raças e culturas teria dado origem a uma sociedade mais rica e tolerante. No entanto, essa visão é criticada por Munanga (1999), que nos alerta para o fato de que a mestiçagem foi um processo marcado por desigualdades e exclusões.

A idealização da harmonia racial, presente na obra de Freyre (2006), oculta as relações de poder desiguais que marcaram a formação da sociedade brasileira. A cultura branca foi imposta como dominante, e as culturas indígenas e africanas foram marginalizadas. A mestiçagem, muitas vezes, foi uma forma de apagamento das diferenças e de imposição da cultura dominante.

Silva (1989) nos lembra de que, apesar do apagamento histórico, as culturas africanas resistiram e se manifestaram de diversas formas na sociedade brasileira. As religiões de matriz africana, a música, a dança, a culinária e as manifestações artísticas são exemplos da riqueza e da vitalidade da cultura afro-brasileira.

CORPOREIDADE, ESTÉTICA E A PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

A estética e a corporeidade também são centrais. Gomes (2003, p.169) argumenta que “o corpo negro, ao não ser reconhecido, é também negado em sua humanidade”. A pedagogia antirracista passa pelo reconhecimento do corpo como território político, lugar de memória, resistência e afirmação. Isso implica em práticas pedagógicas que valorizem oralidade, musicalidade, arte e cultura como expressões legítimas de conhecimento.

Dessa forma, é preciso compreender que a diversidade, na educação, não deve ser tratada como um tema isolado, mas como eixo estruturante do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. Inclusão para Além do Acesso Físico: Reconhecimento Pleno das Subjetividades.

Promover a inclusão não é apenas garantir o acesso físico à escola, mas assegurar o reconhecimento pleno das subjetividades, saberes e histórias que compõem o tecido social brasileiro. A constituição do sujeito na educação brasileira passa, inevitavelmente, por um confronto com as heranças coloniais que estruturaram nossa sociedade em bases desiguais. Nesse sentido, a valorização da diversidade não pode restringir-se à representação folclórica ou ao tratamento pontual em datas comemorativas. Trata-se de uma pedagogia do reconhecimento, conforme aponta Brandão (1993), que considere o cotidiano como espaço privilegiado de formação cultural. A educação escolar, ao desconsiderar as formas comunitárias de ensinar e aprender rompe com a experiência viva do saber, substituindo-a por uma racionalidade técnico-burocrática que distancia o aluno de sua realidade.

A FORÇA DA ANCESTRALIDADE E A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO AMPLIADO

Ao discutir a presença africana nas manifestações culturais brasileiras, Maria Helena Ramos da Silva (1989) enfatiza a força da ancestralidade como elemento estruturante da identidade étnico-cultural afro-brasileira. A escola, portanto, deve abrir espaço para esse patrimônio cultural, não como objeto de curiosidade, mas como parte integrante do currículo e das práticas pedagógicas.

Isso implica uma revisão profunda dos conteúdos escolares e da formação docente, reconhecendo a arte afro-brasileira, as religiões de matriz africana e as estéticas periféricas como saberes válidos e necessários à constituição de uma identidade cidadã plural.

Outro aspecto frequentemente negligenciado no debate sobre diversidade é a dimensão estética e corporal da identidade. A construção de uma pedagogia antirracista passa, então, pelo reconhecimento do corpo como território político

lugar de memória, resistência e afirmação cultural. As práticas pedagógicas devem incluir, portanto, atividades que valorizem a estética negra, a oralidade, a musicalidade, as expressões artísticas e os rituais comunitários como formas legítimas de conhecimento. Essa ampliação do conceito de currículo contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes de sua origem e capazes de atuar na transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que se propõe democrática não pode prescindir do compromisso ético com a diversidade, com a justiça social e com a superação das desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira. Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar que a valorização das múltiplas identidades culturais, étnico-raciais, de gênero e religiosas não se configura como um adereço do projeto pedagógico, mas como seu fundamento mais profundo. A análise da ideologia da mestiçagem brasileira, tal como problematizada por Kabengele Munanga, revela que a “democracia racial” é uma construção discursiva que mascara o racismo estrutural e impede a consolidação de uma identidade negra coletiva.

Darcy Ribeiro, ao reconhecer a complexidade da formação do povo brasileiro, aponta para a necessidade de uma pedagogia que não oculte as violências da colonização e da escravidão, mas que transforme tais experiências em base para uma civilização plural e crítica. Nilma Lino Gomes, por sua vez, contribui de forma decisiva ao colocar a questão racial no centro da formação docente, afirmando que a identidade negra é construída em múltiplos espaços, inclusive fora da escola, e que essa construção deve ser considerada como parte do processo educativo.

Promover uma educação antirracista, portanto, exige mais do que leis e diretrizes: é preciso vontade política, compromisso pedagógico e sensibilidade cultural. A escuta das vozes historicamente silenciadas: indígenas, negras, quilombolas, periféricas, LGBTQIA+, deve orientar a construção de um currículo verdadeiramente emancipador.

A formação docente deve ser repensada de modo radical, incorporando saberes oriundos de diferentes territórios de existência e resistência, reconhecendo que o conhecimento não se limita às universidades e livros didáticos, mas pulsa nos corpos, nas culturas, nas comunidades e nas memórias.

Concluimos que uma escola verdadeiramente inclusiva e plural é aquela que promove o diálogo intercultural, valoriza a diversidade como potência e

forma sujeitos críticos e comprometidos com os direitos humanos. A valorização das múltiplas identidades culturais, étnico-raciais, de gênero e religiosas não se configura como um adereço do projeto pedagógico, mas como seu fundamento mais profundo.

A formação docente deve ser repensada de modo radical, incorporando saberes de diferentes territórios de existência e resistência, reconhecendo que o conhecimento pulsa nos corpos, nas comunidades e nas memórias. Essa é a única forma de transformar a escola em um espaço de emancipação e justiça.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. In: N. L. (Org.). Sem preconceito: caminhos para a diversidade na escola. Brasília: MEC, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Maria Helena Ramos da. **Educação e identidade afro-brasileira: a ancestralidade como eixo formador**. Salvador: SEC-BA, 1989.

TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Janaina Pereira da Silva¹

Vera Lúcia Dionísio da Silva²

Francisco Gonçalves Cachina Júnior³

Orlando de Lima Monteiro⁴

RESUMO

As tecnologias digitais tem estado cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, em diferentes contextos e com diversas finalidades, e no âmbito escolar não é diferente, as tecnologias digitais se apresentam como recursos indispensáveis para o ensino e também para a prática de inclusão. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivos analisar as contribuições das tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais e discutir sobre a Educação Especial no contexto das novas tecnologias digitais. Para alcançar tais objetivos realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, diante disso a pesquisa se apoiou nos estudos de Azevedo (2017) e Silva *et al.* (2024) que tratam sobre as tecnologias digitais no contexto educacional e Rego (2023) que trata sobre a Educação Especial e as tecnologias numa perspectiva inclusiva, entre outros. Como resultados destaca-se a importância dessa pesquisa para o estudos sobre o assunto e para que os profissionais da educação tenham conhecimento da importância das tecnologias digitais para o ensino e inclusão. Foi possível concluir

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Educação Básica do município de São Bernardo-MA. Contato: janaynapereira1020@gmail.com.

2 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da educação básica I – Anos iniciais do município de Santa Rita-PB. dionisiovera@hotmail.com.

3 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do município de Timbiras-MA. Contato: jrcachina@hotmail.com.

4 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

que as tecnologias digitais são primordiais para o processo de ensino e aprendizagem, além de contribuírem de forma significativa para a inclusão, no entanto, ainda existem entraves que impossibilitam a inserção dessas tecnologias em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Tecnologias digitais; Ensino; Inclusão; Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias educacionais transformaram o cenário da educação, trazendo novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. As inovações tecnológicas estão reestruturando a forma como o conhecimento é transmitido e acessado pelos alunos e professores. Nesse contexto, conforme Alves e Sousa (2016) o papel dos professores também evolui, passando de um modelo tradicional de ensino para um formato mais dinâmico e interativo, onde o aluno é incentivado a participar ativamente de sua própria jornada educacional.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições das tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, além de discutir sobre a Educação Especial no contexto das novas tecnologias digitais e refletir sobre a importância das tecnologias digitais para o ensino. Para alcançar tais objetivos e dá desenvolvimento ao trabalho foi necessária uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

De acordo com a discussão de Azevedo (2017) as tecnologias educacionais além de ampliar o acesso à educação e torná-la mais inclusiva, também favorecem a dinamização do ensino, permitindo que cada aluno possa avançar de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizagem.

As ferramentas digitais facilitam a adaptação do conteúdo, o monitoramento do progresso e a interação entre alunos e professores. Dessa maneira, acabam potencializando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o mundo atual. Pensando nisso, busca-se responder as seguintes questões: de que forma as tecnologias digitais contribuem para formação de alunos mais críticos e autônomos? E como as tecnologias digitais favorecem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

Esta pesquisa explora as principais tecnologias que estão remodelando o setor educacional, suas vantagens, desafios e o impacto que causam na educação. Para isso foi necessária a apropriação dos estudos de Azevedo (2017), Silva et al. (2024), Dioginis *et al.* (2015) que tratam sobre as tecnologias digitais no contexto educacional, e Rego (2023) que trata sobre as tecnologias digitais numa perspectiva inclusiva, entre outros.

O trabalho está organizado em cinco seções, incluindo a Introdução e Considerações finais. Desse modo, a sequência que segue depois da Introdução trata sobre as tecnologias digitais e a sua importância para o ensino e aprendizagem, e sobre o papel do professor nesse contexto. Subsequente, tem uma seção destinada para a descrição da metodologia, depois tem a quarta seção que aborda sobre as tecnologias digitais no contexto da Educação Especial, e para finalizar, as considerações finais do trabalho seguida pelas referências.

2. AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Diariamente, a sociedade se torna mais tecnológica e interconectada. Com o progresso tecnológico, novos recursos e ferramentas surgem constantemente, visando simplificar as tarefas do dia a dia, tornando-as mais eficientes e rápidas. De acordo com Silva *et al.* (2024), as inovações tecnológicas atravessam diversas atividades cotidianas, alterando não apenas a cultura e as formas de interação social, mas também os métodos de aprendizado e ensino, uma vez que essas tecnologias também estão incorporadas ao ambiente educacional.

Diante disso, é preciso uma parada reflexiva sobre as tecnologias educacionais e sua importância para o ensino, pois o avanço veloz das inovações tecnológicas demanda uma educação que desperte nos estudantes o entusiasmo pela aprendizagem. É fundamental que esse interesse por novos saberes e habilidades se perpetue ao longo de sua passagem pela escola, a qual está cada vez mais influenciada pelo surgimento de novas tecnologias.

Com o avanço da tecnologia e sua presença cada vez mais efetiva no dia a dia, a Educação, que se transforma junto com a sociedade, não poderia caminhar distante desse contexto tecnológico, pois as tecnologias educacionais possibilitam que o ensino seja mais acessível a partir das plataformas *online* e de recursos digitais.

Ademais, de acordo com Azevedo (2017) as tecnologias permitem criar experiências significativas de aprendizagem mediante adaptações dos conteúdos e métodos, através do auxílio de ferramentas digitais, conteúdos multimídia, aplicativos de jogos interativos como o *Kahoot*, entre outras ferramentas que podem auxiliar o professor no processo de ensino e os alunos na aprendizagem.

Dessa forma, conforme Rego (2023) as tecnologias educacionais também abrem espaço para inclusão, uma vez que permitem que os alunos com diferentes necessidades educativas possam ter acesso aos conteúdos de ensino de forma adequada por meio das ferramentas assistivas, por exemplo, o *Hand Talk*, que é um tradutor de línguas de sinais que faz a interpretação automática de texto e

voz para a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entre outras ferramentas.

Vale destacar também que as tecnologias educacionais permitem uma maior colaboração e interação entre os professores e alunos, pois possibilita a troca de conhecimento entre ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, como destaca Dioginis *et al.* (2015) é importante que o professor introduza as novas tecnologias em sala de aula com o objetivo de potencializar um ensino que resulte em um aprendizado que faça sentido para a vida dos alunos, de forma planejada e sistematizada.

Dessa forma, a facilidade de acesso a essas tecnologias a qualquer momento e em qualquer lugar diversifica as maneiras de estudar, tanto na transmissão quanto na absorção dos conteúdos. Conforme Azevedo (2017) a tecnologia pode aprimorar o desenvolvimento da educação, possibilitar maior acesso à informação, apoiar a aprendizagem dando motivação para os alunos, o que torna o ensino dos conteúdos mais atrativo.

Atualmente, os alunos estão cada vez mais inseridos no ambiente digital, fazendo o uso das redes sociais, aplicativos e utilizando as ferramentas disponíveis em seus celulares. Ou seja, a aprendizagem que os alunos já trazem de casa deve ser incentivada pela escola, promovendo seu uso de forma consciente para a construção de novos conhecimentos. As novas tecnologias oferecem aos alunos uma gama de competências e habilidades que vão além dos conteúdos tradicionais, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a sociedade atual, que está cada vez mais tecnológica.

Entre essas habilidades se encontra a de navegar e usar dispositivos digitais, o que engloba pesquisar informações na *Internet* – que inclui a verificação da veracidade das informações, nessa atividade o auxílio do professor é indispensável, pois ele pode orientar as pesquisas –; utilizar *softwares* de *design*, edição de vídeos e fotos, criação de conteúdo digital, criação de projetos multimídia. Além das habilidades voltadas para estudo de conteúdos escolares, como os simulados e exercícios interativos, os jogos educacionais, entre outros.

Nessa perspectiva, quando as ferramentas tecnológicas são utilizadas com o intuito de apoiar os alunos a executar suas tarefas e atividades educativas, os alunos tornam-se responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, definindo seus objetivos, tomando decisões e tendo a capacidade de avaliar seu progresso de aprendizagem (Azevedo, 2017).

Segundo Azevedo (2017) os professores também ganham com o uso dessas ferramentas, pois facilitam também seu planejamento didático, e nesse contexto, seu papel é de facilitador das aprendizagens, estabelecendo os objetivos, dando sugestões e apoiando as atividades dos alunos. Ainda conforme Azevedo (2017):

A incorporação de tecnologia no cotidiano escolar tem o potencial de motivar uma geração de alunos e professores. No entanto, além de simplesmente fornecer uma maneira de envolver os estudantes, a tecnologia pode melhorar e agilizar a avaliação, enriquecer e aprimorar as experiências tradicionais de sala de aula e ajudar aos professores a criar intervenções individualizadas para todos os tipos de aprendizes em todos os níveis de proficiência (Azevedo, 2017, p. 21).

O que fica evidente o quanto as tecnologias educacionais contribuem para um ensino mais dinâmico e interessante. Entre as várias tecnologias educacionais, pode-se mencionar o *Moodle*, *Google Classroom*, *Canva*, *PowerPoint*, *Prezi*, *Google Meet*, *Google Docs*, *Kahoot*, *Doulingo*, *YouTube*, *Google Forms*, *WhatsApp*, *Kindle*, *Spotify*. Essas são algumas ferramentas digitais que podem ser usadas para o ensino, podendo ser combinadas e adaptadas de acordo com o contexto educacional, objetivos e necessidades de ensino.

Embora as vantagens das tecnologias no ensino sejam muitas, não se pode deixar de mencionar que não é tarefa fácil inserir-las em sala de aula. De um lado nem sempre os professores têm domínio de conhecimento dessas tecnologias e de outro lado, as escolas não dispõem de recursos tecnológicos para os alunos, e também, nem todos os alunos possuem celulares e acesso à *Internet*.

Portanto, é preciso uma reflexão também de como inserir essas tecnologias em sala de aula, analisar os recursos disponíveis, ter conhecimento de como usar essas tecnologias, ensinar para os alunos como usar, dispor de um ambiente tecnológico adequado nas escolas, e para isso é preciso investimento governamental, para que assim, tantos os professores como alunos possam ter acesso às tecnologias educacionais e usufruir de um ensino mais dinâmico e interativo.

2.1 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E O PAPEL DO PROFESSOR

Atualmente, a sociedade está cada vez mais inserida no mundo digital, que se caracteriza pela difusão numerosa da TDICS (tecnologias digitais da informação e comunicação), que por sua vez tem modificado amplamente a sociedade em muitas esferas, principalmente, na esfera educacional. Pois, conforme Silva *et al.* (2024) a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas têm moldado as dinâmicas de ensino e aprendizagem, e também alterado de forma significativa o papel dos professores, as metodologias de ensino e o acesso ao conhecimento.

Conforme as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Artigo de número 4, afirma que é dever do Estado garantir:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (Vide Decreto nº 11.713, de 2023) (Brasil, 1996, título III, cap. 4, inc. XII).

O que significa dizer que a educação digital é garantida por Lei, e é responsabilidade do Estado oferecer às instituições de ensino o acesso à *internet* para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades e competências no que tange ao mundo digital. A LDB destaca as competências voltadas para o Letramento Digital, que é um ponto muito importante quando se pensa nas habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver para atuarem ativamente na atual sociedade.

Ademais, vale destacar que a incorporação das tecnologias digitais no ensino não se resume apenas ao acesso à *internet* e à inserção de ferramentas tecnológicas em sala de aula, de acordo com Silva *et al.* (2024) essa incorporação envolve uma reconfiguração completa no processo educativo, o que inclui novos métodos de ensino, espaços adequados de aprendizagem, como laboratórios com equipamentos digitais, e também objetivos visando desenvolver as competências dos alunos.

Nessa perspectiva, a escola precisa preparar os alunos para usar as tecnologias digitais de forma responsável e consciente, promovendo tanto a inclusão digital como também a cidadania digital, que envolve o entendimento sobre os direitos e deveres do mundo digital, visando a ética e a segurança das informações digitais (Silva *et al.*, 2024). Ou seja, não é inserir as tecnologias de qualquer forma, e sim, criar condições para que os alunos aprendam a navegar de forma crítica e consciente. De acordo com Silva *et al.* (2024):

A educação na era digital representa uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das competências dos indivíduos e das próprias instituições educacionais. Embora os desafios sejam significativos, as oportunidades de transformação são igualmente vastas, apontando para um futuro em que o aprendizado é mais acessível, personalizado e relevante para a sociedade contemporânea (Silva *et al.*, 2024, p. 3880-3881).

Vale destacar que existem desafios quanto a incorporação das tecnologias digitais em sala de aula, como a falta de uma estrutura adequada, o acesso desigual à *internet* e a aparelhos digitais, a dificuldade que os professores apresentam frente a essas mundanças, a adaptação curricular, entre outros. No entanto, não se pode descartar as inúmeras oportunidades que advêm da inserção dessas tecnologias, como maior engajamento dos alunos, sem deixar de destacar um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

Nesse cenário se destaca o papel do professor, pois com as transformações ocorridas na sociedade em decorrência dos avanços tecnológicos, produziu-se alterações também nas funções desenvolvidas pelos professores. Como aponta Alves e Sousa (2016) é fundamental que o professor reavalie sua função, examine seus conceitos sobre ensino e aprendizagem, ajuste sua atitude em relação à realidade ao seu redor e explore novas possibilidades para se alinhar com o mundo atual, que demanda uma nova definição de sua identidade profissional, principalmente, no contexto tecnológico.

Nessa perspectiva, é perceptível que o professor precisa se adaptar às novas exigências do contexto educacional, especialmente, em relação às tecnologias, pois conforme Alves e Sousa (2016, p. 58) é primordial levar os professores “[...] a se apropriarem criticamente dessas tecnologias, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo dessa forma o repensar do próprio ato de ensinar”.

O que significa dizer que o professor necessita reconsiderar os seus procedimentos metodológicos, a forma de ensinar, aprender e pesquisar, e assumir novas funções diante das novas tecnologias digitais, a fim de organizar e sistematizar novas situações de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva *et al.* (2024) os professores ainda sentem certa dificuldade em usar as novas tecnologias digitais em sala de aula, no entanto, com as demandas tecnológicas no âmbito escolar, os professores se sentem obrigados a incorporar essas novas tecnologias em sala de aula, mesmo com os desafios e dificuldades.

Ademais, conforme os autores supracitados ainda existe a discrepância na fluência digital entre professores e alunos, pois os alunos muitas vezes dominam algumas tecnologias melhor que os professores. Todavia, apesar de os estudantes possuírem um bom domínio da tecnologia, é possível que falem a eles habilidades de interpretação e a capacidade de conectar informações, que são fundamentais para uma aprendizagem crítica.

Diante das dificuldades e desafios que os professores enfrentam, é primordial a capacitação e atividades de formação continuada para que os professores possam aprender como usar essas novas tecnologias e poder incorporá-las em sala de aula. Pois, de acordo com Moser (2024) a capacitação contínua dos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias precisa ser uma prioridade, pois o investimento no desenvolvimento profissional dos professores se apresenta como um fator que maximiza os benefícios da aprendizagem digital.

Essa aprendizagem assegura aos professores um maior preparo para incorporar de maneira eficiente as ferramentas tecnológicas em sala de aula,

uma vez que a formação continuada melhora tanto a qualidade do ensino como também garante aos alunos um ensino inovador, preparando-os cada vez mais para o mundo digital. Vale destacar que, a formação continuada na área tecnológica deve abarcar além do uso de ferramentas tecnológicas, a compreensão de suas implicações pedagógicas, éticas e sociais (Moser, 2024).

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Este trabalho parte do princípio de que todo indivíduo tem o direito constitucional de estudar em uma escola regular, onde precisa ser respeitado em sua diversidade e as suas diferenças sejam aceitas. Quando se pensa na Educação Especial, no Brasil, é possível visualizar um caminho de muita luta para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham seus direitos assegurados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) compreende a Educação Especial como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, cap. V, art. 58).

O que significa dizer que a Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva deve ser oferecida na rede regular de ensino, e esse ensino deverá ter apoio especializado com a finalidade de atender as necessidades de cada aluno quando for necessário, e quando não for possível a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, o atendimento educacional será feito em outros espaços com serviços especializados (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB (1996) assegura aos educandos com necessidades educativas especiais um currículo juntamente com métodos, técnicas e recursos educativos adequados, professores com formação adequada, uma Educação Especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais. Ou seja, os alunos com necessidades educativas especiais têm seus direitos assegurados por Lei, diante disso, a escola deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva desses educandos.

De acordo com Rego (2023) a história da Educação Especial, no Brasil, iniciou com o atendimento às pessoas com deficiência por meio da criação do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, o atual Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, os dois foram criados por D. Pedro II. Além desses, merece destaque também a criação do Instituto Pestalozzi (1926) e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954).

Nesse contexto, cada vez mais foi surgindo a necessidade de uma educação para pessoas com deficiência, além das discussões que foram levantadas para reflexão das práticas pedagógicas, dos currículos, das metodologias e das ações que deveriam ser desenvolvidas no espaço escolar para assegurar os direitos dos alunos a participarem e aprenderem de forma efetiva com uma educação de qualidade em um espaço regular de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Nº 13146/15) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientam que as escolas precisam garantir uma educação inclusiva, promovendo acessibilidade, apoio especializado e capacitações dos professores. A Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo de número vinte e sete, afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, cap. IV, art. 27).

Além disso, a Lei assegura um sistema educacional em todos os níveis; projeto pedagógico que garanta o atendimento especializado; oferta de educação bilíngue, formação continuada de professores para o atendimento especializado; acesso a recursos de tecnologia assistiva; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica, entre outros (Brasil, 2015).

Vale destacar que é de suma importância a adaptação curricular em que haja uma modificação no currículo visando atender às necessidades específicas dos alunos com necessidades educativas especiais, que a escola disponha de recursos e tecnologias assistivas, como ferramentas e equipamentos para ajudar os alunos a superar suas barreiras e também que os alunos tenham acompanhamento especializado com professores capacitados e psicólogos.

Outro ponto importante são os recursos de acessibilidade, por exemplo, *softwares* de leitura, tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, materiais em Braille, salas com recursos multifuncionais e também as tecnologias digitais, que nesse contexto, se apresentam como facilitadoras da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

3.1 AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Rego (2023) educação e tecnologias são indissociáveis, nesse sentido, as tecnológias educacionais são ferramentas essenciais para facilitar o aprendizado e promover a inclusão no ambiente escolar, uma vez que elas ajudam a superar as barreiras de comunicação, de acessibilidade, de adaptação curricular, permitindo que os alunos com necessidades educativas especiais participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo afirma Dioginis *et al.* (2015) as novas tecnologias em sala de aula facilita de forma significativa o envolvimento do educando em relação aos conteúdos e melhora sua aprendizagem, além de contribuir indiscutivelmente para o ensino, ou seja, o uso da tecnologia na educação expande o horizonte do conhecimento.

Conforme Rego (2023) as tecnológias digitais aplicadas à educação são representadas por computadores, *tablets*, celulares, *Internet*, aplicativos, *softwares*, ambientes virtuais de aprendizagem, complementadas pelas TDICS (tecnologias digitais da informação e comunicação) e também das Tecnologias Assistivas, que são recursos essenciais que favorecem a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

A Lei Brasileira de Inclusão em relação às Tecnologias Assistivas afirma em seu artigo de número setenta e quatro “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015, cap. III, art.74). Ou seja, as tecnologias assistivas dizem respeito a uma variada quantidade de serviços, equipamentos, práticas e ações concebidas com o objetivo de diminuir as barreiras funcionais encontradas pelas pessoas com deficiências (Rego, 2023).

Vale pontuar que conforme a discussão empreendida por Rego (2023) as tecnologias assistivas, no âmbito escolar, se referem aos serviços e recursos de apoio e adequação que auxiliam para quebra de barreiras de acessibilidade, por exemplo, a garantia de mobilidade para pessoas com deficiência física por meio de cadeiras de rodas manuais ou motorizadas, andadores, muletas, ônibus adaptado, rampas portáteis e fixas, corrimões e barras de apoio, entre outros.

Já as outras tecnologias são empregadas para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, estão mais voltadas para melhoria da inclusão e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Rego (2023) ressalta que:

O uso da tecnologia em prol da inclusão deve ser concebido e utilizado conforme princípio fundamental de que todos têm potencial de aprender e ensinar. O processo de ensino/aprendizagem detém centralidade e deve ser a construção de uma educação com equidade, alerta às transformações do mundo atual. A ação deve ser coletiva para superar barreiras educacionais, estimulando habilidades para a convivência democrática e com a participação de todos (Rego, 2023, p. 38).

Nesse contexto, pensando na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais a partir do uso das tecnologias digitais o autor Rego (2023) propõe o uso de Mesas Digitais. As mesas digitais são superfícies com tecnologia *touchscreen* (sensível ao toque), podem apresentar jogos, vídeos, aplicativos educacionais e outros programas que estimulem o aprendizado dos alunos de forma colaborativa e criativa.

Conforme Rego (2023) os recursos presentes nas mesas digitais revelam igualdade frente ao processo de aprendizagem, pois sua utilização estimula a capacidade de exploração, descobertas, colaboração, criatividade entre outras habilidades que podem ser desenvolvidas. Além disso, as mesas digitais contribuem para o aprendizado de pessoas com deficiência, uma vez que o toque e as interfaces intuitivas diminuem a necessidade de habilidades motoras finas, e a tela pode ser ajustada conforme as necessidades, como o contraste, tamanho da fonte, entre outros recursos.

Ademais, o autor supracitado expõe os aplicativos que podem ser usados nas mesas digitais, tais como o *Gcompris*, um aplicativo educacional que tem disponível 176 atividades lúdicas e interdisciplinares das diversas áreas do conhecimento. Tem também o aplicativo Trânsito, que proporciona conhecimentos sobre a sinalização e as regras de trânsito. Para o ensino de Matemática tem o aplicativo Ariê, com desafios de adição e subtração, que tem como finalidade desenvolver cálculos mentais, entre outros tantos aplicativos.

Além desses recursos digitais, existem outros como *Job Access With Speech* – *JAWS*, que é um leitor que permite ao usuário cego ou com deficiência visual ler textos na tela do computador com um sintetizador de fala ou de Braille. Tem também o *Zoom Text*, que é um ampliador de tela para quem tem baixa visão. Existe também a navegação por meio da voz como o *Google Assistant*. Entre outros *softwares* que são fundamentais para o desenvolvimento do ensino em sala de aula com alunos que têm alguma deficiência.

A partir de alguns recursos tecnológicos que foram citados acima é possível visualizar que existem alternativas e meios tecnológicos que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Existem vários aplicativos e *softwares* que estão voltados para o âmbito educacional visando melhorar e facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Portanto, é indispensável que cada vez mais os professores possam estar inteirados dos recursos digitais e tecnológicos que estão disponíveis e servem para melhor o ensino e a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Pois, como já é sabido, as tecnologias digitais contribuem de forma significativa para ensino e para a inclusão, pois possibilita uma educação mais acessível e igualitária.

4. METODOLOGIA

Este trabalho tem por finalidade analisar as contribuições das tecnologias educacionais para o aprendizado de estudantes especiais e compreender o uso das tecnologias digitais na educação, para isso foi adotada a pesquisa bibliográfica, em que, primeiramente, foi feito o levantamento de materiais já publicados, tais como livros, artigos científicos, monografias e etc., e em seguida, foi realizada a leitura desse material e a discussão teórica de acordo com a temática da pesquisa.

Ademais, foi usado também a abordagem de pesquisa do tipo qualitativa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) nesse tipo de pesquisa a análise dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais no processo de investigação, pois não é preciso a utilização de dados estáticos, uma vez que prevalece o caráter de subjetividade do pesquisador em relação os dados adquiridos, em que são interpretados e atribuídos significação.

De acordo com Gil (2002) a pesquisa do tipo qualitativa permite ao pesquisador explorar e conhecer melhor as questões que envolvem o ser humano, e os significados que eles atribuem aos diversos problemas sociais e culturais. Portanto, nesta pesquisa, foi possível perceber a importância do embasamento teórico para a fundamentação do estudo científico, para conceituar, descrever, analisar os dados por meio das teorias e estudos já realizados.

Para coleta de materiais bibliográficos foi utilizada a plataforma Google Acadêmico (*Scholar Google*) e o portal de Periódicos *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Foram utilizadas para a pesquisa as palavras-chave: “Tecnologias digitais”; “Tecnologias educacionais”; “Educação Inclusiva” e “Tecnologias e Inclusão”. O recorte temporal foi entre os anos 2015 a 2023. Esses filtros foram importantes para fazer o levantamento de pesquisas mais recentes sobre a temática, além de procurar em portais que possuem qualidade científica e acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar as contribuições das tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, para isso foi preciso uma pesquisa bibliográfica para conduzir de forma bem embasada a fundamentação teórica da pesquisa, para então chegar nas conclusões.

Foi possível averiguar que as iniciativas educativas que incorporam ferramentas digitais potencializam a reflexão, a criação de conhecimentos, a resolução de problemas e o protagonismo dos alunos, desde que sejam adotadas estratégias apropriadas para utilizar esses recursos. Ou seja, é preciso que as tecnologias digitais sejam usadas de forma planejada, sistematizada e com objetivos bem definidos a fim de desenvolver as habilidades e competências nos alunos.

Além disso, as tecnologias digitais são primordiais para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, e em consonância com isso, a escola precisa cada vez mais fazer o processo de inclusão, criando condições, ações e dispondo de tecnologias digitais e assistivas para receber os alunos que possuam algum tipo de deficiência, pois a educação é um direito de todos, e por isso, a escola, a família e o Estado devem assegurar o acesso à educação a alunos em redes de ensino regular, dispondo de recursos e espaços adequados.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância dessa pesquisa para os estudos que estão sendo desenvolvidos na área, e também para os profissionais da educação para que possam conhecer mais sobre as tecnologias digitais no contexto educacional, bem como também a importância do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e como as tecnologias podem contribuir para o aprendizado desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. A formação para a docência na educação online. In: SOUSA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti; SILVA, Eliane de Moura; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva (Orgs). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

AZEVEDO, Ályson Lopes de. **Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade – diagnóstico e intervenção**. Monografia (Licenciatura em Computação à Distância) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília - DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Secretaria-Geral – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

DIOGINIS, Maria Lucineide; CUNHA, José Jailton da; NEVES, Fernando Henrique; CRISTOVAM, Wiilson. As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, nº Especial, p. 1155-1162, Presidente Prudente, 2015.

GIL, Antonio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MOSER, Giancarlo. O PAPEL TRANSFORMADOR DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL: ADAPTAÇÃO, INOVAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. **Revista de Educação do Ideau**, v. 3, n. 1, p. 01-13, 2024.

PRODONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Maria Angélica. **MESAS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS: FAVORECENDO A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Bauru – SP, 2023.

SILVA, Luciana Martins da; MATIAS, Nina Flávia de Araújo; SILVA, Ricardo Manoel; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. A ERA DIGITAL DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 09, p. 3877-3891, set. 2024.

O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM

Janaina Pereira da Silva¹

Vera Lúcia Dionísio da Silva²

Francisco Gonçalves Cachina Júnior³

Orlando de Lima Monteiro⁴

RESUMO

O presente trabalho discute o uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica, tendo-se em vista a enorme variedade de dispositivos móveis que também podem ser utilizados para a aprendizagem em sala de aula. Com isso, essa pesquisa objetiva buscar saber como o uso do celular em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem, enquanto estratégia de inovação educacional, tendo-se em vista que já existem barreiras de ordem legal e institucional. Diante dessa realidade, a finalidade desse estudo se justifica no fato de alguns artefatos digitais e tecnológicos proporcionarem novas formas de aprendizagem. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica, com buscas em bibliotecas digitais como *SciELO* e *Google Acadêmico*, onde se buscou artigos com escritas relacionadas ao uso do celular para a aprendizagem em sala de aula, enquanto estratégia docente. E como resultados dessa pesquisa, compreende-se que, na educação da sociedade contemporânea, o uso de aparelhos digitais e tecnológicos pode melhorar a aprendizagem, dependendo da forma como é utilizado. E, por fim, conclui-se que o uso do celular pode contribuir para a aprendizagem como estratégia de inovação educacional a partir do momento

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Educação Básica do município de São Bernardo-MA. Contato: janaynnapereira1020@gmail.com.

2 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da educação básica I – Anos iniciais do município de Santa Rita-PB. dionisiovera@hotmail.com.

3 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do município de Timbiras-MA. Contato: jrcachina@hotmail.com.

4 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

em passa a ser utilizado de forma correta e adequada, principalmente, sob a orientação do professor e da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Celular. Ferramenta Pedagógica. Inovação educacional.

1. INTRODUÇÃO

No cotidiano atual da humanidade tornou-se impossível se fechar os olhos para o fato de que a interatividade móvel transpõe barreiras inimagináveis, independente da faixa etária, pois manipular um telefone celular deixou de ser apenas um instrumento particular, e se tornou um objeto que qualquer pessoa que se propunha (Albuquerque *et al*, 2024).

E, no viés de discussões do uso do celular na sociedade contemporânea, faz-se necessário se discutir a relação do uso do celular em sala de aula, pespassando pelas questões éticas, bem como as possíveis implicações pedagógicas e possibilidades do estudante, enquanto estratégia de inovação educacional de aprendizagem (França *et al*, 2024).

Com isso, o problema desta pesquisa está em se buscar saber como o uso do celular em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem, enquanto estratégia de inovação educacional, tendo-se em vista que já existem barreiras de ordem legal e institucional recentes e muitas discussões e estudos a respeito da temática uso do celular em sala de aula.

E o objetivo geral desta pesquisa busca analisar de que forma o uso do celular em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem, enquanto estratégia de inovação educacional, quando também se discute o uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica, tendo-se em vista a enorme variedade de dispositivos móveis que também podem ser utilizados para a aprendizagem em sala de aula.

Como caminho metodológico, utilizou-se uma metodologia de revisão bibliográfica, de caráter qualitativa, quando se realizou buscas em bibliotecas digitais como *SciELO* e *Google Acadêmico*, a respeito de artigos com escritas relacionadas ao uso do celular para a aprendizagem em sala de aula, enquanto estratégia docente.

Desta forma, acredita-se que os resultados e discussões apresentados nesse estudo, venha a contribuir para um melhor esclarecimento a respeito da temática em estudo, bem como contribuir para novas investigações a respeito do assunto, melhoria do trabalho docente com o uso do celular e para a aprendizagem dos estudantes.

2. O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA ENQUANTO ESTRATÉGIA DOCENTE

Apesar das diversas experiências já mencionadas a respeito do uso do celular em sala de aula, ainda existem diversas discussões a respeito da efetividade e utilidade dessa tecnologia enquanto prática e estratégia docente inovadora para a aprendizagem em sala de aula e até que ponto essa tecnologia pode ser útil (Porto e Porto, 2024).

Atualmente, o papel dos celulares em sala de aula apresenta uma discussão sobre o auxílio na produção de materiais a serem utilizados na sala de aula como gravação de vídeo, imagens e sites onde estes materiais estariam disponíveis na WEB para que alunos pudessem interagir discutir em sala de aula o conteúdo do material produzido com o uso do celular (França *et al*, 2024).

Considerado como uma problemática relevante da comunidade escolar e uma necessidade, este estudo aponta que a utilização do celular na sala de aula é uma mudança e uma temática vivenciada nos últimos anos, inclusive no campo educacional; que agora busca contemplar também os avanços tecnológicos; pois, se antes a educação se dava só pela escola, hoje esse papel é influenciado e dividido também com as diversas mídias e suas possibilidades.

Libâneo (2007, p. 309) afirma que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Assim, para as escolas e educadores, a necessidade criada pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação (TDICs) é saber como aplicar todo o potencial existente no sistema educacional, especialmente nos seus componentes pedagógicos e processos de ensino e de aprendizagem.

Dentro dessa realidade, compreende-se que um dos desafios docentes na atualidade é “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (Moran, 2000, p. 63).

As tecnologias ampliam as possibilidades de o professor ensinar e do aluno aprender. Verifica-se que quando utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional, para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas, é necessário que os dois atores, professor e aluno, estejam presentes e atuantes, desencadeando o processo de ensino e aprendizagem.

Para Libâneo (2007, p. 309), “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Ao se pensar o professor como sendo o principal ator no processo ensino-aprendizagem onde procura fazer uso

das tecnologias investigando e buscando caminhos que transformem a maneira de se apresentar os conteúdos, através da diversidade e inovação na sala de aula ele assume o papel de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno e não um mero transmissor de informações.

Libâneo (2007, p. 310), ressalta que “o exercício profissional do professor compreende, ao menos, três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e da produção de conhecimento pedagógico”. Realizar um trabalho em grupo, com troca de experiências entre os professores, é fundamental.

A mais nobre função do professor é ser um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando. É preciso destacar que as tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificam o papel tradicional do professor, o qual vê no decorrer do processo educacional, que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre reavaliada.

Com essa intenção e considerando as possibilidades dessas tecnologias, tornarem-se verdadeiras demais para aplicação pedagógica ou didática que este projeto busca refletir criticamente sobre a comunicação e os processos educativos no ambiente escolar.

A propostas de utilização de tais recursos tecnológicos propostos, bem como sua estrutura e acessibilidade aos meios supracitados, valorizando a pesquisa com a enriquecida contribuição de professores e alunos. A tecnologia aplicada na educação obteve resultados profundamente significativos ao responder com rápidas ações adaptativas (Paes e Carvalho, 2023).

As instituições, os professores e os alunos aprenderam a transitar no ambiente virtual, acelerando a introdução de práticas inéditas no ensino e na aprendizagem. E cada um com suas dificuldades. Esses avanços veio mais aprofundado com a crise que o País enfrentou com o vírus da covid, a tecnologia foi de grande importância, ela já era uma ferramenta fundamental pedagógica.

2.1 A EFETIVIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOCENTE

Segundo Lemos (2004, p.19) “[...] as tecnologias móveis e sem fio estão transformando a relação entre as pessoas e os espaços urbanos em que elas vivem, criando novas formas de mobilidade”.

A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizado provocam alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (Kenski, 2007).

Se na sociedade atual permeiam os avanços e transformações tecnológicas e científicas, também na área da educação é possível contar com novas

possibilidades advindas desses avanços e, o uso do celular, objeto do presente estudo, se apresentam na perspectiva de ferramentas na sala de aula.

Considerando seu uso no processo de ensino aprendizagem, como possibilidades e desafios, como meio de construção e difusão do conhecimento e também como uma ponte de conexão com um mundo conectado por redes de relacionamento, a maneira de ensinar e aprender na escola passa a ter novas perspectivas e possibilidades.

De acordo com Guareschi (2005, p. 33) “se a sociedade está mudando de forma tão rápida a escola não pode esperar, precisa se destacar”. Então a escola tem um papel importante e fundamental, logo em vez de se proibir o uso do celular, é necessária a conscientização dos alunos.

Nesse sentido, despertar a consciência no professor da importância de superar paradigmas, que cabe a ele e a escola o compromisso de possibilitar ao educando buscar informações e transformá-las em novos conhecimentos. Considerar que as informações e conhecimentos não estão mais limitados aos livros impressos e entre quatro paredes.

Também é importante discutir com os alunos os limites éticos e morais do uso do celular e de outros instrumentos tecnológico modernos, fora da escola. Afinal... o celular é parte do cotidiano deles e ensiná-los a usá-lo com sabedoria é também uma das funções profícuas da tarefa de ensinar (Silva, 2012, p. 19).

O professor deve despertar no educando, a importância das novas tecnologias e do seu uso com moderação e consciência, trazendo para dentro da sala de aula como uma nova ferramenta que tenha o poder de ampliar o processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias digitais vêm ganhando cada vez mais espaço no meio educacional, justamente porque essas mídias digitais auxiliam na melhoria do ensino e aprendizagem.

Desde que usadas de forma correta e com a estrutura adequada, elas oferecem uma didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar e transformar a interação, comunicação, informação e a colaboração facilitando assim as teorias tradicionais já existentes, ou seja, adicionando métodos facilitadores através das tecnologias atuais e não deixando que as mesmas deixem de existir (Sousa *et al.*, 2011).

Os avanços tecnológicos em relação à composição educativa, é um assunto que diverge dos pensamentos entre autores que estudam e pesquisam sobre esse assunto, sobretudo quando se fala do uso de celulares manuseados em sala de aula. Se por um lado pode haver vantagens pois podem ser usados para ajudar nos trabalhos pedagógicos, por outro lado, podem ser agentes de problemas como a falta de concentração. Eles podem dificultar ou melhorar o aprendizado tanto de alunos como de professores (Batista e Barcelos, 2013).

As tecnologias digitais vêm ganhando cada vez mais espaço no meio educacional, justamente porque essas mídias digitais auxiliam na melhoria do ensino e aprendizagem. Desde que adas de forma correta e com a estrutura adequada, elas oferecem uma didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar e transformar a interação, comunicação, informação e a colaboração facilitando assim as teorias tradicionais já existentes, ou seja, adicionando métodos facilitadores através das tecnologias atuais e não deixando que as mesmas deixem de existir (Sousa *et al.*, 2011).

Os avanços tecnológicos em relação à composição educativa, é um assunto que diverge dos pensamentos entre autores que estudam e pesquisam sobre esse assunto, sobretudo quando se fala do uso de celulares manuseados em sala de aula. Se por um laver vantagens pois podem ser usados para ajudar nos trabalhos pedagógicos, por outro lado, podem ser agentes de problemas como a falta de concentração. Eles podem dificultar ou melhorar o aprendizado tanto de alunos como de professores (Batista e Barcelos, 2013).

Para Moran (2000, p. 53), “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, lá novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. A Internet oportuniza interações significativas, através dos e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantânea, os sites de relacionamentos.

O professor precisa informar e orientar os alunos sobre a utilização da internet, sobre as vantagens e os perigos que ela oferece. O uso da Internet, seja na sala de aula ou como ferramenta de apoio ao aluno, pode proporcionar o melhoramento do ensino e da aprendizagem. A Internet oportuniza desenvolver a própria aprendizagem baseado na construção do conhecimento, compartilhando suas descobertas.

As informações adquiridas através da Internet podem ser transformadas em conhecimento, para isso é necessário que o professor conduza seus alunos a construir esses conhecimentos. A sala de aula tem deixado de ser o único espaço de busca e acesso ao conhecimento com a crescente utilização da internet.

Assim, entende-se que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA ENQUANTO INOVAÇÃO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM

O uso desta tecnologia na educação, seja ela dentro ou fora do ambiente escolar, já é realidade em grande parte das instituições de ensino brasileiras e do resto do mundo e, apesar das grandes possibilidades de auxiliar no aprendizado dos estudantes, pela praticidade que oferece, nem todos acreditam que o celular tenha impacto positivo na educação.

Segundo Chaves (1988, p. 27).

As escolas, enquanto instituições sociais, são muito conservadoras, resistindo sempre, às vezes com vigor, mesmo as mais tímidas tentativas de mudança da ordem estabelecida. Especialmente quando se trata da introdução de inovações tecnológicas, a escola encontra as mais variadas maneiras de resistir.

Portanto, é imprescindível que se iniciem ações de esclarecimento ao grupo escolar quanto aos benefícios dessa nova tecnologia, que somente produzirão alguma reação, quando os educadores conseguirem apresentar efeitos positivos no desempenho de seus alunos.

Inicialmente, antes mesmo de abordar usos pedagógicos para o telefone móvel, é preciso contrapor algumas opiniões sobre a presença do celular na escola, onde o grande argumento crítico é o que prega ser o celular desnecessário por tumultuar o andamento das aulas.

Respeitoso número de educadores tradicionais se queixa alegando que os telefones celulares distraem os alunos, pois deixam de prestar atenção nas aulas e explicação dos professores para ficarem acessando redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

O argumento é falho, pois muitos não lembram que, antes disso, os estudantes também se distraíam, porém com outras coisas, como continuam fazendo, inclusive nas escolas onde os telefones celulares foram proibidos. Para Antônio (2010, p. 88), “o que causa a distração nos alunos é o desinteresse pela aula e não a existência pura e simples de um telefone celular”.

Como exemplo muito simples, existem alunos que não se distraem nem se tornam dispersivos com seus telefones celulares, apesar de estarem em seus bolsos ou sobre as classes. Outro argumento empregado é de que os estudantes utilizariam o aparelho para “colar”. Este tema é antigo, pois, na época em que foram criadas as canetas esferográficas, os alunos passaram a utilizar pequenos papéis ou até partes do corpo para anotações. Trapaça, “cola”, portanto, não é fruto da tecnologia.

[...] estão diante de provas e atividades que permitam ou estimulem a cola. Essas provas e atividades são geralmente pobres e requerem apenas uma resposta „decorada” ou que se assinalem alternativas, coloque-se verdadeiro ou falso ou se forneça um número como resposta. Nesses casos colar é a solução mais inteligente como resposta a uma avaliação pouco inteligente (Antônio, 2010, p. 88).

Conclui o professor que o aluno, ao ser testado com avaliações de caráter subjetivo, onde o raciocínio é essencial, praticamente não há oportunidade para o logro, seja ele com ou sem telefone celular. Seguindo nos argumentos contrários, há quem justifique a não utilização do celular lembrando que a possibilidade de acesso à Internet permite ao estudante obter material não recomendável da ótica do conteúdo - e utilize-o de forma indevida, propiciando uma série de agressões às regras éticas e morais. Por óbvio, é desnecessário ter um telefone celular para violar tais princípios.

Dentre várias responsabilidades que lhe cabe, a escola também existe para auxiliar na formação ética e moral de seus alunos. Essa “ajuda”, não é feita baseada em imposição, omissão ou implem proibição. Tais valores são conteúdos sociais e, principalmente, familiares, que devem estar presentes sempre, até mesmo ao lidarmos com as novas tecnologias (Albuquerque *et al*, 2024).

Nota-se, assim, que as opiniões alusivas à proibição dos telefones celulares nas escolas têm por base argumentos com baixo grau de reflexão, onde o cerne do problema assinalado remete à forma de gestão da aula do educador, ou ao modo como a própria instituição concebe o aluno, e não ao aparelho de telefone celular em si (Antônio, 2010).

2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

De forma geral, o assunto envolvendo mídias na educação é muito abrangente e, observar estudantes e sua relação com um aparelho celular é uma tarefa interessante e ao mesmo tempo desgastante, tantas são as opiniões, polêmicas e discussões sobre o seu uso (Soster, 2024).

Por esse motivo, o tema escolhido para este trabalho acadêmico “o uso de celular em sala de aula como inovação educacional pedagógica” se delimita a discutir o uso desse dispositivo específico teve a intenção de analisar maneiras de utilizá-lo em atividades educacionais produtivas.

Este trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, tendo por base uma abordagem de método exploratório, de uma vez que a natureza dos dados coletados reflete a forma como os sujeitos envolvidos analisaram o tema.

A escolha por pesquisar a utilização do aparelho celular nas atividades pedagógicas se deve à necessidade de se encontrar para o problema de pesquisa

para estudo que é: De que forma o uso do celular em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem como estratégia de inovação educacional? E para se tentar responder tal questionamento, busco-se embasamento em artigos já publicados anteriormente a respeito da temática em estudo.

E no que se refere ao uso do celular em sala, fazendo-se um comparativo, na linha do tempo, décadas atrás, antes do telefone celular, argumentos de teor idêntico eram usados para proibir o walkman, rádios de pilhas, a calculadora, etc., não sendo, portanto, “atributos” da atual ferramenta tecnológica, ora em comento.

Polêmica à parte, os aparelhos celulares de hoje são ferramentas de informação e mídia que podem ser aliadas da aprendizagem ao disponibilizar o desenvolvimento de atividades educativas na ausência de recursos tecnológicos nas instituições de ensino.

Atualmente, o professor já sente a dificuldade de aplicar em sala de aula somente os métodos tradicionais de ensino, ao passo que, para a atual geração de alunos, o “quadro-negro” e os livros não garantem, por si só, a atenção e o comprometimento necessário para uma saudável rotina de estudos. Portanto, é preciso avançar no sentido de produzir novas propostas pedagógicas que agreguem os recursos do aparelho celular à realidade da escola.

E mais recentemente, a proibição do uso de celulares nas salas de aula é regulada pela Lei nº 2246/07, que veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país, com exceção dos casos em que forem autorizados pelo professor ou pela administração da escola, com vistas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.

De modo geral, o uso desse dispositivo móvel, ainda que passível de discussões é um auxiliar pedagógico forte, pois pode contribuir para o aumento da participação dos estudantes em sala de aula, dependendo da forma como o uso dessa tecnologia é feita e interpretada em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia em sala de aula é uma das ferramentas digitais através de recursos digitais veio para auxiliar de forma uma prática que o processo de ensino de aprendizagem, dentro e fora de sala de aula, pois a aquisição de competências digitais melhora o desempenhos alunos de modo geral.

Com o advento da tecnologia, a partir da quarta Revolução Industrial, todos os setores da sociedade sofreram impactos significativos, visto que ela transformou a forma como vivemos, nos relacionamos, nos comunicamos, consequentemente, a maneira como ensinamos e aprendemos.

As competências digitais na educação são fundamentais para que os alunos utilizem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de maneira adequada e desenvolvam as habilidades do futuro e as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desta forma, neste trabalho, se avaliou a utilização do aparelho de celular como uma ferramenta pedagógica importante no auxílio do processo de ensino-aprendizagem. Um fator essencial para a obtenção de resultados positivos nesse processo de aprendizagem passa, sem sombra de dúvida, pelo correto planejamento pedagógico das atividades que vierem a ser desenvolvidas pelo educador.

Para tanto, considera-se prioritário que sejam disponibilizados cursos de formação continuada aos professores, a fim de que estejam preparados e passem a ter melhor conhecimento sobre o uso do celular em sala, para, então, buscarem tomar decisões acertadas quanto a essa prática (pedagógica).

E como já discutido anteriormente, o celular é uma ótima ferramenta de apoio, pois, quando utilizado de forma adequada, proporciona um maior dinamismo e interatividade às aulas, gerando um crescimento significativo no nível de aprendizagem. Esse maior rendimento escolar se dá, graças ao aumento da criatividade e motivação dos alunos, favorecido por esse método.

Constata-se, portanto, que a utilização do celular é um facilitador do aprendizado dos alunos, pois lhes propicia práticas diferentes, algumas nem sempre possíveis de se realizar em sala de aula. Por esse motivo, estudar usando do celular é um método que favorece a aquisição de conhecimentos de forma divertida.

Apesar deste recurso pedagógico encontrar restrições acerca de sua utilização, o grupo de alunos participante aprovou sua praticidade, mesmo existindo proibição por lei. Seu uso em atividades pedagógicas mostrou-se aceitável, além de se esclarecer que o celular não pode ser visto, ao menos em sala de aula, como meio de entretenimento.

Dessa forma, alerta-se para que o uso do celular não ganhe apenas a 'nova roupagem', como uma estratégia pedagógica de inovação que, no fundo, está somente reproduzindo um ensino baseado na transmissão de conteúdo de uma forma tradicional, em que os alunos são meros receptores.

A exploração pedagógica do celular na escola deve considerar o aluno como um sujeito autônomo, crítico e ativo e o professor como um orientador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem, propiciando ao aluno um ambiente motivador para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Assim, os recursos tecnológicos passam a ser meios que podem proporcionar aos professores como ferramentas para inovar no ensino,

facilitando, assim, a aprendizagem dos alunos. Um ambiente escolar organizado por práticas pedagógicas que fomentem o uso de tecnologias, como os celulares, que requer do professor uma postura flexível, dinâmica e mediadora, assim como novas habilidades, uma formação continuada em uma autorreflexão de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Isabela Santos; AMORIM, Simone Silveira; MACEDO, Paula Vanessa Franco. O USO DO SMARTPHONE EM SALA DE AULA: VANTAGENS E DESVANTAGENS. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, n. 13, 2024.
- ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular). **Professor Digital, SBO**, 13 jan. 2010. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/usopedagogico-do-telefone-movel-celular/>>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- CHAVES, Eduardo O. C. **O Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. 1988. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1/local/ec_scipione.htm>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- DEMO, Pedro. **TICs e educação**. 2008. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- FRANÇA, Leila Patrícia Bispo dos Santos *et al.* **Celular em sala de aula: e agora pode, professor (a)?** Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/BA. Universidade Federal da Bahia. Repositório Institucional da UFBA. 2024.
- GUARESCHI, P. A. **Mídia, Educação e Cidadania** Tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Acadêmica. 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MORAIS, R. de (org.) **Sala de aula – Que espaço é esse** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- PAES, Leila Gracielle de Castro; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. Curso formativo – **A integração do uso do celular na sala de aula: estratégias pedagógicas para o ensino fundamental II**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, Caetitê - Ba, 2023.

PORTO, Selomi Bermeguy; PORTO, Zandio Bermeguy. O USO DO CELULAR NA SALA DE AULA: RECURSO DIDÁTICO OU DISTRAÇÃO?. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 42, p. 6904-6912, 2024.

SOSTER, Cecilia Biasibetti et al. DESENVOLVIMENTO DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL “COLA NA PROFE!” PARA USO EM SALA DE AULA. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 33, p. e20230038, 2024.

SILVA, M. G. **O uso do aparelho Celular em sala de aula**. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção do título de Especialista em Mídias na Educação no ano de 2012. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/>>. Acesso em: 09 jan. 2025.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: professor na atualidade. São Paulo: Érica, 1998.

UMA REFLEXÃO DE GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO EDUCACIONAL NO ENSINO DE DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Letícia Iziquiel Almeida Silva¹

Vera Lúcia Dionísio da Silva²

Francisco Gonçalves Cachina Júnior³

Orlando de Lima Monteiro⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a gamificação no ensino de História como uma ferramenta pedagógica para abordar conteúdos étnico-raciais, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. A justificativa deste trabalho está na necessidade de se promover uma aprendizagem que conscientize sobre a diversidade étnico-racial, desafiando preconceitos e incentivando o antirracismo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com metodologia baseada em revisão bibliográfica e estudo de campo, explorando jogos digitais como instrumentos didático-pedagógicos integrados ao currículo escolar. A análise inclui o conceito de gamificação na educação, suas vantagens e desafios, e aborda autores como Huizinga (2000), que defende os jogos como essenciais para o desenvolvimento cultural humano; Mayra (2008), que reconhece a aplicabilidade dos jogos em diferentes contextos educativos; e Barboza (2023), que destaca a importância dos jogos na reeducação das relações étnico-raciais. A pesquisa identificou desafios e oportunidades na inclusão de jogos no contexto

1 Graduada em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da Educação Básica do município de São Bernardo-MA. Contato: leticia.iziquiel@gmail.com.

2 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da educação básica I – Anos iniciais do município de Santa Rita-PB. dionisiovera@hotmail.com.

3 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do município de Timbiras-MA. Contato: jrcachina@hotmail.com.

4 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

escolar, com foco em acessibilidade e formação de educadores. Conclui-se que a gamificação no ensino de História, alinhada aos objetivos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, pode transformar o processo educativo, promovendo a formação de cidadãos conscientes e inclusivos, pautados na diversidade étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Ensino de História. Relações étnico-raciais. Diversidade.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, contribuindo para a compreensão dos processos históricos, a construção da identidade nacional e o desenvolvimento do senso crítico. Contudo, o currículo histórico tradicional tem sido amplamente criticado por sua abordagem eurocêntrica e pela marginalização das contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais na história do Brasil, o que reforça a necessidade de uma educação mais inclusiva (Oliveira & Candau, 2010).

Diante desse cenário, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de conteúdos sobre as relações étnicas e raciais na educação básica apresenta-se como uma necessidade urgente, visando à valorização da diversidade cultural e à promoção de um ambiente escolar inclusivo e livre de preconceitos. Para isso, é essencial que os educadores recebam formação adequada e que os currículos sejam estruturados de forma a contemplar as múltiplas narrativas históricas.

No entanto, abordar tais temas podem ser desafiador para educadores, que frequentemente encontram dificuldades em engajar os alunos e tornar o aprendizado significativo. Nesse contexto, a gamificação se destaca como uma estratégia didático-pedagógica inovadora e eficaz, especialmente por facilitar o envolvimento dos alunos e promover uma aprendizagem ativa e contextualizada (Mäyrä, 2008).

A gamificação, entendida como a aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, tem se mostrado uma ferramenta poderosa na educação. Estudos indicam que essa abordagem aumenta a motivação dos alunos, promove a colaboração e facilita a compreensão de conceitos complexos. Contudo, ainda são escassos os trabalhos que exploram a gamificação para a implementação de conteúdos sobre as relações étnicas e raciais, revelando uma lacuna na literatura que esta pesquisa busca preencher, destacando o potencial transformador dessa metodologia no ensino de História (Huizinga, 2000).

A escolha deste tema justifica-se pela crescente importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito à diversidade. Com as experiências como professora e participante da Residência Pedagógica contribuíram para ampliar meu olhar sociológico sobre o “outro”. Em um país

como o Brasil, marcado por sua rica diversidade étnico-racial, mas também por profundas desigualdades, a educação básica desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma cultura de paz. Acredita-se que a gamificação, ao tornar o aprendizado mais envolvente e interativo, pode ser um catalisador para essa mudança.

O objetivo central deste trabalho é analisar como a gamificação pode ser utilizada como ferramenta didático-pedagógica eficaz para promover a discussão e compreensão das relações étnicas e raciais no contexto educacional. Os objetivos específicos incluem:

(1) investigar a relação entre o ensino de História e a gamificação, com foco nas relações étnicas e raciais; (2) examinar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas aplicações no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; (3) compreender o conceito de gamificação e suas aplicações na educação; e (4) avaliar exemplos práticos de uso da gamificação para o ensino das relações étnicas e raciais.

Com a incorporação da gamificação no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme estabelecido pela Lei 11.645/08, acredita-se que a educação possa desempenhar um papel decisivo na formação de cidadãos conscientes e inclusivos. As experiências como professora de História em instituições públicas e privadas reforçam a necessidade de desconstruir visões estereotipadas sobre o continente africano e promover uma compreensão crítica da história. A metodologia desta pesquisa inclui a análise de jogos educativos digitais, como *quiz*, tabuleiros e jogos de memória, disponíveis gratuitamente em plataformas como a *Google Play Store*, buscando avaliar seu potencial na reeducação das relações étnicas e raciais.

Foram utilizados conceitos de gamificação (Meinerz, 2018), jogos (Huizinga, 2000) e prática cultural (Costa; Xavier, 2015), entre outros, para embasar a análise. Os estudos de Huizinga (2000) sobre a importância dos jogos na cultura humana e as contribuições de Frans Mäyrä (2008), que aborda a aplicação de elementos de jogos em contextos educacionais, foram fundamentais para esta pesquisa. Além disso, autores como Coelho e Coelho (2018), em seu artigo sobre a formação de professores para lidar com a diversidade étnico-racial, oferecem suporte teórico essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

2. A GAMIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A gamificação tem sido amplamente discutida como uma ferramenta poderosa no campo da educação. Huizinga (2000) destaca o papel central dos jogos na cultura humana, enquanto Mayra (2008) discute como elementos lúdicos podem ser aplicados para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos. No contexto educacional, a gamificação oferece uma abordagem

inovadora, que, ao engajar os alunos de maneira ativa, facilita a assimilação de conteúdos complexos.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi um marco na promoção da diversidade étnico-racial nas escolas brasileiras, obrigando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Contudo, a falta de materiais didáticos e a formação insuficiente de educadores são obstáculos que dificultam sua plena implementação (Coelho & Coelho, 2018). A gamificação pode oferecer uma nova abordagem para superar esses desafios, proporcionando um ambiente mais interativo para o aprendizado.

2.1 METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica e na análise de exemplos práticos de gamificação no ensino de História e cultura étnico-racial. Foram consultadas as bibliotecas virtuais Scielo, Google Scholar e Periódicos Capes, utilizando palavras-chave como “*gamificação na educação*”, “*ensino de História*”, “*relações étnico-raciais*”, “*educação básica*” e “*jogos educativos digitais*”. O recorte temporal incluiu artigos publicados entre 2010 e 2023, sendo selecionados aqueles que abordassem diretamente o uso da gamificação em contextos educacionais e no ensino de relações étnico-raciais, excluindo os que não atendiam a esses critérios.

Foram analisados jogos educativos disponíveis na *Google Play Store*, como *quizzes* e jogos de memória, como os jogos: *Origens*, que ressalta a cultura social e política dos povos africanos em seus países de origens, *Jinga de Angola*, uma mulher livre, corajosa e orgulhosa que soube defender ardentemente sua posição e africanidade. *As máscaras africanas*, os significados de cada uma e sua simbologia política e social, para avaliar sua eficácia. Também foram considerados estudos de caso em escolas que utilizam a gamificação como ferramenta pedagógica, destacando práticas e interações relevantes entre professores e alunos.

2.2 CAMPO DE PESQUISA

Este estudo concentra-se na análise de jogos educativos disponíveis em plataformas digitais e sua aplicação em escolas de ensino básico para o ensino de conteúdos étnico-raciais. O campo de pesquisa abrange tanto a revisão de jogos digitais quanto a análise de sua utilização em escolas que adotam metodologias inovadoras, focadas em promover a inclusão de conteúdos sobre relações étnico-raciais.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os professores de História do ensino básico e seus alunos, com especial atenção àqueles que participam de atividades

relacionadas à aplicação de jogos educacionais. A escolha desse campo de pesquisa justifica-se pela necessidade de avaliar como os professores estão utilizando a gamificação para trabalhar questões étnico-raciais e os impactos dessa abordagem no engajamento e na compreensão dos alunos.

Segundo Gonçalves (2001, p. 67), “a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada.” Nesse sentido, a interação direta com os professores e a observação da utilização dos jogos em sala de aula fornecem dados importantes para a compreensão da eficácia dessa metodologia no ensino de conteúdos complexos como as relações étnico-raciais.

2.3 OS IMPACTOS DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é essencial para enfrentar os preconceitos, promovendo a tolerância entre diferentes etnias por meio de iniciativas educacionais, projetos comunitários e programas institucionais. O objetivo dessas leis é garantir a inclusão do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, bem como preservar valores culturais importantes para as comunidades afrodescendentes (Brasil, 2004, p.11-12).

Para que essa inclusão ocorra de maneira eficaz, é imprescindível que os professores recebam formação específica para abordar as relações étnico-raciais (Gomes, 2019, p.27), e que as escolas e secretarias de educação forneçam recursos e apoio para esse processo.

A Lei 10.639/03, sancionada em 2003, introduziu o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Proposta pelo deputado Paulo Paim e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, essa legislação visa combater o racismo e valorizar a contribuição afro-brasileira para a formação da identidade nacional. Contudo, a implementação da lei varia em todo o país, dependendo da estrutura educacional de cada local. No Maranhão, assim como em outros estados, existem desafios que dificultam sua plena aplicação.

A efetiva implementação dessas leis está ligada a fatores como a disponibilidade de materiais educativos e a formação adequada dos professores. Uma abordagem integrada e abrangente é fundamental para que o ensino da história afro-brasileira e indígena permeie diferentes áreas de estudo, incentivando uma visão crítica e inclusiva que ajude a combater o racismo.

Coelho e Coelho (2018, p.5) apontam que “os cursos de licenciatura em História desempenham um papel essencial na capacitação de futuros professores para lidar com a diversidade cultural e implementar as Leis 10.639/03 e

11.645/08 de maneira eficaz”. Contudo, Coelho (2018) também identifica falhas na aplicação dessas leis, que podem ser atribuídas à estrutura dos programas de formação de professores, destacando a necessidade de ajustes e melhorias nesses currículos.

Ao longo do ano letivo, é importante que as leis sejam trabalhadas de maneira contínua, com destaque para datas significativas como o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, que homenageia Zumbi dos Palmares e oferece uma oportunidade para discutir a resistência negra e a história dos quilombos.

Cerqueira (2020) observa que a Lei 11.645/08 enfrenta desafios semelhantes aos da Lei 10.639/03, como a resistência institucional e a necessidade de formação continuada dos professores. Ambas as leis são fundamentais para promover a inclusão e valorização das culturas afro-brasileira e indígena, contribuindo para a reeducação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo e à exclusão social. Contudo, para que suas diretrizes sejam plenamente implementadas, ainda há desafios a serem superados, como a falta de recursos, a resistência das instituições e a necessidade de formação contínua dos educadores.

2.4 A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DEBATE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A gamificação se destaca como uma estratégia multifacetada que não apenas envolve os alunos, mas também os incentiva a refletir criticamente sobre as experiências históricas e culturais de diversos grupos étnicos e raciais. Dessa forma, ela contribui para uma educação mais inclusiva e para transformações sociais positivas. Diversos estudiosos apontam que a utilização de jogos na educação pode promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível, facilitando a assimilação de conteúdos complexos (Squire, 2011; Gee, 2003).

Os jogos desempenham um papel relevante no ambiente educacional, principalmente ao atrair o interesse dos jovens, superando o modelo tradicional de ensino. Assim como as imagens, a linguagem visual deve ser interpretada em suas particularidades, e não apenas como um recurso complementar. Segundo Prensky (2001), os jogos digitais oferecem uma linguagem familiar e envolvente para os jovens, o que torna o aprendizado mais significativo e eficaz.

A gamificação, que se desenvolve como uma ferramenta contemporânea poderosa, utiliza elementos lúdicos para enriquecer o contexto educacional e social. Em particular, a discussão das relações étnico-raciais, que tem se tornado mais complexa e sensível, encontra na gamificação uma abordagem inovadora e inclusiva, promovendo a compreensão, o diálogo e a transformação social.

Pesquisadores como McGonigal (2011) destacam que a gamificação pode ser uma ferramenta transformadora, capaz de engajar os alunos em temas importantes e promover mudanças comportamentais.

Os jogos, com suas características simbólicas que transcendem o físico e o biológico, simulam conflitos e proporcionam diversão. No campo da educação, a gamificação tem conquistado cada vez mais espaço, sendo utilizada para abordar temas como a qualificação profissional e a saúde mental, promovendo o engajamento e a aprendizagem de forma lúdica e desafiadora. Autores como Deterding et al. (2011) argumentam que a gamificação pode aumentar a motivação dos alunos e facilitar a aprendizagem de habilidades práticas e teóricas.

A gamificação pode ser usada como uma ferramenta prática para oferecer aos estudantes uma experiência envolvente, aprofundando a compreensão histórica e desenvolvendo competências essenciais. O foco está em suas vantagens: acessibilidade, eficácia na transmissão de informações, criação de um ambiente dinâmico e a promoção da diversidade cultural. A constante evolução do ensino de História reforça a necessidade de adaptação das metodologias educacionais. Além disso, os jogos podem ser utilizados para equilibrar a predominância das narrativas europeias em torno de datas comemorativas, permitindo aos estudantes explorar a riqueza cultural africana e afro-brasileira.

Narrativas interativas que destaquem essas tradições contribuem para uma educação mais inclusiva. Silva (2011) enfatiza essa relevância ao afirmar: “A construção de uma educação que respeite e valorize as diversas culturas presentes no Maranhão é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente” (Silva, 2011, p. 31).

O trabalho de Silva (2011) serve como uma importante referência para a implementação da gamificação no ensino das representações sociais dos negros no Brasil. Em sua obra, a autora oferece uma análise profunda sobre as representações culturais e étnicas, que pode enriquecer a abordagem de jogos educacionais.

Ao desenvolver jogos que abordem as origens da população negra no Brasil, é fundamental apresentar uma narrativa completa que valorize tanto os aspectos históricos quanto a diversidade cultural dessas comunidades. Como defende Silva (2011): “A compreensão das origens e da diversidade cultural do povo negro no Brasil é fundamental para desconstruir estereótipos e promover uma representação mais justa e inclusiva na sociedade” (Silva, 2011, p.84).

A gamificação, portanto, tem o potencial de se tornar uma ferramenta poderosa na educação, proporcionando aos alunos uma experiência imersiva e enriquecedora sobre a rica cultura da população negra no Brasil. Ela pode também fomentar a inclusão de movimentos sociais e de etnias africanas em

jogos que incentivem a reflexão crítica, oferecendo aos jogadores a oportunidade de tomar decisões estratégicas que promovam a igualdade e o respeito.

Por meio de atividades que exploram costumes e tradições, os jogos desafiam estereótipos e promovem uma maior compreensão da cultura afro-brasileira. Além disso, abordagens que incentivem o combate à discriminação e ao estigma estimulam os jogadores a promoverem a equidade. Ao incorporar esses elementos, é possível construir uma narrativa mais inclusiva e abrangente da história brasileira, incluindo, no futuro, a representação de povos indígenas.

2.5 JOGOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os saberes históricos no ensino de História permitem a reprodução de diferentes formas de apresentar um tema histórico, possibilitando que o aluno compreenda, raciocine e se comunique. A utilização de jogos eletrônicos no contexto educacional facilita essa aprendizagem. Segundo Grzybowski (2022), esses jogos promovem uma troca mútua de conhecimento histórico, permitindo a construção de representações do passado para a compreensão do presente.

Rüsen (2001) destaca a importância de conectar o ensino de História com diversas investigações e fontes que complementam a educação histórica, focando em princípios, estratégias de aprendizagem e tipologias. Barca (2005) ressalta a necessidade de um entendimento sistemático das ideias dos alunos para melhorar a qualidade do aprendizado histórico, propondo um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico. O campo da Educação Histórica propõe reflexões sobre a escola como espaço de vivência individual e social, indo além de ser um simples transmissor de conhecimento. O aluno é visto como resultado de uma construção histórica, social e cultural, e suas aprendizagens devem ser entendidas a partir dessas perspectivas.

A educação histórica tem como objetivo formar a consciência histórica do aluno, que, segundo Rüsen (2001), é composta por operações mentais que permitem interpretar a experiência do tempo e orientar a vida prática. A sala de aula oferece oportunidades de aprendizado interativo e envolvente, transformando o conteúdo histórico em uma experiência mais acessível e agradável, o que pode ser atribuído às vantagens do uso de jogos nesse ambiente.

A gamificação, ao ser incorporada no ensino de História, proporciona um ambiente inovador, promovendo o trabalho em equipe, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Além disso, jogos educativos ajudam a tratar questões como confiança, timidez e ansiedade, facilitando a aprendizagem por meio de experiências imersivas.

Com o avanço da tecnologia, os jogos eletrônicos têm se tornado ferramentas valiosas no ensino, como aponta Mäyrä (2008), ao destacar o

impacto mental e educacional desses recursos. Eles mobilizam a consciência histórica e promovem discussões sobre a construção do conhecimento histórico e sua relação com o contexto social e cultural dos alunos.

Os currículos escolares devem incentivar a análise crítica por meio de imagens, símbolos culturais e representações históricas, como forma de estimular a atividade mental dos estudantes. O uso de jogos e gamificação, portanto, torna o ensino de História mais dinâmico e envolvente, permitindo que os alunos construam seu pensamento histórico de forma mais profunda e significativa, como argumenta Rüsen (2016).

A implementação de jogos digitais como ferramenta educacional tem demonstrado resultados positivos no engajamento dos alunos e na facilitação da aprendizagem. A gamificação promove um ambiente colaborativo, com feedbacks rápidos e interatividade, transformando o processo de ensino em uma experiência mais divertida e eficaz. Ao mesmo tempo, essa abordagem deve equilibrar o uso da tecnologia com o bem-estar dos alunos, considerando as questões relacionadas à educação étnico-racial.

A efetivação da legislação antirracista, como a Lei 11.645/08, promove a visibilidade de outras lógicas históricas, combatendo a dominação eurocêntrica e estimulando a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos com orgulho de sua identidade étnica, como ressaltam Oliveira e Candau (2010). Jogos que abordam essas temáticas, como quizzes sobre a importância da lei e atividades que destacam a diversidade cultural, podem ser ferramentas poderosas no combate ao racismo e na valorização da cultura afro-brasileira.

Por fim, o pós-colonialismo e o decolonialismo são abordagens importantes para compreender as estruturas coloniais que ainda afetam as sociedades modernas, como argumentam Maldonado-Torres (2007) e Mbembe (2017). Essas teorias ajudam a refletir sobre as práticas educacionais e a importância de incluir narrativas e conhecimentos dos povos historicamente marginalizados nos currículos escolares.

2.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de jogos educacionais digitais é diversa, na especificação das relações étnicas raciais, irei pontuar alguns voltados ao Ensino fundamental II, que também podem se desenvolver no Ensino Médio. Meu trabalho é apresentar alguns jogos e análises voltados para os adolescentes que tenham acesso a internet no celular ou computador, são jogos educativos, como tabuleiros que se encontram gratuitamente na Google Play Store, a acessibilidade e disseminação da inclusão sobre a História e a cultura africana, abordam a história do reino do Congo que se alinha a perspectiva decolonial, auxiliando

os alunos a entender a história africana pautada na lei 11.645/08, visando a contribuir a valorização da identidade negra e promover a diversidade étnico racial, e sua ancestralidade, uma representatividade para mostrar aos alunos negros e que se sintam motivados a investigar suas origens.

Os jogos educativos digitais são baseados nas contribuições diáspora africana. Irei citar aqui alguns: “Máscaras”, um jogo de memória a representatividade e a importâncias simbólica das máscaras africanas, “Afro Quiz” (2017) criado por CNW Group Ltda. é também um jogo educativo baseado na história africana., temos também “Explore África” (2015) foi criado pela Africa Inerative Media, para explorar a diversidade cultural e geográfica histórica da África, que podem ser usados de forma interdisciplinar. “O jogo, como prática cultural, estimula a integração social e a construção do conhecimento histórico” (Meinerz, 2018)¹³. Ao navegar no Play Store do Google, jogos que contribui para a reeducação das relações étnicos raciais e que poucos formadores têm a informação ou acesso a essa ferramenta, mediante a minha pesquisa desses jogos, outros também chamou minha atenção como jogos de tabuleiro.

O play Store, countries of African Quiz (2014), que desafia os jogadores a identificar países africanos em um mapa, ajudando-os a aprender sobre a geografia e informações culturais básicas. Esses jogos visa integrar a perspectiva decolonial superando o currículo eurocentrado, os objetivos desse jogos aqui apresentados mediante a uma análise, a valorização da identidade negra, no quais os personagens representam a sua cultura africana e o pertencimento da figura negra como protagonista principal do jogo, outro objetivo pedagógico esse jogos oferecem, é a passividade e a visão dos africanos e seus papéis importantes em sua própria história, o combate ao racismo é um dos pontos principais desses jogos, pois pontua as contribuições importantes africanas e a desconstrução dos preconceitos raciais dentro do ambiente escolar.

Essa análise dos jogos educacionais para os professores e alunos, inclui não só as práticas em sala de aula, mostram os aspectos da História africana, que tradicionalmente são poucas exploradas, os jogos que são desenvolvidos como proposta metodológicas para ensinar a História da África visam desconstruir visões negativas sobre o Continente Africano, e ampliam o conhecimento de um olhar crítico sobre diversas situações.

Uma perspectiva positiva dos grupos, suas construções, especialmente afrobrasileiras e os povos indígenas, formando cidadãos capazes de entender e discutir as relações sociais, culturais, étnicas em que estamos inseridos, segundo Huizinga (2000)¹⁴ o poder do jogo de criar mundos temporários dentro de um mundo habitual cheio de preconceitos faz com que desenvolvemos a valorização desses grupos, o respeito e o nosso pertencimento.

Todos esses jogos aqui mencionados tem a necessidade de criar estratégias de ensino que cativem críticas reflexivas nas mentes dos alunos, levando uma pesquisa argumentativa de períodos históricos, que é essencial diversificar o ensino de História (Meinerz, 2018). O jogo, como prática cultural, estimula a integração social e a construção do conhecimento histórico (Meinerz, 2018). Usar jogos em sala de aula não só desperta o interesse dos alunos, mas também pode levá-los a buscar mais informações sobre o período histórico (Costa; Santos; Xavier, 2015). Concordo com Costa, Santos e Xavier (2015) que a crítica à monocultura do tempo linear no ensino de História pode permitir a emergência de outras histórias possíveis, e os games podem contribuir para isso, o desenvolvimento do material didático pedagógico contribui nos jogos de forma positiva dentro dos conteúdos sobre a História e a cultura África e dos afrobrasileiros a heroicidades negra dentro das habilidades sociais de comunicação dentro da gamificação.

Esses jogos apresentam uma possibilidade futura em criar jogos diante da minha visão e perspectiva da inclusão e a gamificação, jogos no qual posso criar mediante a minha experiência em sala de aula. Diante da minha experiência de dois anos como residente na Residência Pedagógica, na disciplina de Sociologia, adquiri experiências e uma visão sociológica a temas fragmentados e distorcidos na escola pública no Ensino Médio, desenvolvi e apliquei conceitos avançados de ensino e aprendizagem, coordenando projetos e oficinas voltados para as relações étnico-raciais e os povos indígenas, suas lutas, representatividade, com as implementações das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A residência pedagógica foi um dos momentos mais significativos da minha formação como docente. Não apenas participei como professora, mas também como residente pedagógico tive a oportunidade de expandir meus conhecimentos e aprofundar minha compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente ao desenvolver um olhar sociológico sobre o outro. Esse período de formação proporcionou-me uma vivência prática inestimável, que complementou e reforçou o conhecimento teórico adquirido durante a licenciatura.

Huizinga (2000) argumenta que o jogo, por natureza, é uma atividade voluntária que promove a interação social, característica que pode ser aproveitada para criar um espaço de reflexão sobre temas como racismo, discriminação e identidade cultural.

No entanto, a utilização da gamificação para trabalhar questões étnico-raciais enfrenta desafios, principalmente relacionados à adequação dos jogos ao contexto cultural dos alunos. É necessário que os jogos sejam sensíveis às especificidades da história afro-brasileira e indígena, de modo a não reproduzirem estereótipos ou superficialidades.

Autores como Silva (2011) alertam para o risco de uma representação superficial da cultura afro-brasileira nos materiais didáticos, o que pode reforçar preconceitos ao invés de combatê-los.

Além disso, a implementação da gamificação exige formação adequada dos professores. Coelho e Coelho (2018) destacam que muitos educadores não se sentem preparados para utilizar novas tecnologias em sala de aula, o que pode limitar o uso da gamificação como ferramenta pedagógica. A capacitação contínua dos professores é, portanto, essencial para garantir que essa estratégia seja efetiva na promoção de uma educação inclusiva e antirracista.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação, quando utilizada de forma planejada e contextualizada, tem o potencial de se tornar uma ferramenta poderosa para a inclusão de conteúdos étnico-raciais no ensino de História.

Ao tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e engajador, a gamificação pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso das diferenças culturais.

A gamificação também se revela como um instrumento poderoso para promover a empatia e desenvolver o senso crítico dos alunos. Ao simular contextos históricos e sociais complexos, os jogos permitem que os educandos vivenciem, ainda que de maneira simbólica, as dinâmicas de poder, opressão e resistência que marcam as relações étnico-raciais.

Dessa forma, a gamificação não apenas engaja, mas capacita os alunos a compreenderem as camadas profundas de exclusão que moldam a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que os desafia a pensar em soluções e alternativas para essas questões. A proposta, assim, é utilizar a ludicidade para alcançar objetivos educacionais que vão além do conteúdo, fomentando a construção de uma cidadania ativa e consciente. No entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é necessário que haja um investimento na formação dos professores e no desenvolvimento de materiais didáticos adequados.

Desta forma, este artigo contribui para o campo da educação ao demonstrar que a gamificação pode ser uma estratégia viável para trabalhar temas complexos como as relações étnico-raciais, mas aponta também para a necessidade de uma maior reflexão sobre sua implementação prática. Estudos futuros devem explorar o impacto da gamificação em diferentes contextos escolares e propor diretrizes para a sua aplicação em larga escala.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. **Educação Histórica**: princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História. 2005.
- BEIRUTE, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 188 p.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CERQUEIRA, Silvana Reis da Silva. **Ensino de História e Cultura Afrobrasileira**: saberes e práticas com a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. **As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03**: percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em Revista, 34, e192224, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192224>.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação para as relações étnico-raciais**: desafios e perspectivas. São Paulo: Selo Negro, 2019. p. 27.
- GRZYBOWSKI, L. G. **O ensino de história na era digital**. Dialnet.
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil**: contextualização e abordagem historiográfica. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.
- MÄYRÄ, Frans. **An introduction to game studies**. Los Angeles: Sage Publications, 2008. MBEMBE, A. **Critique of Black Reason**. Duke University Press. 2017
- OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. p. 15-40.
- NAPOLITANO, M.; VILLAÇA, M. **História para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História**: questões e possibilidades. 2001, p. 57.
- SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011, p. 182.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Cláudia Martins Sá¹

Vera Lúcia Dionísio da Silva²

Francisco Gonçalves Cachina Júnior³

Orlando de Lima Monteiro⁴

RESUMO

As tecnologias da informação estão presentes em diversos ambientes, principalmente na área de saúde aonde dispõem de práticas que possam facilitar a promoção da educação em saúde. Diante disso, objetivo geral compreender como o uso de tecnologias digitais podem contribuir para a educação em saúde. A metodologia utilizada correspondeu ao método bibliográfico, sendo este essencial para a inserção de estudos sobre a temática, disponíveis nas plataformas Scielo; Biblioteca Virtual e Portal da Capes, sendo excluídos artigos científicos fora do período de 2019 a 2024. Os resultados apontaram que, de modo geral, verifica-se que cada estudo elenca pontos importantes acerca do uso de tecnologias digitais para educação, sendo este um elemento essencial na melhoria do processo de cuidado entre paciente e família, assim como de orientar nos ambientes educacionais a respeito de assunto a qual viabilize a prevenção de doenças e demais problemáticas no futuro. Concluiu-se demonstrando que, torna-se essencial instigar novos pesquisadores a problematizarem sobre o uso de tecnologias digitais para a educação em saúde, viabilizando novos olhares e percepções acerca do assunto, visando enriquecer ainda mais o acervo científico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em saúde. TIC. Educação em saúde.

- 1 Graduada em Tecnologia em Radiologia pela Faculdade UNIRB. Socorrista no Hospital Dirceu Arcoverde no município de Parnaíba-PI. Contato: claudiamartinssa@yahoo.com.br.
- 2 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da educação básica I – Anos iniciais do município de Santa Rita-PB. dionisiovera@hotmail.com.
- 3 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do município de Timbiras-MA. Contato: jrcachina@hotmail.com.
- 4 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido evidenciado um crescimento gradativo de tecnologias na sociedade, aonde o acesso às informações e a facilitação de manuseio de ferramentas tecnológicas tem proporcionado a otimização de tempo aos usuários (Xavier *et al.*, 2024). Nesse sentido, profissionais de saúde e até mesmo organizações empresarias tem buscado implementar recursos digitais em prol de assegurar a redução de riscos de patologias e orientação a sociedade.

Com base nisso, o referido estudo possui como objetivo geral compreender como o uso de tecnologias digitais podem contribuir para a educação em saúde. Os objetivos específicos: explicar sobre educação em saúde; identificar de que forma as tecnologias digitais estão inseridas nesses ambientes; refletir as contribuições do uso de tecnologias digitais para a educação em saúde.

Diante disso, a problemática consiste em: De que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a educação em saúde?

Como hipótese levantada até o presente momento, constata-se no quanto a utilização de aparelhos digitais ajudam a promover melhor assertividade nos resultados, bem como na promoção em saúde aos usuários, viabilizando a redução de patologias e demais riscos. Além disso, é preciso correlacionar que para ocorrer educação em saúde e benefícios da utilização das tecnologias digitais, é preciso conhecimento dos profissionais, demonstrando a relevância da capacitação e formações continuadas.

A metodologia utilizada correspondeu ao método bibliográfico, sendo este essencial para a inserção de estudos sobre a temática, disponíveis nas plataformas Scielo; Biblioteca Virtual e Portal da Capes, sendo excluídos artigos científicos fora do período de 2019 a 2024, em como aqueles publicados em língua estrangeira.

O estudo torna-se importante por contemplar uma temática a qual trata-se do contexto contemporâneo, aonde as tecnologias digitais estão inseridas em diversos ambientes, e, por ser vinculado a educação em saúde, é preciso que o acervo científico seja enriquecido de ampliar discussões sobre o uso de tecnologias digitais para a educação em saúde.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS

A educação em saúde possui o intuito promover recursos adicionais e otimizar informações referente a assuntos que possam agregar a população como também aos profissionais atuantes nesse setor, com base nisso, estudos como o de Silva; Kubrusly; Augusto (2022) tem demonstrado que aplicabilidade das tecnologias ajuda a proporcionar flexibilidade e eficiência na explanação de

assuntos importantes, além de também contemplar resultados mais assertivos quando é relacionado tecnologia e educação.

Essa relação é justamente pelo fato de que, a educação em saúde está presente nas instituições aonde ocorre o processo educacional, porém, é preciso destacar que para isso ocorrer é necessário conhecimento sobre teoria e prática. Nessa concepção, Cunha *et al.*, (2020) elenca que o olhar sobre o uso de tecnologias digitais na educação em saúde ganhou mais força na pandemia, demonstrando o quanto esses recursos podem ser indispensáveis.

Nesse contexto, a construção de conhecimento pautada através da educação em saúde, ajuda até mesmo conscientizar a sociedade sobre os cuidados necessários a fim de evitar danos futuros, por isso, quando é usado filmes, rodas de conversas de slide o aproveitamento é ainda melhor, pois, dúvidas e interação são resultantes desse processo tecnológico digital.

Por isso, a educação em saúde precisa não apenas ser dialogado com a comunidade, mas, proporcionar o entendimento desse público em prol de gerar melhores resultados, e, até mesmo gerar benefícios assertivos nesse processo, aonde a conscientização, bem como, a prática do ensino ocasiona fatores importantes conforme elencados anteriormente.

2.1 O CONTEXTO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A tecnologia digital visa valorizar o processo de trabalho em prol de gerar o compartilhamento de vivências e ideias acerca do assunto abordado, por isso, que o acesso a esses recursos é indispensável na atualidade, tendo em vista o quanto podem contribuir na sociedade. Diante disso, Oliveira *et al.*, (2023) destaca o uso de ações da educação em saúde pautada na tecnologia digital, aonde videoconferências, telessaúde e demais acesso as informações sobre o sistema de saúde, estão mais práticos.

Por isso, quanto melhor a sociedade estiver ciente da relevância desse sistema, melhor será o cuidado e conhecimento acerca da saúde, principalmente pelo fato de que, educação em saúde é algo extremamente importante, além de ajudar a todos obterem os cuidados necessários. Deste modo, Serafim; Capelo (2022) relaciona que as mídias sociais também como recursos tecnológico ajuda na disseminação do conhecimento, mas, é sempre necessário buscar por profissionais que estejam habilitados na área.

Principalmente pelo fato de que, na medida do crescimento tecnológico digital, a disseminação de informações ocorre de maneira gradativa também, demonstrando outras percepções importantes acerca desse assunto. O acesso público na variedade de assuntos recorrentes a educação em saúde, de

fato ampliou na concepção do envolvimento da internet e demais recursos tecnológicos de facilitar o compartilhamento de orientações.

Seja na melhoria global ou local, visando fortalecer o papel da educação em saúde na perspectiva de sanar dúvidas e criar novos espaços de construção do conhecimento, ultrapassando barreiras que até então existiam pelo fato de que poucas pessoas obtinham acesso as tecnologias digitais. Assim, Kubrusly; Augusto (2022) destaca o quanto é essencial a capacitação e conhecimento dos profissionais de saúde para utilizar de forma adequadas as tecnologias digitais, seja no ambiente de trabalho ou fora dele.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A exploração de habilidades profissionais e o compartilhamento de informações sobre educação em saúde é um dos principais fatores positivos que está interligado ao uso das tecnologias digitais, aonde ocorre a dinamização do ensino, mobilização de atitudes com o intuito de solucionar problemáticas que são recorrentes na sociedade dentre outros fatores, assim, Pontes *et al.*, (2024) fortalece a ideia do quanto a realização de intervenções de saúde utilizadas como forma de cuidar e auxiliar aquisição de novas habilidades, bem como até mesmo sanar dúvidas é imprescindível, aonde contempla-se na demonstração dos benefícios gerados e torna o aprendizado mais efetivo.

Nessa concepção, é preciso destacar que as contribuições do uso de tecnologias digitais para a educação em saúde contemplam-se também na otimização do tempo, bem como na forma como os resultados de exames são mais rápidos comparados ao século passado, e, até mesmo os tratamentos ocorrem de maneira efetiva visando proporcionar a humanização aos pacientes (Prado *et al.*, 2022).

Pois, na maneira como ocorre o manejo por exemplo, o paciente consegue sentir-se seguro com o profissional a qual realizou o atendimento/procedimento, tornando o suporte sendo outra contribuição vinculada a tecnologia, mas, é importante destacar a necessidade da capacitação dos profissionais de entender como utilizar de maneira adequada os recursos digitais.

Aonde quanto mais conhecimento teórico e prático obtiver, melhores serão o impacto na assistência e conhecimento em saúde, tornando a transformação do método de ensino como técnicas pautadas na valorização e compreensão de maneira efetiva. Além disso, outra contribuição importante, está na interação entre profissionais, aonde experiências e vivências permitem a comunicação, bem como capacita de maneira que possa ajudar um ao outro. Segundo Sarinho *et al.*, (2024):

A utilização de tecnologias digitais, além de ter trazido mudanças na sociedade, a sua inserção na educação em saúde promover novos comportamentos aos profissionais, principalmente por buscar entender percepções importantes das quais produzem conhecimento, influenciado os processos de trabalho na saúde (Sarinho *et al.*, 2024, p.1).

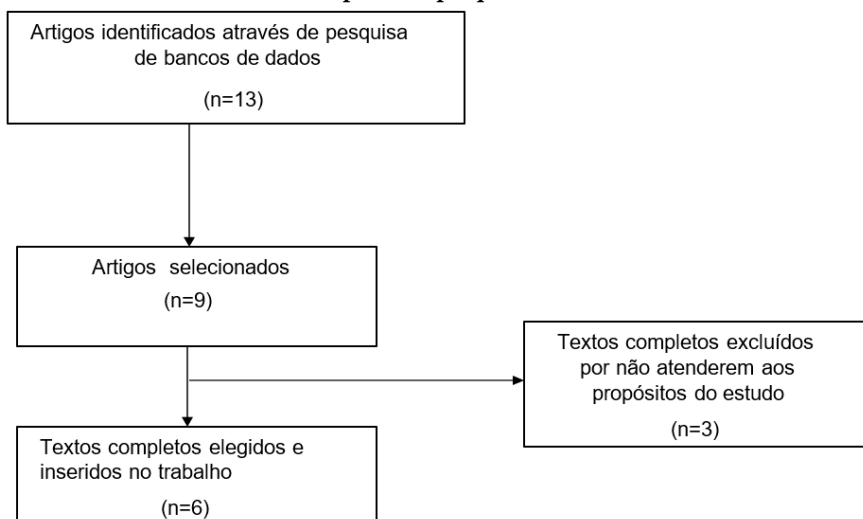
Tornando as tecnologias digitais sendo uma ferramenta com contribuições amplas nessa era digital, proporcionando aos profissionais de saúde e até mesmo a sociedade, capaz de buscar por conhecimento para agregar ainda mais na sua vida, e seguir protocolos de profissionais habilitados na educação em saúde.

2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O tipo de pesquisa adotada correspondeu ao método bibliográfico, sendo este essencial para o processo de construção e finalização do estudo, sendo levando em consideração ao que Gil (2019) correlaciona sobre a pesquisa bibliográfica contemplar pontos pertinentes, das quais são essenciais para obtenção de respostas e demais questões a serem investigadas.

Além disso, a abordagem é qualitativa, uma vez que as análises dos dados são apresentadas de forma interpretativa e crítica, baseadas nas leituras realizadas para responder aos objetivos e à problemática proposta. Nesse aspecto, Gonçalves (2022) o estudo qualitativo já que as análises dos dados são apresentadas em forma de discussão, baseadas nas leituras efetivadas visando responder aos objetivos e problemática.

FLUXOGRAMA 1. Metodologia do processo de seleção dos estudos encontrados na presente pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Para o processo de elaboração do referido trabalho, conforme o fluxograma 1 destaca, contemplou-se a catalogação e leituras de artigos eletrônicos e demais estudos científicos pesquisados na Biblioteca Virtual; Scielo; plataforma da Capes, sendo utilizado os descritores: Formação em saúde. TIC. Educação em saúde, aonde foram inclusos artigos publicados no período de 2019 a 2024, cujo conteúdo fazia relação com as palavras-chave citadas anteriormente. Dessa forma, a exclusão contemplou pesquisas inferiores a 2019, bem como aqueles que apresentação duplicação de artigos.

O referido tópico contempla-se os estudos científicos encontrados nas bases de dados Biblioteca Virtual; Scielo; plataforma da Capes, sobre o uso de tecnologias digitais para a educação em saúde, aonde foram inseridos 06 artigos delimitadas por Autor/ano; título; objetivo e resultados, sendo discutidas posteriormente.

Tabela 01. Resumo dos artigos que constituem amostra da revisão

Autor (ano)	Título	Objetivo	Resultados/Conclusão
Costa Filho; Iaochite (2021)	Aprendizagem em saúde na e da escola mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação: resultado de estudos no Brasil	Analisar como a educação em saúde pode contribuir para a mediação de informações e comunicação na atualidade.	“A comunicação e informação sobre educação em saúde é uma forma de possibilitar melhor compreensão e aprendizagem, principalmente quando é utilizado as tecnologias digitais, aonde permite a teoria e prática de maneira assertiva”.
Lima <i>et al.</i> , (2022)	Uso de tecnologias digitais como estratégia do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde para veicular informações de educação e promoção em saúde no contexto da pandemia de COVID-19	Relatar a experiência de uma equipe do Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde.	“A utilização do meio virtual como ferramenta de prevenção e promoção em saúde mostrou-se necessária para a continuação das atividades do grupo, além de fortalecer as redes de atenção e suscitar práticas colaborativas em saúde.”
Silva; Cerutti (2023)	Educação em saúde	Elencar como a utilização das tecnologias digitais contribuem para a educação em saúde na atualidade.	“Na atualidade, a educação em saúde precisa ser uma temática englobada nos ambientes educacionais, bem como em hospitais e clínicas, visando conscientizar estudantes, além de permitir a capacitação dos profissionais de saúde e até mesmo troca de experiências, demonstrando que não é apenas em escolas que deve ser debatidos esses assuntos, mas todos os ambientes”.

Correia <i>et al.</i> , (2023)	Análise sobre o uso de tecnologias digitais: contribuições e desafios no contexto do ensino remoto	Analisar sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de educação em saúde.	“As tecnologias digitais são ferramentas essenciais para o processo de aprendizagem sobre assuntos que devem ser tratados de maneira concisa e coerente, por isso, as tecnologias digitais são indispensáveis para contribuir no processo de educação em saúde nas instituições empresariais, ensino e etc.”
Braga <i>et al.</i> , (2024)	A contribuição da cultura digital em processos de educação em saúde na escola	Analisar o impacto dos meios digitais em um projeto de educação em saúde focado em cyberbullying no contexto escolar	“As tecnologias digitais são significativas no panorama educacional, oferecendo potencial substancial para melhorar a educação em saúde”.
Bezerra <i>et al.</i> , (2024)	Uso de tecnologia na educação em saúde: impacto de plataformas, aplicativos móveis e outras tecnologias digitais no ensino e aprendizado	Avaliar atualizações e possibilidades sobre uso de tecnologias na educação em saúde.	“A tecnologia na educação em saúde oferece inúmeras oportunidades para transformar o aprendizado, tornando-o mais acessível, interativo e personalizado. Ao enfrentar esses obstáculos, a tecnologia pode contribuir significativamente para a formação de profissionais de saúde mais competentes e preparados para os desafios do futuro.”

Fonte: Autora (2025)

A inserção de tecnologias digitais permite eficiência operacional, das quais possam fortalecer a comunicação e informação acerca da educação em saúde, por isso, novas formas de produzir o conhecimento, e, até mesmo otimizar o tempo é algo importante, por isso, Costa Filho; Iaochite (2021) fortalece o papel das tecnologias digitais como forma de promover teoria e prática presente no processo de enfatizar sobre a relevância de assuntos como educação em saúde, pois, essas ferramentas ajuda no compartilhamento de vivências, interação e tira dúvidas acerca da temática englobada.

Conscientizar a sociedade não só sobre os cuidados de prevenir doenças, é preciso trabalhar sobre formas de acolhimento em prol de ajudar pessoas próximas, aonde Lima *et al.*, (2022) elenca em seu estudo sobre a educação em saúde ajudar a potencializar conhecimentos sobre prevenção, cuidados, assistência, acolhimento dentre outras intervenções das quais ajudam que a população seja consciente acerca de assuntos vinculados a educação em saúde, além de contribuir no processo de cuidado entre paciente e família.

Principalmente pelo fato de que, quanto mais acessível forem os assuntos sobre educação em saúde, melhores serão a redução de doenças na sociedade, assim, Silva; Cerutti (2023) explana justamente a educação em saúde estar nos lugares aonde existe um público maior, mas, também é preciso contemplar

bairros, cidades, lugarejos etc., visando proporcionar a tecnologia digital como benefício de englobar assuntos como a educação em saúde.

Demonstrando que as tecnologias digitais devem estar inseridas em todos os ambientes, principalmente quando é para correlacionar acerca da educação em saúde, pois, segundo Correia *et al.*, (2023) a comunicação e informação disponibilizadas pelos recursos tecnológicos digitais, tornam prático o processo de compreensão, sejam assuntos vinculados a doenças, cuidados assistenciais, formações para profissionais de saúde etc., assim, a educação em saúde vinculadas tecnologias usadas são indispensáveis na contemporaneidade.

Corroborando com os demais autores, Braga *et al.*, (2024) elucida diversos pontos pertinentes acerca do uso das tecnologias digitais, sendo uma delas o ambiente escolar e área de saúde, aonde nas instituições de ensino a educação em saúde fomenta a compreensão dos estudantes sobre problemáticas das quais precisam serem dialogadas, mas, para isso, é preciso conhecimento dos profissionais do manuseio e utilização adequada desses recursos.

Trazendo um posicionamento assertivo sobre o potencial das tecnologias digitais, Bezerra *et al.*, (2024) explana o quanto o impacto dessas ferramentas ajudam a revolucionar o conhecimento, além de preparar os profissionais de saúde para possíveis problemáticas no futuro, viabilizando tornar mais acessível e otimizar assistência através do uso das tecnologias digitais.

De modo geral, verifica-se que cada estudo elenca pontos importantes acerca do uso de tecnologias digitais para educação, sendo este um elemento essencial na melhoria do processo de cuidado entre paciente e família, assim como de orientar nos ambientes educacionais a respeito de assunto a qual viabilize a prevenção de doenças e demais problemáticas no futuro. Outro ponto importante, foi ao fato de otimizar o tempo, demonstrando que os serviços de saúde devem adotar esse meio de usar a tecnologia digital para formações com o intuito de permitir a troca de vivências e obtenção de conhecimentos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais estão inseridas em diversos ambientes, das quais tornam-se indispensáveis a sua utilização nas escolas, hospitais, clínicas, organizações dentre outras, aonde podem tanto servir para conscientizar quanto obter novas informações referentes ao cuidado com a saúde pessoal e coletiva, por isso, o referido estudo obteve uma análise importantes acerca do quanto esses recursos são indispensáveis na atualidade.

Aonde trabalhar e abordar sobre educação em saúde requer conhecimento do assunto e manejo de recursos tecnológicos digitais, a qual vise prevenir e orientar a sociedade sobre os cuidados em prol de evitar possíveis problemáticas

no futuro, por isso, ensinar requer mediação e até mesmo atividades práticas, que, as tecnologias ajudam nesse processo.

Processo este que pode servir para estudantes, profissionais da saúde aonde devem sempre estar capacitando-se de forma que possa otimizar seu atendimento e acolhimento dos pacientes, troca de vivências e até mesmo sanar dúvidas referente a temática englobada, pois, fortalecer esse processo de conhecimento é indispensável conforma elencado no presente estudo.

Deste modo, verificou-se que as seis pesquisas científicas elencadas nos resultados, apresentaram informações importantes acerca dessa utilização da tecnologia de englobar assuntos e demais percepções da educação em saúde, permitindo que essa estratégia ajude no processo de cuidado entre paciente e família, assim como de orientar nos ambientes, tornando a comunicação e informação presente nesses campos.

Assim, impactar sobre estratégias vinculadas atualidade, demonstra fatores pertinentes, por isso, o referido estudo visa instigar novos pesquisadores a problematizarem sobre o uso de tecnologias digitais para a educação em saúde, viabilizando novos olhares e percepções acerca do assunto, visando enriquecer ainda mais o acervo científico.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Anne Milane Formiga *et al.* Uso de tecnologia na educação em saúde: impacto de plataformas, aplicativos móveis e outras tecnologias digitais no ensino e aprendizado. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.12, p. 01-13, 2024.

BRAGA, Neília Gomes da Silva *et al.* A contribuição da cultura digital em processos de educação em saúde na escola. *Lifestyle Journal*, v.11, n.12, p.1-9, 2024.

CORREIA, Ana Carolina Gonçalves. Análise sobre o uso de tecnologias digitais: contribuições e desafios no contexto do ensino remoto. **Revista Educação e Saúde**, v.12, n.1, p.1-10, 2023.

COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Aprendizagem em saúde na e da escola mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação: resultado de estudos no Brasil. **ETD - Educ. Temat. Digit.** v.23, n.4, p.1-10, 2021.

CUNHA, Ana Luiza Garcia *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem em reumatologia pediátrica para residentes em pediatria. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 38, p. 1-8, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Como elaborar uma resenha de um artigo acadêmico ou científico. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, jul./dez. 2020.

LIMA, Gabriel Paz de *et al.* Uso de tecnologias digitais como estratégia do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde para veicular informações de educação e promoção em saúde no contexto da pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p.1-12, 2022.

OLIVEIRA, Maricélia Tavares Borges *et al.* Usos de tecnologias digitais na educação permanente em saúde dos profissionais do sus: revisão integrativa. **Revista Humanidades & Inovação**, v.10, n.1, p.1-10, 2023.

PRADO, L.A., *et al.* Temáticas de atividades de educação em saúde mais acessadas pelos brasileiros durante a pandemia da COVID-19. **Enfermería Actual de Costa Rica**, v.4, n.2, p.1-10, 2022.

PONTES, A. K. O. R. *et al.* O Impacto das Tecnologias Educacionais no Ensino em Saúde: Desafios e Oportunidades. **Revista Interagir**, v. 19, n. 126, p. 97-102, 2024.

SARINHO, A. P. M. *et al.* Implementação de tecnologias digitais na gestão do cuidado em saúde. **Caderno Pedagógico**, v.21, n.6, p.1-10, 2024.

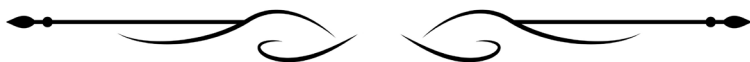
SERAFIM, Daniel Victor Coriolano; CAMPELO, Cássio Marinho. O uso das tecnologias digitais para educação médica. **Cadernos ESP**, v.16, n.4, p;119-124, 2022.

SILVA, F. T. M.; KUBRUSLY, M.; Augusto, K. L. Uso da tecnologia no ensino em saúde – perspectivas e aplicabilidades. **Revista Eletrônica De Comunicação, Informação & Inovação Em Saúde**, v.16, n.2, p.1-10, 2022.

SILVA, Luciano Panosso da; CERUTTI, Elisabete. Educação em saúde. **Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais E Formação Docente**, v.3, n.1, p.1-12, 2023.

XAVIER, Pedro Bezerra *et al.* A utilização das tecnologias digitais na assistência em saúde. **Revista Eletrônica Acervo em Saúde**, v.24, n.4, p.1-10, 2024.

**PESSOAS COM
DEFICIÊNCIAS E DESAFIOS
NA DIVERSIDADE**



A INTERSECÇÃO ENTRE NEUROLOGIA E PEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM MICROCEFALIA

Antonio Gonçalves de Macedo Neto¹

Davi Pereira Barbosa Junior²

Livia Guimarães da Silva³

Samara Liz Silva Machado⁴

RESUMO

A microcefalia, condição neurológica caracterizada pela redução do perímetro cefálico e frequentemente associada a comprometimentos cognitivos, motores e comportamentais, impõe desafios significativos ao processo de aprendizagem. Partindo da problemática da inclusão escolar de crianças com microcefalia, este artigo discute a intersecção entre neurologia e pedagogia no desenvolvimento cognitivo, buscando compreender como os conhecimentos da área neurológica podem subsidiar práticas pedagógicas eficazes. O estudo, de caráter bibliográfico, analisa pesquisas e documentos oficiais com vistas a identificar as principais funções cerebrais afetadas pela microcefalia e a refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão desses alunos. Os resultados evidenciam a importância da intervenção precoce, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da adoção de metodologias ativas e multissensoriais como recursos para potencializar o desenvolvimento cognitivo.

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

2 Médico pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e residente do quinto período de neurocirurgia pela Universidade Federal do Paraná. davijunior.med@gmail.com.

3 Doutoranda em Literatura pela Universidade de Coimbra. Mestre e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Libras. Licenciada em Letras Libras pela Uniasselvi. Professora de AEE da SEDUC-MA. liviaguimas@gmail.com.

4 Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em Letras Português pela UFPI. Professora da UEMA-Timon. sliz.slm@gmail.com.

Conclui-se que a articulação entre saúde e educação amplia as possibilidades de inclusão, contribuindo para uma formação escolar mais equitativa e para a valorização da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Microcefalia. Pedagogia. Neurologia.

INTRODUÇÃO

A microcefalia é uma condição neurológica caracterizada por um perímetro cefálico reduzido, frequentemente associada a alterações no desenvolvimento cerebral. Essas alterações podem impactar funções cognitivas, motoras e de linguagem, afetando diretamente o processo de aprendizagem.

Este projeto busca explorar como os conhecimentos da neurologia podem auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes para crianças com microcefalia, promovendo um ensino personalizado e inclusivo, visto que crianças com microcefalia enfrentam desafios educacionais específicos devido a possíveis comprometimentos nas áreas de memória, atenção, processamento sensorial e coordenação motora.

Dessa forma, o problema de pesquisa deste estudo foi: Quais são os desafios enfrentados, as competências necessárias e as práticas inovadoras a partir da neurologia em crianças com microcefalia? Nessa intencionalidade, investigar as relações entre as funções cerebrais alteradas pela microcefalia e as dificuldades de aprendizagem, propondo estratégias pedagógicas fundamentadas em conhecimentos neurológicos. Especificamente, os objetivos do estudo foram: 1. Identificar as principais áreas do cérebro afetadas pela microcefalia; 2. Analisar estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva para alunos com microcefalia.

O referencial teórico do estudo artigos científicos, capítulos de livros e material publicado a respeito do tema, assim como relatos de profissionais da área médica e pedagógica. A metodologia do estudo foi a abordagem bibliográfica utilizada para análise de textos, livros e outras obras que tratam da problemática.

Acredita-se que esta pesquisa venha a somar esforços na capacitação de profissionais tanto da educação quanto da saúde, com ênfase especial na área neurológica, ampliando assim o repertório para pesquisas na área assim como a interdisciplinaridade entre a educação e a medicina.

NEUROLOGIA E MICROCEFALIA

DEFINIÇÃO, CAUSAS (GENÉTICAS, INFECCIOSAS COMO ZIKA VÍRUS, AMBIENTAIS)

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a microcefalia é definida como a redução do perímetro cefálico (PC) em dois desvios-padrão abaixo da média para a idade e sexo. Nos últimos cinco anos, essa condição ganhou evidência devido ao aumento de casos associados ao Zika vírus, que se mostrou um fator significativo no desenvolvimento de malformações congênitas, incluindo a microcefalia. De acordo com Guimarães (2021, p. 24):

Estima-se que, anualmente, oito milhões de recém-nascidos no mundo apresentem algum tipo de malformação congênita. Desses, cerca de três milhões morrem antes do quinto ano de vida. No contexto da América Latina, e na mesma faixa etária, o percentual de óbitos por defeitos congênitos corresponde a 21%, semelhante ao que ocorre no período neonatal, quando um a cada cinco bebês morre de defeitos congênitos. Podendo ser caracterizada como anormalidade na estrutura e (ou) função de um ou mais órgãos, as malformações congênitas têm etiologia complexa e multifatorial. As cardiopatias congênitas, os defeitos do tubo neural, as anormalidades cromossômicas e a síndrome congênita do Zika, são as mais comuns e graves.

Dessa forma, a criança com microcefalia sofre de diversas comorbidades o que vai impactar sua qualidade de vida e por consequência seu processo de aprendizagem, visto que, devido às alterações significativas no cérebro os componentes essenciais para a aprendizagem estão comprometidos.

Existe a necessidade de adaptações na escola e na família para que essa criança consiga desenvolver alguns aspectos de comportamento e aprendizagem dentro de suas limitações. A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser uma alternativa eficaz para a inclusão dessa criança no mundo do aprendizado, desde funções básicas até habilidades mais complexas. Conforme o MEC (2008) o AEE tem como objetivo eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Figura 1

Fonte: Google Imagens. Acesso em 20/08/2025.

A microcefalia apresenta uma variedade de causas, podendo ser congênita (adquirida durante a gestação, como em casos de infecções pelo Zika vírus) ou genética (associada a síndromes como a de Down ou Rett). Quanto mais precoce for o diagnóstico, mais cedo o indivíduo poderá iniciar o tratamento. Essa condição pode acarretar convulsões, função motora prejudicada, além de dificuldades de aprendizagem.

A microcefalia é definida por agências internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), como a condição em que o perímetro cefálico encontra-se dois desvios-padrão abaixo da média para idade gestacional e sexo, sendo considerada grave quando inferior a três desvios-padrão. Essa aferição deve ser realizada com técnicas padronizadas e comparada a curvas de crescimento internacionalmente reconhecidas, como as do projeto INTERGROWTH- 21st e da OMS. Desde a emergência do vírus Zika em 2015 - 2016, a microcefalia ganhou grande destaque em virtude da comprovação da relação causal entre a infecção materna durante a gestação e a ocorrência dessa malformação, acompanhada frequentemente de outros danos neurológicos. Estimativas da OPAS e de relatórios globais, como o da March of Dimes, indicam que aproximadamente oito milhões de recém-nascidos apresentam anualmente alguma malformação congênita no mundo, das quais cerca de três milhões resultam em óbito antes dos cinco anos de idade.

Na América Latina e no Caribe, os defeitos congênitos representam em torno de 21% das mortes nessa faixa etária e aproximadamente um em cada cinco óbitos neonatais (OPAS, 2020). As causas da microcefalia são variadas e podem ser genéticas, como nas síndromes de Rett e trissomias dos cromossomos 13 e 18, ou ambientais, incluindo infecções congênitas como a causada pelo vírus Zika, desnutrição materna, uso de álcool e drogas, exposição a substâncias

químicas e fenilcetonúria não tratada. Além disso, determinadas medicações na gestação também estão associadas a essa condição.

Do ponto de vista clínico, crianças com microcefalia frequentemente apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, crises convulsivas, déficits motores, alterações sensoriais e dificuldades de aprendizagem, o que compromete sua qualidade de vida. Nesse contexto, torna-se essencial a adaptação dos ambientes familiar e escolar, com vistas à inclusão e ao desenvolvimento de habilidades possíveis dentro das limitações impostas pela condição.

No Brasil, uma das estratégias mais relevantes é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Ministério da Educação, que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras e assegurar a plena participação dos alunos com necessidades específicas. Assim, a atenção à criança com microcefalia requer uma abordagem interdisciplinar, articulando vigilância em saúde, cuidados clínicos e suporte pedagógico inclusivo.

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A aprendizagem é um processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo. Vygotsky (2007) esclarece que o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O aprendizado dos esquemas culturais foi delegado a uma série de instituições vinculadas a um sistema social estratificado e com o objetivo de uma formação para atender as demandas da sociedade de classes. Assim como Marx e Engels (2007) que corroboram com esse pensamento quando esclarecem ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes [...] A classe que tem o poder material dominante tem também o poder espiritual dominante. Neste contexto, a escola surge como instrumento de formação de tais identidades e divulgação da máquina cultural tal qual Bourdieu e Passeron (2008) apontam que a escola é uma instituição que reproduz as desigualdades sociais ao transformar heranças culturais em desigualdades de desempenho.

Dessa forma, a escola consolidou-se como o principal espaço da prática docente no Brasil. No entanto, é essencial compreender a complexidade e os desafios estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro, marcado por um cenário de desgaste e sucateamento. Problemas como a falta de infraestrutura adequada, a formação insuficiente de professores, os salários defasados e a ausência de uma educação crítica são recorrentes, evidenciando a urgência de reformas profundas. Contudo, as alternativas viáveis para uma transformação efetiva esbarram em entraves políticos e econômicos, que

perpetuam a precariedade e dificultam a construção de um modelo educacional mais justo e qualificado.

No interior do sistema educacional, o sujeito com deficiência acaba por passar por um processo de segregação por parte dos demais sujeitos: alunos, professores e comunidade escolar. Na maioria das vezes, esses atores não estão preparados para receber o sujeito com deficiência, o que implica diretamente em seu desenvolvimento educacional e social. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015) esclarece que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...].”

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades [...].

Assim, é importante ressaltar que a legislação vigente destoa da realidade da sala de aula no que diz respeito à aplicação prática de uma inclusão efetiva. Conforme expresso por Mantoan (2003) a verdadeira inclusão se concretiza quando a escola se transforma para acolher a diversidade, e não quando o aluno se adapta a um sistema excludente. No entanto, o que se observa é justamente o oposto: é comum que essa parcela de alunos permaneça apenas fisicamente presente, seja na sala de aula comum, seja em espaços adaptados da escola, sem participar ativamente do processo de ensino- aprendizagem.

Essa situação decorre de múltiplos fatores: a falta de infraestrutura física adequada, a preparação profissional insuficiente dos educadores e o desconhecimento sobre as particularidades da deficiência do aluno. É fundamental compreender que a deficiência em si não determina o potencial educacional, mas sim as barreiras sistêmicas que perpetuam um modelo de escolarização que não se transformou para acolher a diferença. A verdadeira inclusão exige, portanto, uma mudança paradigmática na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na organização dos sistemas de ensino.

Neste cenário, o aluno com microcefalia devido a seu comprometimento acentuado como aponta Eikmann (2016, p.1). A microcefalia congênita provoca graves efeitos no desenvolvimento intelectual, podendo gerar paralisia cerebral, epilepsia, anomalias na visão e audição, além de distúrbios de comportamento nas crianças. Quando o desenvolvimento cognitivo e comportamental é comprometido, a aprendizagem se torna um desafio tanto para o aluno quanto para a escola e a família, que acabam sobrecarregadas.

Assim, como aponta a UNICEF (2018) a inclusão escolar de alunos com microcefalia requer não apenas acessibilidade física, mas também pedagógica, com estratégias individualizadas.

Dessa forma, a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas para o pleno desenvolvimento desse aluno torna as turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) imprescindíveis. A adaptação de recursos e a formação continuada de profissionais da educação são fundamentais para implementar estratégias terapêuticas que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo.

METODOLOGIAS ATIVAS E MULTISSENSORIAIS

A utilização de recursos que auxiliam o desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam o pleno desenvolvimento do educando com deficiência se faz necessária, na medida em que a implementação da perspectiva da educação inclusiva adentra o espaço escolar diante das novas demandas sociais. Dessa forma, as metodologias ativas exercem essa função no processo de ensino e aprendizagem de educado com deficiência. Berbel (2011, p.25) esclarece que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação crítica, a autonomia e a resolução de problemas por meio de atividades práticas, colaborativas e contextualizadas.

Não obstante, a formação de um indivíduo crítico e participativo na educação especial se torna um desafio a se levar em consideração em virtude de suas excepcionalidades. O profissional da educação deve estar preparado para desenvolver sua prática em um viés de adaptação e aprimoramento científico para que assim possa desenvolver uma metodologia ativa que de fato possa agir de forma efetiva. Berbel (2011) corrobora com essa ideia ao afirmar que podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais e simuladas.

As metodologias ativas, ao promoverem a participação direta do aluno no processo de aprendizagem, podem conduzi-lo a um progressivo grau de autonomia. Práticas como o desenvolvimento de jogos educativos e atividades mão na massa, por exemplo, estimulam não apenas o domínio sobre o próprio aprendizado, mas também o aprimoramento de capacidades cognitivas — como resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, ao assumirem um papel ativo, os estudantes tendem a desenvolver maior motivação intrínseca e autoestima, fatores essenciais para um engajamento duradouro com o conhecimento. Dessa forma, Cassol e Pinho (2024, p.13) esclarecem que:

As metodologias ativas, ao promoverem a participação direta do aluno no processo de aprendizagem, podem conduzi-lo a um progressivo grau de autonomia. Práticas como o desenvolvimento de jogos educativos e atividades mão na massa, por exemplo, estimulam não apenas o domínio sobre o próprio aprendizado, mas também o aprimoramento de capacidades cognitivas — como resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, ao assumirem um papel ativo, os estudantes tendem a desenvolver maior motivação intrínseca e autoestima, fatores essenciais para um engajamento duradouro com o conhecimento.

Assim, a utilização de uma prática educacional direcionada pelas metodologias ativas desenvolve de forma ampla o sujeito. O cognitivo e o prático caminham de forma conjunta para desenvolver competências como memória, interação, e outras dimensões essenciais ao pleno desenvolvimento do educando.

INTERFACE NEUROLOGIA-PEDAGOGIA

O reconhecimento das limitações do aluno com microcefalia possibilita o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas ao aprimoramento de suas capacidades. A plasticidade cerebral, nesse contexto, constitui um fator decisivo, pois permite que aspectos cognitivos inicialmente comprometidos possam ser estimulados e reorganizados por meio de intervenções adequadas ao processo de aprendizagem. Moura et al, (2006) destaca que a plasticidade neural é um mecanismo fundamental para a recuperação de funções cognitivas em crianças com microcefalia, uma vez que o cérebro em desenvolvimento apresenta notável capacidade de reorganização diante de estímulos precoces e direcionados.

Dessa forma, práticas pedagógicas implementadas desde os primeiros anos de vida tendem a favorecer significativamente o desenvolvimento global da criança. Moura et al, (2006) demonstra que a intervenção precoce produz resultados consistentes no desenvolvimento neuropsicomotor, sobretudo quando realizada até os 36 meses de idade, período considerado crítico para a maximização da plasticidade neural.

No espaço escolar, tais estímulos também desempenham papel essencial, favorecendo a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), crianças que recebem intervenção precoce apresentam maiores chances de alcançar marcos educacionais relevantes, reduzindo barreiras à inclusão em salas regulares. Esse processo é fundamental para que o indivíduo exerça plenamente seus direitos e seja reconhecido como parte integrante da sociedade. Silva e Fonseca (2018) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a incorporação de estratégias multissensoriais e individualizadas no ambiente escolar potencializa a participação ativa de crianças com microcefalia, transformando limitações em possibilidades de aprendizagem.

CONCLUSÃO

O diagnóstico da microcefalia representa o ponto de partida para a elaboração de estratégias educacionais no âmbito da educação inclusiva. A intervenção precoce é determinante para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras comprometidas, ao mesmo tempo em que promove a inserção da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito pleno de direitos.

No campo social, este estudo evidencia as fragilidades ainda existentes no sistema educacional e contribui para reflexões acerca da formação docente como condição essencial para a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária. Ao problematizar essas questões, buscaram-se sensibilizar gestores, educadores, profissionais da saúde e a comunidade em geral quanto à urgência de investimentos e de ações que assegurem a educação inclusiva como direito fundamental dos alunos com microcefalia.

Ao longo da investigação, foram alcançados os objetivos propostos, uma vez que se identificaram as principais alterações neurológicas relacionadas à microcefalia e se discutiram estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e a inclusão desses estudantes. Dessa forma, a articulação entre neurologia e pedagogia mostrou-se essencial para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, capazes de transformar limitações em possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_atencao_resposta_microcefalia.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL, Patrícia et al. **Zika virus infection in pregnant women in Rio de Janeiro — preliminary report**. New England Journal of Medicine, v. 375, p. 2321-2334, 2016. DOI: 10.1056/NEJMoa1602412.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Microcephaly**. Atlanta, 2024. Disponível em: <https://www.cdc.gov/birthdefects/about/microcephaly.html>. Acesso em: 22 ago. 2025.

EICKMANN, S. H. et al. **Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 32, n. 7, p. 1-3, 2016.

GUIMARÃES, Juciane Rocha. **Microcefalia: achados clínicos neonatais e condições perinatais infecciosas associadas**. 2021. 127 f. Tese (Doutorado/ Mestrado em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, D. R. et al. **Microcefalia e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: intervenções baseadas em evidências**. Pediatria Moderna, v. 52, n. 3, p. 110-118, 2016.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Defeitos congênitos**. Washington, DC: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/defeitos-congenitos>. Acesso em: 22 ago. 2025.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Microcefalia**. Washington, DC: OPAS, 2016. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/microcefalia>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PINHO, Sandra Rosa de; CASSOL, Claudionei Vicente. **Metodologias ativas como proposta para a qualificação da educação especial com formação integral**. Ponto de Vista, Viçosa, v. 13, n. 3, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rpv>. Acesso em: 7 jul. 2025.

RASMUSSEN, Sonja A. et al. **Zika virus and birth defects — reviewing the evidence for causality**. New England Journal of Medicine, v. 374, p. 1981-1987, 2016. DOI: 10.1056/NEJMs1604338.

SILVA, L. C.; FONSECA, R. M. **Educação inclusiva e microcefalia: desafios e estratégias**. São Paulo: Cortez, 2018.

UNICEF. **Relatório: educação inclusiva para crianças com deficiências**. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Susan; HANTZLIK, Elizabeth; ADAMS-CHAPMAN, Ira. **Microcephaly: etiology, epidemiology, and outcomes**. Developmental Medicine & Child Neurology, v. 59, n. 12, p. 1144-1151, 2017. DOI: 10.1111/dmcn.13406.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Guidelines on support and rehabilitation for children with developmental disabilities**. Geneva: WHO, 2016.

DESAFIOS RELACIONADOS AO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Michelle Ferreira Calaça¹

RESUMO

No cenário da educação básica, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) tem sido bastante recorrente, diante dessa realidade, este trabalho discute sobre as dificuldades escolares dos alunos com TDAH e sobre as práticas pedagógicas que podem ajudar a enfrentar esse transtorno, tendo em vista o grande desafio que é enfrentar o déficit de atenção e hiperatividade na educação básica. Além disso o presente trabalho tem como objetivo compreender os desafios relacionados ao déficit de atenção e hiperatividade na educação básica, Para elaboração deste trabalho, utilizou-se metodologia qualitativa, bibliográfica por meio de um resumo bibliográfico, afim de somar informações sobre essa realidade, contribuindo com os alunos da educação básica que possuem TDAH, através das análises abordadas no trabalho, uma vez que esse almeja promover impactos positivos por meio de práticas e metodologias pedagógicas que facilitam o aprendizado desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Educação. Metodologias.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (ABDA, 2013, S/N). Diante dessa definição o trabalho também discute sobre as dificuldades escolares dos alunos com TDAH e sobre as práticas pedagógicas que podem ajudar a enfrentar esse transtorno. Tendo em vista o grande desafio que é enfrentar o déficit de atenção e hiperatividade na educação básica. Nesse viés tem como objetivo geral compreender o déficit de atenção e hiperatividade

1 Graduada em Licenciatura plena em História pela UESPI, Professora da rede municipal de Barras-Pi. E-mail: michellecalaca08@gmail.com.

na educação básica, e os específicos: comentar características e comportamentos dos alunos com TDAH, apontar aspectos das práticas pedagógicas voltadas para os mesmos na educação básica, e também descrever alternativas metodológicas adequadas ao trato desses alunos.

Ao observar a lacuna entre muita discussão e pouca prática na exploração acadêmica do tema, bem como a exploração limitada de recursos que possam ser utilizados na educação de crianças da rede básica de ensino que possuem esse transtorno. Este trabalho, portanto, discute a cerca de melhorias na qualidade de ensino das crianças com TDAH dentro da educação básica, e incentiva os professores destes alunos a procurar respostas, estudar constantemente, dedicar-se, compreender o aluno, na intenção de melhorar o ensino dos mesmos, pois embora que o tema seja muito discutido, na prática ainda falta o conhecimento do assunto, principalmente onde deveria ser mais trabalhado, que é dentro da educação básica. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa com intuito de conseguir alcançar o objetivo proposto.

É válido mencionar também que o interesse em começar a pesquisar sobre o tema, iniciou por ter uma enteada que possui o transtorno, onde tenho a oportunidade de conviver com suas características e peculiaridades que vinham chamando atenção, além de poder acompanhar um pouco sua rotina, podendo então observar o cotidiano e dificuldades, principalmente em relação aos estudos. Por conta disso, despertou um interesse em me aprofundar mais sobre o assunto e a curiosidade de como funciona o TDAH no contexto da educação básica, a relação entre professor e aluno e quais os desafios enfrentados. Foi vivenciado tal experiência de forma bem superficial, então a ideia de transformar esse interesse em um possível tema para o trabalho de conclusão de curso veio. Enquanto, no contexto de relevância acadêmica, justifica-se por ser necessário aumentar a compreensão quanto a temática, verificando os métodos e estratégias mais eficientes para uma inclusão efetiva do aluno com TDAH em sala de aula.

Desse modo, auxiliar em um melhor desempenho no ensino e na aprendizagem do aluno. Assim, a melhor compreensão do tema possibilita que os professores da educação básica adotem novas técnicas e analisem o quanto importante se faz necessário capacitar os professores para lidar com os diversos transtornos que estão presentes nas salas de aula da educação básica dentro de uma perspectiva inclusiva.

O estudo encontra-se organizado em 4 seções, iniciando com esta introdução; na segunda seção consta o levantamento de autores que discutem sobre conceitos ligados sobre a educação especial e inclusiva e os desafios docentes para inclusão escolar; a terceira seção apresenta a metodologia aplicada; na quarta seção, constam resultados e discussões da pesquisa; e a quinta seção, com as considerações finais do estudo.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação básica no Brasil tem como objetivo formar jovens cidadãos brasileiros, para isso é dividida em fases, na qual cada uma delas visam o êxito para que essa formação cidadã de fato aconteça. As três fases ou etapas que compreende a educação básica são: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O art. 22 da lei de diretrizes básicas (LDB) estabelece os fins da educação básica: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Trata-se então de um conjunto de direitos adquiridos ao longo dos anos. Essa trajetória tem como uma de suas marcas a questão da realidade social. Segundo Dourado (2007, p. 2) “é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino aprendizagem”. Levando em consideração que a educação básica é permeada por divisões da sociedade em grupos distintos, principalmente na questão econômica.

Ainda sob essa óptica da divisão, analisa-se também como a questão social na educação básica implica no sucesso ou não do cidadão, dependendo da cultura de valorização da educação em que está inserido. A recente descrição de Guerra (2017) afirma que o Brasil carrega uma sociedade com elevada taxa de desigualdade social nos campos educacional e socioeconômico. Por esse motivo, a baixa qualidade da educação brasileira é alvo de debate recorrente nos noticiários.

Além desse fator econômico e social, a educação básica no Brasil enfrenta outros diversos desafios, porém não se pode negar que a passos lentos vem melhorando, conforme Silva e Santos (2022) a educação básica tem seguido se outros rumos após o Brasil participar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. E, em 1994, foi endossada no Brasil a Declaração de Salamanca.

Ainda assim, se faz necessária mudanças, uma delas é na questão de alunos com transtornos de aprendizagem, ou déficit de atenção, esses alunos muitas vezes evadem da escola ainda no ensino fundamental por motivos de reprovação, Segundo Fernandes (2007), a reprovação do aluno é capaz de estimulá-lo a abdicar os estudos de forma literal. Embora não seja de interesse efetivar um aluno que não teve sucesso na aprendizagem, há uma falha na investigação dentro da educação básica dos motivos que levam esse insucesso do ensino aprendizagem desse aluno, que muitas vezes possui algum transtorno de aprendizagem ou mesmo pela questão do contexto social em que está inserido.

Levando em consideração que há evidências suficientes para sustentar os grandes desafios da educação básica Silva e Santos (2022) sugere aos professores a postura de investigador e, nos casos complexos, buscar o auxílio da família para participar da intervenção. Dessa forma, a educação básica pode alcançar voos mais altos pois como afirma a Constituição (BRASIL, 2012), a educação é um direito de todos, mas é dever do Estado e da família observar, interagir e intervir.

O DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade é um frequente distúrbio que ocorrem em crianças e adultos. A hiperatividade é uma deficiência neurobiológica de origem genética é um descontrole motor acentuado, que faz com que a criança tenha movimentos bruscos e inadequados, mudanças de humor e instabilidade afetiva. Não existe uma única forma de TDAH e com o tempo pode sofrer alterações imprevisíveis. Afeta a criança na escola, em casa e na comunidade em geral, muitas vezes, prejudicando seu relacionamento com professores, colegas e familiares. Este transtorno segundo Rohde & Benczik (1999) apresenta três características básicas: desatenção, a agitação e impulsividade. Há diversas pesquisas científicas que tratam esse transtorno e apontam suas possíveis causas, uma delas é a causa genética, ou seja, por meio da hereditariedade.

Dentro da educação básica, esse transtorno afeta consideravelmente os alunos que o possuem, pois embora o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ser de conhecimento dos professores e do corpo escolar em geral, ainda assim é pouco discutido no que se diz respeito a sintomas, como indentificar, como direcionar aos especialistas para um possível laudo, assim, esses alunos acabam sendo negligenciados e se tornando o “aluno que não quer nada”, “o que não gosta de estudar”, o “preguiçoso”. Sendo que o TDAH é um transtorno e que pode ser tratado:

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico que aparece na infância e que na maioria dos casos acompanha o indivíduo por toda a vida. O TDAH (CID-10, F90) se caracteriza pela combinação de sintomas de desatenção, hiperatividade (inquietação motora) e impulsividade sendo a apresentação predominantemente desatenta conhecida por muitos como DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). É importante dizer que o TDAH não é uma doença, portanto não existe uma cura para solucioná-lo e sim um tratamento para melhor conviver com ele (OLIVEIRA, 2019, p.8).

Tendo em vista então que o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade é bastante frequente, se torna necessário que não só o termo seja conhecido

dentro das escolas, mas todos os fatores que o abrange, para que as crianças que tem o transtorno sejam melhores atendidas como também as que não têm mas que são desatentas por algum outro motivo. “É comum se ouvir falar que crianças agitadas são hiperativas sem nem mesmo conhecer os sintomas e fazer um diagnóstico correto com um profissional para dar um parecer sobre o aluno”. (BARKLEY, 1990, p.7).

Nota-se assim a necessidade de que profissionais da educação básica, precisam ser orientados em como lidar com alunos tanto com indisciplina e falta de limites, como saber diferenciar do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Deixando claro que o sintoma de TDAH não se restringe apenas a uma criança agitada, mas que uma criança quieta ao extremo também pode ser portadora desse distúrbio (Oliveira, 2019). Portanto, é de responsabilidade da dos profissionais da educação básica, principalmente os que atuam no ensino fundamental, ficarem atentos nessas situações, para que possam contribuir com o futuro desses alunos, pois estudos mostram que pessoas que possuem TDAH podem enfrentar problemas sociais ou desenvolver problemas de saúde mental:

Aproximadamente 5 a 10% das pessoas com TDAH podem desenvolver transtornos mentais mais sérios, como o bipolar. Entre 10 e 20% podem desenvolver transtorno da personalidade antissocial na idade adulta, a maioria deles também apresentando problemas com abuso de substância. No total, cerca de 10 a 25% desenvolvem dificuldades com uso excessivo, dependência ou mesmo abuso de substâncias legais (por exemplo, álcool e fumo) ou ilegais (por exemplo, maconha, cocaína e uso ilícito de medicamentos que só podem ser vendidos com receita médica), risco este que aumenta entre adolescentes com transtorno de conduta ou delinquência (OLIVEIRA, 2019, p. 12).

Na educação básica é bastante presente queixas de alunos, família, e professores a questão das dificuldades escolares, essas queixas devem servir de atenção para identificação de alunos com TDAH. É notório que a procura por profissionais da saúde, como neuropediatra, psicólogos e psicopedagogos tem aumentado veemente, isso se dar muitas vezes por essas discussões em relação às dificuldades de ensino e aprendizagem de alunos da educação básica

De acordo com dados estatísticos, a dificuldades escolares está entre as sete queixas mais frequentes. Para o SAEB, (Sistema Nacional da Educação Básica), o desempenho escolar depende de diferentes fatores: características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais, interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo (saúde mental, visual, auditiva, nutricional, etc.)

Também ressalta Cantwell (1996) que é muito comum às queixas dos pais e professores o TDAH, porém deve-se ter claro que este não se associa necessariamente a dificuldades na vida escolar. É mais comum que os problemas na escola sejam de comportamento do que o próprio rendimento da criança ou adolescente, pois quando as mesmas se dedicam a fazer algo estimulante ou do interesse, conseguem permanecer bem mais tranquilas e isto ocorre porque os centros de prazeres no cérebro são ativados e conseguem ficarem mais atentas do que lhe é proposto:

O fato de uma criança conseguir ficar concentrada em alguma atividade não exclui o diagnóstico de TDAH. Outro aspecto importante a ser analisado é que as meninas têm menos sintomas de hiperatividade que os meninos embora sejam igualmente desatentos, o que faz professores e até mesmo especialistas acreditarem que a Hiperatividade só ocorre no sexo masculino (CANTWELL, 1996, p. 30).

Considera-se então bastante importante que as escolas, professores, família e toda a educação básica oferecer a essas crianças propostas metodológicas diferenciadas, como por exemplo, dar orientações curtas e breves, exigindo uma quantidade menor de tarefas e questões nas atividades avaliativas, exercitar sempre as habilidades motoras, à percepção visual, valorizando o seu trabalho do dia a dia de sala de aula, e principalmente dar ênfase para as qualidades.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TDAH

Com os avanços de estudos em relação ao TDAH as propostas e sugestões de metodologias para melhorar a prática pedagógica dos professores ao ensinarem esses alunos tem avançado juntamente, porém ainda existe falta de esclarecimento de alguns professores a respeito deste transtorno. Essa ausência de conhecimento sobre o assunto leva muitos desses profissionais a julgar o comportamento desatento, hiperativo e impulsivo dos seus alunos como indisciplina e falta de educação, julgam até os pais desses alunos como pais negligentes. Nesse oposto, Benczik, fala como o professor deve se posicionar:

O professor desempenha um papel crítico na experiência escolar da criança com TDAH. É importante que o profissional de saúde mental possa apoiar o professor em sala de aula, informando-o sobre conceitos básicos do TDAH e sobre os aspectos das desordens de atenção. É útil que professores tenham pelo menos uma noção básica sobre o TDAH, sobre suas manifestações dos sintomas, e as consequências em sala de aula. Saber diferenciar incapacidade de desobediência é fundamental (BENCZIK, 2000, p.81).

Essas atitudes de alguns professores de julgar o comportamento dos alunos sem procurar saber se por transformação da distração, dispersão, falta de

interesse existe algum fator que ocasione tais comportamentos, fazem com que esses professores não busquem inovação e práticas pedagógicas diferenciadas para esses alunos. Rizo e Range, abordam algumas práticas pedagógicas que podem ajudar os alunos com TDAH e que todos os professores da educação básica precisam ter conhecimento e praticar:

Aproximar-se da criança quando estiver dando explicações ou apresentando a lição. Evitar folhas de exercícios a mão, prefira impressões com letras em preto. Pedir que os estudantes sublinhem as palavras chaves dos exercícios enquanto lê os anunciados. Evitar testes longos, caso seja necessário um teste ou exercício com mais de uma página, oferecer um folha e só entregar a próxima quando o aluno terminar a primeira. Desenvolver sistema de recompensas para trabalhos feitos em sala e trabalhos de casa. Enfatizar o ganho pela qualidade e não pela rapidez na execução das tarefas (rapidez reforça a impulsividade). Lembrar aos alunos de conferir o trabalho executado a fim de minimizar a possibilidade de trabalhos incompletos ou com erros por desatenção/impulsividade (RIZO E RANGÉ, 2003, p.429 -430).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos critérios para a inclusão e exclusão dos artigos demonstrado no fluxograma anteriormente, foram selecionados 5 artigos que estão correlacionados com o objeto da pesquisa. Os artigos foram analisados no que se refere aos títulos e resumo, tipo da pesquisa, autores, ano e local de publicação, de acordo com o quadro 1.

Quadro 01 - Fluxograma de seleção de autores

Autor/Ano	Tipo de documento	Título	Local de Publicação
COSTA (2023)	Artigo	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade -TDAH- como minimizar seus impactos através da educação.	Anais de colóquios de políticas e gestão da educação.
GRAJEÃO, MOREIRA, SOUZA (2023)	Artigo	O papel dos professores no diagnóstico do TDAH: Desafios para gestão pública da educação.	Revista científica acerte.
ABRÃO, ELIAS, ZERBINI, DVILA (2019)	Artigo	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas (TD&E): uma revisão integrativa.	Revista Psicologia: Organizações e Trabalho (rPOT)
FREIRE (2022)	Artigo	Alunos com TDAH: uma análise do nível de conhecimento dos professores do ensino fundamental de uma rede municipal de educação.	Revista científica UAA
PERES,VOLK (2016)	Artigo	Concepções das professoras e trabalho voltados aos alunos portadores de TDAH	Revista de ensino, educação e ciências humanas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Diante dos estudos realizados nas pesquisas de Costa (2023) a maior dificuldade em sala de aula para os alunos com TDAH consiste na desatenção caracterizada por dificuldade em manter a atenção em tarefas, pois entre as principais particularidades do TDAH está a desatenção caracterizada por: dificuldade de manter a atenção em tarefas e atividades lúdicas; não escutar quando lhe as palavras; apresentar dificuldade para organizar tarefas e atividades; serem esquecidos com relação a atividades que são cotidianas; não conseguir acompanhar instruções que lhe são dadas.

Grajeão, Moreira e Souza (2023) com objetivos de analisar como ocorre o processo de inclusão de alunos com TDAH nas salas de aula comuns e enaltecer a importância da inclusão, chegaram à conclusão que a criança com esse transtorno requer olhar e planejamento específicos para que se possa promover e desenvolver resultados e aprendizagens para assim suceder a inclusão dos alunos.

De acordo com Abraão, Elias, Zerbini e Dávila (2019) precisa observar a ideia de igualdade para não ficar apenas em discursos e em papéis, mas orientações metodológicas e teóricas podem ser aplicadas na educação especial ofertando condições de acesso para uma melhor aprendizagem. Ainda nas pesquisas dos autores citados acima, para incluir uma criança com TDAH é importante proporcionar aos envolvidos nesse processo uma adequada formação para desenvolvimentos de práticas que aumentem o acesso desses estudantes à educação de qualidade, apesar das dificuldades inerentes do transtorno.

Nos estudos realizados por Freire (2019), inclusão efetiva dos alunos com TDAH requer planejamento, reflexão e busca por metodologias, pois a prática profissional do professor em sala de aula diante das variáveis encontradas no seu dia a dia coloca esta ação transformadora social como desafiadora, comprovada pela baixa média desses alunos, deixando clara a falta de formação inicial e continuada, fazendo com que não haja ações na condução dos alunos.

A articulação para melhoramento, a utilização de recursos pedagógicos é importante para a educação não ser somente reprodutora, presa a um livro didático, e com as novas tecnologias que facilitam o processo de ensino e aprendizagem aparecem como uma oportunidade para tornar as aulas dinâmicas e a intervenção lúdica pode contribuir para o processo de inclusão de crianças com transtornos de aprendizagem.

O autor acima relata que, o tratamento precoce sobre educandos com TDAH, é fundamental para sua progressão pessoal, a fim de que sejam mais saudáveis, produtivos e com mais qualidade social. Por isso, torna-se imprescindível que as características possam ser logo identificadas a fim de que venham ser acompanhadas pedagogicamente. A respeito do diagnóstico clínico, o rito se dá através de uma consulta preliminar com os familiares e posteriormente

com o próprio paciente em que se encontra em processo investigativo. Até para pacientes adultos é importante o diálogo com seus pais, a fim de reportar a fatos da vida do paciente principalmente atrelados a sua infância:

O diagnóstico do TDAH (DDA) - Déficit de Atenção começa com uma extensa análise clínica do caso por um especialista em TDAH e comorbidades, quando são analisadas as características cognitivas, comportamentais e emocionais: histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar e profissional; relacionamentos, dificuldades e expectativas relacionadas às queixas do cliente, que possam estar relacionadas à distração, hiperatividade/agitação e impulsividade (ABDA, 2012, p. 13).

Resulta assim num processo de análises cheio de estratégias eficazes por ser elaborado através de experiências e formações que ajudam na elaboração de atividades específicas para desenvolver cada habilidade necessária nas pessoas com TDAH.

Peres e Volk (2016) informam com suas análises que quanto à prática, é fundamental trabalhar com materiais diversificados e contar como apoio da coordenação pedagógica, para assim poder contribuir com a aprendizagem dos alunos com TDAH. Os autores ainda indicam que é importante o conhecimento teórico se juntar com a prática da experiência com esses alunos para melhor compreender essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a complexidade inerente aos desafios do déficit de atenção e hiperatividade no ambiente da educação básica e a necessidade de uma abordagem consciente sobre o assunto pesquisado destaca-se a importância da qualificação profissional atrelado a metodologias inovadoras no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TDAH. Sendo assim, com base nos resultados da pesquisa, podemos afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível constatar, por meio dos artigos analisados, as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores de acordo com os temas observados, além de reconhecer a importância de cada em relação a esse transtorno.

Analisando que o mesmo n que se diz respeito ao contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças. Embasado nos resultados das pesquisas analisadas e na literatura da área, percebe-se que o preparo de docentes para atuarem com pessoas com TDAH ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão efetiva.

Dessa forma, as análises realizadas apontam que o papel fundamental do professor na inclusão dos alunos com déficit de atenção e hiperatividade é assumir o papel de mediador, sendo essencial compreender que o foco principal

é a aprendizagem do aluno de forma eficaz, superando a abordagem tradicional de mero transmissor de conhecimento. O professor deve compreender que cada aluno é único e cada um aprende de uma forma diferente, precisa acreditar no potencial dos alunos, pois embora o aluno possua TDAH ele pode aprender e desenvolver suas competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

- ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **Revista: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**, Site da Associação disponível em: <http://www.tdah.org.br/> Acesso em: 06.abr 2023.
- ABRAHÃO, A. L. B., Elias, L. C. S., Zerbini, T., & D'Avila, K. M. G. (2020). **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Inclusão Educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas: Uma Revisão Integrativa**. Revista Psicologia: organizações e trabalho, 20(2), 1025-1032. doi: 10.17652/rpot/2020.2.18885 acesso em 12 de set 2023.
- BARKLEY, R. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1990.
- BENCZIK, Edyleine Belli Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: guia de orientação para profissionais/ Edyleine Bellini Peroni Benczik; colaboradores Luis Augusto P. Rohde, Marcelo Schmitz. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- CANTWELL, D. P.; SATTERFIELD, J. H. - **The prevalence of academic underachievement in hyperactive children**. J Pediatr Psychol, 1996.
- COSTA, J. M. da . (2023). **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - tdah**: como minimizar seus impactos através da educação especial. Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq, (4), p.324–332. Recuperado de <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1095> acesso em 10 de set 2023.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP 2007.
- DOURADO, **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: Limites e Perspectivas, 2007.
- FREIRE, Franklin Santos. **Alunos com tdah**: uma análise do nível de conhecimento dos professores do ensino fundamental de uma rede municipal de educação. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2022. Acesso em 10 de set de 2023.

GONÇALVES, J. P.; VOLK, M. **Concepções das Professoras e Trabalho Educativo Voltado aos Alunos portadores de TDAH.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 220–231, 2016. DOI: 10.17921/2447-8733.2016v17n3p220-231. Disponível em <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/4160>. Acesso em: 09 set. 2023.

GRANJEAO, Rakelle Santos Almeida; JUNIOR, José Rocha Moreira; SOUZA, Antônia Lourosa. **O papel dos professores no diagnóstico do tdah: desafios 15 para gestão pública da educação.** Revista científica ACERTTE-ISSN2763-8928, v. 3, n. 9, p. e39151-e39151, 2023. Acesso em 12 de set 2023.

OLIVEIRA, Dailiane Oliveira. **Avaliação, Intervenção, Diagnóstico.** BRASIL;TODATDAH, 2019.

RIZO, L; Range, B. **Crianças Desatentas, hiperativas e impulsivas: como lidar com essas crianças na escola?** In: Brandão e cols (org). Sobre o Comportamento e Cognição: a historiae os avanços, a seleção por conseqüências em ação. 1 ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2003, v. 11, p. 422-432.

ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS

Ariana da Furtuna Rocha¹

Elizabeth Sousa Silva e Cunha²

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda a temática da socialização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa bibliográfica, busca compreender as implicações do TEA na convivência escolar, investigando estratégias e desafios enfrentados pelos professores nesse contexto. A legislação brasileira, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, preconiza a inclusão de crianças com deficiência, incluindo aquelas com TEA, no ambiente escolar regular. No entanto, a socialização dessas crianças pode ser um desafio, dependendo do grau de autismo apresentado. A pesquisa destaca a importância do diagnóstico precoce, impulsionado pelo avanço tecnológico, para oportunidades ampliadas de intervenção. A elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é abordada como uma ferramenta crucial para atender às necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo suas capacidades e desafios. A prática docente é destacada como um componente vital na adaptação do ambiente escolar e na promoção da socialização. A formação especializada dos educadores e o envolvimento colaborativo de pais, profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe escolar são considerados elementos-chave para um processo inclusivo efetivo. A pesquisa conclui enfatizando a importância do respeito à diversidade e das práticas pedagógicas adaptadas para construir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão escolar; Adaptação.

1 Doutoranda em Educação pela PUC Goiás, professora da Rede Municipal da cidade de Piracaiá São Paulo e arianafortunatj@hotmail.com.

2 Licenciatura em Pedagogia pela PUC Goiás, funcionária pública no município de Aparecida de Goiânia Goiás e Beth.ssc87@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho é sobre a socialização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino fundamental (anos iniciais), mais especificamente nos anos iniciais. O objetivo da pesquisa é compreender as noções associadas ao TEA e suas implicações na convivência das crianças nessa etapa educacional dos anos iniciais do ensino fundamental, além de investigar as estratégias e os principais desafios enfrentados pelos professores na promoção da socialização desses alunos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, as crianças com deficiência, incluindo aquelas com TEA, têm o direito de serem incluídas no ambiente escolar regular e terem seus direitos preservados. No entanto, essas crianças enfrentam grandes dificuldades em criar vínculos e estabelecer relações sociais, dependendo do grau de autismo que apresentam.

Diante disso, este trabalho pretende abordar sobre a socialização das crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa será caracterizada como qualitativa, pesquisa bibliográfica, buscando compreender as experiências e percepções dos docentes nesse contexto.

O progresso das tecnologias tem contribuído para uma maior detecção precoce dos sintomas do autismo na infância. Identificar o transtorno de forma precoce oferece amplas oportunidades para investigar suas manifestações e implementar atividades que promovam o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a disseminação abrangente das tecnologias em diversos contextos sociais tem gerado transformações significativas no estilo de vida de cada indivíduo (Teixeira, 2016).

Quando se aborda o tema das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), muitas vezes há a percepção de que essa condição está associada à baixa interação social. No entanto, aqueles familiarizados com o espectro e engajados no desenvolvimento dessas crianças compreendem que a interação é possível.

Portanto, é de suma importância que as crianças autistas estejam inseridas em ambientes que ofereçam metodologias de ensino eficazes e contem com professores devidamente preparados (Sprovieri; Assunção, 2001). As estratégias empregadas para promover a participação de crianças com TEA na socialização durante a educação fundamental (anos iniciais) e infantil são importantes no aprimoramento de suas habilidades comunicativas.

O ambiente interpessoal proporcionado pela educação fundamental (anos iniciais) é um dos mais propícios para a socialização acontecer. O conteúdo que a criança escuta, a forma como ela escuta e entende, a postura e o ambiente físico

são importantes no desenvolvimento das habilidades de socialização (Lemos et al., 2014; Rosin-Pinola e Del Prette, 2014).

Diante disso, justifica-se a importância de um trabalho alinhado com os estudos sobre o tema e uma reflexão sobre a necessidade de preparo escolar que garanta uma inclusão verdadeira. Adaptar a escola para crianças com autismo pode ser desafiador, mas é essencial para garantir o sucesso escolar e social dessas crianças.

É fundamental que pais e professores trabalhem juntos para criar um ambiente adequado e adaptar o currículo às necessidades individuais de cada criança, proporcionando uma experiência escolar positiva e o máximo de aproveitamento de seu potencial (Dos Santos; et al., 2023).

Desta forma, é importante evidenciar quais são as estratégias que os docentes utilizam para que a criança do TEA participe da socialização no ensino fundamental (anos iniciais), que segundo Garton (1992) é importante que as crianças estejam em um ambiente interpessoal para que suas habilidades comunicativas se desenvolvam.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

O avanço tecnológico contemporâneo ampliou a percepção dos sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na infância, enfatizando a importância do diagnóstico precoce. Apesar da associação com dificuldades na interação social, compreende-se que, com abordagens educacionais adequadas e professores capacitados, as crianças com TEA podem alcançar pleno desenvolvimento. A ênfase na escola como ambiente propício para a socialização ressalta a importância de fatores como conteúdo, aplicação, postura e ambiente físico, conforme discutido por Dell Prette (1999).

O progresso das tecnologias tornou os sintomas do autismo mais perceptíveis na infância. Um diagnóstico precoce proporciona maior oportunidade para explorar as manifestações do transtorno e desenvolvê-las de maneira mais eficaz.

Desta forma, é importante que seja proporcionado um ambiente com abordagens educacionais eficazes e professores adequadamente capacitados. Destaca-se a importância de se criar um cenário, onde as crianças autistas, possam se desenvolver plenamente.

A escola é um dos ambientes mais favoráveis para que a socialização aconteça, segundo Dell Prette (1999), o conteúdo que a criança escuta, as formas como elas escutam e aplicam, a postura e o ambiente físico deliberam habilidades nas crianças de socialização.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Martins (2005) relata que a síndrome do autismo, ficou conhecida pelo médico psiquiatra infantil Leo Kanner entre 1940 e 1943, ano que fez um relato científico do lugar que ele era diretor da psiquiatria infantil do Hospital Johns Hopkins no qual foram observadas crianças que apresentavam características nas quais eram comuns, segundo Kanner (1943) essas crianças apresentavam, dificuldades em relacionar-se, ecolalia, movimentos repetitivos e crianças que se chamavam na terceira pessoa.

Hans Asperger psiquiatra infantil (1944), em seu estudo científico com crianças, relatou que elas tinham fascínio por algo, déficits sem problemas cognitivos aparentes, comportamentos rígidos e sem empatia. Segundo Asperger (1944) essas crianças observadas se comportavam como professores, falavam de assuntos do seu interesse com propriedade, e assim os chamavam, de pequenos professores (apud MARTINS, 2005).

Lorna Wing (1928 – 2014), era mãe de uma criança autista, médica psiquiatra, que fez a tradução dos artigos de Asperger. Devido as suas traduções, a síndrome mais tarde ganhou o nome de Síndrome de Asperger. Seus estudos colaboraram para a criação de três pilares que são chamados de Tríade de Wing, que se fundamentaram nos prejuízos da socialização, linguagem verbal e a não verbal e a ecolalia, como cita Soares:

O trabalho de Kanner suscitou a realização e o aparecimento de diferentes investigações. Em 1976 Wing menciona que os indivíduos com autismo apresentam défices em três áreas: imaginação, comunicação e socialização que ficaram conhecidas como a Tríade de Wing e que deu origem ao aparecimento do termo Espectro do Autismo que visa demonstrar a existência de uma gama variada de manifestações de comportamento do Pós-Graduação em Educação Especial 11 mesmo distúrbio, aparecendo então associado ao Autismo o termo Espectro. (Soares, 2009, p. 10)

Entender o contexto histórico do autismo é essencial para situar a evolução do conhecimento sobre a síndrome ao longo do tempo. As contribuições de figuras como Leo Kanner, Hans Asperger e Lorna Wing foram fundamentais para definir e classificar o autismo, resultando na concepção do Espectro do Autismo. Essa compreensão histórica enriquece a abordagem contemporânea, proporcionando uma visão mais completa e informada sobre o transtorno.

2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de Educação Inclusiva no Brasil tem como objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, necessidades educacionais especiais, origem

étnica, gênero, orientação sexual, classe social ou qualquer outra forma de diversidade (Corrêa, 2010).

Adicionalmente, o Decreto nº 7.611/2011 estabelece a base para a Política Nacional de Educação Especial com foco na Educação Inclusiva. Esse decreto prevê a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma forma de educação adicional e complementar destinada aos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011)

É importante ressaltar que a implementação da política de Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios no Brasil, como a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores, a falta de acessibilidade nas escolas e a superação de preconceitos e estigmas sociais. No entanto, o país vem buscando avançar nessa área, visando garantir o direito de todos os estudantes a uma educação inclusiva e de qualidade (Tocantins, 2017).

Através da promulgação da Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12), foram estabelecidos os fundamentos da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação visa garantir os direitos específicos das pessoas inseridas nesse espectro, priorizando a inclusão e o respeito às suas necessidades particulares. (Brasil, 2012)

A Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12) estabelece uma série de direitos fundamentais para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dentre esses direitos, inclui-se o acesso prioritário a serviços públicos e privados, bem como atendimento prioritário em questões judiciais. (Brasil, 2012).

A legislação também assegura a inclusão educacional, garantindo o acesso a escolas regulares, e propicia assistência integral em saúde por meio de atendimento multidisciplinar. Adicionalmente, busca-se facilitar a comunicação e o acesso à informação para pessoas com TEA, ao mesmo tempo em que prioriza o acesso a programas governamentais de benefício social. Esses direitos, delineados pela Lei, visam promover a inclusão e proteção abrangente das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro. (Brasil, 2012).

Além de reconhecer esses direitos, a legislação também propõe diretrizes concretas para a criação de um ambiente mais inclusivo e acessível, contribuindo para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua posição no espectro autista (Brasil, 2012).

No Brasil, a Educação Inclusiva é respaldada por legislações e diretrizes que estabelecem o direito à educação de qualidade para todos, em consonância com os princípios da igualdade e da não discriminação. A principal referência legal atualmente é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei

nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

O Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) apresenta diversos artigos que enfatizam a relevância da inclusão educacional e dos direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional (Brasil, 2015).

O artigo 27 da referida lei estabelece que a educação é direito da pessoa com deficiência, avalizando o acesso a todos os níveis de ensino e à formação profissional, levando em conta as necessidades e capacidades individuais da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

O artigo 28 assegura a inclusão educacional das pessoas com deficiência, atribuindo esse dever ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade em geral. A promoção da inclusão ocorre por meio da eliminação de barreiras e da criação de condições adequadas de aprendizagem.

Paralelamente, o artigo 30 estabelece que o sistema educacional deve priorizar a oferta de educação inclusiva na rede regular de ensino, sendo responsabilidade do poder público garantir a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sempre que necessário. Esse direito é ratificado no artigo 31:

Artigo 31:

É estabelecido que a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser realizada em escolas regulares. A responsabilidade do sistema de ensino é assegurar a disponibilidade de recursos de acessibilidade e apoio requeridos. (Brasil, 2015)

Para que estes estudantes tenham acesso aos currículos nas escolas a LBI assegura em seu artigo 32 que: “Fica determinado que a adaptação curricular é um recurso essencial para atender às particularidades educacionais de cada aluno com deficiência, visando garantir uma participação plena e uma aprendizagem eficaz” (Brasil, 2015).

O professor tem uma relevância significativa no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem, sendo o principal agente de transmissão do conhecimento e facilitador nesse processo. Sua formação é um elemento essencial que pode moldar diretamente sua atuação na sala de aula, preparando-o para os desafios cotidianos.

De acordo com De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), é essencial reformular a prática pedagógica para incluir conteúdos abrangentes na formação inicial de professores.

O objetivo é garantir uma abordagem equitativa para todas as crianças na escola regular, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo. Essa

revisão busca melhorar a preparação dos educadores, permitindo uma resposta mais eficaz às necessidades diversificadas dos alunos e fortalecendo os princípios de equidade na educação.

Neste sentido a LBI adicionalmente, no Artigo 34 da mencionada lei estabelece a obrigatoriedade da formação continuada para professores e demais profissionais da educação, a fim de que estejam devidamente preparados para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. (Brasil, 2015).

Com o objetivo de garantir a acessibilidade para esses estudantes, o Artigo 36 assegura que as instituições de ensino devem adotar diretrizes que favoreçam a acessibilidade arquitetônica, proporcionando ambientes inclusivos e acessíveis. Já o Artigo 37, garante que os materiais didáticos e paradidáticos devem ser elaborados em formatos acessíveis, visando atender às diversas necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Esses artigos presentes no Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão, destacam a importância da inclusão educacional e estabelecem ações práticas para garantir igualdade de acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades ou limitações. (Brasil, 2015).

2.3 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª Edição (DSM- 5) apresenta a definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um distúrbio caracterizado por déficits duradouros na interação social e comunicação social, acompanhados por padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses ou atividade. (APA, 2014)

Os principais critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), incluem os seguintes aspectos:

Déficits persistentes na comunicação social e interação social: Esses déficits se manifestam através de problemas em pelo menos um dos seguintes aspectos: Habilidades sociais recíprocas: dificuldades em iniciar ou manter conversas e compartilhar interesses. Comportamentos de comunicação não verbal: falta de contato visual, expressões faciais limitadas.

Desenvolvimento e manutenção de relacionamentos: dificuldades em construir vínculos emocionais ou compartilhar emoções.

Padrões repetitivos e restritos de comportamento: Esses padrões são evidentes por pelo menos dois dos seguintes aspectos: Comportamentos motores ou verbais repetitivos: movimentos estereotipados, repetição de palavras ou frases. Interesses restritos: foco intenso e fixo em tópicos específicos.

Rigidez em rotinas: resistência significativa a mudanças na rotina. Sensibilidade sensorial: reações intensas a estímulos sensoriais como sons, luzes ou texturas. (APA, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta sintomas distintos, conforme detalhado no DSM-5, que, em alguns casos, podem ser sutis, mas impactam o desenvolvimento da criança. Esses sintomas abrangem desafios na comunicação verbal, expressões de movimentos repetitivos e, sobretudo, a evidente ausência de interação social (Albuquerque, 2018).

É essencial destacar que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista deve ser realizado por profissionais qualificados na área da saúde mental, como psicólogos, psiquiatras ou outros clínicos experientes. O DSM-5 serve como uma ferramenta valiosa para orientar a avaliação e compreensão do TEA, mas a avaliação individualizada e abrangente continua sendo fundamental para a identificação precisa dessa condição (Volkmar; Wiesner, 2018).

Após o diagnóstico, quando as crianças chegam em idade escolar, seus pais buscam um ambiente facilitador, para que as crianças do TEA possam ser acolhidas e amparadas. Para os pais essa fase normalmente é de muita insegurança (Araújo, 2023).

Assim, quando os pais buscam uma instituição educacional para seus filhos com TEA, enfrentam um processo muitas vezes moroso e desafiador. É essencial que as escolas estejam devidamente preparadas com profissionais capacitados em inclusão e que sejam verdadeiros exemplos de acolhimento. No entanto, é importante reconhecer que a realidade brasileira ainda está distante desse ideal de progresso (Araújo, 2023).

O ensino fundamental (anos iniciais) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como um ambiente distinto, no qual os pais já não suprem integralmente a formação delas. Nesse cenário, a criança se depara com uma diversidade de pessoas, dentre elas, uma figura que assume a responsabilidade de orientá-la em seu desenvolvimento cotidiano. Conforme observado por Mantoan, (2013, p.21):

[...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda [...]. (2013 p. 21)

Hartub (1989) denota que as crianças necessitam de dois tipos de relacionamentos: o vertical e o horizontal. O vertical é aquele no qual a criança tem uma relação afetiva com mais respeito. E o horizontal é aquele relacionamento nos quais as crianças se relacionam entre si, em pares de igualdade.

Incluir uma criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular em uma sala regular; é preciso proporcionar a essas crianças aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (Chiote, 2013, p 21)

De acordo com Barbosa (2012), a educação fundamental (anos iniciais) se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização que proporciona às crianças, a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos. Dessa forma, a qualidade dessas primeiras experiências poderá influenciar na adaptação social, nos anos escolares subsequentes.

De acordo com as observações de Salomão (2012), o papel fundamental do progresso da comunicação verbal torna-se evidente durante a interação social das crianças. Isso é particularmente relevante, considerando que muitas crianças que vivenciam Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dificuldades em se expressar verbalmente, comunicando-se de maneira limitada.

Conforme Bosa (2002), todos classificam as crianças com TEA como pouco interativos, todos têm comprometimento com a área social, no entanto, isso não quer dizer que eles não possam se socializar, mas que apresentam dificuldades para interagir por muito tempo.

Ao estabelecer uma ligação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a atividade de brincar, é importante considerar como o brincar pode influenciar significativamente no desenvolvimento humano. Uma das características do TEA é a dificuldade na interação social e na comunicação. Nesse contexto, o ato de brincar pode servir como uma ponte valiosa para abordar essas dificuldades (Azevedo, 2017).

Brincar de forma estruturada e direcionada pode ser um meio eficaz para incentivar a interação social e a comunicação entre crianças com TEA e seus pares. Por exemplo, ao criar atividades de brincadeira que envolvam turnos de interação, compartilhamento de objetos ou imitação. Os educadores e terapeutas podem promover oportunidades naturais praticarem habilidades sociais e linguísticas (Azevedo, 2017).

Além disso, o brincar pode ser adaptado de maneira a atender às necessidades individuais das crianças com TEA. Ao utilizar interesses específicos das crianças, como base para as atividades de brincadeira, é possível engajar e motivar essas crianças de maneira mais eficaz proporcionando um ambiente seguro para o desenvolvimento de habilidades sociais, linguísticas e cognitivas (Oliveira; Souza, 2023).

Portanto, ao reconhecer a importância do brincar como uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento para crianças com TEA, os profissionais e cuidadores podem explorar estratégias criativas e adaptativas para integrar o brincar de maneira terapêutica e educacional. Estas são atividades que possibilitam progressos significativos para essas crianças (Oliveira; Souza, 2023).

A brincadeira ganha um significado de realidade quando partilhada, a criança aprende brincando e normalmente é nesta fase que começa a imitação

e de reproduzir aquilo que é habitual. Segundo Oliveira (2000), o brincar se ressignificou e a importância dele é a mesma de suas intenções, ele cita critérios nos quais a criança só desenvolve brincando, como a atenção envolvimento social, vínculos e criatividade.

A brincadeira promove a interação entre as crianças, e facilita a socialização, destaca-se assim a importância de uma redefinição do conceito de brincar, a fim de garantir a inclusão de todas as crianças na turma (Oliveira, 2000).

A abordagem enfatizada por Bosa (2002) é vital, pois a presença de uma criança com TEA na sala de aula implica em uma transformação completa do ambiente educacional. Essa mudança requer uma reflexão profunda sobre o papel do educador e seu impacto na sociedade, estimulando a criação de novas possibilidades. O cerne para alcançar a inclusão efetiva reside na priorização da informação clara, na comunicação eficaz e na promoção da integralidade, assegurando uma educação inclusiva para todos os alunos.

De acordo com Nunes (2014, p. 289): “[...] concepções caricaturizadas sobre a síndrome do autismo”, prejudicam a inclusão educacional de indivíduos com TEA, e perpetuam um cenário de exclusão. Segundo a autora, as instituições escolares enfrentam vários desafios, incluindo a ausência de uma rede de apoio adequada e uma falta de compreensão das estratégias de ensino eficazes para a educação especial.

Esses fatores geram ansiedade entre os educadores ao interagirem com os alunos, mas também influenciam diretamente as abordagens pedagógicas adotadas, resultando na diminuição das expectativas dos professores quanto à capacidade de aprendizado de seus alunos. Reintegrar-se no ambiente deste aluno, proporcionar uma vivência por inteira da educação fundamental (anos iniciais), sendo ela dentro de suas limitações é necessária.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. (Orrú, 2012, p. 9)

O docente precisa entender o contexto que envolve sua nova realidade, de ter em sua turma diversas questões que necessitam do seu olhar específico e cuidadoso. Promover a socialização, a inclusão e o aprendizado significativo dentro das particularidades da turma, deve ser a busca em uma turma inclusiva:

Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a forma. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para o seu mundo. (Antunes, 1998, p.17)

Esse plano, voltado para o âmbito clínico, busca atender às diversas necessidades individuais da criança com TEA, considerando as variadas manifestações do transtorno. Teixeira (2016) destaca que o TEA engloba uma gama de possibilidades, sendo cada paciente único em suas demandas.

Ao abordar o PIT, é essencial ressaltar sua importância no contexto clínico, visando o desenvolvimento global da criança. Entretanto, é crucial observar que, no âmbito educacional, entra em cena o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Este instrumento, focado na esfera educacional, complementa o PIT, proporcionando estratégias específicas para a promoção da aprendizagem e inclusão da criança com TEA no ambiente escolar.

A presença do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na escola contribui para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades especiais. O PDI é uma ferramenta essencial que busca atender às necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo suas capacidades e desafios individuais. / Sua importância reside em personalizar o ensino de acordo com as necessidades de cada criança, direcionando estratégias e intervenções específicas para promover seu desenvolvimento educacional e social (Gonzaga, 2019)

Além disso, o PDI envolve uma abordagem colaborativa que inclui pais, educadores e outros membros da equipe escolar, promovendo a transparência, acessibilidade e participação de todos. Profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são essenciais na elaboração do PDI, fornecendo orientações especializadas e identificando estratégias específicas para apoiar o aluno em seu desenvolvimento (Poker et. al, 2013).

Em resumo, o PDI é uma ferramenta valiosa que contribui para a inclusão efetiva e o sucesso educacional de crianças com TEA na escola, reconhecendo suas singularidades e orientando as ações educacionais de forma adaptada às necessidades individuais (Poker et. al, 2013).

A educação tem papel significativo nesse cenário, sobretudo ao proporcionar um ambiente que promova exploração, experimentação e aprendizado contínuo. Auxilia no desenvolvimento da resiliência e adaptabilidade. As tentativas entre acertos e erros enfrentados diariamente por todos nas escolas, permitem o crescimento, a aquisição de novos conhecimentos e o aprimoramento de estratégias (Silva; Da Silva, 2020).

Ao criar essas interconexões entre a formação do professor, seu olhar atento e as adaptações na escola, estamos construindo um alicerce sólido para a verdadeira inclusão. Isso não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas enriquece toda a experiência educacional, preparando os estudantes para viverem em uma sociedade que valoriza a diversidade (Mousinho, 2010).

2.4 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NA ADAPTAÇÃO DO ALUNO TEA

A busca pela inclusão no cenário educacional brasileiro tem avançado, indo além da simples socialização. A Declaração de Salamanca, em 1994, marcou o início dessa concepção, destacando a importância de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições. As leis nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçaram o compromisso com a inclusão.

Contudo, desafios persistem, especialmente para alunos autistas. A necessidade de práticas pedagógicas adaptadas é essencial para uma inclusão eficaz nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para garantir a inclusão de crianças autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que o professor desenvolva habilidades para lidar com a diversidade da sala de aula, afastando temores, ansiedades e ideias pré-concebidas.

A pesquisa sobre o tema, a colaboração com os pais e a equipe pedagógica são passos fundamentais para realizar adaptações necessárias e acolher o aluno autista. Identificar as dificuldades específicas do aluno, como sua capacidade de comunicação e interação, é essencial para elaborar estratégias que utilizem a interação social como facilitadora da aprendizagem (Costa, 2007).

É importante ressaltar que o foco do professor não deve estar nas dificuldades do aluno. Estudos baseados na abordagem interacionista indicam que o processo de aprendizagem não deve centralizar-se nas limitações, mas sim identificá-las para entender o que o aluno pode ou não realizar, utilizando as interações sociais como catalisadoras do processo educativo (Costa, 2007).

Mantoan (2001) destaca a necessidade de avaliação do ensino, onde o professor deve conhecer o comportamento escolar dos alunos, modificando seu trabalho de acordo com as necessidades individuais. A postura inclusiva requer a recriação da prática pedagógica, possibilitando a participação ativa do aluno, inclusive daqueles considerados graves, exigindo criatividade para adaptações necessárias (Baptista, 2002).

Reconhecer as limitações do aluno sem ampliá-las é fundamental, conforme Mantoan (2006). A falta de conhecimento sobre os transtornos do espectro autista demanda formação para os professores. Ignorar as limitações prejudica o planejamento pedagógico, impedindo a elaboração de atividades que ampliem as possibilidades de desenvolvimento.

A adaptação curricular, mediante avaliação, é essencial para promover a inclusão de alunos autistas no Ensino Fundamental (anos iniciais) (Baptista, 2002).

Baptista e Bosa (2002) propõem adaptações no currículo, como flexibilidade, acomodação e realização de um trabalho simultâneo. O ambiente

escolar deve ser flexível, permitindo que alunos autistas aprendam em seu próprio ritmo. O professor deve acomodar esses alunos na sala de aula, propiciando o relacionamento com a turma toda. O trabalho com crianças autistas deve ser simultâneo ao realizado com a turma, garantindo a mesma preocupação e responsabilidade com o aprendizado de todos os alunos.

Mantoan (2006) sugere a presença de professores especialmente designados para acompanhar alunos com deficiência nas atividades de sala de aula, visando oferecer apoio. Essa iniciativa é considerada positiva para facilitar a adaptação dos alunos, uma vez que professores titulares, muitas vezes despreparados e sobrecarregados, podem ter dificuldades em promover a inclusão de todos os alunos da sala.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a integração de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos primeiros anos do ensino fundamental apresenta-se como um desafio relevante, porém indispensável para o progresso desses indivíduos. A legislação brasileira preconiza a inclusão, assegurando o acesso dessas crianças ao ambiente escolar regular. Entretanto, a efetividade desse processo demanda estratégias pedagógicas específicas e um ambiente adaptado às necessidades individuais dos alunos com TEA.

O diagnóstico precoce, impulsionado pelo avanço tecnológico, proporciona oportunidades ampliadas para intervenções personalizadas e eficazes. A criação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) contribui para a inclusão, reconhecendo as capacidades e desafios específicos de cada aluno.

No contexto da prática docente, a formação especializada e a adaptação do ambiente escolar são fundamentais. A importância do educador na promoção da socialização, combinada com o envolvimento colaborativo de pais, profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe escolar, contribui para um processo inclusivo mais efetivo. O reconhecimento da diversidade e o respeito às singularidades de cada criança com TEA são cruciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Hanna Maria Silva de. **O desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista: os desafios da educação na perspectiva inclusiva**. 2018.

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo et al. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019.

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais**. In: Anais... V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), 2012.
- BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.21-40.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 02 jan. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12764 de 27 de dezembro de 2012, **191º da Independência e 124º da República**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases para a educação nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE (2014-2024) e dá outras providências. 2014. Disponível em: Acesso em: 02 jan. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- CORDEIRO, E. S. G.; AZONI, C. A. S.; SILVA, E. M. T. D.; FERNANDES, F. H.; LIMA-ALVAREZ, C. D. D.; GAZZOLA, J. M. Análise bibliométrica da literatura sobre equilíbrio postural em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Cefac**, 22, 2020.
- CORRÊA, Maria Helena Calazans. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2010.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1999). **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 4ª. Edição, 2006.
- ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

FAZZIO, D. O Verdadeiro ABA: Um Programa Público Modelo de Intervenção Comportamental Precoce Para Crianças Com Autismo. **Revista Autismo**. N. 2. Abril, 2012. Disponível em: : <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES Leandro Thadeu; SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: Entenda o autismo**. FONTANAR, São Paulo-SP, 2012. Acesso em: 02 jan. 2024.

GARTON, A. F. **Social Interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

GONZAGA, Mariana Viana et al. **Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário**. 2019.

HARTUP, W. W. (1989). **Social relationships and their developmental significance**. *American Psychologist*, 44, 120-126.

IINUMA, Tânia. **Neurociência e Transtorno do Espectro Autista (TEA): revisão sistemática de estratégias didáticas pedagógicas para a aprendizagem em química**. 2023.

LEMONS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 117-130, 2014.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, v. 5, n. 10, 2019.

MARTINS, Elizângela Xavier. **Autismo infantil na perspectiva analítico comportamental**. 2005.

MIZAEL, Tâhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 623-636, 2013.

MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. 2010.

NUNES, D.R.P.; ARAÚJO, E.R. **Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22, n.84, p.1-15, 2014.

OLIVEIRA, CAROLINA. **Um Retrato do Autismo no Brasil**. USP – Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://bit.ly/3PCMkZJ> >. Acesso em: 02 jan. 2024.

OLIVEIRA, Grazielle Rodrigues Vieira de. **Educação especial e educação inclusiva: uma análise do atendimento educacional especializado**. 2023.

OLIVEIRA, Lais Camila Bento; SOUZA, Tuane Antunes de. **Imersão em língua inglesa via recursos eletrônicos e o desenvolvimento da oralidade em crianças com transtorno do espectro autista: o caso Rafael**. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010; v. 10, número 3, 2012.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Papirus editora, 2004.

SALOMÃO, N. M. R. **A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil**. In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Org.). Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.151- 167.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, p. 695-708, 2012.

SOARES, Carla Sofia Ferreira. **O espectro do autismo**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/779/2/PG-EE-2009CarlaSofiaSoares.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2024.

SOUZA, A. C. R. F. et al. **Estudo comparativo de habilidade de imitação no transtorno específico de linguagem e no transtorno do autismo**. CoDAS, v. 27, n. 2, p. 142-147, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/codas/v27n2/pt_2317-1782-codas-27-02-00142.pdf. DOI: 10.1590/2317-1782/20152014194.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo: Guia dos pais para o tratamento completo**. 3°. Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

TOCANTINS, Valdete da Conceição. **A inclusão da criança autista e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil: uma revisão na literatura**. 2017.

VIGOTSKY, Lev S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Artmed Editora, 2018.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COMO ALIADO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TDAH DE 4 A 5 ANOS

Marcilene Resende Gomes Costa¹

Francisca Cibele da Silva Gomes²

Brenda Maiara Nunes Paes de Lira³

RESUMO

O ato de brincar é fundamental na área educacional, pois constitui um alicerce para o processo de aprendizagem, sendo, assim, um meio que viabiliza a assimilação do conhecimento de maneira prazerosa e lúdica pelos jovens. As brincadeiras proporcionam interações enriquecedoras que promovem o desenvolvimento cognitivo e comportamental na rotina diária das crianças. A pesquisa explora a importância do brincar na Educação Infantil para crianças com idade de 4 a 5 anos com TDAH, destacando que os educadores devem criar um ambiente lúdico que considere as dificuldades no aprendizado e na interação social. O TDAH, uma condição neurodesenvolvimentista, provoca sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, impactando negativamente o desenvolvimento social e a autoestima das crianças, que podem ser vistas como desobedientes. Esse trabalho tem por objetivo demonstrar a relevância do brincar como aliado no desenvolvimento da criança com TDAH. Metodologicamente, esse artigo baseou-se em uma revisão de literatura, os resultados evidenciam o quanto o brincar contribui positivamente para o desenvolvimento da criança com TDAH.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Desenvolvimento da Criança. TDAH. Lúdico.

1 Graduada em Pedagogia pela UFPI-Universidade Federal do Piauí, Professora da rede municipal de Boa Hora Piauí. marcilenecostabh123@gmail.com.

2 Graduada em História pela UESPI-Universidade Estadual do Piauí, Professora celetista da secretaria municipal de educação de Barras Piauí. cs6445758@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela faculdade IMES. estudantedoensinosuperiorenunesbrenda.lira@ufpi.edu.br.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa mostrar a importância do brincar no processo de desenvolvimento integral de crianças com idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Entende-se que é essencial que o professor propicie um ambiente divertido com brincadeiras na rotina das crianças com este transtorno, a partir do conhecimento das dificuldades que cada criança apresenta no desenvolvimento da aprendizagem e da interação social.

O Transtorno de Déficit e Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada pela combinação de sintomas de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, de causas genéticas, causando grandes prejuízos no desenvolvimento social, que implica na autoestima da criança, que geralmente é apresentada como desordeira, desobediente e criadora de caos e sem limites. O uso da ludicidade torna possível uma aliada na sala de aula, no desenvolvimento das crianças com TDAH. Utilizando jogos e brincadeiras, a criança desenvolve com mais facilidade a facilidade de concentração, atenção, foco e a socialização. Com o brincar, a criança estabelece e descobre o mundo imaginário, a interação, se comunicam e se relacionam com crianças e adultos de seu convívio, estabelecendo suas capacidades efetivas, cognitivas e motoras.

Nessa perspectiva, essa abordagem de estudo foi norteadada pela seguinte indagação: Qual a importância do brincar como aliado no desenvolvimento da criança com TDAH de 4 a 5 anos?

O objetivo geral é demonstrar, por meio de uma revisão bibliográfica, a relevância do brincar como aliado no desenvolvimento da criança com TDAH de 4 a 5 anos. Tendo como objetivos específicos: 1) apresentar o conceito de TDAH; 2) compreender os preceitos do brincar e sua representatividade no desenvolvimento da criança com transtorno de déficit e hiperatividade; 3) compreender o papel do professor no brincar com crianças com este tipo de transtorno.

A relevância deste estudo está em demonstrar que o desenvolvimento infantil deve ser centrado na valorização do ato de brincar. Através do brincar, ocorre o desenvolvimento completo da criança. Portanto, este estudo auxiliará na ampliação da compreensão da temática e na sua relevância para a sociedade e educadores.

Metodologicamente, esse artigo baseou-se em uma revisão de literatura. Os resultados evidenciam o quanto o brincar contribui positivamente para o desenvolvimento da criança com TDAH de 4 a 5 anos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi conduzida uma revisão bibliográfica para explorar a importância do uso de atividades lúdicas na educação, assim como seu potencial para auxiliar no desenvolvimento de crianças com TDAH. A pesquisa envolveu a análise de artigos científicos e livros de diversos autores que discutiram a importância do brincar com crianças de 4 a 5 anos com TDAH.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é bibliográfica quando é realizada com base em fontes previamente publicadas, como livros, revistas, artigos científicos, jornais, dissertações, teses e materiais cartográficos. A revisão bibliográfica tem como objetivo proporcionar ao pesquisador um contato direto com todo o conhecimento existente sobre o tema de estudo.

A obtenção de dados foi conduzida através das plataformas e repositórios online Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico.

Foram considerados critérios de inclusão estudos originais e revisões de literatura que abordavam e analisavam evidências sobre o tema em questão, escritos principalmente no idioma de Língua Portuguesa. Por outro lado, foram excluídos editoriais, textos incompletos e estudos que não se enquadravam na temática proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CONCEITO DE TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, representado pela sigla (TDAH), de acordo com a associação brasileira de déficit de atenção (ABDA), é um transtorno neurológico de causas genéticas que apresenta sintomas na infância e permanece ao longo da vida. O TDAH é uma síndrome que atualmente está sendo sempre alvo de pesquisas devido à grande quantidade de crianças diagnosticadas, sendo conhecidos desde o século XIX, entretanto a partir da década de 60 é que começou a se ter mais informação sobre essa síndrome.

Ao longo dos anos, diversos fatores foram apontados por pesquisas como causa do TDAH: atuações metabólicas, fatores perinatais na tireoide, entre outros, mesmo assim nada se comprovou de fato uma causa legítima do que realmente seja o transtorno e suas causas. Segundo Amorim, para o site da IPDA (Instituto Paulista de Déficit de Atenção), o TDAH é um transtorno que afeta áreas específicas do cérebro, predominantemente o lobo pré-frontal. Como resultado, aparecem os principais sintomas do TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade, sendo um problema crônico que afeta as funções cerebrais.

A criança com TDAH quase sempre se mostrou impulsiva, distraída ou inquieta, com dificuldade de manter-se o foco ou seguir regras, e que dificilmente consegue lidar com conflitos e organização e orientação especial. De acordo com a classificação atual do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), existem três tipos de TDAH: Tipo Desatento/Distraído; Hiperativo/Impulsivo e o Tipo Combinado/Misto. No tipo desatento/distraído, as principais características são distração, lentidão, esquecimento e desorganização. No tipo hiperativo/impulsivo, a agitação, hiperatividade, intensidade, compulsão e impulsividade são os traços mais marcantes. Já no tipo combinado/misto há uma junção dos sintomas dos anteriores. (American Psychiatric Association, 2015).

Ainda de acordo com o DSM-5, há 18 sintomas principais do TDAH, sendo assim nove referentes à distração e nove à hiperatividade/impulsividade. Durante o processo de diagnóstico, é necessário que o indivíduo apresente no mínimo seis sintomas (para adultos é necessário cinco), persistentes por, pelo menos, seis meses. Além disso, é preciso que estes sintomas também tenham iniciado antes dos 12 anos de idade, causando impactos negativos com pelo menos dois ambientes. Esse transtorno traz grandes dificuldades para os indivíduos que são diagnosticados, pois os sintomas interferem negativamente em vários setores ambientais e no desenvolvimento psicológico e emocional, dentre outros.

Dessa forma, muitas vezes as crianças com TDAH são rotuladas como sem educação, com falta de limites, sendo excluída pelos colegas, se tornando uma criança desmotivada com a autoestima baixa, sendo assim caindo bastante o seu rendimento escolar, devido também à falta de concentração que a criança com o transtorno de déficit de atenção possui. (MATTOS, 2007).

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TDAH

É preciso compreender, fazer uma análise e uma boa avaliação para não haver julgamentos e desconfortos aos diagnosticados, dessa forma é muito importante entender a maneira como é feito o diagnóstico e quais são os profissionais especializados para detectar a síndrome do TDAH. Os primeiros sintomas normalmente são perceptíveis ainda nos primeiros meses de vida do bebê, mostrando-se uma criança insaciável, irritada, apresenta cólicas frequentes e demonstra dificuldade de alimentação e sono. Silva (2003, p.1) reforça que:

Quando pensamos em TDAH, não devemos raciocinar como se estivéssemos diante de um cérebro “defeituoso”, devemos, sim, olhar sob um foco diferenciado, pois, na verdade, o cérebro do TDAH apresenta um funcionamento bastante peculiar, que acaba por trazer-lhe uns comportamentos típicos, que pode ser responsável tanto por suas melhores características, como por suas maiores angústias de desacertos vitais.

Com o passar dos anos, são notados por familiares e amigos diversos sintomas, como inquietudes, impulsividade, distrações, dificuldade em transformar ideias em ações, não sabem lidar com frustrações e são crianças intolerantes, como são diversas as queixas apresentadas e perceptivas no comportamento da criança com TDAH no dia a dia familiar e escolar dessa criança. É necessária a atuação de um profissional habilitado a diagnosticar o TDAH, levando em consideração todos os sintomas citados e por observação de outros comportamentos isolados de cada criança com TDAH. Segundo Silva (2003, p.13):

[...] O papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante, pois são profissionais com habilidades para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (o exemplo do TDAH), investigar a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliar a evolução dos quadros e ainda planejar uma reabilitação voltada para as alterações Cognitivas/Dificuldades de cada paciente (Silva, 2003, p.13).

O diagnóstico é resultado de uma longa extensão e análise clínica para de fato se ter um resultado fechado, levando em consideração todos os sintomas do transtorno, sustentados em uma profunda avaliação, processo esse que precisa de coletas de dados fornecidos pelos pais e pela instituição escolar. A afirmação só será validada por um médico psiquiátrico, onde terão com base outros exames com informações de outros profissionais que acompanhem a criança em análise - psicólogo, terapeuta, educadores, psicopedagogos. Segundo o Instituto Paulista de Déficit de Atenção (2012, p.01):

O diagnóstico do TDAH - Déficit de Atenção começa com uma extensão análise clínica do caso por uns especialistas em TDAH, quando são analisadas as características cognitivas, comportamentais emocionais: histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar e profissional; relacionamentos, dificuldades e expectativas relacionados às questões do cliente, que possa estar relacionada à distração, hiperatividade/agitação e impulsividade.

Nessa perspectiva de uma avaliação segura, são diversas as formas de análises para uma conclusão, além de exames e observações e relatos de familiar e escolar na busca do diagnóstico conclusivo e sem dúvidas para assim poder haver de fato uma solução para possibilitar a essa criança estratégias, métodos e atividades de inclusão que possam contribuir para o desenvolvimento dessa criança com TDAH. Todo esse processo deve ser sempre acompanhado na sala, além dos profissionais especializados e qualificados para um diagnóstico final.

De fato, o TDAH interfere no desempenho e no processo de ensino e aprendizagem da criança, onde se observa explicações, as quais devem ser analisadas, para assim essa criança ter um diagnóstico clínico seguro com provas

médicas e uma lista de sintomas e relatos da família e escola, sendo sempre investigado e progresso escolar o tempo todo, é de relevância que o resultado positivo do desenvolvimento dessas crianças com TDAH só será possível como acompanhamento constante da família e escola, evidentemente é importante a participação dos professores e da equipe de orientação e coordenação escolar.

A partir de um diagnóstico, a família precisa levar a criança às terapias para diminuir os sintomas e assim possa melhorar a qualidade de vida da criança com o transtorno. Da mesma forma, a escola se torna responsável por possibilitar à criança uma inclusão com oportunidades educativas para contemplar a criança uma aprendizagem significativa, diminuindo assim o índice de repetições, baixo rendimento escolar, e evasão e dificuldades emocionais e sociais. De acordo com Reis (2011, p. 8).

[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tivesse garantidos as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejados que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (Reis, 2011, p. 8).

Na sala, o professor é a chave principal para detectar as dificuldades enfrentadas por cada criança nos aspectos físicos, motor, psicológico e social, onde se iniciam as observações cabíveis para ajudar a essas crianças, a partir das observações, obtém-se o diagnóstico do transtorno da criança. Dessa forma, a escola terá como elaborar estratégias de práticas pedagógicas adequadas para auxiliar o desenvolvimento da criança com TDAH.

No entanto, é imprescindível o diagnóstico precoce. Quanto mais rápido a criança for diagnosticada, mais chances ela terá para se desenvolver de forma eficiente, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. O professor ideal demonstrará um maior equilíbrio e criatividade ao desenvolver alternativas e avaliar sua eficácia prática. Deve-se considerar os interesses da criança ao criar situações do dia a dia que incentivem a oferta de feedback constante, logo após o comportamento da criança (Rief, 2001 *apud* Desidério; Miyazaki, 2007).

O processo de tratamento do TDAH é contínuo, por esse fato é bastante relevante à compreensão e evolução da criança na vida e no convívio social. Dessa maneira, é evidente a complexidade que a síndrome traz, e que pode ser feito para ajudar e melhorar os sintomas, pois dessa forma possibilita um amparo do que a criança com TDAH enfrenta juntamente com a família. E com estratégias aliadas, a escola contribuirá para um crescimento significativo na vida dessa criança. E de fato faz-se necessário haver estímulos e adaptações no ambiente para melhorar no desempenho.

De acordo com o artigo 205 da Constituição, A educação é direito de todos, é dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao plano desenvolvido da pessoa, seu prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Toda criança tem direito a uma educação pautada no direito de bem-estar, assegurado um mínimo de qualidade integral sem exclusão em sala de aula, possibilitando o desenvolvimento da criança com gozo de todos os seus direitos, tendo aulas adaptadas estimuladoras para suprir as necessidades das crianças com TDAH com uma educação com igualdade de condição para todos.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH

É na infância que a criança está mais disposta a aprender, pois é nessa fase que ela desenvolve os respectivos aspectos, como físico, psicológico, intelectual e social. Conforme a LDBE no 934/96, que define que a finalidade da educação infantil deve ser o desenvolvimento integral da criança, em seu artigo 29 diz que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Como o TDAH é um transtorno que causa prejuízos à criança, devido a afetar a parte frontal do cérebro, na qual é reparável pela atenção, dessa forma a criança se mostra com a autoestima baixa, mesmo com algumas limitações no desempenho na aprendizagem, girando um fracasso escolar, isso não quer dizer que são crianças incapazes, que não têm capacidade de aprender conteúdos, na verdade, o que realmente elas precisam são de estímulos maiores por parte da família, escola e professores. Mattos (2007, p. 11) conceitua o portador do TDAH como “uma pessoa que vive no mundo da lua, vive inquieta e não parece parada e normalmente são impulsivas em seu dia a dia”.

O brincar como método pedagógico pode contribuir nesse processo. A escada precisa conhecer os sintomas e dificuldades da criança com TDAH, pois dessa maneira possibilita o desenvolver atividades com brincadeiras, para promover o desenvolvimento integral da criança. Por consequência das brincadeiras, as crianças contemplam momentos ricos em conhecimento de forma prazerosa e experiências significativas para o aprendizado da criança, sendo assim o jeito como a criança vê o mundo através do lúdico. Conforme ressalta Machado (2003):

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender, precisamos adquirir certos distanciamentos de nós mesmos, e é isso que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras tradicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento, podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete, organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa e necessita estar no seu momento de aprender. Isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos proponha que ela aprenda (p.37).

O brincar é de grande importância para a educação, pois ele representa uma base para a aprendizagem, sendo dessa forma um recurso que possibilita a aprendizagem das crianças de forma prazerosa e lúdica. As brincadeiras trazem interações carregadas de conhecimento e aprendizado que organizam o pensar e agir no dia a dia do cotidiano da criança.

De acordo com Morais (2012), o brincar sempre está inserido na situação na qual a criança entende as coisas, e constrói o significado para poder assimilar os papéis sociais e compreender as relações afetivas que acontecem em seu meio. Dessa forma, as brincadeiras as crianças aprendem a seguir regras, a controlar frustrações e inquietações, que o indivíduo com TDAH possui, sendo assim, o brincar é de fato uma ferramenta de prática bastante importante, pois estabelece aprendizagem de forma eficiente e lúdica, desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos social, emocional e cognitivo.

É cabível ressaltar que é função da escola como um espaço formativo organizar essas práticas do brincar que possam possibilitar momentos ricos em conhecimentos significativos, onde a criança revive e cria a imaginação, construindo a identidade e valores, através do mundo do faz de conta. Para Kishimoto (2010, p. 01):

[...] O brincar para a criança é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de dar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

A brincadeira é forma da criança se comunicar e fortalecer a concentração e manter o foco, onde a criança com TDAH tem grande dificuldade de permanecer focada nas atividades realizadas, e o brincar mostra-se vantajoso, pois possibilita o desenvolvimento de habilidade de concentração na execução das atividades propostas, intensificando assim os resultados positivos para a criança com TDAH, nos aspectos físico, emocional, cognitivo e social. Nessa mesma perspectiva, o brincar é uma ferramenta que favorece a construção da

identidade nas relações interpessoais concretas e dinâmicas nas atividades do dia a dia da criança.

Vygotsky (1979, p. 45) diz que: “A criança aprende muito ao brincar, o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia, é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico”. A brincadeira não é apenas um ato de jogar e brincar, ela é uma estratégia metodológica, onde a criança vai desenvolver a linguagem oral, os movimentos corporais, a construção da identidade e da autonomia. Segundo Leal (2017, p. 20):

O brincar é muito importante para a criança, pois permite que ela se sinta segura e confiante, ela faz do brincar o seu mundo imaginário. É tão importante para a criança quanto estudar, comer e conviver com a família, torna o ambiente alegre e mais propício para a aprendizagem e formação do indivíduo (Leal, 2017, p. 20).

Da mesma maneira, Almeida (1995) ressalta que brincar não significa apenas um passatempo. A criança utiliza a brincadeira para conhecer o mundo ao seu redor e a se socializar com ele, desenvolvendo sua imaginação e pensamento abstrato, fazendo assim com que haja um bom desenvolvimento psicomotor e psicossocial. A criança expressa vários sentimentos e conhecimentos durante uma brincadeira ou jogos, que resulta em uma aprendizagem prazerosa e significativa, representando sua personalidade, motricidade, aspectos emocionais, intelectuais e a sociabilidade, metralhando assim a vida da criança com TDAH que precisa de atividades lúdicas para se manter no foco e adquirir o conhecimento de forma prazerosa, onde a aprendizagem se torna concreta e efetiva, transformando o desenvolvimento da criança com TDAH.

O professor, como mediador e conhecendo todas as dificuldades e possibilidades de aprendizagens da criança, é que promoverá momentos relativos e brincadeiras com ludicidades que proporcionam o aprimoramento na significância da aprendizagem da criança durante as brincadeiras e jogos propostos com objetivo de desenvolver a criança na sua totalidade com equidade e qualidade de vida do aluno com TDAH.

Paulo Freire (1996) destaca que ensinar é criar situações que permitam ao aluno construir e conduzir o seu aprendizado. A ludicidade pode proporcionar essas situações em sala de aula. Através destas situações, o aluno descobrirá o ambiente no qual está inserido e desenvolverá sua autonomia, fazendo com que o aprendizado seja prazeroso e significativo.

O professor é conhecedor e propiciador das experiências, precisam criar diversas situações produtivas contemplando todas as necessidades da criança com o brincar, fortalecendo um vínculo das brincadeiras com o processo de

aprendizagens, onde o brincar é fortalecedor do conhecimento das crianças com TDAH de 4 a 5 anos da educação infantil, pois a criança com TDAH perde o foco muito fácil e isso atrapalha na aprendizagem, dessa forma depende significativamente do olhar do professor sensível e da atuação do mesmo com estratégias que possa usar com a criança, para estimular a concentração e o interesse do aluno a manter o foco e aprender e se desenvolver de forma dinâmica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo, o brincar é fundamental para tornar possível o desenvolvimento da criança com TDAH, evidenciamos que as brincadeiras se revelam como uma ferramenta metodológica que excede a função de relevância que contribuem positivamente no trabalho com crianças com o transtorno, mostrando fatores importantes no aprimoramento das habilidades da criança, como o desenvolvimento, raciocínio lógico, a motricidade, emocional e intelectual, através desse estudo é evidente essas características que o brincar, as brincadeiras e jogos, seja ludicidade, favorece uma aprendizagem de qualidade, é possível para as crianças com TDAH.

Diante das leituras realizadas podemos concluir que o brincar é de grande importância para as crianças com o transtorno, se desenvolva de forma integral, lúdica e prazerosa, tendo o brincar como aliado nesse processo de aprendizagem, contemplando todos os aspectos, o intelectual, social e familiar, onde a criança tendo um diagnóstico precoce acompanhamento adequado e apoio familiar e inclusão escolar, onde a escola precisa ter conhecimento das dificuldades e possibilidade que a criança com TDAH pode ter e desenvolver, superando as com estratégias aliadas ao que a criança precisa, o professor é responsável por contemplar e dar esse direito à criança que é o direito ao brincar, pois favorece e promove a interação integral e significativa a essa criança, com um recurso prazeroso divertido que proporciona o desempenho escolar seja contemplado e assegurado através do brincar o aliado a esse processo de desenvolvimento, fazendo com que melhorem suas habilidades superando suas dificuldades que as crianças com TDAH possuem.

Conclui-se que a compreensão do que realmente seja o TDAH e suas dificuldades que as crianças com a síndrome passam, e aliando a estratégia em inclusão, as escolas serão refúgio de grandes positivities de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento dessas crianças com TDAH, pois a criança se sente valorizada e estimulada a participar das brincadeiras e jogos orientados de forma prazerosa, gerando assim significativamente uma aprendizagem com qualidade de vida para essas crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEAL, Patrícia Maristilo de Frutas. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**. Patrícia Maristelo de Frutas Leal. Pouso Alegre: 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertaçõess2/144>. Pdf. Acesso em: 15/09/2024.
- KISHIMOTO, Tizuko, M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil – FEUSP anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Acesso 30/09/2024.
- MATTOS, P. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescente e adulta**. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.
- MACHADO, M.M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.
- MORAES, Ingrid Merkler. **A Pedagogia Do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.
- REIS, G.U. **Alunos Diagnosticados com TDAH: Reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional**. Parnaíba, 2011. Disponível em: [http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15-13 12-05.pdf](http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15-13%2005.pdf) >. Acesso em 23 set. 2024.
- RONDLE, L.A. P. & BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de atenção / hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Ed. Artes médicas sul, 1999.
- SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo, editora: Gente, 2003.
- VYGOSTSKY, Lev. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marcos Alan Frazão da Silva¹

Orlando de Lima Monteiro²

Lucilene de Araújo Silva³

Heloisa Silva Epifânio Montes⁴

RESUMO

As práticas de educação inclusiva devem ocorrer em contextos sociais e no ambiente escolar, promovendo inclusão e respeito à diversidade, principalmente, quando se refere ao contexto de estudantes com deficiência. E quando se trata de inclusão de estudantes especiais da educação do campo, as práticas pedagógicas inclusivas devem se adequar à realidade dessa modalidade de ensino, que possui características e condições peculiares à sala de aula tradicional. O problema desse se volta para saber como as práticas docentes tradicionais se adaptam e quais as possibilidades de inovação para atender às necessidades específicas desses estudantes, considerando os desafios impostos pelo contexto rural? Frente a isso, esse artigo objetivou analisar os desafios e as possibilidades de implementação de práticas docentes inclusivas e inovadoras para estudantes com deficiência na educação do campo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. E para o desenvolvimento desse estudo, utilizou como referência autores como: Mantoan (2003), Mizukami (2015), Cavalcanti (2015) e Silva (2020), dentre outros. Desta forma, este estudo evidenciou que os principais desafios na adaptação de práticas pedagógicas de estudantes com deficiência

1 Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância pelo Instituto Federal do Goiás - IFG. Professor da Educação Básica do município de Coroatá - MA. Contato: marcosfrazao95@gmail.com.

2 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela faculdade (FAEPI), professora da rede estadual do Piauí e lucia.lene2014@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia pela Unopar, professora da rede estadual do Mato Grosso e da rede municipal da cidade de Querência no Mato Grosso e heloisa.montes@edu.mt.gov.br.

na educação do campo requerem uma formação adequada e desenvolvimento de competências do docente para atuar junto a esse público, e nas condições da realidade da educação do campo. E, por fim, foi possível evidenciar que, o uso de metodologias ativas e recurso digitais e tecnológicos podem impactar positivamente no aprendizado de estudantes com deficiência, e que também impacta no desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes, a partir da intervenção correta e participação da comunidade e família na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios; Possibilidades; Práticas Docentes Inclusivas; Educação Especial; Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, um imperativo para a construção de sociedades mais justas e equitativas, enfrenta desafios particulares para sua implantação e efetivação no contexto educacional, tendo-se em vista as barreiras e dificuldades ainda existentes, como é o caso da falta conhecimento a respeito dessa temática pela sociedade e a falta de professores qualificados para atuar junto a esse público (Freire, 1997).

A educação do campo apresenta características únicas que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, como a diversidade cultural, a organização do trabalho e do tempo, a relação com a natureza e a distância dos centros urbanos.

Esses elementos moldam a identidade das escolas rurais e passam a exigir uma abordagem pedagógica que valorize os conhecimentos e as experiências dos estudantes, articulando-os com os conteúdos escolares, observando-se também as particularidades que os estudantes com deficiência possuem, para, assim, adaptar os conteúdos e práticas às necessidades especiais e pedagógicas dos estudantes (Silva, 2013).

E nesse cenário, os desafios e possibilidades frente à prática de inclusão de estudantes com necessidades especiais na educação do campo se configura como um desafio ainda maior, demandando adaptações e inovações nas práticas pedagógicas tradicionais.

Frente a isso, há uma latente necessidade de se pesquisar e de melhor se conhecer a realidade da educação de estudantes com deficiência na educação do campo, bem como possíveis adaptações e inovações nas práticas pedagógicas, que venham a atender esses estudantes nas suas necessidades e particularidades, sem que haja prejuízo ao seu aprendizado.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo principal analisar os desafios e as possibilidades de implementação de práticas docentes inclusivas e inovadoras para estudantes com deficiência na educação do campo, e objetivos

específicos: Identificar e caracterizar os principais desafios enfrentados pelos professores na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência nas escolas do campo; Analisar as possibilidades de utilização de recursos e metodologias inovadoras, como as tecnologias digitais e a pedagogia ativa, para promover a inclusão desses estudantes no contexto rural; e avaliar o impacto das práticas docentes inclusivas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com necessidades especiais na educação do campo.

A pesquisa busca responder à seguinte questão: como as práticas docentes tradicionais se adaptam e quais as possibilidades de inovação para atender às necessidades específicas desses estudantes, considerando os desafios impostos pelo contexto rural?

A construção do percurso metodológico para esse projeto se inicia pela revisão teórica de autores que já escreveram e pesquisaram a respeito das temáticas: práticas docentes para a inclusão de estudantes especiais na educação do campo.

São utilizados artigos e estudos publicado na plataforma Google Acadêmico e outras plataformas de estudo, tais como *Google Acadêmico*, *SciELO*, *Cadernos de Pesquisa*, *Brazilian Journal of Development* e *Diversitas Journal*, dentre outros, a partir de um filtro das palavras-chaves relacionadas à temática em estudo.

A metodologia aplicada para este estudo se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica, quando se apropriou de estudos e pesquisas já realizadas anteriormente a respeito da temática em estudo e, a partir da investigação teórica, se teve uma melhor compreensão da temática, bem como se mostrar sugestões adequadas para a problemática aqui discutida.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, de uma vez que se procurou investigar os desafios e as possibilidades de implementação de práticas docentes inclusivas e inovadoras para estudantes com necessidades especiais na educação do campo.

Ao analisar os desafios e as possibilidades, esta pesquisa contribui para a construção de um campo de conhecimento mais robusto sobre a educação inclusiva no contexto rural, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e para a formação de professores.

Quanto à organização da estrutura da fundamentação teórica, o capítulo 2 abordará os principais desafios na adaptação das práticas pedagógicas para atender estudantes com necessidades especiais nas escolas do campo; o tópico 2.1 discutirá possibilidades de utilização de recursos e metodologias inovadoras para a inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto rural; e o último tópico, 2.2 abordará o impacto das práticas docentes inclusivas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com necessidades especiais na educação do campo.

2. DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A educação especial e inclusiva, pautada na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, exige uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente no contexto da educação do campo voltada para o ensino de estudantes especiais participantes dessa modalidade de ensino.

E nesse contexto, a adaptação e a inovação das práticas docentes se tornam cruciais para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência nesse ambiente peculiar, pois a aprendizagem nessa modalidade deve levar em conta as singularidades de aprendizagem dos estudantes especiais e características próprias dessa modalidade (Aragão, 2024).

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo é uma questão que envolve não apenas a adaptação curricular, mas também a formação de professores, a infraestrutura das escolas e a valorização das especificidades culturais e sociais das comunidades rurais, dentre outros.

Muito embora se perceba um avanço nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, muitos obstáculos ainda permanecem, dificultando a efetivação desse direito nas localidades mais afastadas, o que requer um melhor posicionamento do setor público, na gestão de políticas públicas, com o intuito de se buscar sanar essa dificuldade (Mantoan, 2003).

Apesar dos marcos legais que garantem a inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão, a realidade educacional em áreas remotas ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como exposto pela autora supracitada. A falta de formação adequada para os professores, a carência de recursos acessíveis e adaptados, bem como dificuldades de transporte e infraestrutura, são entraves que comprometem a inclusão plena.

Dessa forma, a atuação do setor público na implementação de políticas mais eficazes, incluindo investimentos em formação docente, acessibilidade e apoio pedagógico especializado, é essencial para garantir que a educação inclusiva alcance todas as regiões, reduzindo desigualdades e assegurando o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Apesar da existência de políticas públicas que visam a inclusão, a sua implementação nas escolas do campo ainda é incipiente. A falta de articulação entre os diferentes níveis de governo e a escassez de recursos financeiros destinados à educação inclusiva são obstáculos que precisam ser superados (Brasil, 2016).

E no que se refere aos desafios na adaptação das práticas pedagógicas para atender estudantes com necessidades especiais nas escolas do campo

tem-se a formação de professores, que figura como um dos principais desafios identificados, para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Muitos professores não recebem a preparação necessária para adaptar suas metodologias e abordagens pedagógicas, o que compromete a eficácia do ensino para estudantes com necessidades especiais (Mizukami, 2015).

Outro desafio percebido na inclusão nas escolas do campo é a disponibilidade de infraestrutura e recursos, pois as escolas do campo frequentemente enfrentam limitações em termos de infraestrutura e recursos pedagógicos. A falta de materiais adaptados e de tecnologias assistivas dificulta a implementação de práticas inclusivas, tornando o ambiente escolar menos acolhedor para esses estudantes (Souza, 2018).

O contexto sociocultural das comunidades rurais também representa um desafio significativo, pois, na maioria das vezes, as famílias não estão cientes dos direitos educacionais de seus filhos com necessidades especiais, o que pode resultar em estigmatização e exclusão social. Neste caso, a valorização das culturas locais e o envolvimento da comunidade são essenciais para promover uma educação inclusiva eficaz (Cavalcanti, 2019).

A rigidez dos currículos e a falta de flexibilidade na aplicação das metodologias pedagógicas podem dificultar a inclusão, quando se compreende que se faz necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma abordagem diferenciada que respeite o ritmo e os estilos de aprendizagem individuais (De Sousa *et al*, 2021).

A adaptação das práticas pedagógicas para atender estudantes com necessidades especiais nas escolas do campo é um desafio multidimensional que requer uma abordagem integrada. Investir na formação continuada de professores, melhorar a infraestrutura escolar, promover a conscientização das comunidades e revisar as políticas educacionais são passos essenciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

A superação desses desafios não apenas beneficiará os estudantes, mas também enriquecerá o ambiente escolar como um todo, promovendo uma cultura de respeito à diversidade. Quando a escola adota práticas inclusivas e acessíveis, todos os estudantes, independentemente de suas condições, desenvolvem valores como empatia, cooperação e solidariedade. Além disso, uma educação que valoriza a diversidade estimula a inovação pedagógica, tornando o ensino mais dinâmico e significativo para todos. Dessa forma, a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo fortalece a participação ativa da comunidade escolar, amplia as oportunidades de aprendizado e contribui para uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 RECURSOS E MÉTODOS INOVADORES PARA A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A inclusão no sistema educacional é um desafio que requer a articulação de políticas públicas, formação de profissionais e a implementação de metodologias adequadas. E, no contexto da educação do campo esse desafio se intensifica devido a fatores como a escassez de recursos, a distância geográfica e a falta de formação específica dos educadores.

Primeiramente, é essencial que as escolas no contexto rural adotem estratégias pedagógicas diferenciadas, que levem em consideração as especificidades da realidade dos estudantes. Como destaca Mantoan (2003), a educação inclusiva deve ser implementada de maneira a reconhecer as diversidades presentes nas salas de aula, buscando atender a todas as necessidades dos alunos. Isso inclui a adaptação dos métodos de ensino, de forma a garantir que todos os estudantes, independentemente das suas condições, possam aprender e participar ativamente do processo educacional.

A relação entre educação no contexto rural e educação inclusiva apresenta características únicas que influenciam o processo educativo, pois, a diversidade cultural, as práticas comunitárias e a relação com a natureza são aspectos que podem ser explorados para fomentar a inclusão. No entanto, a realidade muitas vezes é marcada pela falta de infraestrutura, escassez de materiais didáticos e a dificuldade de acesso a serviços de apoio. Assim, é fundamental que as estratégias de inclusão considerem essas particularidades, adotando abordagens que sejam sensíveis ao contexto local (Silva, 2013).

Além disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a inclusão de estudantes com deficiência. Ferramentas como softwares de leitura, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos adaptados podem eliminar barreiras de aprendizagem, oferecendo aos alunos um acesso mais igualitário ao conteúdo pedagógico. A pesquisa de Silva et al. (2020) aponta que, ao integrar tecnologias assistivas no cotidiano escolar, é possível atender tanto as necessidades de alunos com deficiência, como os estudantes de contextos rurais que, muitas vezes, têm acesso limitado aos recursos educacionais convencionais.

E no que se refere à possibilidade de uso de recursos inovadores para a inclusão, as tecnologias digitais emergem como uma ferramenta poderosa para a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Recursos como aplicativos educacionais, plataformas de aprendizagem adaptativa e materiais didáticos multimídia podem ser utilizados para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas (Da Silva Medeiros *et al*, 2023).

Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a educação contextualizada, podem proporcionar experiências significativas para os estudantes com necessidades especiais. Essas abordagens permitem que os alunos aprendam de forma mais engajada, conectando os conteúdos curriculares com a realidade do campo.

A utilização de atividades práticas, que envolvem a comunidade e o ambiente natural, pode favorecer a inclusão, permitindo que todos os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem. Na educação do campo, essa abordagem valoriza os saberes locais e as experiências dos estudantes, promovendo um ensino contextualizado e significativo. Quando articulada com a educação inclusiva, essa prática potencializa a participação de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades, ao oferecer metodologias diversificadas, acessibilidade e adaptações que respeitam as singularidades de cada indivíduo. Dessa forma, a escola se torna um espaço democrático, onde a diversidade é reconhecida e valorizada, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Assim também, a formação continuada de educadores e a sensibilização da comunidade também se configuram como práticas essenciais para a implementação de práticas inclusivas, junto a programas de capacitação que abordem tanto aspectos pedagógicos quanto a sensibilização para a promoção da educação em um contexto rural e de diversidade (Silva *et al*, 2020).

Isso se justifica pelo fato de que a educação inclusiva no campo exige não apenas adaptações metodológicas, mas também um olhar sensível e comprometido com as especificidades dos estudantes e da realidade local.

A formação continuada possibilita que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas acessíveis e contextualizadas, enquanto a sensibilização da comunidade fortalece o envolvimento coletivo na garantia do direito à educação para todos. Além disso, em regiões rurais, onde os desafios estruturais podem ser maiores, programas de capacitação que abordam práticas inclusivas e valorizam a cultura local são fundamentais para construir uma escola acolhedora e acessível, promovendo equidade e respeito à diversidade.

Desta forma, a inclusão de estudantes no contexto rural é um desafio que demanda inovação e criatividade, como a utilização de recursos tecnológicos, a adoção de metodologias ativas e a formação contínua de educadores são caminhos promissores para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Por fim, é necessário que haja uma sensibilização da comunidade escolar e local, de forma que todos entendam a importância da educação inclusiva. Como argumenta Mantoan (2003), a inclusão não é apenas uma

responsabilidade da escola, mas de toda a sociedade. Envolver as famílias e a comunidade no processo educacional é essencial para garantir o sucesso das políticas inclusivas, especialmente em áreas rurais, onde o isolamento pode criar obstáculos adicionais.

Portanto, ao investir em metodologias inovadoras e no uso de recursos adequados, como as tecnologias assistivas e a formação contínua dos educadores, a educação no contexto rural pode se tornar mais inclusiva e acessível a todos os estudantes, promovendo um ambiente escolar mais equitativo e respeitador da diversidade.

2.2 O IMPACTO DAS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação inclusiva é um princípio que busca garantir o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais e, no contexto da educação do campo, essa prática se torna ainda mais significativa devido às especificidades das comunidades rurais, que frequentemente enfrentam desafios únicos em termos de acesso e qualidade educacional, pois podem produzir algum impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva visa garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, permitindo que participem plenamente da vida escolar e social. No contexto rural, essa inclusão é essencial, uma vez que o isolamento das áreas mais afastadas pode gerar estigmatização e exclusão, tanto no ambiente escolar quanto nas interações sociais. Mantoan (2003) defende que a inclusão deve ser pensada de forma ampla, envolvendo adaptações curriculares e metodológicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, sem perder de vista o contexto em que se encontram.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, as práticas inclusivas têm demonstrado um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo de estudantes com necessidades especiais, ao promover um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde todos os alunos são incentivados a participar ativamente, as práticas inclusivas facilitam o acesso a diferentes formas de conhecimento e estimulação.

O efeito dessas práticas no desenvolvimento cognitivo é notável. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre de forma dinâmica e interativa, e as interações sociais desempenham papel crucial na aprendizagem. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, os professores promovem um ambiente

de ensino no qual todos os alunos podem participar ativamente, o que favorece a construção do conhecimento. A inclusão de alunos com deficiência, por meio de métodos adaptados, não só beneficia o aluno com deficiência, mas também os colegas, criando um ambiente mais colaborativo e rico em diversidade.

Dessa forma, o impacto no desenvolvimento social, enquanto aspecto de inclusão, desempenha um papel crucial no desenvolvimento social dos estudantes, quando a convivência em um ambiente inclusivo permite que os alunos desenvolvam empatia, respeito e habilidades de comunicação, no contexto de ensino e aprendizagem da educação rural.

No contexto do desenvolvimento social pesquisas indicam que a convivência de alunos com e sem deficiência no mesmo ambiente escolar contribui para a promoção de habilidades sociais, como empatia e respeito às diferenças (Santos, 2010). A socialização entre diferentes grupos favorece a construção de uma cultura escolar de aceitação e cooperação. Em comunidades rurais, onde os vínculos sociais são geralmente mais estreitos, esses processos podem ser ainda mais significativos, ajudando a fortalecer a coesão social da comunidade escolar.

E no que se refere ao desenvolvimento emocional dos estudantes com necessidades especiais é profundamente influenciado pelas práticas docentes inclusivas, um ambiente escolar acolhedor e respeitoso pode ajudar esses alunos a desenvolver autoestima e resiliência. Nesse aspecto, a inclusão reduz a estigmatização e promove um senso de pertencimento, fatores que são essenciais para a saúde emocional (Faria e Camargo, 2024).

Como afirma Leontiev (2002), a educação deve ser uma prática que favoreça a autonomia emocional, proporcionando aos alunos as condições para superar limitações e desenvolver uma imagem positiva de si mesmos. No contexto rural, esse apoio emocional é ainda mais importante, uma vez que os estudantes podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de apoio especializado e o distanciamento de centros urbanos.

Dentro desta realidade, compreende-se que a implementação efetiva de estratégias inclusivas não apenas beneficia esses alunos, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo uma cultura de respeito e diversidade. E, para avançar nesse campo, é fundamental que as políticas educacionais e a formação de professores priorizem a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Portanto, a educação inclusiva no contexto rural, ao ser adaptada às realidades locais e ao integrar todos os estudantes, promove uma transformação significativa, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em geral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo analisou os desafios e as possibilidades de implementação de práticas docentes inclusivas e inovadoras para estudantes com necessidades especiais na educação do campo, levando-se em consideração a realidade e características da educação do campo, e que, a educação inclusiva deve ocorrer nos mais diferentes sociais, principalmente, no ambiente escolar.

Durante a realização desse estudo, evidenciou-se que os principais desafios para a adaptação de práticas docentes inclusivas de estudantes especiais na educação do campo são a formação de professores, a infraestrutura das escolas e a valorização das especificidades culturais e sociais das comunidades rurais, pois, sem o alinhamento desses quatro aspectos, inviabiliza a inclusão de estudantes especiais nesta modalidade de ensino.

Ficou também evidente que a utilização de recursos e metodologias inovadoras podem contribuir em muito para o aprendizado e, consequentemente, para a inclusão desse grupo de estudantes, aliadas ao uso de metodologias ativas e engajamento da comunidade e família no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, foi possível compreender que as práticas docentes inclusivas para estudantes especiais na educação do campo podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem, social e emocional desses estudantes, pois, além de promover a cultura do respeito, o desenvolvimento do estudante especial da educação do campo acontece num contexto de diversidade e adequada à realidade dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Marina Rolim *et al.* A educação especial para estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 9, p. 109-121, 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. 2016.

CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). Educação especial no Campo. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2017.

CAVALCANTI, L. **Educação no Campo: Desafios e Possibilidades para a Inclusão**. **Revista Brasileira de Educação**, 24(3), 455-472. 2019.

DA SILVA MEDEIROS, Odirley Antonio; DA CUNHA ALVES, Marcilena; DA SILVA, Dion Leno Benchimol. A EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DESAFIOS E DIFICULDADES NO ACESSO À TECNOLOGIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 12, p. 107-117, 2023.

DE SOUSA, K. M. A.; LEAL, M. M.; SALES, R. E. da S. Desafios e possibilidades da educação inclusiva no campo: um estudo em uma escola da Amazônia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 76920–76946, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-083. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33900>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e273036, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática pedagógica**. 26a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: O que é e como fazer**. Editora Moderna. 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: Uma Necessidade Urgente**. Cadernos de Pesquisa, 45(2), 245-260. 2015.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS ESCOLARES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 145–169, 30 Jun 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14312>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SILVA, Adenilde Stein, *et al.* **Educação do Campo: saberes e práticas**. Coleção Educação do Campo. Vitória/ES: EDUFES, 2013.

SILVA, Luciene Rocha; DOS SANTOS, Arlete Ramos; DE SOUZA, Davi Amâncio. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020.

SOUZA, R. A Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais nas Escolas Rurais: Desafios e Propostas. **Educação em Revista**, 34(1), 123-140. 2018.

BULLYING NA ESCOLA

Jeniffer Esteffany Fagundes da Silva¹

RESUMO

Este trabalho acadêmico aborda um tema importante para a sociedade, há várias motivações para o presente trabalho de pesquisa, sendo a principal os recorrentes casos de bullying no ambiente escolar, muitas vezes confundido com brincadeiras. Esse artigo faz reutilização da minha pesquisa de monografia, junto ao professor doutor Edmilson Marques, à Universidade Estadual de Goiás. Intitulado: “Bullying e suas implicações na escola”. Onde existe também, uma pesquisa de campo aplicada por questionário online em uma escola anônima. Aqui por vez, se faz apenas a parte teórica. A proposta, portanto, é explicar o que é esse fenômeno, conhecer sua história e com foco no bullying escolar. A partir da leitura de artigos e trabalhos referentes a Cleo Fante, Gabriel Chalita, psicólogo Marcelo Costa e outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Bullying escolar.

INTRODUÇÃO

Com isso, esta pesquisa acadêmica trabalhada em minha graduação, perpassa uma reflexão necessária sobre o bullying no ambiente escolar. A pesquisa completa de monografia, possui uma pesquisa de campo onde podemos analisar essa teoria com o campo. E perceber, ao ponto de até sensibilizar-se de como o bullying afeta nossas crianças. A pesquisa foi aplicada com alunos do ensino médio e pode ser vista no trabalho original.

Anteriormente, ofensas verbais e ataques físicos, eram considerados “brincadeiras”. O problema é que essas crianças se sentem mal com essas ofensas, e os ataques físicos, que podem se tornar cada vez mais abruptos e constantes. O termo “bullying” está sendo bem comentado na mídia, tem sido tema de series, filmes e debates. Mas, esse fenômeno sempre existiu, só que antes não possuía nome, era normal, sendo até considerado de “brincadeira de criança”.

¹ Graduada em Pedagogia pela UEG, Especialista em Educação, Cidadania e Direitos - IFG, Professora. jenifferesteffany2@gmail.com.br.

A partir da leitura de artigos e trabalhos referentes a Cleo Fante, Gabriel Chalita, psicólogo Marcelo Costa e outros autores. Vamos relacionar nossa pesquisa, onde o problema central que iremos investigar, é o bullying na escola. Qual sua origem, como acontece?

O QUE É VIOLÊNCIA?

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS,2002), a violência pode ser compreendida: como intencionalidade de força ou poder contra si próprio ou o outro, que tenha danos, como morte, lesão ou dano psicológico e etc. E essa violência pode ser reflexo da desigualdade social, leis falhas, falta de assistência aos mais pobres e as vítimas de violência e etc. Fante declara que:

Segundo alguns autores, o termo violência é complexo e polissêmico, isto é, apresenta diferentes sentidos, o seu significado se define a partir do seu contexto formador – social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade e é levado em consideração o seu nível de tolerância para a violência. (FANTE, 2005, p. 154).

Então, essa violência muda para cada pessoa, ou vítima, de acordo com o seu nível sociocultural e emocional de quem a sofre ou pratica. Marx diz: “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (Marx, 1977, p.36). Dentro das escolas, vemos o reflexo da sociedade. Nossos jovens que ainda não são cidadãos completamente formados, reproduzem o que veem em sociedade, em suas casas. E se os adultos agem assim, por que eles agiriam diferente? A violência nas escolas, por muitas vezes como a prática do bullying é um espelho da violência da sociedade.

HISTÓRIA DO BULLYING

Segundo Fante (2005, p.45), foi Dan Olweus o pioneiro em pesquisas e critérios para detectar o problema. Antes de 1970 nada se sabia sobre o bullying, somente com pesquisas em 1972 e 1973, na Escandinávia, que o problema foi visto como sério pelas famílias. Chegando a ser preocupação também na Noruega e na Suécia, posteriormente em toda a Europa.

Conforme Gabriel Chalita, que discorre um pouco sobre essa historicidade, o primeiro país a preocupar com o bullying escolar foi a Suécia, na década de 1970, quando ocorreram várias agressividades no ambiente escolar. A escola junto à sociedade tentou investigar e solucionar o problema. (CHALITA 2008, p.100)

Na Noruega, o bullying foi motivo de preocupação e inquietação nos meios de comunicações e entre professores e pais, sem que houvesse comprometimento judicial.

No final de 1982, o bullying se transformou em uma preocupação e alvo de atenção de entidades escolares, quando o jornal noticiava o suicídio de três alunos com idade de 10 a 14 anos, no Norte da Noruega, tendo como principal causa do suicídio, os maus tratos de colegas de escola.

Dan Olweus, na época, investigou nas escolas agressões, com o objetivo de diferenciar o problema de forma específica e a avaliar a sua natureza. Através de uma pesquisa de campo, com questionários de 25 questões padrões, Dan Olweus percebeu que de sete alunos um estaria envolvido em um caso de bullying. A partir disso, ele propôs junto ao governo norueguês um programa de intervenção. Esse fato incentivou outros países, como Reino Unido, Canadá e Portugal. (OLWEUS, 1997, p. 495)

BULLYING ESCOLAR

Por ser um ambiente onde os jovens passam bastante tempo e o local onde interagem com um maior número de pessoas, o espaço escolar é onde mais ocorre bullying. (Porfirio, 2021). Na escola, a sua aparência, sexualidade, jeito, comportamento são levados a uma observação minuciosa pelos outros alunos ditos como “padrão”. Os que preenchem o padrão, ditam as regras e consideram todos os diferentes como inferiores, rogando para si uma superioridade que não existe.

Conforme afirma Chalita (2008, p.86) “são alunos populares que precisam de plateia para agir. Reconhecidos como valentões, oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, apenas para impor autoridade”. Existe uma espécie de rotulagem, que é o emprego de títulos como “tímida”, “feio”, “gordo”, “esquisito” e etc. E para superá-los muitas vezes recorrem a reproduzir a violência, se tornando valentões ou vítimas.

Mas todos aqueles que estão fora desse “padrão”, sofrem intimidação, perseguição, violência psicológica e etc. O bullying escolar segundo Guareshi (2008, p.17): É um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a autoestima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Muitas crianças vítimas do bullying desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam voltar a escola quando esta nada faz em defesa da vítima. Além do sofrimento da vítima durante os atos de intimidação, ameaças, agressões e ofensas, a falta de prestação de atendimento à mesma, após tudo o que ela passou, configura um desrespeito imenso e motivação para a perda de interesse nas aulas ou até mesmo, o não regresso à instituição.

Fante (2005) e Ana Beatriz Silva (2010) explicam, em seus respectivos livros, quem são os envolvidos na prática do bullying sendo: agressor, vítima

e expectador. Problemas sérios podem se desenvolver através da prática do bullying, sentimentos de medo e/ou pânico não são sentimentos que podem ser atribuídos a uma instituição de ensino.

TIPOS DE BULLYING

Em um artigo do psicólogo Marcelo Costa, publicado por José Silva em 29 de abril de (2017), o autor identifica os tipos de bullying, que são eles: bullying físico, bullying sexual, bullying verbal, bullying social, cyberbullying e bullying homofóbico. O bullying físico é caracterizado por atos físicos agressivos, como: empurrar, chutar, cuspir, bater na vítima e etc. O bullying sexual são insultos sobre a índole sexual ou até mesmo, o ato sexual sem consentimento. Bullying verbal consiste em injúrias e humilhações.

O bullying social típicos boatos/rumores e exclusão da vítima. Bullying homofóbico é relacionado a orientação sexual e identidade de gênero da vítima e o cyberbullying, um tipo mais recente de bullying impulsionado pela era da tecnologia, caracteriza-se pela divulgação de informações falsas, assédio, perseguição através de redes sociais e outros meios de comunicação.

O Bullying preconceituoso é marcado por preconceitos quanto cor, etnia, classe social e etc.

Bullying Direto é a prática do bullying escancarado. Segundo Calhau (2010) e Chalita (2008) o bullying direto é mais praticado pelo sexo masculino. É quando há manifestações de uso de força física, racismo, extorsão de dinheiro e etc.

Bullying Indireto se volta para a dissimulação, fofocas, boatos, mentiras e etc. Sendo considerado uma prática das meninas, mas segundo Fante (2011, p.66) “uma tendência mundial indica que o bullying anteriormente sempre associado ao comportamento masculino, vem ganhando cada vez mais espaço entre as meninas”. As meninas passaram a usar de meios físicos também.

O CYBERBULLYING

É basicamente, o bullying no ambiente virtual. Cyber que é o mesmo que (cibernético) e (bully) significa valentão em inglês. É simplesmente uma continuidade dele na internet, através de redes sociais, mensagens, vídeos e fotos.

Da mesma forma que com o bullying físico, o cyberbullying também pode trazer consequências. De acordo com Porfírio, (2021) na maioria das vezes, a atitude inicial é de isolamento e tristeza o que não deixa de ter chances de evoluir para sérios casos de depressão, transtorno de ansiedade e síndrome do pânico. Sem nenhum tratamento, as vítimas podem carregar traumas como

baixa autoestima, dificuldades sociais e busca por alívio em drogas. Podendo também em uma ação extrema, cometer suicídio.

VÍTIMAS E AGRESSORES

Em seu livro *Bullying: Mentres Perigosas nas Escolas*, de Ana Beatriz Barbosa Silva (2010, p.55), é abordado como as vítimas de bullying podem reagir conforme a suas personalidades. Há vítimas que buscam ajuda profissional para melhorar sua saúde mental e superar seus medos, aumentar sua autoestima e etc. Outros, encontram a resiliência, sendo capaz de superar os traumas sofridos pelas agressões.

Além disso, há jovens que não se livram dos traumas e os levam para a vida adulta, gerando adultos inseguros, depressivos ou até mesmo agressivos. Uma parte dessas crianças e adolescentes podem desenvolver transtornos psiquiátricos sérios, como pânico, bulimia, depressão, anorexia, ansiedade generalizada, fobias. Sendo eles, já possuidores de uma personalidade com predisposição genética. (SILVA, 2010, p.55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi discutir o bullying e suas implicações na escola. Perpassamos por sua história e percebemos como essa violência não teve atenção, até desencadear uma tragédia.

Não existe somente uma variação de bullying, podendo ser dividido em vários tipos e expresso de várias formas, como de forma física, verbal, psicológica, preconceituosa. Mas todos com a intenção de humilhar e rogar superioridade. Essa ação de hostilização pode gerar traumas para a vida inteira, há vítimas que não se recuperam e outras que buscam resiliência para superar o ocorrido.

A melhor medida contra o bullying é a prevenção através da sensibilização desses alunos, junto com a escola que assume sua responsabilidade legal de assegurar programas e projetos contra a problema, se tornando responsáveis pela prevenção e combate. Não sendo somente um problema da escola, mas uma falha social, sendo um dever de todos promover respeito as diferenças e combate a toda e qualquer violência.

Não podemos de forma nenhuma negligenciar o bullying, pois, como vimos nas páginas anteriores, é complexo e devastador para o desenvolvimento escolar e emocional dos jovens.

Por fim, o artigo é relevante para a área de Ciências humanas em geral, visto que interdisciplinar e pode ser estudado pela História, Geografia, Filosofia e pela própria Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATIVA, AGQTERVO; TOCAR, E. A. NOSSA LUTA; SUA, O. **Encontro das escolas e centro de ensino superior do ceará faculdade cearense curso de serviço social**. Disponível em: <https://www.faculdescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/CSS/A%20GENTE%20QUER%20TER%20VOZ%20ATIVA%20E%20A%20NOSSA%20LUTA%20TO%20CAR%20O%20ENCONTRO%20DAS%20ESCOLAS.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Editora Fiocruz, 2010.

BARROS, Paulo Cesar, CARVALHO, João Eloir e CARVALHO, João Eloir. **Um Estudo Sobre O Bullying No Contexto Escolar**. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>. Acesso em: 1 de dezembro de 2019. OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares (trad. 1998). Madrid: Morata, 1993.

BRASÍLIA, DF: MS/SPS/DAB, 2002. IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**, 2000. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2020. Nova Iguaçu de Goiás. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/nova-iguacu-de-goias/panorama>. Acesso em 05 de março de 2021.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão**. 2 ed. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA, Marcelo apud Silva, José. **Tipos de Bullying**. Disponível em: <https://www.centronoticias.pt/2017/04/29/existem-seis-tipos-de-bullying-fisico-sexual-verbal-social-cyberbullying-e-bullying-homofobico-cronica-do-psicologo-marcelo-costa/> Acesso em: 1 de dezembro de 2019.

COLOROSO, Barbara. **The Bully, the bullied and the bystander. From preschool to high school – how parentes and teachers can help break the cycle of violence**. New York: HarperCollins Publishers, 2004.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade. **Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 2008.

CREMER, E. “Bullying”: a violência na escola contemporânea sob o enfoque da abordagem gestáltica. IGT na Rede, v. 12, n. 22, 2015.

ESTEVE, Cristiane EA; ARRUDA, A. L. M. M. **Bullying: quando a brincadeira fica seria, causas e consequências**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1-36, 2014.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Verus Editora, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=K_bozAjBJR0C&oi=fnd&pg=PA4 Acesso em: 06 de março de 2020.

GOMES, Marcelo Magalhães. **O Bullying Escolar no Brasil**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-bullying-escolar-no-brasil.htm> Acesso em: 3 de dezembro de 2019.

GUARESCHI, Pedrinho A.; SILVA, Michele Reis da. **Bullying: mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JOSUÉ, Aryane Maria Aguiar Costa. **Bullying: Uma Análise Crítica Sobre a Lei N 13.185/2015**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/55200/bullying-uma-analise-critica-sobre-a-lei-n-13-185-2015>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

LEANDRO, Vera Lucia Damacena. **Bullying no ambiente escolar**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/bullying-no-ambiente-escolar/>>. Acesso em: 4 de dezembro de 2019.

LOPES NETO, Aramis Antonio; SAAVEDRA, Lucia Helena. **Diga não para o bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MENEZES, Pedro. **Tipos de Bullying: Qual a diferença entre tipos de bullying?** Disponível em: <https://www.diferenca.com/tiposdebullying/#:~:text=Os%20tipos%20de%20bullying%20diferenciam,em%20um%20ambiente%20infanto%2Djuvenil>. Acesso em: 1 de dezembro de 2019.

NASCIMENTO, Débora Pereira do *et al.* **O fenômeno do bullying: percepções dos agressores, vítimas e suas famílias**. 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4782/D%C3%A9bora-Nascimento-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 de dezembro de 2019.

OLWEUS, Dan. **Bully/victim problems in school: Facts and intervention**. European journal of psychology of education. v. 12, n. 4, p. 495, 1997.

PEREIRA, Kris Kristoferson. Consequências e implicações do bullying nos envolvidos e no ambiente escolar. **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**, v. 1, n. 2, 2014.

PORFÍRIO, Francisco. **“Bullying”**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 5 de dezembro de 2019.

PORFÍRIO, Francisco. **“Cyberbullying”**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

RAMOS, Euélica Fagundes. **Violência escolar e bullying: o papel da família e da escola.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administracao/violencia-escolar-bullying-papel-familia-escola.htm>. Acesso em 3 de dezembro de 2019.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119.

SANTOS, Andréia Mendes, GROSSI, Patricia Krieger, SCHERER, Patricia Teresinha. **Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos.** Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84831710014>. Acesso em 05 de março de 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas nas escolas: bullying.** Rio de Janeiro: Objetiva, p. 161, 2010.

SILVA, Ana Beatriz B. **Conselho Nacional de Justiça, Bullying, Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas.** 1º edição. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf. Acesso em: 06 de março de 2020.

SILVA SALES, Elton. **As questões de gênero nas aulas de Educação Física Escolar.** 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 5 de dezembro de 2019.

SILVA, Jeniffer Esteffany Fagundes da. **O bullying e suas implicações na escola.** 2021. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Uruaçu - GO. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/2156>.

SHENINI, FÁTIMA. **Especialistas Indicam Formas de Combate a Atos de Intimidação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487> Acesso em: 2 de outubro de 2020.

UNKNOWN. **Diga Não Ao Bullying e Cyberbullying.** Disponível em: <http://diganaoaobullyingecyberbullying.blogspot.com/2012/12/bullying-direto-e-bullying-indireto.html>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ARTIGO DE REVISÃO

Lucilene de Araújo Silva¹

Lumara Araújo da Silva²

Francisca Cibele da Silva Gomes³

Orlando de Lima Monteiro⁴

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecido pela Constituição Federal de 1998, é considerado um direito à educação para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dados recentes do Ministério da Educação revelam que, entre os alunos matriculados em programas de educação especial, cerca de 47% possuem deficiência intelectual, o que reforça a necessidade de um olhar mais atento para a inclusão desses indivíduos no contexto escolar. Objetivos: O objetivo deste estudo é analisar as abordagens mais recentes no atendimento educacional para pessoas com deficiência intelectual, buscando estratégias eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Metodologia: A pesquisa, de caráter bibliográfico, foi realizada com base nas diretrizes de Lakatos e Marconi (2003), utilizando fontes acadêmicas como SciELO, Google Scholar e Portal da CAPES, além de bibliotecas virtuais e sites governamentais. Foram considerados artigos publicados entre 2019 e 2024, com critérios rigorosos de inclusão e exclusão. Conclusão: Os resultados indicam que estratégias como planos educacionais individualizados (PEIs), o uso de tecnologias assistivas e práticas colaborativas entre educadores têm se mostrado fundamentais para promover uma educação

1 Graduada em Pedagogia pela faculdade (FAEPI), professora da rede estadual do Piauí. lucia.lene2014@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela faculdade (FACAPI), Auxiliar administrativa da cidade de Nossa Senhora de Nazaré Piauí. lumaraaraujo1@gmail.com.

3 Graduada em História pela UESPI-Universidade Estadual do Piauí, Professora celetista da secretaria municipal de educação de Barras Piauí. cs6445758@gmail.com.

4 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

inclusiva. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação, garantindo a aplicação de métodos pedagógicos adaptativos e a criação de ambientes mais inclusivos e equitativos para os alunos com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual. Atendimento especializado. Educação especial.

1. INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é mencionado na Constituição Federal do Brasil de 1998, no artigo 208, como um direito à educação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao longo dos anos, e especialmente na última década, houve uma ampla disseminação de normas legais sobre o assunto, o que resultou na implementação de ações no sistema educacional brasileiro. Essas ações visam garantir a educação dos alunos que estão em salas de aula regulares e que necessitam de respostas às suas necessidades de aprendizagem, devido a demandas específicas decorrentes de suas peculiaridades para aprender, especialmente as pessoas com deficiência (Barbosa, 2022, p.15.).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça e direitos humanos. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgado como emenda constitucional em 2015, reforça esses direitos. A inclusão escolar ocorre quando a escola reconhece as diferenças dos alunos e adota práticas pedagógicas inclusivas, embora sua implementação demande mudanças além da sala de aula (Francoet *al*, 2019 p.1)

Segundo informações recentes do Ministério da Educação (Brasil 2009), de um total de 700.824 alunos inscritos em programas de educação especial, cerca de 330.794 (aproximadamente 47%) possuem deficiência intelectual. Apesar da atual política educacional priorizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares e até mesmo incentivar a interrupção dos serviços especializados substitutivos a maioria dos alunos com deficiência intelectual continua matriculada em classes ou escolas especializadas (Souza, 2011).

Isso traz uma reflexão profunda sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI) que estão cada vez mais sendo reconhecidas como parte integral da comunidade escolar e beneficiárias dos direitos estabelecidos tanto pela Convenção Internacional quanto pelo Estatuto da Pessoa com

Deficiência. De acordo com Filho (2024) a deficiência intelectual é o distúrbio no neurodesenvolvimento onde a pessoa que sofre dessa patologia apresenta limitações nas atividades mentais gerais como desenvolvimento de atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento e compreensão de ideias abstratas. Para que a escola e os profissionais da educação saibam utilizar métodos e estratégias de ensino para envolver todos os alunos inclusive os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual é necessária formação continuada e que escola ofereça condições necessárias tanto para os profissionais quanto para os alunos.(TRT, 2019).

Nesse sentido, a verdadeira inclusão requer não apenas políticas e legislações adequadas, mas também uma mudança cultural e estrutural em toda a sociedade, profissionais da educação e escola para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam valorizadas por suas contribuições únicas (Filho, 2019, p.22).

Diante desse contexto, é crucial destacar a importância de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual, possam não apenas receber educação de qualidade, mas também se sentir plenamente integrados e valorizados. A diversidade de habilidades e perspectivas enriquece o ambiente escolar, promovendo uma cultura de respeito, empatia e colaboração entre os estudantes, preparando-os para uma sociedade mais inclusiva e justa (Monteiro, 2024).

Portanto é imprescindível pesquisas e intervenções educacionais se concentrem na avaliação da eficácia das políticas e práticas atuais de inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual. Além disso, é fundamental investigar e desenvolver abordagens pedagógicas e de suporte mais eficazes e inclusivas, visando garantir o pleno acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características individuais.

O estudo tem como objetivo geral analisar o que há de mais atual na literatura sobre o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual, observando abordagens e estratégias que são utilizadas no ambiente escolar melhorando o ensino aprendizagem de pessoas que possuem esse tipo de deficiência.

1.1 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamenta-se nos princípios de pesquisa bibliográfica descritos por Lakatos e Marconi (2003), que destacam a importância da organização sistemática e análise rigorosa de informações para garantir a validade científica. A pesquisa teve como objetivo analisar as implicações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo

de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, com base na literatura científica recente.

A coleta dos dados foi realizada em bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Scholar e Portal da CAPES, bem como em bibliotecas virtuais e sites governamentais. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão rigorosos, priorizando artigos publicados entre 2019 e 2024 que tratassem especificamente do AEE em ambientes escolares. Após a leitura detalhada, seis artigos foram selecionados para compor a base analítica do estudo.

A análise dos resultados foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, conforme orientam Lakatos e Marconi (2003), que enfatizam a importância de identificar categorias de análise emergentes. Os artigos selecionados foram avaliados quanto às suas contribuições sobre estratégias pedagógicas, desafios enfrentados por educadores e práticas inclusivas no contexto do AEE. Os dados foram organizados em categorias temáticas, permitindo identificar padrões recorrentes, como a eficácia do uso de tecnologias assistivas e a relevância da formação continuada dos professores. Por fim, a síntese dos resultados foi elaborada de forma descritiva e interpretativa. Essa abordagem possibilitou uma análise profunda sobre o papel do AEE na inclusão escolar, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência intelectual.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo “deficiência” vem da palavra deficiência, do latim e serve para denominar algo que possui falhas, imperfeições, não é completo. Esse mesmo termo é usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. Como já sabemos, órgãos como a Organização Mundial de Saúde (OMS) realizaram esforços para conceituar e diferir os termos (Souza, 2017, p.117).

Dentre os diversos tipos de deficiência que podem ser encontrados, existe uma que afeta profundamente o funcionamento e desenvolvimento cerebral, que é a Deficiência Intelectual (DI). É sobre esse tipo de deficiência que o presente trabalho trata. Mais especificamente, aborda o que caracteriza indivíduos com essa deficiência e quais são os desafios para as escolas desenvolverem um trabalho pedagógico satisfatório, acolhendo os estudantes que apresentem a DI (Silva, 2020).

A DI possui, cinco diferentes dimensões: a primeira diz respeito às habilidades intelectuais e considera os conteúdos considerados científicos, como capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, rapidez

de aprendizagem, dentre outros; a dimensão da conduta/comportamento adaptativo é referente à experiência social de cada indivíduo; a dimensão da saúde é compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência; a dimensão da participação diz respeito à participação e a interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela; e, finalmente, a dimensão do contexto descreve as condições nas quais a pessoa vive, tornando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social, que são o entorno imediato, a comunidade e outros serviços e as influências gerais da sociedade (O, 2016).

2.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ALUNOS E OS DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Antes do advento da filosofia de inclusão escolar, a preocupação de como educar esses alunos era da Educação Especial organizada enquanto um sistema paralelo, que nem sempre desenvolveu uma vocação de escolarizá-los, se restringindo, muitas vezes, a cuidar, reabilitar ou no mínimo, a oferecer propostas curriculares alternativas. Com o ingresso desse alunado na classe comum, novas questões emergem sobre como os professores devem ensinar respondendo as especificidades desses alunos nas salas comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Mendes *et al.*, 2019, p.45).

Nesse sentido os desafios para atender de forma adequada os estudantes com DI são diversos, como, por exemplo: fazer com que o estudante se sinta acolhido pelos colegas de sala; trazer para esses alunos atividades que possam ser aproveitadas ao máximo por estes, despertando interesse e proporcionando aprendizado; não limitar o ensino à sala destinada aos estudantes com necessidades educacionais especiais; dentre outros desafios. Mesmo com todas as mudanças já inseridas a fim de que haja maior inclusão dos alunos com DI em ambiente escolar e com maior aproveitamento, ainda há muito o que ser evoluído, principalmente no que diz respeito à capacitação de professores da área, para que o atendimento seja realizado de maneira satisfatória (Menegoto, 2016).

Além disso, é fundamental reconhecer a importância da adaptação contínua das práticas pedagógicas, buscando sempre novas estratégias e recursos para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. A colaboração entre professores, equipes de apoio pedagógico e familiares é essencial para identificar as necessidades individuais de cada aluno e promover um ambiente inclusivo e enriquecedor para todos. Assim, a filosofia de inclusão escolar não apenas demanda uma mudança de paradigma, mas também exige um compromisso coletivo com a diversidade e o respeito à singularidade de cada indivíduo (Silva, 2023).

2.3 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO AMBIENTE ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Monteiro (2019), alunos com deficiências intelectuais severas devem frequentar escolas regulares, com programas educacionais individualizados (IEPs) que incluam instrução individualizada em salas de aula regulares e ambientes integrados, além de serviços terapêuticos apropriados. Nesse sentido, as escolas são os principais locais para a prestação de serviços terapêuticos para crianças com necessidades especiais, com uma variedade de serviços relacionados oferecidos em diferentes configurações de classe.

Além disso, Justino (2022) ressalta que consultores educacionais devem estar cientes dos serviços relacionados exigidos por lei para alunos com deficiências, que podem incluir uma ampla gama de suportes, como terapia física e ocupacional, transporte especializado e uso de equipamentos especiais. No mesmo sentido, professores de educação especial desempenham um papel crucial na facilitação de relações entre pares para alunos com deficiências intelectuais leves em escolas regulares, embora enfrentem barreiras como atitudes divergentes e restrições organizacionais.

Diante desse contexto, destaca-se que a eficácia do trabalho em equipe profissional em escolas especiais é relevante, com maior colaboração observada entre educadores, terapeutas e pessoal de apoio escolar. A interação entre essas equipes aponta para a importância de uma dinâmica terapêutica e pedagógica integrada. Conforme Silva (2016), intervenções escolares multidisciplinares, combinando serviços internos e consultoria colaborativa, podem melhorar significativamente a participação em sala de aula de alunos com deficiências intelectuais e favorecer melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, estudos recentes evidenciam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser planejado de forma a promover estratégias inclusivas e respeitar as particularidades de cada aluno, considerando tanto as necessidades pedagógicas quanto as sociais e emocionais (GEDH, 2023).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontrou-se junto a literatura científica estudos que possibilitaram o desenvolvimento de um olhar crítico a respeito do tema que destaca o atendimento educacional especializado no ambiente escolar. A pesquisa resultou em seis artigos no total e o quadro 1.0 traz de forma detalhada os principais resultados encontrados.

Quadro 1.0 Mostra de forma detalhada os estudos encontrados sobre AEE no ambiente escolar

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS
MANZOLI, 2020	A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual.	Descrever a prática pedagógica de uma professora de educação especial para desenvolver o pensamento lógico-matemático dos alunos com deficiência intelectual em uma sala de apoio especializado.	Os resultados apontaram que a prática pedagógica da professora está voltada para a relação professor/aluno, na interação social e na estimulação do aprendizado, visando a construção do conhecimento para a superação das dificuldades.
SANTOS, 2019	O uso de jogos digitais no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual.	Investigar como os jogos digitais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.	Os jogos utilizados nessa pesquisa favoreceram para o envolvimento dos estudantes durante as quatro tarefas, porque, por meio deles, foi possível tornar as atividades mais dinâmicas, instigantes e motivadoras, pois os jogos utilizados são ricos em imagens, sons e desafios, o que chamou a atenção dos estudantes.
SILVA, 2022	Ensino-aprendizagem de adultos com deficiência intelectual: contribuições da neurociência no atendimento especializado.	Descrever como a neurociência pode contribuir para o diálogo a respeito do ensino-aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual.	A esquematização das pesquisas sobre como a neurociência pode contribuir para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado, conduziu para contribuições que possibilitam refletir sobre as práticas e lutas deste processo, que necessitam de políticas públicas atualizadas e direcionadas para este público.
BARBOSA, 2020	Abordagem CTS no atendimento educacional especializado: práticas de ensino-aprendizagem em ciências para educandos (as) com deficiência intelectual.	Observar como método ciências, tecnologia e sociedade contribui para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual.	Os resultados obtidos apontaram que as sequências de atividades desenvolvidas contribuíram significativamente como processo de ensino-aprendizagem e a inclusão de educandos (as) com deficiência intelectual à medida que alguns elementos CTS estavam presentes: dialogicidade, contextualização; interdisciplinaridade; participação ativa; aprendizagem colaborativa; pensamento crítico- reflexivo; autonomia e tomada de decisão, potencializando tanto a aquisição de conhecimentos.
RIBEIRO et al, 2023	Atendimento educacional especializado (AEE): a rede social facebook como possibilidade de espaço educativo para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual.	Analisar o uso da rede social Facebook como possibilidade de espaço educativo para o desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental-EF.	O Facebook pode ser usado como um espaço educativo, mas é importante ter em mente que ele não foi originalmente projetado para fins educacionais. No entanto, é possível criar grupos privados ou públicos na plataforma para compartilhar informações, recursos e conhecimentos.

SALVANI et al, 2019	Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial.	Analisar a influência das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, em especial do acesso ao Atendimento Educacional Especializado, sobre os anos de defasagem escolar dos alunos público-alvo da educação especial.	Os resultados mostram impacto negativo e significativo do acesso ao AEE sobre os anos de defasagem escolar para grande parte dos alunos público-alvo da educação especial. Esses estudantes estão associados à defasagem elevada, uma vez que suas particularidades impedem ou dificultam o acompanhamento das atividades, em consonância com a turma regular, além de contribuir para ingresso tardio nos sistemas de ensino.
--------------------------------	--	--	--

Fonte: própria do autor

Ao analisar os artigos pesquisados, podemos observar uma variedade de abordagens e práticas no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual. Manzoli (2020) descreve a prática pedagógica de uma professora de educação especial focada no desenvolvimento do pensamento lógico- matemático dos alunos com deficiência intelectual em uma sala de apoio especializado. Os resultados destacam a importância da relação professor/aluno, da interação social e da estimulação do aprendizado para a superação das dificuldades.

Santos (2019), por sua vez, explora o uso de jogos digitais como ferramenta no AEE para alunos com deficiência intelectual. Os resultados indicam que os jogos digitais favoreceram o envolvimento dos estudantes, tornando as atividades mais dinâmicas, instigantes e motivadoras. Essa abordagem é apoiada por Barbosa (2020), que observou contribuições significativas das práticas de ensino-aprendizagem em ciências, utilizando a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), para o desenvolvimento desses alunos.

Silva (2022) em seu estudo mostra a importância da neurociência no entendimento do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual. A análise conduzida proporciona reflexões sobre a necessidade de políticas públicas atualizadas e direcionadas para esse público. Essa discussão se alinha com os achados de Salvani et al. (2019), que avaliaram o impacto do AEE sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial, destacando a importância de políticas públicas eficazes e estratégias de intervenção adequadas.

Além disso, Ribeiro et al. (2023) investigaram o uso da rede social Facebook como um espaço educativo para alunos com deficiência intelectual. Embora reconheçam o potencial educativo do Facebook, ressaltam que a plataforma não foi originalmente projetada para esse fim, destacando a importância de criar grupos específicos para compartilhar informações e recursos. Esses estudos, embasados em diferentes teorias pedagógicas e práticas inclusivas, fornecem uma visão abrangente e contextualizada do AEE para alunos com deficiência intelectual.

Dessa forma a análise dos artigos revela uma variedade de abordagens no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual. Destacam-se práticas como o estímulo ao pensamento lógico-matemático, o uso de jogos digitais, a aplicação da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a consideração dos achados da neurociência. Além disso, aponta-se o potencial educativo das redes sociais, como o Facebook, embora seja necessário adaptá-las para esse fim. Esses estudos fornecem uma visão abrangente e contextualizada do AEE, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, foi possível analisar as diferentes abordagens e estratégias disponíveis na literatura sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência intelectual, considerando a complexidade das práticas inclusivas e a variabilidade das necessidades individuais desses alunos. Essa diversidade revelou-se tanto um obstáculo quanto uma oportunidade de compreender a riqueza de possibilidades para o ensino-aprendizagem em ambientes escolares inclusivos.

O principal desafio foi identificar práticas pedagógicas que não apenas atendam às especificidades dos alunos, mas também possam ser implementadas de maneira consistente pelos educadores, que frequentemente enfrentam limitações de recursos, formação e suporte institucional. Além disso, a resistência a mudanças no ambiente escolar e a necessidade de sensibilização para a inclusão de todos os envolvidos no processo educacional destacaram-se como barreiras significativas.

Com base nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa, concluímos que a literatura aponta para a eficácia de estratégias baseadas em planos educacionais individualizados (PEIs), uso de tecnologias assistivas e práticas colaborativas entre profissionais da educação. Esses elementos têm se mostrado essenciais para promover uma experiência educacional mais equitativa e inclusiva. Ademais, o investimento em formação continuada para os educadores emerge como uma prioridade fundamental, garantindo a aplicação de abordagens pedagógicas adaptativas e a construção de ambientes inclusivos de aprendizado.

Portanto, a pesquisa reforça que, para melhorar o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, é imprescindível a articulação entre práticas pedagógicas, políticas públicas e desenvolvimento profissional dos educadores. Essa integração deve ser sustentada por um compromisso coletivo de superar as barreiras que limitam a inclusão e garantir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Brena Santa Brígida. **Abordagem CTS no Atendimento Educacional Especializado: Práticas de Ensino-Aprendizagem em Ciências para Educandos(as) com Deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém/PA, 2020.
- BARBOSA, Verônica Marques da Silva. **Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB: Uma análise a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008- 2018)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campina Grande, 2024.
- COSTA, Flávio Luis; CARVALHO, Adriano Weber Mota de; CAVALCANTE, Ana Cláudia Fortes. **Cartilha de Deficiência Intelectual do Tribunal Regional do Trabalho da 19ª Região**. Justiça do Trabalho, Tribunal Regional do Trabalho, 2019.
- FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia, &Schut, Gabriel Eduardo. **Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado**. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 43, n. Especial 4, p. 244-255, dez. 2019.
- FILHO, Francisco de Assis Pereira. Transtorno do neurodesenvolvimento e suas complexidades. **Revista Acadêmica Online**, Brasil, v. 10, n. 53, p. 1-42, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.V10N53.352. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/352/470>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, Bahia, 2019.
- GEDH. **O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MANZOLI, Luci Pastor; Batista, Bruna Rafaela de; Santos, Caio Vinicius dos. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250-1264, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12965>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil**. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Volume 27, Número 22, 18 de março de 2019. ISSN 1068-2341.

MENEGOTTO, José Carlos. **Atitudes de Estudantes do Ensino Médio em Relação à Física**. Porto Alegre, 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – PUCRS, Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

MONTEIRO, Jeneglesis Luz. **Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. **Revista Owl (OwlJournal)**, vol. 2, n. 2, Campina Grande, abr. 2024, p. 473. ISSN: 2965-2634. Disponível em: www.revistaowl.com.br.

MONTEIRO, M. L. Atendimento Educacional Especializado e práticas inclusivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MONTEIRO, Susana Maria da Silva. **A Atitude dos Professores como Meio de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Dissertação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011. Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa.

RIBEIRO, Carla Beatriz Carvalho; MELQUES, Paula Mesquita. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): A Rede Social Facebook como Possibilidade de Espaço Educativo para o Desenvolvimento de Estudantes com Deficiência Intelectual**. *Cenas Educacionais*, Caetité - Bahia - Brasil, v. 6, n. e16974, p. 1-22, 2023.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; Rodrigues, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. **Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial**. *Estudos Econômicos*, São Paulo, vol. 49, n. 3, p. 539-568, jul.-set. 2019.

SANTOS, Laércio Ferreira dos. **O uso de jogos digitais no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília/DF, 2019.

SILVA, Caroline Barros. **Ensino-Aprendizagem de Adultos com Deficiência Intelectual: Contribuições da Neurociência no Atendimento Especializado**. Monografia de Especialização em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional, Universidade Federal Rural da Amazônia, Instituto Ciberespacial, Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia, Belém, 2022.

SILVA, Janaíne da. **Ensino de Matemática para Alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo Bibliométrico**. Monografia de Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Dois Vizinhos, 2020.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A Atuação de uma Equipe Multiprofissional no Apoio à Educação Inclusiva**. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, São Carlos, SP, 2016.

SILVA, Shirlei Alexandre da. **A Importância da Gestão Escolar na Inclusão e no Desenvolvimento de Pessoas com Necessidades Específicas: Uma Análise nas Escolas Municipais de Caicó-RN**. Monografia, Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de Educação (DEDUC), Caicó-RN, 2023.

SOUZA, Vanda Floriano de. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Monografia de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal Rural do Semiárido, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Mossoró, 2017.

SILVA, R. Intervenções Multidisciplinares no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PRÁTICAS DOCENTES E DIVERSIDADE



AS METODOLOGIAS LUDICAS APLICADAS AO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Lucilene de Araújo Silva¹

Lumara Araújo da Silva²

Francisca Cibele da Silva Gomes³

Orlando de Lima Monteiro⁴

RESUMO

Transformar as aulas de matemática em experiências mais envolventes e significativas tem se mostrado um grande desafio para os professores. No modelo tradicional de ensino, esses profissionais eram vistos como detentores do conhecimento, responsáveis por transmitir saberes estabelecidos. a utilização de metodologias inovadoras no ensino da matemática pode tornar a aprendizagem mais significativa, permitindo que o professor aborde suas aulas de forma a beneficiar todos os alunos ao mesmo tempo. Objetivos: Identificar quais estratégias lúdicas são mais eficazes para estimular o interesse dos alunos pela disciplina de matemática Resultados: indicam que a metodologia lúdica é fundamental na prática pedagógica para o ensino de matemática , embora sua implementação possa enfrentar desafios, como a necessidade de mudanças no ambiente escolar, capacitação dos professores, tempo adequado para o desenvolvimento das atividades e apoio técnico Conclusão: fica evidente que a utilização de práticas lúdicas na sala de é de crucial importância para aprendizagem dos alunos na disciplina de matemática e além disso na aula desempenha um papel importante

1 Graduada em Pedagogia pela faculdade (FAEPI), professora da rede estadual do Piauí. lucia.lene2014@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela faculdade (FACAPI), Auxiliar administrativa da cidade de Nossa Senhora de Nazaré Piauí. lumaraaraujo1@gmail.com.

3 Graduada em História pela UESPI-Universidade Estadual do Piauí, Professora celetista da secretaria municipal de educação de Barras Piauí. cs6445758@gmail.com.

4 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.

no desenvolvimento cognitivo dos alunos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Ensino matemática. Educação infantil

1. INTRODUÇÃO

Transformar as aulas de matemática em experiências mais envolventes e significativas tem se mostrado um grande desafio para os professores. No modelo tradicional de ensino, esses profissionais eram vistos como detentores do conhecimento, responsáveis por transmitir saberes estabelecidos. Hoje, porém, eles são considerados mediadores do processo de aprendizagem. Isso exige uma revisão na organização curricular, no tempo e espaço das aulas, na relação entre professor e aluno, e no uso de tecnologias e metodologias de ensino. (Oliveira, 2022, p.04)

Nesse sentido, a utilização de metodologias inovadoras no ensino da matemática pode tornar a aprendizagem mais significativa, permitindo que o professor aborde suas aulas de forma a beneficiar todos os alunos ao mesmo tempo. O objetivo é incentivar os estudantes a construírem seus próprios conhecimentos, destacando as aplicações práticas da matemática e sua importância no cotidiano. Dessa maneira, é possível esclarecer as dúvidas frequentes sobre o ensino dessa disciplina e sua relevância na vida das pessoas (Katz *et al* , 2020, p.2).

De acordo com Grando (2000), as Metodologias Ativas (M.A) podem ser consideradas uma busca por um ensino que reconheça o aluno como sujeito do processo, tornando a aprendizagem significativa para ele. Essas metodologias proporcionam um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão e à construção do conhecimento, permitindo que os alunos sintam prazer em aprender, não apenas pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva. Isso constitui uma sociedade crítica e atuante, promovendo a inserção de jogos no ambiente educacional para criar espaços lúdicos de aprendizagem.

O lúdico e as M.A nos processos de ensino possibilitam a matemática e as demais disciplinas em geral no ensino infantil uma mudança de atitudes e práticas essenciais na vida das crianças de maneira divertida, brincando. Podemos dizer que brincar é o seu trabalho, sua função: aprende e descobre o mundo e tudo o que nele pode se encontrar. Quando a criança brinca está se desenvolvendo e aprendendo novas habilidades que influencia no seu desenvolvimento psicossocial, nas suas relações interpessoais, culturais, entre família e com sua comunidade. Portanto, brincar é uma atividade essencial para que a criança se desenvolva (Silva, 2011).

As atividades lúdicas ativas não só possibilitam o desenvolvimento de processos psíquicos da criança como também lhe servem como um instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais (Silva, 2016)

Na educação infantil o uso de práticas inovadoras de ensino da matemática como as M.A trazem aos educados experiências daquilo que tanto gostam de fazer: o brincar, trazendo a aprendizagem que implica em ações prazerosas, uma vez que respeitar a criança em seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem é acima de tudo proporcionar aprendizagem através de estímulos que trazem recreação e diversão (Oliveira, 2016)

Nesse sentido com as mudanças sugeridas no papel da escola e do educador é possível perceber a importância das M.A no ensino da matemática na educação infantil. A ludicidade desempenha um papel fundamental para aprendizagem, pois proporciona um ambiente motivador, prazeroso e significativo para as crianças. Através do uso de atividades lúdicas, os alunos são estimulados a explorar, experimentar e construir conhecimentos de maneira ativa e envolvente (Silva, 2011).

Através do uso de materiais mais dinâmicos e atividades que envolvam o jogo e a brincadeira, os alunos demonstram maior interesse pelo conteúdo apresentado, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e instigante. Essa abordagem pode despertar nos alunos o desejo de aprender e explorar mais sobre a matemática.

Nesse sentido esse estudo pretende verificar como a integração de recursos lúdicos no ensino de matemática pode impactar o interesse, a motivação e o desempenho dos alunos. Pretende-se examinar como o uso de materiais dinâmicos e atividades lúdicas podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e duradoura dos conteúdos de ensino de matemática, incentivando os estudantes a se engajarem ativamente no processo educativo.

Ao incorporar atividades lúdicas, como jogos, dramatizações e simulações históricas, o ensino de história se torna mais atrativo e envolvente para os alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa e memorável (Barroso, 2023, p.52) Dessa forma, é fundamental reconhecer o potencial do lúdico como uma estratégia pedagógica eficaz para tornar o ensino de história mais acessível, interessante e relevante para os estudantes.

2. OBJETIVO GERAL

Identificar quais estratégias lúdicas são mais eficazes para estimular o interesse dos alunos pela disciplina de matemática.

2.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Buscar na literatura existente os principais métodos utilizados no ensino da matemática através das metodologias ativas no ensino infantil;

Descrever como isso contribui pra aprendizagem dos alunos que foram impactados pelos métodos de ensino ativo;

Discutir como isso pode contribuir para o ensino da matemática na educação básica.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história da humanidade, o ato de brincar tem sido uma constante, mantendo-se relevante até os dias atuais. É o que cita Assis (2008) que desde o período histórico e em diferentes sociedades, o brincar assumiu papéis diversos, refletindo os valores e as práticas educativas estabelecidas pela época. Na antiguidade, por exemplo, há registros de que o brincar era uma atividade compartilhada por toda a família, inclusive servindo como meio educativo, onde os pais transmitiam conhecimentos e habilidades aos filhos enquanto se divertiam juntos.

Essa visão histórica sobre o brincar é complementada por Diniz (2014), que destaca como as concepções de educação variaram ao longo do tempo, influenciando diretamente a forma como o lúdico era utilizado em diferentes culturas. Em algumas sociedades antigas, como as primitivas, a valorização da educação física e a liberdade das crianças para participar de jogos naturais com outras crianças contribuíam positivamente para seu desenvolvimento educacional e físico.

Dessa forma compreendemos que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao aprendizado, mediado pela interação com outros seres humanos. É o que afirma Vygotsky (1984) que a mediação com outros seres humanos desempenha um papel fundamental na relação de aprendizagem da criança, permitindo que funções psicológicas superiores se desenvolvam. O jogo, nesse contexto, é visto como um instrumento crucial para esse desenvolvimento, proporcionando desafios e estímulos que levam a conquistas mais avançadas, além de auxiliar na diferenciação de objetos e significados.

Assim como Vygotsky, Piaget (1975) também atribui ao jogo um papel essencial no desenvolvimento infantil, argumentando que as crianças assimilam e transformam a realidade ao brincar. acredita que ao jogar as crianças assimilam e transformam a realidade. Propõe uma subdivisão dos jogos, por faixa etária, sendo elas: Primeira etapa- para crianças de zero a dois anos de idade que ele

chama de período sensório-motor, as crianças repetem situações simplesmente por prazer; Segunda etapa - para crianças de dois a sete anos que ele chama de período pré-operatório em que as crianças não fazem o exercício mental, mas sim a representação do ocorrido; Terceira etapa - para crianças acima dos sete anos, que ele chama de período operatório em que os jogos são de regras. É a união dos outros dois jogos, explorando, neste caso, a coletividade para o ato de jogar, sendo importante a cooperação entre as crianças.

Diante desse contexto é possível refletir na complexidade e a riqueza de atividades lúdicas como instrumentos de aprendizagem e socialização, moldando indivíduos mais aptos a enfrentar os desafios da vida adulta. Nesse sentido, ao reconhecer o valor intrínseco do brincar, é possível promover ambientes educacionais mais estimulantes e adequados ao pleno desenvolvimento para aprendizagem de alunos que necessitam de metodologias ativas cada dia mais envolventes para melhorar o ensino.

No contexto educacional do ensino da matemática a ludicidade emerge como um tema de grande relevância, sustentado pela premissa de que atividades lúdicas e recreativas são elementos cruciais para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais (Rodrigues, 2016, p.52) Nesse sentido na prática pedagógica, destacando sua influência na motivação, na construção de aprendizagens significativas e no estímulo à criatividade.

Diante desse contexto, trazendo para o ensino da disciplina de matemática, é necessário cada dia mais proporcionar momentos que envolvam os alunos no processo de ensino-aprendizagem e que a disciplina não se torne algo distante ou monótono. Soares (2010) afirma que é fundamental adotar abordagens pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, promovendo debates, atividades práticas, análises críticas e o uso de recursos multimídia, de modo a tornar o estudo da história significativo e relevante para suas vidas.

Ao adotar uma perspectiva construtivista, o professor pode aproveitar o potencial do lúdico para promover a interação entre os alunos, estimular a resolução de problemas e proporcionar oportunidades de experimentação e descoberta. Através do jogo, as crianças podem desenvolver habilidades sociais, raciocínio lógico matemático, linguagem e funções cognitivas de maneira integrada” (Coll & Martín, 2010, p.30).

Partido desse pressuposto para incorporar o lúdico de forma efetiva, é necessário fornecer recursos adequados e oferecer formação contínua aos educadores, permitindo que compreendam as potencialidades do lúdico e desenvolvam estratégias pedagógicas criativas. Essa transformação é desafiadora, mas oferece uma oportunidade para criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e significativos para as crianças.

Para superar esses desafios como foi supra citado é necessário investir na formação e capacitação dos professores, oferecendo-lhes recursos pedagógicos adequados e incentivando a troca de experiências entre eles. Além disso, é fundamental envolver a família e a comunidade nesse processo, conscientizando-os sobre a importância da ludicidade na educação e no ensino da matemática incentivando a participação ativa de todos.

4. METODOLOGIA

A inquietação presente no processo de formação do sujeito diante da construção de suas aprendizagens foi o principal impulsionador desta pesquisa. Por meio de uma revisão bibliográfica, é possível encontrar embasamento sobre as implicações que o uso das metodologias ativas podem trazer para o ensino da matemática. Ao conduzir uma revisão integrativa é essencial realizar uma busca abrangente e organizada da literatura, estabelecer critérios claros de inclusão e exclusão, avaliar a qualidade dos estudos selecionados e sintetizar os resultados de maneira rigorosa e transparente (Tricco *et al.*, 2018, p.8)

A metodologia deste estudo fundamenta-se nos princípios de pesquisa bibliográfica descritos por Lakatos e Marconi (2003), que destacam a importância da organização sistemática e análise rigorosa de informações para garantir a validade científica. A pesquisa teve como objetivo analisar as metodologias lúdicas aplicadas ao ensino de matemática na educação infantil, com base na literatura científica recente.

4.1 PROCEDIMENTO E COLETA DOS DADOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa da literatura. Este procedimento foi escolhido por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema: “As metodologias ativas aplicadas ao ensino da matemática educação infantil”.

A coleta dos dados foi realizada em bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Scholar e Portal da CAPES, além de bibliotecas virtuais e sites de instituições de ensino e governamentais. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão rigorosos, priorizando artigos publicados entre 2019 e 2024 que abordassem o uso de metodologias lúdicas no contexto do ensino da matemática na educação infantil. Após a leitura detalhada, foram selecionados artigos que oferecessem uma visão abrangente sobre as práticas pedagógicas, desafios enfrentados pelos educadores e os impactos dessas metodologias no processo de aprendizagem das crianças.

A análise dos resultados foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, conforme orientam Lakatos e Marconi (2003), que enfatizam

a importância de identificar categorias de análise emergentes. Os artigos selecionados foram avaliados quanto às suas contribuições sobre as estratégias lúdicas, a eficácia dessas práticas no ensino da matemática, os desafios para sua implementação e o impacto no engajamento dos alunos.

Os dados foram organizados em categorias temáticas, permitindo identificar padrões recorrentes, como a importância do uso de jogos, brincadeiras e atividades criativas, além de estratégias como o ensino colaborativo entre educadores. Por fim, a síntese dos resultados foi elaborada de forma descritiva e interpretativa, proporcionando uma reflexão sobre as metodologias lúdicas e suas implicações no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem de matemática na educação infantil.

Os critérios de inclusão para a pesquisa foram artigos disponíveis na íntegra de forma gratuita, publicados entre o período de 2019 a 2024 nas fontes de dados descritas acima, nos idiomas português, espanhol e inglês. Para a exclusão foram eliminados os artigos que não chegaram no objetivo do estudo e ainda estudos em forma de resumo simples, relato de casos, resumos de anais, livros, e aqueles estudos que se apresentam duplicados nas fontes de dados apontadas no estudo. Os resultados de toda revisão bibliográfico estão representados na tabela 1.0 onde os artigos foram analisados de acordo com cada característica que facilita o entendimento do leitor.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa considerou a percepção dos professores que utilizaram as metodologias ativas como método de ensino como também o aprendizado dos alunos através desse método. Tanto os artigos que investigaram a percepção dos professores quanto os que observaram o aprendizado dos alunos mostraram resultados positivos. Isso leva a considerar que a tecnologia aliada a método de ensino traz resultados positivos, no aprendizado dos alunos, e sugere uma nova forma de ensinar dos professores que se apresenta de acordo com os resultados bastante positiva.

Quadro 1.0 : Mostra os resultados encontrados através da busca bibliográfica

AUTOR	TITULO	MÉTODOS	RESULTADOS
Silva, 2022	O uso dos jogos no ensino da matemática.	Realizou-se uma pesquisa de campo, com dez professores dos anos iniciais. A coleta de informações foi por meio de questionário seguido de dez perguntas abertas e fechadas. A pesquisa se deu após uma ação escolar da “semana da matemática”.	Observou-se que Os jogos devidamente planejados e compartilhados auxiliam no aprendizado de forma satisfatória, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, favorecendo a concentração, o raciocínio lógico, emocional, dentre outras habilidades. Conforme os dados analisados os jogos matemáticos se mostram como excelente viés educacional.

Silva <i>et al</i> , 2023	A inserção de jogos para o ensino da matemática na educação infantil.	Foram entrevistadas 5 (cinco) professoras do gênero feminino, que trabalham na pré-escola e que possuem entre 5 e 23 anos de docência. O questionário foi elaborado com oito perguntas, contendo quatro perguntas pessoais e quatro em relação ao tema, as questões tinham como foco identificar se essas professoras utilizam jogos para ensinar os alunos no ensino da matemática.	O estudo mostrou-se relevante para o campo do ensino da matemática na educação infantil, já que, a utilização dos jogos quando planejada e bem articulada promove melhor compreensão do conteúdo e até mesmo melhor interação entre aluno/professor e aluno/aluno, estimulando os saberes de forma divertida.
Viana, 2019	Uma abordagem sobre o ensino da matemática e a ludicidade na educação infantil na escola municipal de educação infantil caminho da arte no município de Dom Eliseu-PA.	A metodologia centrou-se quase exclusivamente na análise de dados obtidos no contexto real de sala de aula ao longo de um período razoável de tempo, partimos do incipiente diagnóstico para podermos vê-lo ser corroborado ao término do curso superior.	A presença da ludicidade no ensino da matemática ajuda decisivamente no aprendizado pelas crianças daquela importante matéria. Portanto, esses alunos poderão aprofundar o interesse pela disciplina ao longo da sua vida escolar e continuarão pela vida cotidiana.
Modesto <i>et al</i> , 2019	A matemática nos jogos e brincadeiras na educação infantil: uma construção de aprendizagem em tempos de pandemia.	Executou-se uma pesquisa em aulas na turma de jardim III no Centro de Educação Municipal Valdete Cândida de Moraes na cidade de Ceres, utilizando brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem de matemática, com materiais de fácil acesso a serem utilizados perante mediação da professora pesquisadora.	É possível afirmar que houve uma interação positiva entre o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Jardim III, do CMEI CMEI Valdete Cândida de Jesus Moraes, no atual REANP. Constatou-se então que, embora o atual período de ensino remoto esteja inserido em um contexto de muitos desafios, é possível implementar metodologias de ensino práticas, como jogos no ensino da matemática no EEI, ressaltando também a importância da participação familiar nas atividades escolares dos alunos.
Costa <i>et al</i> , 2019	O lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino da matemática em duas escolas da rede municipal de araguatins-zona urbana.	A pesquisa foi descritiva, de caráter exploratório, de cunho quali- quantitativo, com quatro professores de duas escolas, zona urbana, da rede municipal de ensino.	Foi possível constatar que o uso das atividades lúdicas na sala foram úteis e eficazes pra aprendizagem dos alunos.

Fonte: própria do autor

Nos últimos anos, o uso de jogos e atividades lúdicas no ensino da matemática tem ganhado destaque como uma metodologia inovadora e eficaz. Diversos estudos acadêmicos têm investigado o impacto dessas abordagens no

processo de ensino-aprendizagem, revelando benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Estes artigos discutem as contribuições de diferentes pesquisas sobre o tema, destacando como a intertextualidade entre os autores oferecendo uma compreensão mais rica e detalhada sobre a eficácia dos jogos matemáticos em contextos educacionais diversos.

Silva (2022) e Silva *et al.* (2023) destacam a importância do planejamento e da implementação adequada dos jogos. Silva (2022) observa que jogos devidamente planejados auxiliam significativamente no aprendizado, enquanto Silva *et al.* (2023) reforçam que a articulação bem-feita dos jogos promove melhor compreensão do conteúdo e interação entre os alunos e professores. Essa ênfase no planejamento sugere um consenso sobre a necessidade de preparo e organização para obter resultados eficazes. Por sua vez Viana (2019) e Pereira *et al.* (2019) discutem o impacto positivo da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e no interesse dos alunos pela matemática. Viana (2019) aponta que a ludicidade ajuda decisivamente no aprendizado e aprofunda o interesse pela disciplina ao longo da vida escolar, enquanto Pereira *et al.* (2019) corroboram essa visão ao demonstrar que atividades lúdicas são eficazes para a aprendizagem dos alunos. Ambos os estudos sublinham a importância do aspecto motivacional e do engajamento proporcionado pelas atividades lúdicas.

Modesto *et al.* (2019) abordam o uso de jogos no ensino durante a pandemia, enfatizando a adaptabilidade das metodologias lúdicas em contextos adversos e a importância da participação familiar. Esta pesquisa dialoga com os estudos de Silva *et al.* (2023) e Viana (2019), ao considerar a interação e o engajamento como elementos cruciais para o sucesso das metodologias lúdicas, ainda que em contextos diferentes. Modesto *et al.* destacam a relevância da família no processo educativo, um aspecto que amplia a discussão iniciada pelos outros autores sobre a interação em sala de aula.

Silva *et al.* (2023) e Pereira *et al.* (2019) tocam na questão da interação entre alunos e professores, e entre os próprios alunos. Silva *et al.* (2023) observam que os jogos promovem uma melhor interação e troca de saberes de forma divertida, enquanto Pereira *et al.* (2019) confirmam a eficácia das atividades lúdicas para a aprendizagem, implicando uma dinâmica de sala de aula mais ativa e colaborativa. Essa intersecção sugere que a ludicidade não apenas facilita o aprendizado, mas também fortalece as relações interpessoais no ambiente educacional.

Os estudos analisados se entrelaçam ao fornecer uma visão abrangente dos benefícios e das melhores práticas para o uso de jogos e atividades lúdicas no ensino da matemática. A intertextualidade entre os autores cria um quadro

coesos, onde o planejamento, o estímulo cognitivo, a adaptação a contextos desafiadores e a promoção de interações significativas são peças fundamentais para a eficácia dessas metodologias educacionais. Cada pesquisa, ao trazer suas contribuições específicas, enriquece a compreensão do papel crucial que a ludicidade pode desempenhar na educação matemática.

6. CONCLUSÃO

Em conclusão, a integração de resultados entre os diversos estudos apresentados sobre o uso de jogos e atividades lúdicas no ensino da matemática fornece uma visão abrangente e detalhada das melhores práticas e benefícios dessa abordagem inovadora. A ênfase no planejamento adequado e na implementação estruturada dos jogos destaca a importância de um preparo cuidadoso para obter resultados eficazes. Além disso, os estudos mostram que a ludicidade no ensino da matemática promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o interesse e o engajamento dos alunos, o que é essencial para o sucesso a longo prazo na disciplina.

A adaptação das metodologias lúdicas a contextos desafiadores, como durante a pandemia, demonstra a flexibilidade e a resiliência dessas abordagens, sublinhando a importância do envolvimento familiar no processo educativo. A interação positiva entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos, revela que os jogos não só facilitam o aprendizado, mas também fortalecem as relações interpessoais no ambiente educacional.

Cada pesquisa contribui de maneira única para a compreensão do papel crucial da ludicidade na educação matemática, mostrando que, quando bem implementadas, essas metodologias têm o potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a utilização de jogos e atividades lúdicas na matemática se apresenta como uma estratégia eficaz e enriquecedora, capaz de engajar e motivar os alunos, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

REFERÊNCIAS

COLL, César; MARTÍN, Elena. **O Construtivismo na Sala de Aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Juliana das Neves; MOURA, Tatiane Pereira; LIMA, Roberto Silveira. O lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino da matemática em duas escolas da rede municipal de Araguatins - zona urbana. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 10, p. 180-191, out. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2021>. Acesso em: 15 jul. 2024.

KOTZ, Débora Aline; MENTGES, Maiara; RANNOV, Carla Luiza; ABITANTE, Lucilaine Goin. A prática docente e a utilização de metodologias inovadoras no ensino da matemática. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 10, p. 180-191, out. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/123456789/13656/1/DocenciaUniversitariaElementos.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LUBACHEWSKI, G. C.; CERUTTI, E. **Tecnologias Digitais: Uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem**. In: VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática, 2020.

OLIVEIRA, Danylo da Silva. **O uso da gamificação como metodologia ativa no ensino de matemática**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Acará, 2022.

OLIVEIRA, Geokeline Costa. **O lúdico na educação infantil: um estudo bibliográfico**. 2016. 25 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho** Imagem a Representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, L. da S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Brasília, 2013.

SILVA, F. Fernandes. **A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2011.

SILVA, Joanna D'Arc Bispo da. **O uso dos jogos no ensino da matemática**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Recife, 2022.

SILVA, Lília Moreira Roque. **A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem: uma visão psicopedagógica**. 2016. 21 f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, M. V. D. et al. **A inserção de jogos para o ensino da matemática na educação infantil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2022, Recife. Anais [...]. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2022.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

VIANA, Maria da Conceição Leal; AGUIAR, Maria Josélia do Vale. **A prática pedagógica na educação infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Programa de Formação de Professores, Dom Eliseu, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **O brincar como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo**. São Paulo: Editora XYZ, 1998.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ariana da Furtuna Rocha¹

RESUMO

A Educação Infantil tem sua importância reconhecida por pedagogos desde o século XX. Embora faça parte dos currículos, a ênfase ainda recai sobre as “áreas instrumentais”, relegando a arte a um papel secundário nos processos educativos. Esta pesquisa qualitativa revisita a literatura existente sobre o tema, buscando entender o papel das artes na Educação Infantil e a necessidade de uma mudança de abordagem na formação de professores. O propósito deste estudo é investigar como a prática artística pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil. A pesquisa busca não apenas evidenciar a importância da arte no currículo, mas também propor novas abordagens na formação inicial e contínua de professores, destacando a necessidade de valorizar e integrar as expressões artísticas no ambiente educacional. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de estudos qualitativos sobre o tema, incluindo teorias pedagógicas, exemplos de boas práticas e pesquisas que abordam a relação entre arte e desenvolvimento cognitivo na infância. Conclui-se que a prática artística deve ser valorizada e incorporada de maneira significativa no currículo escolar, e que a formação de professores deve ser revista para incluir uma ênfase maior nas artes e suas contribuições para a formação integral dos alunos. Somente assim será possível proporcionar experiências educacionais mais ricas e estimulantes para as crianças na fase inicial de sua jornada escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Desenvolvimento cognitivo.

1. INTRODUÇÃO

Inspirado na tese platônica de que “a arte é a base da educação”, ao longo do século 20, muitos educadores têm se interessado pela função das artes na Educação Infantil e vêm defendendo teses centradas em

1 Acadêmica do curso de Pós-graduação em Educação Infantil: Teoria e Prática Pedagógica – Centro Universitário Araguaia. E-mail: arianafurtunatj@hotmail.com.

seus valores para a formação integral da pessoa. Ao mesmo tempo, os sistemas educacionais de os diferentes países têm mencionado as artes em seus currículos e, mais tardiamente, incorporando a arte como uma área que, teoricamente, tem um valor equivalente ao de outras áreas do currículo (Santoro, 1988).

Diz-se “teoricamente” porque em grande parte da literatura que trata da educação infantil há grande predomínio de estudos, referências à leitura, escrita ou matemática, enquanto que as menções à arte são muito menos frequentes (Moreno, 2001).

Os debates sobre o qualidade da educação parecem colocar ênfase naquelas áreas que são consideradas essencial para adaptar a preparação dos meninos e meninas de hoje àqueles que eles devem ser as demandas sociais e trabalhistas de amanhã. De fato, somos condicionado pela crença de que a base de um bom currículo está exclusivamente nas chamadas “áreas instrumentais” (Moreno, 2001).

Essa crença perpassa as políticas educativas aos professores e, aos pais e público em geral que no seu conjunto, parecem considerar que embora as artes sejam algo “bom”, não são componentes essenciais da educação (Bessa, 1972).

Na verdade, apesar o maior reconhecimento por parte de organismos internacionais de que foi objeto de ensino artístico nos últimos anos (a exemplo os seguintes relatórios: UNESCO, 1999 e 2006; AER, 2004; ECAE, 2008) “a compreensão dá importância da arte na escola ainda não é suficiente. Em certos meios de comunicação, quando se insiste na necessidade de formação artística, exige-se argumentação e justificação, ao contrário de outros saberes que foram legitimados. Ninguém duvida da importância da matemática, mas as opiniões se dividem quando se trata de referem-se à formação visual, auditiva, cinestésica, dramática ou narrativa” (Jiménez, Aguirre e Pimentel, 2009, p. 11).

Esta falta de acordos deriva, em grande medida, da crença mais ou menos generalizada que ao contrário da linguagem ou da matemática, “as artes têm muito pouco a ver com formas complexas de pensar. Eles são considerados [...] mais emocionais do que mental; são consideradas atividades realizadas com as mãos, não com a cabeça; se diz que são mais imaginários do que práticos ou úteis, que estão mais relacionados ao jogo do que com o trabalho” (Eisner, 2004, 57).

No entanto, como foi mostrado, assim como as outras áreas do conhecimento, o trabalho artístico contribui para o desenvolvimento cognitivo. Mesmo reconhecendo a importância capital da linguagem verbal, é fundamental lembrar que “As artes são e sempre foram fundamentais para o desenvolvimento da mente” (Swanwick, 1991, 57) e que possibilitam outras formas de conhecimento e expressão que podem ser mais acessíveis às crianças.

A ênfase na linguagem verbal, em detrimento de outras formas de expressão e comunicação, fica mais evidente em algumas programações e práticas educativas que no próprio currículo.

Nesse sentido, o que tem-se discutido não se refere tanto ao que é estabelecido pela lei, bem como a interpretação que dela é feita em alguns centros educativos e grupos de professores e professoras que, muito provavelmente, não atingiram compreender a função das diferentes línguas na formação dos pequenos.

Embora seja difícil determinar as razões pelas quais esses professores não valorizam as funções da arte na escola (e, conseqüentemente, colocar em prática projetos que as integram), considera-se que existem pelo menos duas razões importantes: um certo desconhecimento das bases teóricas e experiências significativas que apoiar uma abordagem integradora e certas deficiências em sua formação inicial e permanente.

Embora cada uma dessas variáveis seja complexa, esse trabalho fará referência a uma das teorias mais citadas em relação ao assunto em questão, a uma das experiências que considera-se ideias exemplares e certas sobre a formação inicial e continuada dos Professores de Educação Infantil e as possibilidades que se abrem com a colaboração entre professores, artistas e instituições.

2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A frequentemente citada teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1987, 1989) teve desde suas origens uma importância fundamental quando se tratava de expandir nossa visão das formas não-verbais de saber. Depois de formular sua teoria, Gardner (1993) estudou o desenvolvimento de meninos e meninas em relação a sete domínios da inteligência (musical, linguística, lógico- matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal) que permitiu ampliar e diversificar as noções tradicionais de inteligência baseadas em dois pressupostos fundamentais: que a cognição humana é unitária e que é possível descrever os indivíduos como tendo de uma inteligência única e quantificável.

Os resultados de seus estudos sugerem que embora a maioria das crianças tenham todas as inteligências (embora em graus variados), podem exibir estilos cognitivos específicos. Por exemplo, enquanto algumas crianças interagem com o ambiente principalmente através da linguagem verbal, outras o fazem principalmente através do visual, do espaço ou de relações sociais.

De acordo com Marques (2012), muitos professores da primeira infância puderam confirmar as descobertas de Gardner com sua própria experiência,

observando como algumas crianças evitam certos tipos de atividades (por exemplo, dança, jogos de motor ou contar histórias) e preferem gastar uma proporção maior de tempo com os outros (por exemplo, pintando, construindo com blocos ou criar música).

Da mesma forma, mesmo participando de todas as atividades que são propostos a eles, certas crianças se destacam em alguns deles e parecem ter maior dificuldades nos outros. Por esta razão, quando os programas de ensino são severamente limitados quase exclusivamente ao domínio da inteligência linguística e matemática, minimizando na presença de outras formas de conhecimento, muitas crianças não recebem uma educação adequada, reconhecimento pelo seu esforço e interesse em participar das atividades propostas na sala de aula diminui.

3. IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, frequentemente, de acordo com Giráldez (2004), as atividades artísticas se apresentam sob a forma de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou como um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” seguem essa linha).

No entanto, as atividades artísticas na educação não devem ser encaradas apenas como momentos ou atividades isoladas. Se estamos buscando a educação do “ser artístico”, envolvido na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, é importante ver tais ações como educação estética (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia. Afirmamos, dessa maneira, um princípio que deve atravessar todo o cotidiano, pois tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana, Veà Vecchi, a dimensão estética de uma proposta educativa “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo” (Vecchi, 2006, p.16, tradução nossa).

Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo. A presença das atividades artísticas na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensoriais – artísticas, por isso, vitais.

Mas, para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que “Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (Cunha, 1999, p. 25), o que também

é diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, das suas atividades artísticas.

Nesse sentido, o professor deve se colocar como um interlocutor privilegiado, dando suporte às crianças em sua criação. Muitas vezes, com medo de ser impositivo, autoritário ou com receio de desconsiderar o acervo cultural das crianças, com o intuito de respeitar “o gosto que trazem de casa”, o professor abre mão de seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais.

Construir uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais. E mais, faz-se necessário encorajá-las à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio, a exploração, a invenção, a produção com diferentes materiais. Nesse sentido, então, poderá o professor seguir ajudando meninos e meninas a darem forma e expressão aos seus sonhos e devaneios, às suas múltiplas linguagens. Enfim, a serem autores, criadores! (Ostetto, 2011).

Alimentar o universo imaginário das crianças, provocando o desejo que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher as atividades artísticas, que obedecem a uma espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências (Ostetto, 2006).

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTE E AS CONTRIBUIÇÕES

Em princípio, conforme estabelecido em lei, são os educadores infantis que devem transmitir todas as áreas do currículo e, portanto, a arte está ao seu alcance publicar. Embora esta possa ser uma opção válida, o problema surge

quando, apesar do que está legalmente estabelecido, alguns professores relegam as artes para um papel ensino fundamental (anos finais) e quase testemunhal (Cunha, 1999).

Em muitos casos, isso se deve a uma acentuada falta de confiança em suas próprias possibilidades para enfrentar essa tarefa, que se torna ainda mais evidente quando cita a música. Isso ocorre em parte porque, ao contrário o que acontece com outras áreas de aprendizagem, a maioria dos professores infantis não teve uma experiência artística e criativa na infância e por isso não guarda em suas imagens de memória ou modelos que possam servir de referência quando os centros Ensino fundamental (anos iniciais) e Ensino fundamental (anos finais). Portanto, consideramos aqui a falta de formação inicial e continuada para dar conta de contextualizar a Arte como integralizadora das práticas na Educação Infantil.

Na visão de Ostetto (2011), além dessas experiências, que inevitavelmente formam parte do imaginário de cada professor, a formação inicial de professores também tem sido limitado, e em muitos casos continua a ser limitado, a algumas horas de arte e música ensinado em formações acadêmicas com critérios não sempre apropriados, que privilegiam a qualificação baseada em técnicas e rudimentos de cada um desses campos artísticos, sem estabelecer conexões entre os dois e sem fornecer bases teóricas e metodológicas adequadas.

Com poucas exceções, os professores que se preparam para integrar as diferentes linguagens artísticas em sala de aula ficam, então, com uma grande desorientação na hora de empreender o tarefa.

Para Cunha (1999), embora a solução para este problema não seja simples, por enquanto deve-se reconhecer que a formação inicial e continuada deveria contemplar a possibilidade de que os professores pudessem conhecer, a partir de sua própria experiência adulta, as diferentes linguagens artísticas, participando diretamente de experiências ricas e significativas, enquanto atualizam sua bagagem cultural e formam seus próprios critérios estéticos, como espectadores de diferentes produções e manifestações artísticas, que posteriormente selecionará para aproximá-los das crianças.

Os programas de treinamento devem ser revisada sob esse ponto de vista, resgatando o que pode ter sido útil no passado e introduzir novos elementos que promovam a mudança.

Ao mesmo tempo, e em paralelo com a revisão e melhoria dos planos de formação inicial e contínuo, seria importante buscar outras soluções que basicamente passam participação em projetos colaborativos envolvendo artistas locais, instituições culturais, pais e professores no processo educativo.

São projetos que permitem enriquecer os processos de educação cultural e artística dentro e fora da escola e no qual se reconhece que através de colaborações que visam vincular os esforços que são realizados na escola e fora das escolas, as artes podem se tornar uma parte dinâmica e essencial da vida do corpo estudantil. (Giráldez, 2007, 98)

Embora colaborações deste tipo sejam diversas, cita-se como exemplo a possibilidade de obter algum tipo de assessoria artística através da contribuição de artistas locais; associações culturais; auditório departamentos pedagógicos e museus que concebem programas de formação artística, publicações ou consultorias especializadas que possam facilitar aos professores a implementação de em andamento de certos projetos ou grupos profissionais em que participem artistas, professores e outros profissionais de forma coordenada.

5. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A ARTE

Para compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento. Segundo Moreno (2001), para compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica. Conforme Sousa apud Moreno (2001), a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade. Na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer.

Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto. Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado. Nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música e na produção de poesias (Martinez, 2000).

As Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática. Para Mitjans Martinez (2000, p. 54), “criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que

cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico”, ou seja, carrega aspectos da personalidade. O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual a uma outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente. Como processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

A transmissão de conhecimentos ou informações permite que se conheça o que ainda não se conhecia. Não se pode negar que parte dos conhecimentos aprendidos e que um dia foram construídos são transmitidos por pais, professores e amigos; conhecimentos estes que são alvo de indagações e de dúvidas, mas que, muitas vezes, são repassados erroneamente como verdades absolutas.

Na visão de Martinez (2000) a transmissão é uma das formas de se propiciar a aquisição de conhecimento, mas não é a única e nem a melhor maneira de efetivar um processo de ensino/aprendizagem. Transmitir por transmitir, sem esperar que o aluno indague sobre o que ouviu ou leu, é mera transmissão de informação. Não refletir sobre o que se lê ou ouve é uma forma mecanizada de aprender. Por muito tempo, e ainda hoje, infelizmente, esta situação de ensino é realidade.

Incluir a arte no processo de ensino de crianças é uma necessidade vigente e eficiente para que a criança desenvolva suas capacidades criativas. Entretanto, embora os precursores da educação de crianças tenham propagado, há muito tempo, ideias inovadoras de educação, que incentivam a criatividade e a espontaneidade, e muitas propostas de inserção da arte na educação tenham sido apresentadas, tais questões têm sido discutidas, há bem pouco tempo, no Brasil.

A educação artística só foi incluída no currículo, com obrigatoriedade, em 1971, pela lei 5.692, e ainda assim, o professor não estava preparado para isso. É notável a resistência e/ou o menosprezo ao objetivo de formar um aluno mais reflexivo e crítico de si e do mundo, por parte até mesmo de professores.

O sistema educacional, de forma geral, volta-se para a reprodução do conhecimento, sendo assim, submete e limita o aluno, levando-o a não precisar pensar. Deste modo, o conhecimento que se recebe é somente assimilado e reproduzido, pouco tempo e espaço se reserva para que o aluno desenvolva a criação e libere a imaginação.

Porém, sabe-se que existe uma razão para que isso aconteça, principalmente na escola pública, que encontra múltiplas dificuldades para desenvolver os conteúdos ditos básicos do ensino, por falta de estrutura física e pela escassez de recursos materiais e humanos, os maiores dificultadores de um trabalho diferenciado. O espaço e o tempo disponíveis para as escolas e para os

professores, em muitos casos, não são adequados para a realização de um ensino totalmente voltado para os alunos.

Para Alencar (1990) no sistema educacional brasileiro, o que se enfatiza, de modo exagerado, é a memorização, que se reflete negativamente na aprendizagem, não estimulando o aluno ao ato de pensar. Outro obstáculo é a extensão do tempo, que é curto em relação ao conteúdo exigido, com isso, não se tem oportunidade de desenvolver atividades que exploram o potencial criador da criança.

Talvez, um dos motivos que têm levado as escolas a conduzir o ensino de acordo com tais moldes, tenha sido o modo como a ciência foi construída ao longo dos anos, cuja ênfase está na racionalização em detrimento do que é subjetivo no homem: o sentimento e a intuição. Porém, sabe-se que a educação é uma instituição humana, portanto, carregada de subjetividade, que só se pode sentir e não medir.

De acordo com Tozetto (2005), a sociedade vive um conflito entre o útil e o agradável, o que leva o homem a fazer separações entre sentimentos/emoções e raciocínio/conhecimento intelectual, e a refletir que as emoções podem atrapalhar o desenvolvimento intelectual do homem. A escola, assim como a sociedade de modo geral, trabalha a favor dessa ideia, reservando pouco espaço, tempo e oportunidade para fluência de sentimentos e emoções, prejudicando, desse modo, o desenvolvimento integral do homem.

Mitjáns Martinez (2000, p. 57) entende que “a atividade criativa é aquela de um sujeito que precisamente no ato criativo, expressa suas potencialidades de caráter cognitivo e afetivo em uma unidade indissolúvel... condição indispensável para o processo criativo”.

Como já foi discutido, a valorização da lógica e da razão, em detrimento do sentimento e da intuição, funciona como barreira cultural ao potencial criador do indivíduo (Alencar, 1990). A sociedade atual se revela cada vez mais racional, o que obstaculiza o desenvolvimento da imaginação, pois o sentimento, a intuição e a sensibilidade são considerados como empecilhos para a aprendizagem do que realmente interessa no contexto da contemporaneidade. Porém, usando a imaginação, o homem constrói sonhos e trabalha em favor de mudanças na sua realidade.

Assim, a inclusão da arte no currículo escolar se justifica pela sua capacidade de conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades criativas. As artes contribuem, também, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo, conforme ressalta Santoro (s/d) em seu artigo “Uma luta por um ensino menos mecanizado”.

Liberar as potencialidades criadoras do indivíduo é condição fundamental para uma verdadeira educação. O ato de criar pressupõe um ato de autonomia,

pois não há como criar sem autonomia. As atividades artísticas provocam o “pensar com autonomia”, portanto, as artes desempenham um papel importante para o desenvolvimento autônomo da criança.

Segundo Mosquera (1976, p. 121), o objetivo maior do ensino, por meio da arte, para as crianças, “é a compreensão e o valor da criança como ser criador”.

Sendo a criação um ato espontâneo, de livre expressão, partirá sempre da autonomia do indivíduo. Portanto, propiciar o ato criativo é desenvolver a autonomia.

Em seu significado, autonomia pressupõe uma libertação, uma independência, ou seja, ser autônomo é não mais estar preso ao que é dos outros, à cópia, à repetição; para ser autônomo, o indivíduo necessita muito mais do que simplesmente memorizar ou copiar.

Por esta razão, a arte tende a desencadear, na educação de crianças, um processo de fazer próprio, de almejar o que está dentro de si, a partir do que se vivencia socialmente, de buscar não somente a memorização e repetição do que se ouviu ou leu, mas a criação.

Para Mosquera (1976, p.122), o fazer artístico configura-se sempre como “uma atitude criativa, a estagnação significa sua pobreza e morte”. Assim, o fazer arte sempre traz ao indivíduo o sentido de criar, criar é gerar algo novo, mesmo que este parta de alguma outra referência já criada, ela sempre será recriada, portanto, assim como a arte, o conhecimento não pode nunca estagnar-se.

Se o processo educacional se estagna no que diz respeito à ideias e propostas de aprendizado, isso implica em pobreza, sua morte, ou seja, ele não terá sentido de existir em uma sociedade que está em constante mudança, mudança esta gerida pelo próprio homem. Tendo a educação a função de possibilitar ao homem o viver e o transformar a sua sociedade, deve-se, então, caminhar para a transformação e não para a estagnação. Reproduzir o que se construiu até hoje, sem proposições de novas criações, acabaria por gerar estagnação social, o que pode traduzir-se como morte.

O homem constrói suas concepções, seus valores e suas crenças, a partir de suas experiências, de suas ações. O seu modo de ver o mundo e agir nele vai se formulando ao longo de sua vida, a partir daquilo que o indivíduo vivencia no dia-a-dia, no meio em que está inserido. Conforme Severino:

Está definitivamente superada a ideia metafísica de que o nosso modo de ser se definiria por uma essência, entendida esta como um conjunto de características fixas e permanentes, ideia consagrada pelos filósofos antigos e medievais quando afirmavam que o agir decorre do ser... Mas justamente aqueles aspectos pelos quais somos especificamente humanos são aspectos que não estão dados a priori, eles são construídos graças a nossa prática” (SEVERINO, 2006).

A educação exerce um papel primordial no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Por essa afirmação, é fácil perceber que o futuro da criança que é instigada, que desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, tem perspectivas melhores de inserção na sociedade, pela possibilidade de conscientizar-se do seu lugar de cidadão.

A realidade atual apresenta-se, muitas vezes, violenta e hostil, carregada de desumanidade e destruição, e todos, crianças e adultos, tornam-se vulneráveis neste contexto. Kramer (2003) reflete sobre essa realidade, entendendo-a como uma barbárie e defende que, para a superação da mesma, a educação deve se dar numa perspectiva que conduza os educandos para uma humanização, de modo que se estabeleçam experiências de socialização, de trabalho coletivo e de valorização de si e do outro. É preciso formar o homem para que ele seja capaz de ler e escrever o mundo em que vive, isto é, para que ele tenha condições de analisar a realidade e, assim, criar estratégias para modificá-la no que for preciso, de modo que o mundo se torne um espaço de partilhamento de cultura e de construção da paz.

Segundo Kramer (2003), a cultura é uma junção de tradições, costumes, valores, história e experiências que se manifestam por meio das danças, das roupas, da música, das festas etc. A autora entende que a criança precisa conhecer e vivenciar a cultura na qual está inserida, para, a partir daí, poder fazer parte da construção cultural, que é dinâmica e, assim, está em constante transformação. As artes partem das manifestações culturais, desse modo, é importante que as crianças as vivenciem e produzam, pois, assim, podem reconhecer-se como também produtoras dessa cultura.

Porém, para tanto, é necessário que a criança tenha oportunidades de desenvolver a criatividade e a expressão livre, e que, neste processo, ela possa se conhecer e conhecer os outros, formando-se integralmente. As artes, em todas as suas modalidades, exploram, inevitavelmente, a expressão, a criatividade, a imaginação, a intuição e a sensibilidade de uma pessoa.

As artes plásticas assumem um papel de grande relevância para o processo de aprendizagem e socialização da criança. Nesse sentido, Bessa (1972) ressalta que:

Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades (BESSA, 1972, p. 13).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação. Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas. Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma. Assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos. Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução. Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Alencar (1990) define o autoconceito como a imagem subjetiva que cada um possui de si mesmo. O autoconceito constitui um fator determinante daquilo que se é e caracteriza-se por facetas que podem ser mais positivas ou mais negativas, como exemplo: “Eu sou uma pessoa habilidosa, mas sou uma pessoa muito tímida”. Este exemplo apresenta características positivas e negativas da personalidade de uma pessoa, porém, existem pessoas que possuem um autoconceito totalmente negativo.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos. Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da autoestima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

6. ARTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo do instante em que a educação infantil é considerada nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, há que se evidenciar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o que determinam a responsabilidade que garante o direito às crianças uma educação que promova o entendimento de suas diferentes linguagens e potencialidades.

Assim sendo, a importância da arte no contexto infantil é corroborada nesses documentos, que são essenciais na concepção do ensino da arte dentro da educação infantil, evidenciando seus avanços no contexto da criança na atualidade, como cita:

Nosso corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também percebe o invisível, o indizível. Com o corpo, percebemos o clima dos lugares em que entramos. Às vezes sentimos um mal-estar físico, um desconforto e não damos ouvidos a essas sensações, a fala do corpo. Precisamos dar espaço para que as crianças ouçam seu corpo. (Barbieri, 2012, p.113)

Dessa forma Barbieri (2012) vem auxiliar o entendimento, validando esse posicionamento de que a arte contemporânea pode contribuir para que a experiência das crianças da educação infantil seja mais prazerosa e significativa e seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em situações e práticas que envolvam a arte, sejam garantidos conforme orienta a legislação da área.

6. CONCLUSÃO

Embora as diferentes linguagens artísticas e expressivas façam parte do currículo da Educação Infantil, as artes nas escolas continuam tendo um papel ensino fundamental (anos finais) ou subsidiária.

Conhecimento das bases teóricas fornecidas por especialistas e de experiências significativas que fornecem modelos validados pela prática, o reestruturação dos programas de formação inicial e contínua e diálogo entre formuladores de políticas, professores, artistas, instituições e outros profissionais continuam a sendo necessário chegar a um consenso ou, pelo menos, ter uma visão clara do que se quer alcançar em termos de arte e agir em conformidade.

As diferentes linguagens artísticas, fundamentais na vida de meninos e meninas e, conseqüentemente, nos processos de educação integral, eles devem estar presentes sua experiência de treinamento. Todos os agentes envolvidos

devem colaborar para que as novas gerações têm conhecimento, habilidades, valores e atitudes que só podem ser desenvolvidas através das artes e que serão essencial para se tornar um cidadão do século XXI.

A arte é uma área do conhecimento que precisa ser reconhecida e garantida na educação infantil, pois ela estimula a criatividade, a expressão e a sensibilidade das crianças. Além disso, a arte pode ser usada para desenvolver diversas habilidades importantes, como coordenação motora, concentração, percepção visual e espacial, entre outras.

Na educação infantil, as atividades artísticas devem ser planejadas de forma lúdica e adequadas à faixa etária das crianças, sendo importante que as atividades sejam planejadas de forma criativa e lúdica, levando em conta a idade e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BESSA, Marylda. **Artes plásticas entre as crianças**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1972.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil – v.1. 3 – Conhecimento de Mundo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

CUNHA, S. R. V. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

ECAE. Art: Essential for early learning. National Art Educacion Association Early Childhood Art Educators Issues Group (ECAE), 2006.

- EISNER, E. **Arte e a criação da mente**. O papel das artes visuais na transformação da consciência, 2004.
- GARDNER, H. **A mente não escolarizada**: como as crianças pensam e como as escolas deveriam ensinar. Barcelona: Paidós, 1993.
- GARDNER, H. **Educação artística de base zero**. Uma introdução ao Arts Propel. *Studies in Art Education*, 30, 71-83, 1989.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. México: Fundo de Cultura Económica, 1994.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). **Competência Cultural e artística**. Madrid: Alianza Editorial. Barcelona: Paidós, 2004.
- JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. **Introdução**. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel. *Educação artística, cultura e cidadania*. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In: Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, Ana Silva. Dança, Criatividade e Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, v. 2, p. 59-71, 2012.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORENO, G.L.. **Pressupostos Epistemológicos na educação infantil**: O lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. UEL, 2001. Dissertação de mestrado.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicologia da arte**. Porto alegre: Sulina, 1976.
- OSTETTO, L. E. **A arte no itinerário da formação de professores**: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação**: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. *Acervo digital Unesp*, v. 3, p. 27-39, 2011.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- SANTORO, L. B. **Arte-educação**: uma luta por um ensino menos mecanizado. *Criança*, Brasília, p. 11-13.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - Educação Formal e Não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos*: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak. **Educação musical:** a atuação do professor na Educação infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações; 1).

UNESCO. **Apelo à promoção da educação artística e da criatividade.**

Disponível em: < <http://www.ibaebc.com/planes/llamamiento%20UNESCO.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2024.

VECHI, V. **Estética y aprendizaje.** *In:* HOYUELOS, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.

EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DOCENTE E REALIDADE ESCOLAR

Francisca Cibele da Silva Gomes¹

RESUMO

O presente artigo analisa as implicações do Estágio Supervisionado III em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental para a formação docente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Em termos gerais, o estágio aproxima o acadêmico do campo de atuação profissional por meio de vivências que lhe permita o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e do currículo do curso. Portanto, trata-se de relato de experiência das atividades desenvolvidas. As etapas foram registradas em diário de bordo e transcritas em um relatório técnico apresentado ao final do componente curricular junto com os recursos pedagógicos desenvolvidos. O estágio revelou-se um período de enriquecimento da prática pedagógica, mas também de reflexão sobre o futuro da carreira e as dificuldades encontradas na sala de aulas, especialmente no que tange a inclusão, a diversidade e a formação crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Formação docente; Realidade Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar as experiências docentes desenvolvidas no estágio supervisionado III na Escola Municipal Dr. José do Rêgo Lages, localizada em Barras-PI como parte do requisito obrigatório do curso de Licenciatura plena em Pedagogia desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí -UFPI. Tendo como questão norteadora: Como essas vivências contribuíram para a formação inicial de professores? objetivando aproximar o acadêmico do campo de atuação profissional por

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pós-graduada em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). E-mail: cs6445758@gmail.com.

meio de vivências que lhe permita o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e do currículo do curso.

O estágio regência é um importante arcabouço para a formação docente, mas também pode ser justificado pela necessidade em proporcionar experimentações mais envolventes e ativas na construção da cidadania, do pensamento crítico, da práxis entre teoria e prática dentro da realidade do campo a partir das vivências cotidianas, da relação entre passado e presente, das experimentações científicas, a distinção entre os saberes do campo e da cidade (como o caso das disciplinas que serão ministradas), assim como os diferentes campos de experiências sensoriais e cognitivas construídos ao longo da formação educacionais dos alunos.

Portanto, é um momento de formação profissional previsto dentro dos componentes curriculares do curso, mas permite a iniciação do estagiário dentro do seu campo de atuação previsto pela licenciatura, e um momento de preparação para o trabalho docente ao proporcionar inquietações, alterações de pensamento, intervenção empírica na realidade, uma verdadeira imersão na prática pedagógica que contribui para a análise crítica, interventiva e possibilita a construção do conhecimentos por meio do pensamento, problematização e reflexão como professor pesquisador dentro e fora da acadêmica (Rodrigues, 2013).

As atividades Desenvolvidas ao longo do período de estágio foram discussão teórica sobre o Estágio Supervisionado na licenciatura e planejamento da ação docente, observação em instituições escolares, regência em instituições escolares, planejamento das aulas, socialização das observações, produção de vídeos educacionais e produção de relatórios contendo os resultados das observações e regência. Logo, o presente artigo trata-se de um relato de experiência das atividades desenvolvidas. As etapas foram registradas em diário de bordo e transcritas em um relatório técnico apresentado ao final do componente curricular junto com os recursos pedagógicos desenvolvidos.

Foi empregado a análise do relato de experiência, de natureza qualitativa, para investiga as distintas abordagens educacionais sobre o estágio supervisionado e a formação docente, seguindo das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado III em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental como parte obrigatória da Licenciatura Plena em Pedagogia desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI através do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares com Ênfase na Educação Integral – PRILEI.

Para Pimenta, Nogueira e Azevedo (2024), se desenvolve a partir da análise das vivências trazidas com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Procurando identificar do universo da pesquisa, a caracterização do

contexto e dos segmentos que fazem parte. Logo, o artigo dividido em três partes a partir da introdução, sendo o segundo, o papel do estágio nas licenciaturas, o terceiro, visa descrever a temática, os conceitos e a sistematização do trabalho investigativo. E o quarto, as considerações finais sobre o trabalho acadêmico desenvolvido.

Portanto, o estágio foi um período rico de aprendizagem que possibilitou rever a prática pedagógica enquanto início de carreira docente, formação da identidade profissional e construção de conhecimentos teóricos e práticas que subsidiaram a atuação propriamente dita como professor titular de sala. Mas do que isso, foi fundamental para entender as nuances e a diversidade existente no espaço escolar, o entendimento do processo de gestão da escola. Incluindo a relação com os gestores da escola dentro desse período foi uma rede de diálogo, apoio e troca de conhecimentos sobre a educação e as necessidades da escola.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento do estágio supervisionado, conforme Ferraz (2020), configura-se como um campo de conhecimento desafiador para os cursos de formação docente, pois deve articular teoria e prática dentro das primeiras experiências dentro de sala de aula. Assim como, a articulação entre o planejamento da proposta de intervenção, os diálogos com as vertentes teóricas, a compreensão da diversidade existente no espaço escolar, as demandas dos alunos, o papel dos professores e coordenadores pedagógicos, as ações reflexivas e colaborativas, o entendimento e análise dos desafios, as complexidades do contexto de atuação e as ações pedagógicas que contribuirão com o futuro do profissional que atuará na educação.

Embora, seja um componente curricular obrigatório nas licenciaturas de professores, para Ferraz (2020), é capaz de materializar as reflexões sobre as situações de ensino como parte de mobilizações do processo de resignificação das situações de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, os estagiários são tomados por medos e inseguranças, assim como desafios, também são provocados a repensarem sua perspectiva sobre educação e o futuro na profissão. “E, ao finalizarem esse percurso, objetivam suas reflexões nos relatórios de estágio, expondo questionamentos, rupturas conceituais, diante de tudo que vivenciaram na escola campo de estágio” (Ferraz, 2020, p.2).

Logo, o estágio na formação docente, conforme Moraes (2021), coloca os estagiários frente a incertezas sobre como atuar em meio a heterogeneidade existente no espaço da sala de aula, quais estratégias possíveis para aprofundar os conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica. Somando-se a necessidade do uso da criatividade e da ludicidade para atuar com os alunos, visto que não

deve ser esgotada a busca por metodologias e formas de avaliações, “[...] a busca incansável, o compromisso ético-político que educadores e educadores realizam e estão realizando em suas práticas nas escolas, nas universidades e nos diversos espaços escolares para garantir o direito a educação” (Morais, 2021, p.15).

Sendo um período que não se limita a observação das aulas do professor titular, mas como um instrumento de técnicas que valoriza a formação do saber prática junto com os conhecimentos científicos, na perspectiva de Ferraz (2020), essa visão de educação na formação de professores busca promover orientações para atender as demandas das escolas e os diálogos com os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas.

O estágio fomenta a investigação, a problematização, o estudo, o diálogo teórico-prático, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, traçando as possibilidades e proposições para ressignificar o contexto escolar analisado e observado. Estabelecendo um diálogo com os demais sujeitos da escola, os professores, coordenadores, diretores, em que “[...] esses segmentos vão expondo suas preocupações, expectativas, seus saberes, percebendo as atividades que podem ser ou não realizadas, considerando as problematizações levantadas” (Ferraz, 2020, p.9).

Para Penteado e Sousa Neto (2021), a formação docente deve reconhecer a escola como um local central de capacitação dos estagiários para o trabalho profissional. Mas também como um espaço de múltiplos saberes que orientam uma prática pedagógica reflexiva contribuindo para o processo de construção da identidade docente ao longo do curso superior e na futura profissão.

Nesse sentido, Moraes (2021), afirma que refletir sobre o estágio significa estabelecer uma ponte direta com a realidade escolar pautado na relação teoria e prática, como sujeitos da ação e não apenas compreender a educação como reprodutora de conteúdos de forma automática e mecanizada, é preciso compreender as complexidades que atravessam a realidade docente.

Esse período, conforme Aguiar e Cerdas (2019), os estudantes ingressam nas escolas de educação básica com a finalidade de experimentar, observar e participar do cotidiano escolar e conhecer os processos de ensino e aprendizagem dos alunos para que possam entender como funcionar a dinâmica da sala de aula, pelo menos do espaço onde estão estagiando.

É um momento em que os estagiários vão viver uma imersão no cotidiano do espaço escolar, vivenciando as dificuldades, as problematizações existentes, fazendo perguntas, buscando planejar e organizar as aulas para a regência, partilhando saberes com os professores da turma e contribuindo com a construção dos conhecimentos sobre o ser e o fazer docente na formação inicial. Criando, com isso, a sua própria identidade e pensando sobre como será sua prática profissional no futuro (Aguiar; Cerdas, 2019).

Somando-se a perspectiva em que este período permite que os estagiários desenvolvam competências de gestão da sala de aula vivenciado a experiência prática em seu real contexto. Segundo Medeiros e Rocha (2022), corrobora com a observação da estrutura escolar, onde está instalada, seu público-alvo, os fundamentos legislativos e os documentos norteadores da instituição escolar. Ao conhecer a turma, é possível notar os pontos positivos e negativos no ensino ou na maneira como os alunos aprendem. Tendo como foco o ensinar de maneira que o aluno possa compreender a responsabilidade de um professor na vida de uma criança especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que estão passado por um processo de transição da Educação Infantil em direção ao Fundamental menor (Medeiros; Rocha, 2022).

Proporcionando, uma percepção maior sobre o processo de entendimento da formação inicial docente como sendo heterogênea constituída como um percurso diverso dentro de um espaço social e cultural que existem diferentes modos de aprender e como ensinar. Assim como, a utilização de diversos elementos que exploram as atividades orais, a contação de histórias, a leitura, a contagem, ou seja, o preparo das aulas com resposta as diferentes práticas pedagógicas e contextos de escolarização. Sendo, o professor o mediador do processo de ampliação do repertório sociocultural dos estudantes (Mazzuco et al., 2021).

Tornando essencial fazer uso da interdisciplinaridade para conseguir chamar a atenção e abranger os diversos conteúdos relacionando-os ao cotidiano da instituição escolar (Mazzuco et al., 2021). Possibilitando que o conhecimento e a busca de novas estratégias sejam desenvolvidas visando a qualidade de ensino, a interação entre alunos e professores, o compartilhamento de conhecimentos e experiências, priorizando o uso de recursos lúdico para estimular a participação das crianças nas aulas, motivando-as e estabelecendo um vínculo (Mazzuco et al., 2021).

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Escola Municipal Dr. José do Rêgo Lages ocupa um prédio de andar único, com seis salas de aula regular, uma Sala de Recursos Multifuncionais -SRM, uma diretoria, uma sala dos professores, uma cantina, duas salas de almoxarifado, um refeitório, um pátio aberto, um espaço destinado a horta, uma caixa d'água ligada a um poço tubular para abastecimento das atividades de alimentação e higiene pessoal e do estabelecimento, dois banheiros para os alunos – ambos com acessibilidade, um banheiro para os funcionários e uma lavanderia.

A instituição escolar recebeu esse nome em homenagem ao médico barrense Dr. José do Rêgo Lages, pertencente a uma família rica e renomada da região e que foi um dos primeiros formados em medicina que atendeu no município. Foi o quarto médico a residir em Barras. Formando-se em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia. Era dedicado à sua profissão e foi quem deu os primeiros passos para a região ter um hospital público que existe até os dias de hoje – Hospital Regional Leônidas de Castro Melo (Rêgo Filho, 2007).

Visto que possui uma estrutura ainda preservada com reformas ocasionais, as salas de aulas são climatizadas, embora os equipamentos de ar-condicionado não funcionem regularmente e necessite de manutenção com frequência necessitando do apoio de ventiladores. Não possuem espaço grande para atividades escolares e apresentações, o pátio é pequeno e em festividade é preciso direcionar os participantes para outro local mais espaçoso.

Carecendo de espaço destinado as oficinas e aulas que fazem parte do contraturno na modalidade tempo integral. Os monitores e alunos precisam realizar as atividades de música, dança, xadrez, reforço escolar, balé, canto, nos corredores, no refeitório ou na entrada da escola. Tendo que competir com os barulhos da movimentação de outras pessoas nesses espaços que acabam tirando a atenção e o foco dos discentes. Essas atividades fazem parte da organização escolar em tempo integral que foi implantada na escola e corrobora com o desenvolvimento psicossocial e da motricidade dos alunos.

Mesmo assim, a escola é organizada e projetada para a inclusão estrutural. Conta com corredores equipados com pisos táteis, banheiros espaçosos para mobilização de pessoas com deficiência física e/ou pouca mobilidade nos membros inferiores. E ainda, conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais -SRM com espaço e equipada com diversos recursos adaptados, computador, jogos pedagógicos para alunos com deficiência auditiva, surdos, deficiência visual, surdo-cegueira, Transtornos do Neurodesenvolvimento, baixa visão, equipamentos de desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, estantes, mesas e cadeiras em diversos tamanhos, materiais em geral para os atendimentos especializados.

A instituição não possui biblioteca, mas na sala dos professores têm quatro estantes com diversos livros catalogados e distribuídos conforme o público-alvo da escola que inicia no 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental – manhã e tarde, e as etapas da Educação de Jovens e Adultos -EJA no turno noturno. Ainda conta com livros infantis, recursos pedagógicos para alfabetização e letramento como caixa da leitura, picolé da leitura, brinquedos, tapetes, fantoches, bonecos e funcionárias que auxiliam na confecção de materiais pedagógicos e lúdicos para uso na sala de aula.

A missão da escola é garantir a qualidade do ensino e aprendizagem. Com isso, prestam serviço de assistência a família, distribuem cestas básicas a comunidade escolar, valorizam as necessidades de os alunos ao sempre procurar cuidar e selar pela dignidade da educação oferecida pelo Município. A visão da instituição busca valorizar a aprendizagem integral com foco no desenvolvimento de habilidades, aptidões e valores, por exemplo, aderiu as aulas de xadrez, participa de campeonatos, oficinas de construção elétrica, estimulam o debate, a socialização dos alunos, valorizando sua participação nas atividades, seu protagonismo, sua autonomia e suas capacidades em busca de mais conhecimentos (PPP, 2024).

Tendo como princípios formar cidadãos para a sociedade, com consciência crítica dos seus direitos e deveres, ao mesmo tempo busca a interação entre educadores e educandos, a exemplo, das festividades com participação dos discentes em apresentações de canto, dança, recitação de textos poéticos, dramatizações, criação de produções literárias, participação em grupos de estudos e trabalhos coletivos (PPP, 2024).

Quando a dimensão pedagógica, a escola tem como envolvimento a articulação entre a prática dos professores e a aprendizagem dos alunos. Valorizando e estimulando o desenvolvimento de ações pedagógicas lúdicas, dinâmicas, divertidas, envolventes, que valorizam a participação dos discentes como sujeitos do processo de aprendizagem ativos, críticos e transformadores da sua realidade educacional (PPP, 2024).

Sempre considerando a realidade sócio-econômica da comunidade escolar, a cultura da região, a política, as crenças, os valores e a possibilidade de desenvolver o posicionamento crítico, enfatizando a formação integral a todos os conteúdos que valorizam a vida, a história do município, o trabalho dialético, a construção da inovação pedagógica, o raciocínio lógico, a criação de situações desafiadoras, o planejamento didático dos professores – é entregue semanalmente a coordenação para acompanhamento do trabalho desenvolvido e do processo de planejar e desenvolver as atividades (PPP, 2024).

A experiência vivenciada foi em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de Matemática. A escolha deste sujeitos se deu pela delimitação da própria instituição de ensino superior que delimitou o estágio em turmas de 2º ou 3º ano da educação básica. Na turma, foi possível compreender o contexto em que estavam inseridos, suas dificuldades, as possibilidades, as habilidades que eles tinham desenvolvidos e aquelas que estavam construindo nas aulas de português e matemática. Ou seja, “[...] no amadurecimento dos estagiários ao pensar junto com os profissionais do ensino um planejamento de estágio que estivesse condizente com a realidade escolar” (Ferraz, 2020, p.11).

As atividades realizadas no período de observação foram o estudo do gênero textual histórias em quadrinhos, seguindo da produção de uma narrativa com foco em crianças de 3 a 5 anos sobre escovação dos dentes e saúde bucal. Em seguida, a professora realizou as atividades do Programa Acerta Brasil que consiste em um preparatório com o tema interpretação textual e construção de frases para alunos do 3º ano.

Na aula seguinte, foi trabalhado o livro de português do mesmo programa com o tema interpretação textual e produção de textos curtos. A aula não foi ministrada pela professora titular, mas uma professora substituta que trabalhava o livro, auxiliava as crianças a responderem as questões, fazia a leitura dos textos. Mas os alunos ficavam dispersos, não havia controle de sala e os educandos não queriam realizar as atividades, ficavam saindo da sala e não prestavam atenção nas aulas. Foi um período complexo e com muitas dificuldades em uma turma dispersa e que estavam desmotivados.

Em seguida, deu-se a regência com muita dificuldade para encontrar um momento para ministrar as aulas em razão da professora titular ter sofrido um acidente e ter passado um período muito longo afastada da escola. Mas foi realizado dentro da sala de aula, nas aulas de Matemática com foco nas missões do Programa preparatório para as provas externas – A certa Brasil. Foi trabalhado as formas geométricas, os polígonos, os triângulos, os quadriláteros, as vértices, as arestas, os lados, os ângulos, as noções de semelhança e diferença entre objetivos, a construção de sólidos geométricos planos e não planos, planificações, análise das suas características, o cubo, o bloco retangular, a pirâmide, o cone cilindro, a esfera e as particularidades das figuras não planas.

Para tanto, foram utilizados o livro do Programa Acerta Brasil – um preparatório para provas externas adotado pela rede municipal de ensino de Barras-PI, materiais impressos na forma de tarefas, slides para explicar os conteúdos, figuras planas e não planas, objetos do cotidiano como caixas, bola, embalagens reutilizadas, canos de P.V.C., cone de chapéu de bruxa, latas, garrafas de plástico, materiais impressos de formas geométricas planas, recursos tecnológicos como computador, tablet, cabos de HDMI, projetor portátil, mouse, caixas de papelão para confecção dos materiais e do Tangam, cola, tesoura, moldes para recorte, atividades para responder em sala de aula, atividades para casa, doces e brindes para motivar os alunos a participar das aulas.

Os alunos apresentaram-se agitados, animados, sedentos de iniciativas que visassem o seu protagonismo. E isso foi perceptivo ao longo do período, especialmente por demonstrarem frustração com excesso de aulas expositivas e pedidos de silêncio a todo momento. Muitos educandos ficavam irritados e acabavam se recusando a realizar as atividades propostas, mas com muita

insistência resolviam desenvolver. Eles precisavam de mais atenção, empatia, cuidado que necessitavam para dar mais atenção aos estudos com dedicação e engajamento. Eram educandos que passavam a maior parte do tempo correndo na sala, deitado no chão, fazendo birra, entrando e saindo da sala de aula com a desculpas para não prestar atenção no que estava acontecendo e no conteúdo ministrado.

Oferecendo a adaptação curricular e das atividades a serem desenvolvidas para que todos os discentes possam fazer parte efetivamente das escolas, os professores têm consciência do seu papel como colaboradores da inclusão e para isso, promover a criação de recursos pedagógicos que auxiliem seus alunos. A gestão escolar disponibilizar um Projeto Político Pedagógico (PPP) com entendimento dos processos inclusivos como parte fundamenta da construção de uma instituição escolar democrática, para isso promovem ações ao longo do ano visando acolher as famílias e os alunos.

Na verdade, faltava mais atenção e atividades variadas para atender as suas necessidades. A professora trazia recursos e estratégias lúdicas para melhorar a sua didática e a metodologia desenvolvida na sala de aula. Esse foi outro ponto positivo, o estágio permitiu entender que cada professor precisa adaptar a sua prática pedagógica a realidade da sua turma, especialmente dentro da necessidade de desenvolver a inclusão como uma oportunidade de qualificação dos estudantes, melhoria do seu processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolver com mais proficiência a alfabetização e o letramento. Visto que estabelecia um “[...] diálogo reflexivo, considerando os saberes e conhecimentos dos professores, coordenadores da escola, as necessidades e o nível de aprendizagem dos alunos, os conhecimentos dos estagiários” (Ferraz, 2020, p.11).

Outra questão importante, foi a necessidade de conhecer o aluno, suas potencialidades, o contexto em que está inserido, a comunidade escolar ao qual pertence, suas dificuldades, os receios e medos oriundos de outros anos escolares. Ou seja, compreender o porquê das limitações e quais as alternativas possível para atender o seu estudante com mais atenção e profunda. Não basta apenas pensar em um aluno idealizado, esquecendo a realidade existente, visto que é preciso desenvolver a empatia, o respeito e a capacidade de buscar novas metodologias e estratégias para as aulas.

A prática pedagógica, conforme Mazzuco et al. (2021), deve ser pensada para ir ao encontro das necessidades dos seus alunos em relação aos conteúdos, o que leva a elaboração dos planos de aulas, o planejamento das sequências didáticas, o acompanhamento do desempenho dos trabalhos realizados e o desenvolvimento de atividades adaptadas e destinadas ao processo de ensino

e aprendizagem dos estudantes. Viabilizando a compreensão do progresso dos discentes, a aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático, o desenvolvimento psicomotor, a interação entre os pares, a colaboração e o desempenho coletivo e individual. Visto que a participação de todos fomenta o trabalho em equipe, facilita a apreensão dos saberes e dinamiza a aula.

O diálogo, na perspectiva de Moraes (2021), é um elementos mediatizador no processo de ensino e aprendizagem e é através da relação dialógica que os sujeitos ressignificam, compreendem, interpretam e fazem a leitura de mundo. Por isso, o estágio é um momento precioso na formação docente porque permite pensar sobre a relação entre as reflexões acerca da realidade escolar e social da escola e a prática docente em uma perspectiva baseada no diálogo dentro de uma experiência vivenciada no chão da sala de aula. Colocando a frente de diversos desafios, pesquisas, reflexões, debates e problematizações. Capazes de fomentar a integração entre a escola e a universidade, trazendo os estagiários para dialogarem sobre as suas respectivas práticas e realidades.

Visto que a diversidade é a essência da humanidade, somos singulares e precisamos entender essas diferenças como os sentimos mais sensíveis e apurados para acolhermos as diferenças como parte da nossa vida. Logo, a inclusão é responsabilidade de todos e todos podem aprender, entender o mundo, interagir com a realidade, ser feliz e viver o mais plenamente no mundo. As limitações são imposições de uma sociedade profundamente capacitista, mas precisamos nos libertar dessas problemáticas e criar um mundo mais humano, acolhedor, sensível, essencialmente mais inclusivo. A visualizar as diferenças e as deficiências como parte da nossa sociedade, e responsabilidade de todos no sentido de lutar por respeito, equidade, direitos e cidadania (Oliveira, 2020).

No entanto, o estágio estava excessivamente focado em provas externas. Não que não seja importante, mas focar excessivamente nesse ponto faz com que outras habilidades sejam pouco ou não desenvolvidas, especialmente esquecendo as práticas de alfabetização e letramento, o contato com diversos gêneros textuais, a leitura e interpretação, o ensinar os sons das letras para os alunos que ainda não consegue desenvolver a leitura, a possibilidade de trazer novas possibilidade de ensinar a ler e escrever com propriedade e capacidade crítica, a necessidade em compreender os diversos componentes curriculares como espaços para discursão e compreensão da realidade, o entendimento da Matemática dentro do cotidiano e não apenas de forma abstrata.

A Matemática surge como parte do dia a dia, e o quando a sua história é um instrumento fundamental para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, facilitando o despertar da curiosidade e o interesses dos alunos. Diante de noções abstratas, também é importante perceber que ela está presente

nos diversos detalhes da rotina, seja no despertador, na contagem das horas para chegar do trabalho ou terminar um serviço, no preço do almoço ou do lanche, do combustível para nos locomovermos para vários locais (Soares et al., 2022).

No caso das crianças, precisa ser mais precisa, simplificada, coesa, para que os alunos possam entender e problematizar dentro das suas realidades. Partindo dos conceitos mais simples para os mais complexos, sempre tendo em vista o cotidiano para possibilitar aprendizagem mais significativas, validando os conhecimentos prévios, atuando na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que o aluno já sabe para os saberes novos e que serão compreendidos. Utilizando jogos, brincadeiras, brinquedos, calendário, contagens, formas geométricas, onde ela pode ser vivida e sentida (Soares et al., 2022).

O estudo matemático é fundamental para os educadores, pois fornece a base para a sua prática. Validando os conhecimentos prévios até mesmo para explorar conceitos e apresentar novas concepções dentro da sala de aula. No qual, os alunos só podem desenvolver o pensamento lógico-matemático através da assimilação e adaptação dos processos mentais. A Matemática é crucial para as capacidades e habilidades humanas, raciocínio lógico e criatividade (Soares et al., 2022).

As aulas foram baseadas na participação, diálogo com o conteúdo ministrado, eram discentes que demonstraram seus conhecimentos prévios, participavam com perguntas, sugestões e inferências com seu próprio entendimento do conteúdo ministrado, sempre procurando entender e colocar em prática o que havia sido exposto. Eles trouxeram seus saberes prévios, fizeram contagem, relembrar das aulas anteriores e construíram novos conhecimentos com as informações, conteúdos e entendimento do assunto abordado. Logo, o estágio nos anos iniciais permitiu que fosse possível desconstruir falas do senso comum que o consideram um período apenas difícil em que o estagiário tem dificuldades para gerenciar a turma, pois é o primeiro contato com a prática docente e o saber fazer profissional (Aguiar; Cerdas, 2019).

A sala de aula deve ser um ambiente acolhedor, curioso e divertido, no qual as paredes podem ser expostos números, imagens, figuras, trilhas, de modo a ampliar a visão de mundo dos alunos. Sempre respeitando o processo de desenvolvimento e ritmo dos alunos para não criar traumas. Inserindo o conceito matemático através da curiosidade, interpretação do mundo, valorização das potencialidades e do protagonismos das crianças no seu próprio processo de aprendizagem (Soares et al., 2022).

Somando-se a relação professor-aluno marcada pelo companheirismo e pelo afeto, os discentes sempre atenciosos, procurando ajudar na organização da sala, auxiliando os colegas com mais dificuldades e mais dispersos, levando

e buscando os materiais que seriam usados nas aulas. Foram carinhosos e muito prestativos dentro das atividades que foram desenvolvidas. Tendo como referência o planejamento e a intencionalidade das intervenções realizadas nas práticas de ensino, na mediação dos conflitos e na resolução de problemas urgentes da sala. Esses “[...] desafios mais diretamente relacionados ao desenvolvimento de práticas de ensino que permitem lidar com perfis diferenciados de alunos, bem como realizar propostas interdisciplinares [...]” (Aguiar; Cerdas, 2019, p.11).

E a metodologia predominante foi o estímulo a participação dos alunos com aulas lúdicas, utilizando recursos pedagógicos, levando problematizações e resolvendo questões que eram uma espécie de reforço para as provas externas e os preparativos que são realizados na escola. Já as formas de avaliação utilizadas foram a participação dos alunos, interação com os conteúdos, engajamento nas aulas, organização coletiva na realização da maquete do Tangam e na problematização do conteúdo ministrado com perguntas, sugestões e inferências de conhecimentos de outros anos escolares e da sua própria vida diária.

Nesse contexto, propôs foi necessário a construção e produção de um vídeo educativo sobre o conteúdo trabalho como uma forma de enriquecer as aulas, utilizar a tecnologia, as ferramentas digitais, os recursos didáticos interativos e dinâmicos ou gravações de alunos ministradas nas escolas que contavam com contação de histórias, explicação de conteúdo, recursos para trabalhar como ditado divertido, construção de materiais pedagógicos com passo a passo para sua produção. Foram atividades muito ricas em conhecimentos teóricos e práticas que foram fundamentais para o desenvolvimento das aulas na regência.

Logo, para Aguiar e Cerdas (2019), lidar com o lúdico e a rotina escolar, permite entender os modos de organização da sala de aula e as dinâmicas existentes, bem como criar estratégias interativas e envolventes para acolher e chamar atenção dos seus discentes. Os licenciandos participam das aulas, atuam como professores, propõem atividades, elaboram planejamentos, criam projetos, produzem materiais e recursos didáticos, realizam atividades com ludicidade.

Nesse sentido, ganham protagonismo junto com os docentes titulares na construção de referências para a identidade dos profissionais e práticas de ensino e aprendizagem. Investindo na parceria entre escola pública e universidade para compor a formação dos estagiários, “[...] se entrelaçam na convivência com professores da universidade e da educação básica, na interação com alunos e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino” (Aguiar; Cerdas, 2019, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no componente curricular foram ricas em conhecimentos e problematizadoras ao procurar interagir com os alunos, procurando saber como estava sendo realizado as ações nas escolares, perguntando sobre as dúvidas, incentiva o desenvolvimento de metodologias mais lúdicas e dinâmica. O Estágio Supervisionado III foi a possibilidade em conhecer mais sobre a carreira docente, a dinâmica de uma sala de aula de 3º ano, as dificuldades vivenciadas, as possibilidades de ensino e aprendizagem, os desafios para o futuro e aprender com professores experientes e com muita vivência sobre educação e o ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim como, apresentou a realidade de uma sala de aula, as dificuldades existentes e a rotina de planejamento das atividades que devem ser realizadas no espaço escolar. Por isso, foi fundamental para aliar a teoria com a prática pedagógica no sentido de reforçar o papel da formação dos professores para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir do estágio, é possível compreender com mais profundidade os desafios da carreira profissional na docência e as nuances da identidade do trabalho dos professores.

Visto que a formação docente é fundamental para melhoria das ações realizadas, do entendimento das necessidades educacionais dos alunos, da organização e montagem das estratégias e intervenções para auxiliar os educandos em seus contextos de aprendizagem escolar e desenvolvimento educacional. A aprendizagem dos professores é a base para entender o contexto escolar e os meios para atender a diversidade existente, desenvolver a formação crítica e integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan; CERDAS, Luciene. Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da experiência dos licenciandos do curso de pedagogia da UFRJ. **Revista Profissão Docente – RPD**, Uberaba-MG, v. 19, n. 40, p.01-13, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1269>. Acessado em: 20 jul. 2025.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar -Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8691>. Acessado em: 20 jul. 2025.

MAZZUCO, Neiva Gallina; BUENO, Aimê Cristine; NERES, Amanda Lopes Rocha; VAZ, Fernanda Mendonça; OLIVEIRA, Marynara; OLIVEIRA, Rosana Maria de; PILARSKI, Vanessa. Reflexões acerca do estágio supervisionado sob a forma de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 11, p.104465-104476, nov. 2021.

Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4200077289>. Acessado em: 20 jul. 2025.

MORAIS, Erivania Melo de. O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto: os desafios de uma formação crítica e reflexiva.

Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 4, p. 1-16, abr./jun.

2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8602>.

Acessado em: 20 jul. 2025.

MEDEIROS, Ana Beatriz Oliveira de; ROCHA, Yloma Fernanda de Oliveira.

Relato de experiência do estágio supervisionado nos Anos Iniciais. **Revista**

Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação -REASE, São

Paulo, v. 8, n. 2, p. 1113-1116, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>.

Acessado em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, Letícia Strossi de. Desconstruindo Estereótipos para uma

educação inclusiva. In: CUNHA, Junior (Org.); NYAMIEN, Francy

Rodrigues da Guia (Coord.). **Oficinas pedagógicas para uma educação**

inclusiva. 1.ed. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2020. 206 p. disponível

em :[https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20](https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf)

[Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20](https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf)

[Inclusiva.pdf](https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf). Acessado em: 23 dez. 2022.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. A docência como profissão: o portfólio como dispositivo e política na formação de professores no

estágio supervisionado em Educação Física. **Arquivos Analíticos de Políticas**

Educativas, v. 29, n. 83, p. 1-33, jun. 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6147>.

Acessado em: 20 jul. 2025.

PIMENTA, Bruna Michele Martins; NOGUEIRA, Rubia D'Lucena Campos;

AZEVEDO, Gilson Xavier de. Alfabetização e letramento: dificuldades de

aprendizagem nos anos iniciais da Escola Municipal Professora Ana Perciliana

do Prado Vargas na Cidade de Goiatuba. **REEDUC**, UEG, v. 10, n. 1, p. 180-

197, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14901>.

Acessado em: 10 jun. 2025.

PPP. **Projeto Político Pedagógico -PPP**. Escola Municipal Dr. José do Rêgo

Lages. 2024.

RÊGO FILHO, Antenor. **Barras, histórias e saudades**. Teresina: EDUFPI, 2007.

SOARES, Ana Vitória Ramos; SANTOS, Francisca Vanessa de Oliveira;

SOUSA, Jessika dos Santos; SOUSA, Maria Aurizeth Pereira Silva de;

POLETTTO, Lizandro. A Matemática na Educação Infantil. **Revista**

Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v.8, n.2, jul./dez. 2022.

Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/936>.

Acessado em: 06 jun. 2025.

O USO DE ASPECTOS HISTÓRICOS COMO DETERMINANTES DE INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES MODELO ENEM: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Francisco Cosme Alves¹

RESUMO

Partindo-se de Orlandi (2020); Possenti (2012), (2013); e Foucault (1992), a pesquisa trabalha com os indícios de autoria em redações dissertativo-argumentativas modelo Enem. Desde que foi aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio configura-se, ao longo dos anos e aplicações, como uma das provas mais importantes para os estudantes de ensino médio do país. No concurso, a redação tem uma importância muito grande, uma vez que a nota atribuída à produção é parte essencial na hora da seleção de vagas e bolsas nas universidades. Objetiva-se analisar como os critérios estabelecidos para a competência III do ENEM contribuem para os indícios de autoria e como tais indícios são apresentados em redações modelo ENEM que conseguiram pontuação máxima, disponibilizadas pelo INEP. O método utilizado é o hipotético-dedutivo, uma vez que parte-se da hipótese de uso do “lugar de interpretação” a partir de fatos/aspectos históricos. Quanto à natureza, o estudo caracteriza-se como exploratório, uma vez que, nesse tipo de pesquisa, busca-se gerar novas ideias e ou hipóteses, culminando numa pesquisa qualitativa.

PALAVRAS-CHAVES: Indícios de autoria. Redação Enem. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Desde que foi aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio configura-se, ao longo dos anos e aplicações, como uma das provas mais importantes para os estudantes de ensino médio do país. A primeira edição da prova contou com mais de 115.000 candidatos (BRASIL, 2021) e dez anos após, em 2008, o

¹ Graduado em letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), professor contratado pela SEDUC-CE. fracosmeal@yahoo.com.br.

número de inscritos no exame ultrapassou os 4 milhões (BRASIL, 2010). Em 2018 o exame contou com mais de 5,5 milhões de inscrições (BRASIL, 2018) e a última aplicação, ocorrida em 2020, contabilizou um total de 5.523.036. No entanto, em consequência do crescimento da Pandemia do novo Coronavírus, o número de comparecimentos aos locais de prova alcançou apenas 48,4% na aplicação impressa (BRASIL, 2021).

Mesmo a prova sendo dividida em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação) a redação tem uma importância muito grande no exame, uma vez que a nota atribuída à produção é parte essencial na hora da seleção de vagas e bolsas nas universidades (BRASIL, 2020). O tipo textual exigido pela banca é o texto dissertativo- argumentativo, onde o candidato tem que apresentar uma produção em prosa debatendo um tema de cunho social, científico, político ou cultural. Há, dentro da asserção, a obrigatoriedade de diversos pontos que o aluno deve seguir para que a produção alcance o maior êxito possível.

Dentre esses, destacam-se a apresentação de uma tese, a sugestão de uma proposta de intervenção para o problema e, o foco de nossa pesquisa, há que se apresentarem, durante a construção dos argumentos, indícios de autoria. Para a banca, esses indícios são interpretados como uma autêntica prova de que o candidato segue um projeto de texto, ou seja, a construção busca, a partir do uso de outras vozes, apresentar seus argumentos e percepções sobre o problema e, ao mesmo tempo, manter-se distante do próprio texto (Costa e Guedes, 2017).

Para a banca da avaliação o – “Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto” (BRASIL, 2020, p. 21). Essa é uma parte muito importante, uma vez que – “É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente” (BRASIL, 2020, p. 21). Vale ressaltar que a parte que nos toca não é a estrutura do texto ou como o mesmo se apresenta em seu projeto, como ainda mostra o trecho: “Assim, o texto que atende às expectativas referentes à competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista” (BRASIL, 2020, p. 21). Mas, como essa estrutura, as informações e conexões realizadas pelo candidato funcionam para contribuir com os indícios de autoria.

No entanto, percebendo a realidade do ensino público brasileiro, em especial, aquele situado no interior do país, local onde lecionei por quase seis

anos, muitos dos alunos prestes a concluírem o Ensino Médio ainda recebem poucas informações sobre as características da produção exigidas pelo exame. Dada minha experiência profissional, a necessidade de corresponder ao sistema com avaliações internas, externas, cronograma escolar, programa do livro didático e eventuais acontecimentos, impossibilitam que o ensino do gênero e das exigências que competem à redação modelo ENEM sejam dados de maneira a sanar quaisquer dúvidas dos alunos, sendo apresentado, assim, de forma simbólica e quase paliativa, como se o aluno já tivesse todo o aparato que o desse a competência para a escrita produção. A verdade é que o ENEM percebe dessa forma, uma vez que o exame também serve para avaliar a qualidade de ensino, no entanto, aparenta não levar em conta os contextos – salas de aulas com 45/50 alunos, professores com jornadas exaustivas, altos índices de evasão e ensino fundamental, muitas vezes, precário.

Todo esse contexto corrobora para que o aluno tenha dificuldades em compreender, num curto espaço de tempo, o que vem a ser a autoria, por exemplo. Se para a Análise do Discurso esse ainda é um tema coberto por grandes dúvidas, o que dirá um estudante com uma educação defasada e que precisa entendê-la em poucos minutos disponibilizados para as aulas de redação?

Como hipótese central para a questão em debate, e, mediante leitura para a formulação da proposta, espera-se que, dados os resultados da análise dos textos das edições 2019 e 2020 disponibilizados pelo INEP, possam-se reconhecer as percepções de Orlandi (2020) em que coloca o “lugar de interpretação” como responsável para um indício de autoria aceitável. Em Foucault (1992), uma das maiores indicações de autoralidade reside na discursividade “original”, assim, para ele a condição de autor justifica-se mediante correlação à uma obra e mais, tratando-se, ainda, no campo discursivo. Não basta ter uma “obra” vinculada a seu nome, é necessário que se responsabilize – política, social e culturalmente, pelo que atribui como seu.

Já Orlandi (2020) traz no “lugar de interpretação” resquícios que eximem essa “originalidade” à medida em que o que é produzido for interpretável, colocado no interdiscurso e historicizando pelo autor como forma de garantir uma verdade histórica sobre seus argumentos. E essa forma é muito bem apresentada por aquilo que se exige, justamente, na competência II que corresponde a: “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2020). Para a linguista, o fazer-se autor consegue formular a partir do formulável e tecer interpretações que o coloque como um produtor que se utiliza da repetição – histórica, como algo a ser não só reproduzido, mas também interpretado, mediante defesa de sua tese. O que a avaliação das redações coloca como “defesa de sua tese” deve

ser encarado como o trabalho que o candidato faz, de interpretação e utilização de dados já públicos, para levá-los à defesa daquilo que ele entende como sendo seu ponto de vista.

A autoria, assim, depende, em muito da competência 3, da avaliação da redação do exame. Para o INEP “[...] na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação” (BRASIL, 2019, p.13). Quando se pesquisa sobre a autoria do texto da redação do ENEM, muito se encontra sobre um texto que responde por si só, e isso fica muito vago, uma vez que, em suas características, o texto precisa de um projeto bem definido e possa estar diretamente ligado ao tema, tendo a presença de informações advindas dos textos motivadores, ou não, ainda assim, entendemos que o termo fica muito a desejar.

A banca define que – “O importante para a Competência III é a autonomia do texto, que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só” (BRASIL, 2019, p.13), porém, ainda fica muito vago sobre as condições em que um texto passa a se sustentar sozinho. A partir daí é que propomos a percepção da utilização dos fatos, dados, informações e demais usos para a composição não só da autonomia do texto, como também comprovando os indícios de autoria. Vale lembrar que essa hipótese baseia-se, principalmente, na discussão trazida pelo desenrolar da competência 3 dentro do texto e do uso desta como principal fonte da manutenção da autoria.

De acordo com a banca, algumas exigências são feitas para dar-se como nota máxima para a competência 3, as quais discutiremos abaixo.

— “A partir do tema apresentado na prova de redação, defina qual será o ponto de vista que você vai defender em seu texto” (BRASIL, 2020, p. 20). É a partir daqui que podemos perceber que já temos uma exigência que o texto do aluno seja original, de autoria dele e que compreenda não só o tema, mas as exigências da estrutura dissertativa-argumentativa.

— “Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema e depois selecione as que forem pertinentes para a defesa do seu ponto de vista, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto” (BRASIL, 2020, p. 20), essa estrutura coerente é o que vai dar corpo ao texto, levando o aluno a refletir o que será usado no seu texto, tento em mente como as informações estarão interligadas na sua estrutura. É justamente aqui que entra o pensamento de Orlandi (2020) quando aponta que a leitura e a interpretação e o uso que o leitor faz de uma informação o torna autor daquilo que se deriva dessa análise, uma vez que se traduz um pensamento novo, mesmo que para isso utilize-se ideias já mencionadas.

— “Verifique se informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados são pertinentes para a defesa do seu ponto de vista” (BRASIL, 2020, p. 20), outro ponto que corrobora para a interpretação como forma de autoria, uma vez que, utilizando-se das informações, o leitor vai percebendo um alinhamento entre elas e dando sentido ao que, antes, poderia ser considerado como um amontoado de informações.

— “Na organização das ideias selecionadas para serem abordadas em seu texto, procure definir uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual deve ser fluente e articulada com o projeto do texto” (BRASIL, 2020, p. 20). Percebemos que aqui, ainda mais, há um claro objetivo de querer que o aluno coloque o seu ponto de vista mais expressivo, de forma mais direto, aplicando, assim, uma visão mais pessoal, por isso mesmo é tão identificável quando se usam modelos prontos de redação, pois já é uma fórmula mecanizada e seguida por muitos, tornando-a de cunho mais público, mais generalizado, sem nenhum valor autoral.

— “Examine, com atenção, a introdução e a conclusão, para ver se há coerência entre o início e o fim. Também observe se o desenvolvimento de seu texto apresenta argumentos que convergem para o ponto de vista que você está defendendo” (BRASIL, 2020, p. 20). O fato de entendermos o ponto de vista como algo particular, nos leva a perceber se as informações organizadas são, ou não, importantes no texto. E, se sim, houve uma clara intenção pessoal para que isso acontecesse advindas de leituras e interpretação.

— “Evite apresentar informações, fatos e opiniões soltos no texto, sem desenvolvimento e sem articulação com as outras ideias apresentadas” (BRASIL, 2020, p. 21), como mencionado anteriormente, trazer informações soltas mostra que o candidato não está apto à discussão, uma vez que fica claro que o mesmo não se planejou para isso.

Partindo para a base que sustenta a temática da pesquisa, nos alicerçaremos nas definições e discussões acerca da função autor, autor e autoria, bem como noções paralelas à estas como texto, discurso e interpretação a partir da produção e estudos de Orlandi (1999; 2001; 2002; 2006; 2007; 2020). Em apoio a essas definições, buscamos também, ainda para a Análise do Discurso, incrementar a discussão utilizando-se das definições de autor, auctor e autoralidade vindas de Maingueneau, (2010) que relacionam-se e/ou contribuem às noções vistas em Orlandi (1999; 2001; 2002; 2006; 2007; 2020). Pelo mesmo objetivo foram acrescidos os estudos de Possenti (2002; 2013).

Em meio às pesquisas já realizadas no que se refere à autoria para a produção modelo ENEM, buscamos não só compreender, como também utilizar-se das discussões de Lima (2014), que trabalha sobre a avaliação de

índices de autoria do certame, de Brambila e Vidon (2019), que debatem a autoria, dentre outros, a partir de Foucault, e Sobrinho (2020), que também trabalha com a avaliação de indícios de autoria. Essas últimas pesquisas serão utilizadas, abordando-se os estudos já realizados, cabendo à nossa pesquisa, não só preencher lacunas, como discutir a partir de novas perspectivas, como a da autoria para a linha francesa da Análise do Discurso, por exemplo.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O ENEM, hoje considerado a principal porta de acesso dos estudantes à universidade, nem sempre teve esse caráter seletivo. De 1998, ano de criação do exame, até 2004, a prova servia como uma importante ferramenta para avaliação do domínio dos conteúdos que os alunos do ensino médio deveriam apresentar ao concluírem a etapa básica da educação.

Foi a partir do ano de 2004, com a criação do Prouni – Programa Universidade para Todos, pautado pela Lei nº 11.096/2005, que o exame passou por uma grande mudança. A prova deve “ser feita em língua portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (ANDRIOLA, 2011, p.115). A característica argumentativa está, diretamente, relacionada com a construção do sentido em que o autor quer abordar a temática. Assim, a compreensão do ato de argumentar, pode-se consistir, dentre outras definições, em “(...) defender uma opinião central, numa sequência dialogal polêmica ou nas relações intertextuais polêmicas” (CAVALCANTE e BRITO, 2020. p.133).

Para Possenti (2017) a escolha do tipo textual pela banca não aconteceu de forma aleatória, uma vez que, por tratar-se de alunos concludentes, assim, o gênero dissertativo-argumentativo foi escolhido, pois:

Em geral, tende-se a pensar que é escrevendo este tipo de texto que alguém pode mostrar melhor sua formação (se sabe escrever adequadamente, por exemplo), seus conhecimentos sobre um tema socialmente relevante e, especialmente, se consegue mostrar ou estabelecer relações entre fatos, teses, ideias, posições. Em suma, espera-se que o estudante saiba argumentar (POSSENTI, 2017, p.110).

“É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta” (BRASIL, 2020, p.19). Dado o objetivo do tipo textual “convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente” (BRASIL, 2020, p.19). Segundo o documento, “Essa articulação é

feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são os principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo [...]” (BRASIL, 2020, p.23).

De acordo com Elias (2017), a utilização dos Operadores Argumentativos é indispensável para a construção do sentido argumentativo das sentenças, e esses são, “por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua” (ELIAS, 2017, p.118).

Para Coroa apud Brasil (2017), o gênero argumentativo-dissertativo é algo que parte exclusivamente da vontade do autor de convencer, aludir o leitor a algo:

Em contraste com o exemplo do tipo expositivo, o fragmento exemplificador do tipo argumentativo é organizado no encadeamento de relações lógicas. Tem claramente o objetivo de dar a conhecer alguma coisa ao leitor – informá-lo ou ensiná-lo –, como também pretende o tipo expositivo, mas o tipo argumentativo busca mais: visa convencer o leitor sobre a verdade dos sentidos que constrói (COROA, apud BRASIL, 2017, p.69).

Dessa forma, o modelo dissertativo-argumentativo é algo que funciona bem, dado o objetivo do texto, uma vez que se busca traduzir em palavras a tese do autor para discussão de um temático problema. Por isso mesmo:

A articulação lógica entre as ideias usadas para a atribuição de qualidades, ou para a expressão de opinião, é fundamental. Nele, os fenômenos, conceitos ou ideias são chamados de tese e argumentos. E uma tese sustenta-se como verdadeira quando apoiada em argumentos que permitem uma continuidade de sentidos que não admitem contestação válida (COROA, apud BRASIL, 2017, p.6).

Isso tudo funciona quando o candidato mantém um projeto de texto, o que faz com que a estrutura dissertativo-argumentativa apresente uma sequência lógica, levando o leitor de forma linear e seguir um ritmo que o conduza por uma discussão com sentido.

DA AUTORIA PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

A construção da redação modelo ENEM exige muito mais do que conhecimentos de normas gramaticais e coesão entre os termos aplicados na estrutura. Por isso mesmo, a Linguística é fundamental no processo, não só de correção, mas também de produção da mesma. A saber, a Linguística é reconhecida como ciência uma vez que, “(...) ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim)” (FIORIN, 2013, p.37).

Mata (2017) nos alerta, no que concerne à discussão sobre a autoria, ao dizer que –“A discussão sobre a autoria de um texto tem diversas dimensões: jurídica, filológica, discursiva, filosófica, poética, entre outras. Evidentemente, não se trata de categorias estanques, pois existem imensas áreas de intercessão entre elas” (BRASIL, 2017, p.95). No entanto, o estudioso vai além quando delimita a intenção e valor do autor como algo mais valioso a ser debatido:

Porém, considerando cada uma delas, e sempre tendo em vista a articulação entre forma e conteúdo, o enfoque se transforma: juridicamente, por exemplo, a preocupação é com o sujeito civil que se constitui autor; filosoficamente, por outro lado, com o sujeito do pensamento; discursivamente, com o aspecto singular de uma subjetividade que emerge do texto (BRASIL, 2017, p. 95).

Ainda que as discussões da autoralidade, bem como das definições de autor, tenham sido intimamente ligadas à teoria literária, a questão ainda é discutida, menos do que poderia ser, pela Análise do Discurso (doravante AD), em especial, a francófona. Devemos, no entanto, nos ater ao fato de a autoralidade, para a AD francesa, ser percebida como indissociável ao texto, um dos principais produtos de análise da teoria (Maingueneau, 2010).

Mesmo tendo ganhado notoriedade entre inúmeros estudiosos, a autoria ainda manteve-se distante dos trabalhos de grandes linguistas como Michel Pechêux, Courtine, Marandin, Robin, Mazière ou Maldidier. Não se pode dizer que, para estes a temática não tenha sido importante, uma vez que não se pode comprovar isso através dos escritos. Ao contrário, algumas das observações sobre a autoria para a AD implicam em compartilhar teorias e noções vindas desses grandes linguistas:

Um aspecto importante a ser considerado nessa discussão sobre originalidade é o caráter provisório que ela assume. O uso – e o abuso – de uma determinada informação ou de uma dada estrutura formal pode tornar o que já foi original um clichê, isto é, uma estrutura cristalizada, pronta, na qual se torna difícil encontrar a marca singular e pessoal de quem escreve: a autoria. As transformações históricas que se inscrevem na linguagem, e das quais ela também é agenciadora, em uma relação dialética, fazem com que os valores atribuídos ao que se compreende como marcas de autoria também se transformem (BRASIL, 2017, p.96).

Para Possenti (2017) a passagem, ou a relação da autoria de Foucault para a AD tenha sido iniciada com Orlandi (1988) e após isso a autoria tenha sido objeto de estudo em uma dissertação, iniciando, assim, uma carreira dentro da AD. Para o autor, ainda havia muitas diferenças que poderiam ser encontradas entre a autoria que “parecia” ser relacionada com a AD, para a autoria focaultiana:

A diferença crucial reside na exigência foucaultiana (que acompanha a tradição, seja literária, seja filosófica, seja a das artes plásticas ou do cinema) de que a autoria corresponda a uma obra, enquanto que a deriva brasileira define a autoria por uma certa relação de quem escreve (ou fala...) com textos que, por enquanto, qualificarei como comuns [escolares] (POSSENTI, 2017, p.240).

Na teoria de Foucault (1976), não há um autor sem uma obra, ou que venha a discutir algo que possa ser considerado “original”. No entanto, já em 1987, Orlandi trabalha essa noção a partir de uma visão mais simplificada:

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, — unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso. E, entre outras coisas, nesse jogo que o aluno entra quando começa a escrever (ORLANDI, 1978, p. 78, apud POSSENTI, 2017, p. 240).

Dominique Maingueneau, importante linguista da AD francesa, mesmo afastando a discussão e admitindo que não é tão estudada o quanto poderia - e deveria, ser, também discute a questão da autoralidade. Para ele “[...] a noção de autor é indissociável da noção de texto: em um sentido, pode-se considerar o texto como uma unidade à qual se costuma associar uma posição de autor, mesmo que esta última não tome a forma de um indivíduo único, em carne e osso, dotado de um estado civil” (MAINGUENAU, 2010, p. 25-26).

Maingueneau (2010) define a autoria como “uma instância que enuncia [...] mas também certo estatuto social, historicamente variável” (MAINGUENEAU, 2010, p.5) e isso vai ao encontro do que aponta Orlandi, onde discutiremos mais a frente. No tocante à essa “indiferença” da autoria para a grande maioria dos linguistas da AD francesa, Maingueneau aponta que:

[...] como a autoralidade ultrapassa a estrita comunicação linguística e se abrem para considerações que associam intimamente o jurídico e o textual no interior de configurações históricas singulares, ela tende a aparecer como uma categoria confusa que vem embaçar a transparência da linguagem (MAINGUENEAU, 2010, p. 27).

Contudo, quando se trata de texto, é inegável que há, para o autor, a presença, mesmo que de forma anônima, de alguém responsável por ele. Outro ponto discutido por Maingueneau (2010) é a característica de um texto que pode vir a ter um autor. O que é necessário? Que tipo de texto? Nesse raciocínio:

Para ser considerado um autor, o sujeito enunciador deve ter dado a suas palavras, a seu texto, uma marca própria que o distingue dos enunciados correntes, das afirmativas da vida cotidiana. A obra textual é um enunciado original, inovador, que, à diferença das reproduções banais, dos clichês, dos estereótipos, dos preconceitos, encerra uma “ideia nova”, inédita, jamais dita na cultura (LECLERC, 1998, P. 50-51 apud MAINGUENAU, 2010, p. 29).

A partir daí chegamos a um conceito que pode, facilmente, ser relacionado a Orlandi (2020) quando a mesma trabalha com o “lugar de interpretação” no meio de outros enunciados e enunciadore. Para a autora, assim como Leclerc (1998), o simples fato de haver a repetição não exclui o enunciado de conter uma autoria, uma vez que o mesmo pode ser utilizado a partir de uma inclusão histórica. Nesse sentido, o enunciado deixa de ser apenas uma contribuição mnemônica e passa a atuar com um propósito, uma vez que o autor dá a ele um sentido atrelado à sua tese.

Para a autora, o enunciadore só se torna autor quando aquilo que ele cria/enuncia/escreve possa ser interpretável e, para isso, a história cumpre um papel de situar aquilo que está sendo dito em um campo já conhecido pelo interlocutor. Dessa forma, exige-se, para um autor efetivo, que o mesmo historicize aquilo que fala.

Além disso, as proposições apontadas pelo autor “realiza-se toda vez que o produtor da linguagem se representa na sua origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contrariedade e fim” (ORLANDI, 1994, p. 69).

Como mostrado anteriormente, a interpretação é fundamental para a compreensão de autor em Orlandi (2020). Interpretar, para o analista do discurso, segundo Orlandi (2020) é “compreender, ou seja, explicitar o modo como o objeto simbólico produz sentidos, o que resulta que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2020, p. 66).

Orlandi (2020) nos alerta para o fato de, no momento da interpretação, o enunciadore estar trabalhando, diretamente, com dois tipos de memória: a institucionalizada e a memória constitutiva. Aquela primeira é característica daquele material que nos é imposto como prova, como verdade daquilo que aconteceu. Entram nessa categoria manuais, livros, museus e etc. A partir dessa memória, pouco, ou quase nada, pode-se fazer para mudá-la. É a partir da segunda memória, a constitutiva, que o enunciadore pautará sua tese e alertará o interlocutor para uma produção “nova”, ou, pautada no interdiscurso.

Assim, para a autora, – “A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois os sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível” (ORLANDI, 1987, apud ORLANDI, 2020, p.18).

Indo mais adiante, a partir desta interpretação a partir do fato histórico é uma forma genuína de aplicar um pensamento pessoal sobre o já dito e isso, ainda assim, torna-se autor do dito. Para a autora – “Mais extensamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já dito) na relação com o interdiscurso” (ORLANDI, 2020, p. 72).

O autor, relativamente à injunção à interpretação, fica determinado “de um lado, pelo fato de que não se podem dizer coisas que não têm sentido - o Outro e a memória do dizer” (ORLANDI, 2020, p. 76) e – “Deve dizer coisas que tenham sentido para um interlocutor determinado - o outro” (ORLANDI, 2020, p. 76).

Utilizando-se da interpretação do fato histórico como indício de autoria (ORLANDI, 2020), Costa e Guedes (2017) nos rememoram o ato ilocutório a partir de Ducrot (1997). Para este último, o ato ilocutório:

Ocorre quando o falante apresenta suas próprias palavras para induzir o ouvinte a se engajar na ação que está sendo falada e realizada, ou seja, ao dizer o falante está criando obrigações para o interlocutor fazer. Um bom exemplo da aquisição de obrigação com o ato de fala é o ato ilocucional de perguntar, pois, ao ser feita, a pergunta incita, imediatamente, o interlocutor a emitir uma resposta (DUCROT, 1997, apud COSTA; GUEDES, 2017, p. 104).

Um exemplo muito claro de como um ato ilocucionário pode atuar de maneira prática é a utilização de uma pressuposição. Esta é entendida no quadro da polifonia quando é utilizada para contestar a “unicidade” do sujeito que fala. Assim, diversas vozes pode estar presentes em um ou em mais de um enunciado. É preciso entender com calma, como a utilização da pressuposição pode ser entendida como sinônimo de autoria, uma vez que se trata de mais de uma voz no enunciado:

O ato de pressupor caracteriza-se como um ato ilocucional. Chama “enunciadores” às vozes que surgem no enunciado e que nem sempre podem ser atribuídas ao locutor. Essas vozes que surgem no conteúdo proposicional expressam o ponto de vista desses enunciadores. Nos atos de fala, o locutor é o ser responsável pelo enunciado e também pela escolha do material linguístico empregado, pois isso interfere na caracterização da sua autoria. Assim, cabe a ele dar existência aos enunciadores, apresentar e organizar seus pontos de vista, suas atitudes (COSTA e GUEDES, 2017, p. 104).

Indo ao encontro a esse pensamento, Possenti (2002) assera que, para ser considerado autor e um enunciado passe a ter característica de autoria, a particularidade do enunciador deve vir no discurso, e isso implica a não obrigatoriedade de formas gramaticais e normas que regem a escrita (Costa e Guedes, 2017). No tocante ao objeto de estudo, essa percepção contribui muito, uma vez que:

Esse é um ponto de vista que auxilia na reflexão sobre os indícios de autoria, pois consideraremos aqui que o participante que produz a redação do Enem é um locutor que, em seu texto/redação, faz uma escolha linguística para apresentar e organizar seu ponto de vista diante do problema apresentado. Esse locutor, para cumprir seu projeto argumentativo, faz surgir em seu texto outros enunciadores, outras vozes, com pontos de vista e atitudes usadas para corroborar a linha argumentativa desenvolvida por ele em seu projeto de texto (COSTA e GUEDES, 2017, p. 105).

A partir dessas noções, a interpretação (ORLANDI, 2020) tem um papel fundamental na avaliação de indícios de autoria nos textos construídos a partir do modelo ENEM uma vez que o candidato deve apresentar fatos, estatísticas e conhecimentos das mais diversas áreas para a defesa de um ponto de vista sobre um problema que ele não sabe até a hora da prova.

HIPÓTESES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Foucault (1971) a situação de autor corresponde ao produtor de texto que determine certa “originalidade”, podendo, assim, ser o responsável pela produção. Diferente dele, Orlandi (2020) traz a questão da autoria para o uso enquanto função enunciativa do sujeito. Para ela, a autoria sofre a interferência, de modo particular, da história, uma vez que, mesmo não produzindo uma discursividade “original”, tal qual apresentada por Foucault (1976), o autor produz (e deve produzir) o que ela chama de “lugar de interpretação” no meio que o cerca. Assim, mediante leitura para a formulação da proposta desta pesquisa, espera-se, a partir das produções estudadas, perceber/confirmar que a banca tome como definição da autoria na produção do texto dissertativo-argumentativo do ENEM, a particularidade da condição da função-autor dada por Orlandi (2020).

Para a banca do exame, o uso de informações do conhecimento prévio – o que podemos relacionar com a interferência da história (Orlandi, 2020) só contribuirão para denotar indícios de autoria se o mesmo for compreendido como produtivo. A partir daí, pode-se fazer relação com a particularidade do autor em Orlandi (2020) que diz que esse “uso” deve ser “interpretável”, se inscreve o que diz no interdiscurso e “historiciza” o que diz.

Dessa forma, articulando as ideias de Orlandi (2020) ao exigido pela banca, ocorre, assim, uma interpretação dos dados em que a história, os fatos e dados são imprescindíveis para a formulação de um ponto de vista próprio. Daí o que podemos, assim como a banca de avaliação do exame, alcunharmos “original”. Tal fato ocorre pelo uso produtivo dos dados, atrelados ao conhecimento prévio do candidato. Não é o uso do conteúdo que torna a produção original, mas o aplicar dos mesmos a partir da interpretação e do quanto o autor acrescenta às informações dadas.

A Análise do Discurso francesa tem evitado trabalhar a autoria a partir da questão dada por Foucault (1960) quando se questiona: “o que é um autor?”. Contudo, ainda que tenha origens na literatura, a questão ganha espaço – mesmo menor do que o que deveria (Maingueneau, 2010), na história dos estudos linguísticos e passa a ser entendida como uma discussão que é inerente à definição do próprio texto (Maingueneau, 2010). Como o passar do tempo muda-se contexto, muda-se texto e, pode-se considerar que essas mudanças interfiram, também, naquilo que podemos chamar autoria. Tendo isso em vista, espera-se, assim, que possamos considerar que a história interfere no que, hoje, pode-se chamar função autor, autor, auctor, autoria, autoralidade (Orlandi, 2020).

Diante dessas definições, outra hipótese que nos auxilia a seguir com a pesquisa é a de que a interpretação no interdiscurso, a partir da temática apresentada – bem como dos textos que apoiam a proposta, ou dão respaldo para uma maior reflexão do candidato, torna-se um dos principais indícios de autoria da produção do texto dissertativo no modelo ENEM. Tal fato nos leva a perceber que há uma aplicação de fatos já muito repetidos, contudo, não utilizados de forma mnemônica, mas historicizando a tese defendida (Orlandi, 2020).

Nessa hipótese, buscamos dar mais ênfase ao uso histórico, uma vez que as mudanças ocorridas na sociedade interferem na forma como as pessoas a veem, bem como aos fatos. Historicizar uma pauta é buscar apoio de fatos, dados e acontecimentos que venham a contribuir para a tese defendida, isso parte mais do autor, que formula esse uso baseado em sua opinião, do que de um roteiro dado, pronto, configurando-se como autoralidade. O uso da história faz a tese ser comprovado de forma mais efetiva.

Por fim, e em terceira hipótese secundária, nos parece que as definições de autoria abordadas pela banca do ENEM, aproximam-se mais das proposições de Orlandi (2020), em que se produz um “lugar de interpretação” no meio do que já pode ser considerado repetitivo, do que nas definições clássicas advindas de Foucault (1976), mesmo tendo as raízes estendidas além do uso literário.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas instituições de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

BRAMBILA, Guilherme. VIDON, Luciano Novaes. A avaliação da autoria no ENEM: diálogos a partir de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. **Caderno Especial de Letras – Ver. Ifes Ciência**. Vitória, v. I, nº. I, p. 03-15, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Press Kit ENEM 2020**. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2020: Resultados** edição impressa, digital e PPL. Publicado em 29/03/2021. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação do ENEM 2020: Cartilha do Participante**. INEP/MEC. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga resultados do Enem 2008**. Publicado em 22 de novembro de 2010 às 12h25. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/inep-divulga-resultados-do-enem-2008>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep aguardam 5,5 milhões de pessoas para a aplicação do Enem 2018 neste domingo**. Publicado em 31 de outubro de 2018 às 16h23. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/mec-e-inep-aguardam-55-milhoes-de-pessoas-para-a-aplicacao-do-enem-2018-neste-domingo>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Material de leitura: módulo 06 - Competência IV**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. O Ensino em Textos de Incitação à Ação – Um Olhar Argumentativo. **Artigo: Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 121-136, mar. 2020.

COSTA, José de Ribamar Oliveira. GUEDES, Mariza Andrade. A avaliação dos indícios de autoria. In: BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Textos Dissertativo-Argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília, 2017.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Texto e Argumentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos dissertativo argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília – DF; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 117 – 136.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013. FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Alpiarça: Garrido e Lino Ltda., 1992.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, Anima Educação, 2014. 52 p.

- LIMA, Magna Leite Carvalho. **Indícios de autoria nas produções de texto de candidatos do ENEM 2012**. Dissertação. (Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Letras Linguagem, Cultura e Discurso) - Universidade Vale do Rio Verde, Três corações, 2014. 126 p.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 207 p.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, Editora Pontes, 2020. 163 p.
- ORLANDI, Eni P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos**. Reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21 - 30.
- ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico**. Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. 2ª Ed., Campinas: Pontes, 1997.
- POSSENTI, S. Indício de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002.
- POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013.
- POSSENTI, Sírío. Argumentar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos dissertativo argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília – DF; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 109 – 116.
- SOBRINHO, Viviane Vieira de. **Indícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 2020. 107 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

TRABALHO DA TUTORIA: MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Marcos Alan Frazão da Silva¹

Orlando de Lima Monteiro²

Heloisa Silva Epifânio Montes³

Andreia Rodrigues de Andrade⁴

RESUMO

O trabalho de tutoria em Educação à Distância é compreendido como um trabalho essencial para a aprendizagem e motivação do estudante em EAD, haja vista, essa modalidade de ensino requer a figura do tutor no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante desta modalidade. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar a relevância do trabalho de tutoria no contexto da Educação a Distância (EAD), investigando seu impacto na motivação e no processo de aprendizagem dos estudantes. E para o seu desenvolvimento, adotou o modelo de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, onde se buscou compreender de que forma o trabalho de tutoria contribui para a motivação e o aprendizado dos estudantes na Educação a Distância (EAD), utilizando autores de referência para a área de docência e mediação em EAD, autores como Preti (2019), Behar (2021), Almeida e Valente (2020) e Moran e Bacich (2023). E os resultados e conclusões evidenciaram que o tutor possui papel relevante para a motivação, engajamento e aprendizagem dos discentes da EAD, bem como esse profissional precisa desenvolver habilidades e competências específicas para atuar nesta atribuição.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação em EAD; Engajamento; Práticas Docentes e Ensino à Distância.

- 1 Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância pelo Instituto Federal do Goiás - IFG. Professor da Educação Básica do município de Coroatá - MA. Contato: marcosfrazao95@gmail.com.
- 2 Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Professor da Educação Básica do Estado do Maranhão (SEDUC). Contato: monteiroorlando16@gmail.com.
- 3 Graduada em Pedagogia pela Unopar, professora da rede estadual do Mato Grosso e da rede municipal da cidade de Querência no Mato Grosso e heloisa.montes@edu.mt.gov.br.
- 4 Mestra em História do Brasil pela UFPI, tutora pelo CEAD da UFPI e andreiaandrade525@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo, oferecendo flexibilidade e acessibilidade a um número crescente de estudantes. No entanto, a EAD também apresenta desafios específicos, como a necessidade de manter a motivação e o engajamento dos estudantes em um ambiente virtual, onde a interação face a face é limitada (Correia, 2024).

Nesse contexto, o trabalho de tutoria emerge como um elemento significativo para o sucesso da EAD, desempenhando um papel fundamental no apoio e orientação dos estudantes ao longo de sua jornada de aprendizagem, tendo-se em vista que, a prática de tutoria pode funcionar como uma aliada da aprendizagem, oferecendo suporte e motivação ao estudante, durante os momentos de estudos e aprendizagem (De Mello Rezende *et al*, 2025).

Uma das justificativas pertinentes para o desenvolvimento desse estudo reside no fato de o autor desse trabalho atuar como tutor/mediador de educação à distância e possuir uma inquietação em melhor conhecer a respeito do aspecto motivacional em educação à distância, o que pode em muito contribuir para o trabalho deste profissional.

Diante da importância da tutoria na EAD, este estudo teve como objetivo analisar a relevância do trabalho de tutoria no contexto da Educação a Distância (EAD), investigando seu impacto na motivação e no processo de aprendizagem dos estudantes. Como objetivos específicos temos, identificar as principais funções e responsabilidades do tutor no ambiente virtual de aprendizagem; explorar as estratégias de tutoria que promovem a motivação e o engajamento dos estudantes na EAD; e, examinar como a interação entre tutor e estudante influencia o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento na EAD.

Para tanto, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma o trabalho de tutoria contribui para a motivação e o aprendizado dos estudantes na EAD? A investigação se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel do tutor na EAD, identificando as estratégias mais eficazes para promover a motivação, o engajamento e a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, este estudo visa contribuir para o desenvolvimento de práticas de tutoria mais eficientes e para a melhoria da qualidade da EAD como um todo. E para se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizou-se como base autores e artigos de referências que abordam a respeito da temática a importância do trabalho de tutoria para a motivação e aprendizagem do estudante de EAD.

2. METODOLOGIA

A abordagem utilizada para esse estudo foi de caráter qualitativa e se justificou pela necessidade de compreender as nuances e complexidades da relação entre tutoria, motivação e aprendizagem na EAD, explorando-se diferentes perspectivas e interpretações presentes na literatura.

Este estudo se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, e o objetivo principal foi analisar e interpretar criticamente a literatura existente sobre a importância da tutoria na EAD, quando se buscou responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de artigos científicos publicados nos últimos 05 anos, em Língua Portuguesa, em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e CAPes e que foram considerados relevantes para o tema da pesquisa. Foram priorizados estudos que abordem o papel do tutor na EAD, suas funções, estratégias de atuação e impacto na motivação, aprendizagem dos estudantes, conceitos de motivação, engajamento, autonomia e construção do conhecimento no contexto da EAD.

Os descritores de busca utilizados foram: “tutoria EAD”, “papel do tutor EAD”, “motivação EAD”, “aprendizagem EAD”, “estratégias de tutoria EAD”, “interação tutor-aluno EAD”, “engajamento EAD”, “autonomia EAD”. A busca foi realizada na biblioteca virtual Google Acadêmico, tendo-se como critério de exclusão estudos que não abordassem o tema da tutoria na EAD.

O recorte da pesquisa abrangeu estudos publicados nos últimos 10 anos, com o intuito de garantir a atualidade e relevância das informações coletadas e, estudos que abordassem o tema da tutoria na EAD, com foco na motivação e aprendizagem dos estudantes. Foram também utilizados artigos científicos, teses, dissertações e livros publicados em português ou inglês e, estudos que apresentassem rigor científico e relevância para o tema da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: Busca sistemática nos repositórios e bases de dados, utilizando os descritores de busca e os critérios de inclusão e exclusão definidos. Na segunda etapa, foram realizadas leitura crítica e análise dos materiais selecionados, buscando-se identificar as principais ideias, conceitos e resultados relacionados ao tema da pesquisa.

Na análise qualitativa do conteúdo dos artigos, com o intuito de identificar padrões, tendências e relações entre os conceitos estudados, foi realizada uma comparação de diferentes abordagens e pontos de vista presentes na literatura, fazendo-se uma interpretação crítica dos resultados, buscando-se identificar as implicações para a prática da tutoria na EAD.

Quanto à estruturação da fundamentação teórica, esta seção foi compilada em um capítulo e dois tópicos, sendo que, o capítulo principal abordou sobre a

importância do trabalho de tutoria para a motivação e aprendizagem do estudante de EAD, e o primeiro tópico destacou o papel tutor na EAD, enfatizando suas funções essenciais e responsabilidades ampliadas; já o segundo tópico, enfatizou as estratégias de tutoria e a influência na motivação e autonomia do estudante.

3. TRABALHO DE TUTORIA PARA A MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE EAD

Enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância (EAD), o tutor desempenha um papel fundamental entre o conteúdo, o estudante e a instituição. Diferentemente do modelo tradicional de ensino, onde o professor é o principal transmissor de conhecimento, na EAD o tutor atua como um facilitador da aprendizagem, promovendo a interação e a construção do conhecimento de forma colaborativa (Correia, 2024).

A mediação do tutor envolve diversas funções, como: esclarecer dúvidas e fornecer feedback individualizado, estimular a participação dos estudantes em fóruns e atividades online, promover a reflexão crítica e a aplicação dos conhecimentos, acompanhar o progresso dos estudantes e oferecer suporte emocional (Gomes, 2024).

Silva *et al* (2025) destaca a importância da interação e do diálogo entre tutor e aluno na EAD, ressaltando o papel do tutor como um agente que promove a presença social e cognitiva no ambiente virtual de aprendizagem, mediando o conhecimento e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

A comunicação eficaz é essencial para o sucesso da tutoria online, uma vez que o tutor deve ser capaz de se comunicar de forma clara, objetiva e empática, utilizando diferentes canais e ferramentas de comunicação. E uma das formas de comunicação que o tutor deve desenvolver é a prática de oferecer feedback às ações e atividades desenvolvidas pelo estudante no processo de ensino e aprendizagem (Dos Santos Santana, 2025).

O feedback desempenha um papel relevante na aprendizagem online, onde deve fornecer retorno oportuno, específico e construtivo, que auxilie os estudantes a identificar seus pontos fortes e fracos e a melhorar seu desempenho. E na EAD, a comunicação e o feedback na tutoria online devem ser personalizados, levando em consideração as necessidades e características de cada estudante (Silva; Santos, 2022).

Ainda no que se refere à interação entre tutor e estudante, a EAD oferece uma variedade de ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para aprimorar a interação entre tutor e estudante, como: fóruns de discussão, chats e videoconferências, plataformas de aprendizagem virtual (AVA) e ferramentas

de feedback online, como forma de promover engajamento e motivação para o estudante na educação à distância (Mello, 2023).

E no que se refere às competências profissionais para a educação à distância, principalmente na função de tutoria, o tutor deve ser capaz de utilizar essas ferramentas de forma eficaz, promovendo a interação e a colaboração entre os estudantes e fornecendo feedback individualizado (Cavalcante e Ferreira, 2024).

O trabalho de tutoria também deve propiciar o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação do estudante na aprendizagem online, de uma que também se compreende que os estudantes sejam autônomos e autorregulados, ou seja, capazes de planejar, monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem.

E nesse particular, o tutor desempenha um papel importante ao contribuir para a construção do desenvolvimento, autonomia e autorregulação dos estudantes, oferecendo suporte e orientação, de uma vez que muitos estudantes se sentem desmotivados, pelo fato do ensino à distância possuir característica diferentes do ensino presencial (Da Silva *et al*, 2025).

Neste caso, o trabalho de tutoria tem um impacto na redução da evasão escolar na EAD, bem como na promoção da permanência na EAD, pois a evasão tem sido um dos principais desafios da EAD. Assim, a tutoria pode desempenhar um papel importante na redução da evasão e na promoção da permanência dos estudantes, oferecendo suporte individualizado, acompanhamento constante e feedback oportuno (De Campos *et al*, 2025).

O tutor pode ajudar os estudantes a superar dificuldades, a manter a motivação e a construir um senso de pertencimento à comunidade virtual de aprendizagem, pois há uma correlação entre o suporte da tutoria e a redução das taxas de evasão na EAD, onde, ao realizar um trabalho eficiente na prática de tutoria, o tutor ajudar a superar a realidade da evasão escolar, principalmente, no contexto da EAD (Branco, 2020).

3.1 O TUTOR NA EAD: FUNÇÕES ESSENCIAIS E RESPONSABILIDADES AMPLIADAS

Uma vez que a EAD tenha se consolidado como uma modalidade de ensino essencial para o contexto da sociedade contemporânea, especialmente diante das transformações tecnológicas e das demandas por flexibilidade no aprendizado, a figura do tutor nesta modalidade de ensino possui funções essenciais para a existência e funcionalidade desta (Moore; Dearing, 2021).

E nesse contexto, o tutor assume um papel central, atuando como mediador do conhecimento e como facilitador da interação, motivador e gestor de processos educacionais, pois o trabalho de tutoria nesta modalidade de

ensino está para além da mediação, requer responsabilidades ampliadas deste profissional, desenvolvimento de funções essenciais e exige responsabilidades ampliadas na mediação em EAD (Almeida; Valente, 2020).

Ainda quanto às funções essenciais do tutor na EAD, esse profissional também desempenha um conjunto de funções que vão além da transmissão de conteúdos, abrangendo aspectos pedagógicos, tecnológicos e socioafetivos. É responsável pela mediação pedagógica, apoio motivacional e socioafetivo, gestão da comunicação e interação (Behar; Bernardi, 2022).

No que se refere à mediação pedagógica, o tutor é responsável por facilitar a construção do conhecimento, orientando os alunos na interpretação dos materiais didáticos e na resolução de atividades. Essa prática exige do tutor habilidades didáticas adaptadas ao ambiente virtual, como a elaboração de feedbacks personalizados e a promoção de discussões significativas em fóruns e chats (Preti, 2019).

Na prática de apoio motivacional e socioafetivo, o tutor deve realizar estratégias para o acompanhamento individualizado, estimular a participação e criação de vínculos afetivos, que contribuem para reduzir a evasão e aumentar a motivação dos alunos na modalidade EAD. E pelo fato de a evasão na EAD se caracterizar como um desafio recorrente, o tutor deve assumir um papel efetivo na manutenção e engajamento dos discentes que estudam nesta modalidade (Silva *et al*, 2021).

Além dos aspectos de profissionais, o tutor também deve possuir habilidades pessoais e de conhecimento tecnológico, como é o caso do desenvolvimento de competências digitais para atuar frente às demandas tecnológicas, pertinentes ao trabalho do tutor, bem como a prática de formação continuada e habilidades de oferecer feedback contínuo, na interação com seus pares (Gil; Pereira, 2022).

De modo geral, o tutor em EAD se caracteriza como um profissional multitarefas, cujas funções e responsabilidades se ampliam significativamente, de acordo com a demanda, realidade do seu local trabalho e atribuições da função. E nesta função, características como formação continuada e adaptação às inovações educacionais são essenciais para que o tutor possa cumprir seu papel com eficácia, garantindo qualidade e aprendizado aos discentes da modalidade educação a distância.

3.2 ESTRATÉGIAS DE TUTORIA E A INFLUÊNCIA NA MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA DO ESTUDANTE

A Educação a Distância (EAD) exige do tutor o domínio de conteúdos e habilidades pedagógicas e socioemocionais capazes de promover a motivação e a autonomia dos estudantes. Nesse cenário, as estratégias de tutoria potencializam diretamente o engajamento e a autorregulação da aprendizagem (Zerbini; Abbad, 2020).

E uma das estratégias existentes na tutoria em EAD, reside no fato do tutor desta modalidade atuar como um facilitador da aprendizagem, utilizando diferentes abordagens para garantir a participação ativa dos alunos, como o uso de comunicação proativa e feedback personalizado, onde cada discente comunica com seu tutor seus avanços e dificuldades (Behar, 2021).

A comunicação clara e frequente é essencial para manter o discente engajado em seus estudos e formas de aprendizagem, pois o fornecimento de feedbacks detalhados e individualizados contribuem para a construção de um aprendizado significativo, de uma vez que, o feedback formativo ajuda o discente a identificar seus pontos de melhoria e desenvolver maior autonomia no processo de aprendizagem (Silva; Santos, 2022).

Outra estratégia de tutoria para o engajamento, motivação e autonomia do discente de EAD se encontra na mediação de ambientes colaborativos, efetivada em fóruns de discussão, trabalhos em grupo e atividades interativas, que também se caracterizam como estratégias que estimulam a participação, a construção coletiva do conhecimento e incentiva a troca de ideias e o debate crítico (Moran; Bacich, 2023).

O uso de metodologias ativas e técnicas como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida também se caracterizam como estratégias engajadoras no trabalho de tutoria em EAD, de uma vez que aumentam a motivação e a autonomia dos estudantes. E no desenvolvimento dessas práticas, o tutor deve ser capaz de adaptar essas metodologias ao contexto virtual, garantindo que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem (Prete, 2021).

Ainda enquanto estratégia para a atuação do tutor na modalidade EAD, percebe-se que a motivação e engajamento do discente que estuda nesta modalidade, é sustentada pelo apoio contínuo, pois a sensação de isolamento se caracteriza como um dos principais fatores que levam à evasão escolar na modalidade EAD. E diante desta realidade, o tutor deve estabelecer um vínculo de confiança e oferece suporte constante, enquanto estratégia docente e para que o continue engajado na aprendizagem desta modalidade de ensino (Nóvoa; Alves, 2021).

Diante desta constatação, compreende-se que o tutor na EAD possui um papel chave no processo de aprendizagem, cujas estratégias influenciam diretamente a motivação e a autonomia dos estudantes, que devem ser guiadas pela comunicação eficaz, mediação colaborativa e uso de metodologias ativas.

E essas práticas são essenciais para um ensino a distância de qualidade, quando também se deve investir na formação continuada de tutores e na adoção de abordagens pedagógicas inovadoras, que se tornam essenciais para garantir que os discentes aprendam e se desenvolvam em aspectos conceituais e pessoais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a relevância do trabalho de tutoria na EAD, com foco em seu impacto na motivação e na aprendizagem dos estudantes e, ao longo do delineamento deste, foi possível identificar que o tutor não se caracteriza apenas como um facilitador de conteúdos, mas um agente fundamental para o engajamento, a autonomia e o sucesso acadêmico no contexto da educação a distância.

Em relação ao primeiro objetivo específico – identificar as funções e responsabilidades do tutor no ambiente virtual –, constatou-se que sua atuação é multidimensional, abrangendo mediação pedagógica, suporte motivacional e gestão da interação, pois o tutor assume um papel estratégico, garantindo que os alunos não se sintam isolados e tenham acesso a orientações claras e personalizadas.

Quanto ao segundo objetivo – explorar estratégias de tutoria que promovem motivação e engajamento –, evidenciou-se que feedbacks personalizados, metodologias ativas e ambientes colaborativos são essenciais para manter os estudantes envolvidos, quando a comunicação proativa e a criação de vínculos afetivos reduzem a evasão e aumentam a satisfação com o curso.

Por fim, ao examinar como a interação tutor-estudante influencia a autonomia e a construção do conhecimento, verificou-se que o acompanhamento contínuo e a orientação estratégica são determinantes para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, pois o tutor deve incentivar a reflexão e oferecer ferramentas e condições para a promoção de autonomia, independência e proatividade no discente de EAD.

Diante dessas constatações, conclui-se que o trabalho de tutoria é um pilar central na EAD, como suporte acadêmico, e como elemento motivador e facilitador da autonomia discente e, investir na formação continuada de tutores, bem como em estratégias pedagógicas inovadoras, é fundamental para se elevar a qualidade da educação a distância e garantir que os estudantes desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais, necessárias para uma aprendizagem significativa.

Recomenda-se, portanto, que instituições de EAD valorizem a atuação dos tutores, oferecendo capacitação constante e recursos tecnológicos adequados, de modo a potencializar seu papel na motivação e no sucesso dos estudantes. Destaca-se, ainda, neste estudo que, futuras pesquisas podem aprofundar análises sobre metodologias específicas de tutoria e seu impacto em diferentes perfis de alunos, contribuindo para a evolução contínua dessa modalidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2020.
- BEHAR, P. A. **Competências pedagógicas na EAD.** Artesanato Educacional, 2021.
- BEHAR, P. A.; BERNARDI, M. Modelos pedagógicos na EAD. **Artesanato Educacional**, 2022.
- BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 132–154, jan. 2020.
- CAVALCANTE, Eveline Katia de Souza Pontual; FERRERIA, Joaquim Armando. Competências dos professores em Educação a Distância (EaD), envolvimento e sucesso acadêmico no ensino superior: Percepções dos alunos. **Revista Psicologia Ulisboa**. p. 217. 2024.
- CORREIA, R. S. **Gestão da Aprendizagem On-line.** AGEAD – Ebooks. Agead/UFMS. 2024. Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8827>>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- DA SILVA, Renato Rodrigues et al. Feedbacks em ambientes virtuais: relato de experiências no Curso Técnico de Formação de Agentes Comunitários de Saúde e de Combate a Endemias do Projeto Saúde com Agente. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13310-e13310, 2025.
- DE CAMPOS, Kelis Estatiane; RIGO, Sandro José; BARBOSA, Jorge Luís Victória. DETECÇÃO DA AUTOEFICÁCIA EM AMBIENTES COMPUTACIONAIS DE APRENDIZAGEM. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 6, n. 1, p. e616174-e616174, 2025.
- DE MELLO REZENDE, Guelly Urzêda et al. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FLEXIBILIDADE: MODELOS DE ENSINO ONLINE QUE FACILITAM A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, n. 45, p. 1364-1379, 2025.
- DOS SANTOS SANTANA, Beatriz Soares; DA SILVA, Vitor Ferreira; CALVOSA, Marcello Vinicius Doria. Sucesso Acadêmico: programas de tutoria e machine learning usados para gerar desenvolvimento pessoal e profissional em estudantes universitários. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, v. 11, n. 1, p. 21443-21443, 2025.
- GIL, A. C.; PEREIRA, M. L. D. **Educação a distância: desafios e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2022.
- GOMES, José Ramon dos Santos. A formação da educação à distância (EAD) no Brasil: contexto histórico, legislação, avanços e desafios. **Repositório UNESC**. 2024.

- MELLO, C. M. **Educação a distância**: a educação digital em um mundo em transformação. 2023. Processo. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- MORAN, J.; BACICH, L. **Aprendizagem ativa na EAD**. São Paulo: Integrare, 2023.
- MOORE, M.; DEARING, A. Handbook of distance education. 4th ed. **Routledge**, 2021.
- NÓVOA, A.; ALVES, N. **Vidas de professores e desafios da EAD**. Porto: Porto Editora, 2021.
- PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2019.
- PRETI, O. **Interação e aprendizagem em ambientes virtuais**. Cuiabá: EdUFMT, 2021.
- SILVA, R. F. et al. Evasão na EAD: fatores e estratégias de retenção. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, v. 20, n. 1, 2021.
- SILVA, R. V.; SANTOS, E. O. Feedback formativo na EAD: estratégias e impactos. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, v. 24, n. 2, 2022.
- SILVA, Leticia Kelly Costa et al. Relato de Experiência: reflexão sobre a importância dos feedbacks online no contexto dos Cursos EAD. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 3, p. e7792-e7792, 2025.
- ZERBINI, T.; ABBAD, G. Estratégias de aprendizagem em cursos online. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

DIVERSIDADE E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS



ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVA SOBRE AS PERSPECTIVAS DE GRADUANDOS EM LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA SOBRE A PROFISSÃO

Elida Maria Dias Pereira¹

Kézia de Carvalho da Silva²

Márcia Gomes Duarte³

Naiara Ferreira da Silva⁴

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões ao que condiz com a perspectiva de graduandos em Licenciatura Plena em Matemática frente à atuação profissional, visto que são questionamentos e posicionamentos que estão conectados com a formação inicial docente, assim como para saberes docentes, os quais podem ser analisados mediante a prática pedagógica. Com a pesquisa realizada verificou-se a necessidade de realizar um estudo acerca da perspectiva de graduandos em Licenciatura Plena em Matemática sobre a atuação profissional. O presente trabalho está fundamentado em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e será utilizado para coleta de dados um questionário voltado para duas turmas de formandos em Licenciatura Plena em Matemática, realizado através do Google

-
- 1 Graduada em Licenciatura Plena em História- UESPI; Pós graduação Latu Sensu em Cultura, Identidade e Região- UEG; Pós graduação Latu Sensu em Ensino de História do Brasil e do Mundo Contemporâneo- UFPI; Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior- FAMART; Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática- UESPI; Professora de História da rede Municipal de Barras-PI. E-mail: 0309elidamariadias@gmail.com.
 - 2 Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: kccarvalho7@gmail.com.
 - 3 Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade Futura e em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Professora seletista de Matemática da rede municipal de Barras – PI. E-mail: marciag.duarte98@gmail.com.
 - 4 Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-graduada em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pela UESPI. Professora seletista de História da rede municipal de Barras – PI. E-mail: naiaraferreira1505@gmail.com.

Forms, Com a pesquisa realizada os resultados apontaram a importância da formação inicial a qual encontra-se associada com as ações formativas, as quais tendem a contribuir com a prática em sala de aula, favorecendo tanto a percepção como a compreensão de conteúdos, elevando assim a aquisição do saber. Nesta perspectiva conclui-se ainda que o estudo realizado pode-se apontar a importância da formação inicial, sendo este ressignificando ao que condiz com o fazer docente, a qual tende a permitir a obtenção de saberes frente às novas metodologias educacionais, assim como para a formação de profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Ensino de Matemática. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Na atualidade educação tem apresentado às escolas uma reflexão de como oportunizar aos seus educandos um ensino que lhe instigue a querer aprender, criando capacidades de superar seus próprios desafios. Todavia, aos professores que nela trabalham necessitam saber o quanto o ensino está se modificando e necessitando de práxis mais efetiva, diante da diversidade de alunos. Pensar em educação é pensar quem o sujeito, sua história, cultura e meio que está inserido. Assim, o ensino deve ser pensado e organizado para desenvolver o aluno em sua totalidade, no meio ambiente, seus prazeres e em suas experiências vivenciadas.

Sabe-se que o homem é um indivíduo em constante transformação, por esse motivo a educação não deve apropriar-se do direito de reproduzir modelos prontos e, podar as possibilidades criativas dos alunos e sua originalidade por natureza. Pensar em um ensino tradicional, onde o docente se torna passivo, sem a liberdade de expressar, questionar e criar novos saberes é inviável; o atual momento engrenado na educação infantil traz o lúdico e suas diversas formas de recursos, métodos e estratégias, como uma ferramenta essencial que deve adentrar e permanecer dentro das instituições de ensino.

O conhecimento matemático dentro da sociedade atual é de grande valia, tendo em vista suas vastas contribuições para a resolução de problemas. Quando visualizamos a Matemática, logo se pensa apenas em expressões vastas e cálculos complicados. Toda via, a Matemática não está exprimida apenas em cálculos complexos, mas também em formas, nesse quesito entra a geometria. A geometria norteia fatos importantes dentro dessa área, desde a planificação, triangulação e circunferência, todas essas etapas são importantes na consolidação do conhecimento.

Desta forma, torna-se relevante mencionar que o interesse pela temática surgiu da inquietação em buscar compreender frente às turmas de graduandos em

Matemática as perspectivas relacionadas à prática docente, qual o tipo de professor desejam ser e qual não desejam ser, visto que o ensino de Matemática possui diferentes segmentos, o qual convém a adoção de estratégias que possam contribuir com o desenvolvimento das habilidades educativas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem. A temática abordada é uma rica fonte de pesquisa, pois traz contribuições às quais despertam o interesse em pesquisar sobre prática docente e serve com suporte teórico para auxiliar professores e pesquisadores que buscam aprimoramento nesse campo específico. Diante desse contexto, este estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: Qual é a relevância da prática docente dos professores de Matemática frente à formação do sujeito?

Portanto, o objetivo geral é realizar um estudo acerca da perspectiva de graduandos em Licenciatura Plena em Matemática sobre a atuação profissional. Apresenta ainda os seguintes objetivos específicos: identificar os efeitos e os impactos do ensino de Matemática frente à formação do sujeito; compreender a importância do ensino de Matemática com a atuação profissional, associar os saberes teóricos do docente de Matemática mediante os objetivos e metas a serem alcançados na prática didática.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho está fundamentado em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e será utilizado para coleta de dados um questionário voltado para duas turmas de formandos em Licenciatura Plena em Matemática, realizado através do Google Forms, para uma melhor contextualização e para que seja identificada a percepção dos mesmos ao que condiz com a obtenção de uma reflexão acerca da atuação profissional, ou seja, da prática didática do professor de Matemática.

BREVE ANÁLISE SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA

Enfim, educação é um processo em que reunimos um conjunto de pressupostos, objetivando uma formação autêntica da cidadania, na qual o maior educador, o tempo, nos ensina que ela se faz através de conquistas e fracassos, porém é nessa intermediação de mudanças e de inclusão do homem dentro da sociedade. O ensino de matemática tem papel fundamental para a construção da identidade do cidadão, onde por meio desse ensino o cidadão busca compreender o que acontece ao seu redor, assim como desenvolver sua visão de mundo (Brito e Santana, 2020).

Numa perspectiva dialética, o ensino de matemática encontra-se em dificuldade de trabalhar o despertar do interesse do aluno principalmente aos alunos do ensino médio, onde a maioria tem personalidade aflorada, que

não aceitam as condições impostas pelo professor, tendo como consequência o fracasso escolar de seus alunos. Mesmo com o desenvolvimento teórico/metodológico o professor não deve deixar de lado o livro didático, pois sabe-se que nem todos os alunos que frequentam o ensino público tem o livre acesso às tecnologias, o que dificulta o processo de ensino aprendizagem, porém é necessário que haja um equilíbrio de utilização de recursos didáticos, onde o professor irá usar o livro e a tecnologia como métodos de ensino (Zandonay e Fátima Scheffer, 2022).

Atualmente, trabalhar o ensino da matemática tem sido, algo desafiador, tendo em vista que o ensino se encontra atrelado a uma variedade de pensamentos os quais encontram-se relacionados a prática docente. A disciplina de matemática é de extrema importância nas escolas e no cotidiano. Pois ela está presente em todas as profissões e em todas as áreas da educação. A importância da matemática é dada porque seu uso dentro de um contexto de estudo é investigar as perspectivas e modo como essas perspectivas se correlaciona, assim sendo é definido como a disciplina da lógica, ou seja, a razão é primordial dentro dessa disciplina (Cerqueira, 2021).

De acordo com Bevilacqua (2009, p.05) a matemática é “uma ciência que relaciona o entendimento coerente e pensativo com situações práticas habituais e compreende uma constante busca pela veracidade dos fatos através de técnicas precisas e exatas”. Pois, a matemática ao longo da história foi sendo construída e aperfeiçoada, organizada em teoria válidas e utilizadas atualmente e dessa forma ela prossegue em sua constante evolução. Sempre estabelecendo relação com os acontecimentos cotidianos e investigando suas situações, buscando responder os engajamentos que possivelmente venham ser feitos na área (Zandonay e Fátima Scheffer, 2022).

Entretanto pode-se observar que o ensino de matemática, já passou por algumas modificações, desde a sua origem no sistema educacional, estas alterações podem ser encontradas na elaboração de seus conteúdos, por meio de métodos aplicados ao ensino (Brito e Santana, 2020).

Diante desta perspectiva pensar no ensino de Matemática hoje, não se limita mais a imaginar só o universo de cálculos, questões, que permitam conhecer, compreender e explicar certos fenômenos sejam tecnológicos ou materiais. Pensar o ensino da Matemática hoje é ir além e adquirir competências, conhecimentos que vão auxiliar na busca de soluções para problemas existentes (Cerqueira, 2021).

Diante deste contexto, é visto a necessidade de novas políticas públicas educacionais, onde envolva a comunidade escolar, para rever todo o contexto histórico do ensino de matemática, promovendo um modelo educacional diferenciado, enfatizando o uso de softwares educativos, no intuito de estimular

os alunos com e sem dificuldade de aprendizagem em matemática (Brito e Santana, 2020).

Seguindo esse contexto, o professor, mediador das experiências de imersão do aluno nessas práticas, deve organizar um ambiente capaz de estimular e desafiar o aluno em seu processo de aprendizagem, selecionando minuciosamente os conteúdos e materiais que favoreçam esse processo. Nesse ambiente, o aluno terá oportunidade de fazer uso do conhecimento adquirido na escola no seu cotidiano o que mobiliza seus processos de reflexão sobre a aprendizagem escolar em vários níveis, favorecendo o seu desenvolvimento (Zandonay e Fátima Scheffer, 2022).

A DINÂMICA DO ENSINO/APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR NA ÁREA DE MATEMÁTICA

As práticas educacionais mediadas pelos novos métodos ainda representam um desafio, pela ausência de ferramentas que facilitem o processo de ensino aprendizagem, assim como à inserção de distintos recursos pedagógicos nas escolas, pois ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação, novas formas de disseminar o conhecimento, acrescentam muita complexidade ao processo de ensino e aprendizagem, pois os professores encontram grandes dificuldades na apropriação destes recursos no campo educacional e em sua adaptação para utilização pedagógica (Silveira Junior e Marcelino, 2022).

Compreender que a formação do professor de matemática está ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional contribuindo para a reflexão/ inovação da prática pedagógica. Essa formação contribui para que os professores exerçam o seu papel de forma eficaz, buscando sempre se qualificar visando melhorar a sua prática, e assim construir sua identidade profissional docente (Zandonay e Fátima Scheffer, 2022).

De forma ampla, o uso das oficinas no ensino de matemática permite a participação mais ativa dos alunos, estimulando sua curiosidade, que resulta num processo educativo mais eficaz, já que possibilita a ampliação do conhecimento de forma mais crítica, criando formas de comunicação e aprendizagem. Além disso, leva-se em conta o conhecimento prévio do aluno, que por sua vez pode servir de ancoragem para uma nova informação que possui relevância para a produção de um novo conhecimento (Silva e Cunha, 2020).

O professor tem que ter consciência que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e precisa de constantes reformulações, a fim de acompanhar as mudanças. Neste sentido, é preciso que o professor seja constante pesquisador de sua prática e não somente transmissor de conhecimento (Cerqueira, 2021).

Nóvoa (1992) aponta que além dos professores, a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Para tanto é necessário investimento educativo nos projetos escolares. O autor diz ainda que o desafio da formação de professores:

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Educar é interagir, é agir com o outro, assim a dinâmica do ensino aprendizagem na área de Matemática, deve antes de tudo contribuir para ampliar o universo cognitivo do educando, levando-o a dialogar, perceber-se e situar-se como sujeito, desmistificando conceitos e paradigmas que lhe foram impostos com o tempo. Mediante isto, cabe a reflexão acerca do que ainda se perpetua dentro do contexto curricular de ensino, percebe-se ainda imbricada no ensino uma dinâmica centralista, que privilegia a informação “pronta” característica do ensino tradicional, especificamente do ensino de matemática, tomando-a como verdade irrefutável, sem analisar seu contexto (Cerqueira, 2021).

Essa característica se destaca especialmente no ensino de matemática, quanto ao fato de que muitos alunos são colocados em contato com uma série de conteúdos e enunciados que devem compreender e raciocinar sem compreenderem suas causas e consequências, chegando a um resultado exato (Silva e Cunha, 2020).

Com esse panorama, estratégias cada vez mais apuradas são disponibilizadas para os docentes levarem algo o mais próximo possível do real para seus alunos, melhorando o aprendizado e ao mesmo tempo o método de ensinar que antes ficavam agregados apenas aos livros, onde o professor lia, explicava e realizava atividades para testar os conhecimentos adquiridos pelo alunado, hoje por meio das oficinas realizadas é possível abranger distintos conhecimentos no qual influencia a aprendizagem em ambas disciplinas agregadas na grade curricular do ensino médio (Cerqueira, 2021).

Como ferramenta voltada para o ensino de matemática torna-se relevante enfatizar o uso de oficinas, visto que se tratam de métodos de fácil acesso com grande contribuição para diferentes temáticas abordadas no ensino de matemática onde por meio de sua prática disponibiliza-se o resultado esperado, dando uma variedade de opções, para o educando analisar e escolher a melhor alternativa para o conteúdo abordado. Esta ferramenta possibilita aos alunos como pesquisar, a irem em busca de novas aprendizagens, onde os mesmos ficam

mais participativo nas aulas, além de tornar o ambiente escolar mais acolhedor e agradável para os jovens (Silveira Junior e Marcelino, 2022).

Diante desta perspectiva Rodrigues et.al (2012, p.03) destaca que:

No contexto escolar percebe-se grandes disparidades de ideias, objetivos, entendimentos e aprendizagens, que por sua vez, tornam o ensino tradicional ineficiente e incapaz de prender a atenção dos estudantes. Entendemos que o PIBID tem a tarefa de propiciar aos alunos uma nova forma de aprender matemática, criando, confeccionado e aplicando novas metodologias, nas oficinas. Buscam-se estratégias que tornem o processo de ensino e aprendizagem uma atividade agradável, fazendo com que o aluno aprenda de forma natural, sem decorar e aplicar algoritmos ou simplesmente memorizar regras.

Um dos principais problemas encontrados nas escolas públicas está direcionada a falta de apoio dos professores, onde muitas das vezes o mesmo percorre sozinho este processo de ensino aprendizagem. No entanto, muito há o que se fazer para que esta realidade seja excluída não somente nas aulas de física e sim de todo o sistema de ensino público, possibilitando ao corpo docente e discente o prazer de estarem ali (Silva e Cunha, 2020).

Diante deste contexto percebe-se a necessidade da preparação metodológica do professor, com todos os recursos necessários, para que possam promover o ensino aprendizagem utilizando as ferramentas realizadas nas oficinas, executadas no ambiente escolar (Silveira Junior e Marcelino, 2022).

Ao ensinar, o professor está participando de um processo de autoconhecimento e autotransformação. Entretanto pode-se relatar a importância do trabalho conjunto e participativo no ambiente de trabalho para que todos os sujeitos envolvidos de forma direta e indireta possam ser beneficiados pelos resultados adquiridos após a valorização e a motivação profissional dos mesmos (Cerqueira, 2021).

BREVE ANÁLISE AO QUE CONDIZ COM A PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS DO 2º E 4º PERÍODO DO CURSO DE MATEMÁTICA PELAS AS TURMAS DO IFPI E PRIL

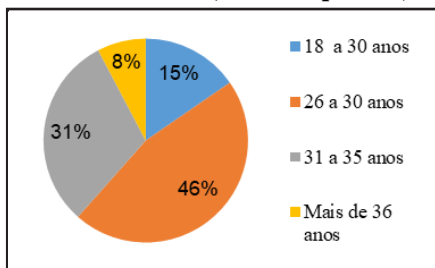
A pesquisa foi direcionada aos acadêmicos do curso de matemática de Barras-Piauí, o qual teve como meta verificar as perspectivas opiniões ao que condiz com a relação da formação superior em matemática a prática profissional, ou seja, a docência. Nesse sentido, convém complementar que a pesquisa realizada foi aplicada através do Google Formulário, no qual foi respondida por 42 participantes, sendo estes distribuídos entre as turmas do 2º e 4º período, sendo que são respectivamente, turmas do IFPI e do PRIL,

sendo assim o presente estudo possibilitou um melhor entendimento sobre a problemática da pesquisa.

No entanto, em busca de compreender melhor o perfil de cada participante fez-se necessário obter informações que fosse de encontro com o problema expresso nesta pesquisa, visto que foram apresentadas indagações que possibilitaram obter a perspectiva dos sujeitos frente ao que espera da formação em matemática, assim como para sua aplicabilidade frente à sala de aula.

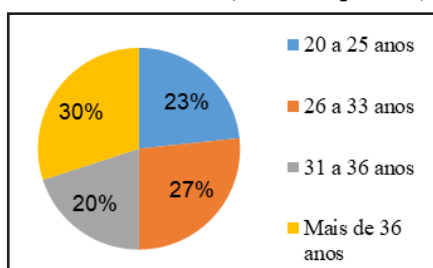
Todavia, os dados obtidos, foram analisados e sucessivamente transcritos em forma de gráficos. Desta forma teve-se início a esta pesquisa onde indagamos aos participantes sobre a faixa etária de idade, o qual se encontra descrito conforme o gráfico 01 e 02, visto que ambos estão respectivamente voltados para as turmas do 2º e 4º período.

Gráfico 01: Idade (Turma 2º período)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Gráfico 01: Idade (Turma 4º período)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Diante do gráfico analisado é importante mencionar que há uma variedade ao que condiz com a faixa etária dos acadêmicos, fato que leva-nos a compreender a importância da educação como uma contribuição na formação do sujeito, a qual está associada a diferentes idades, visto que em ambas as turmas foram possíveis identificar acadêmicos com idade superior a 36 anos visto que para muitos está seria já uma idade em que o sujeito já estaria atuando no mercado, porém para alguns é também o momento voltado para a formação e o aperfeiçoamento de habilidades educacionais.

Frente a estas informações o estudo de Silva; Fanizzi (2023) informam que nos últimos anos a busca pela a formação de professores além de ter crescido vem sendo um desafio, visto que esta é uma realidade que se encontra associada tanto a educação básica como para a inflexibilidade curricular, os quais estão presentes nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, compreende-se o quanto é relevante propor aos acadêmicos práticas pedagógicas que estejam conectadas à realidade da docência, ou seja, a formação de professores, indo de encontro com os fundamentos da educação bem como para os conteúdos específicos.

Dado continuidade a presente pesquisa os sujeitos foram questionados sobre o motivo em que levou os acadêmicos a cursar a Matemática, no qual se obteve uma variedade de respostas, como demonstra o gráfico 02:

Gráfico 02: Motivo a cursar

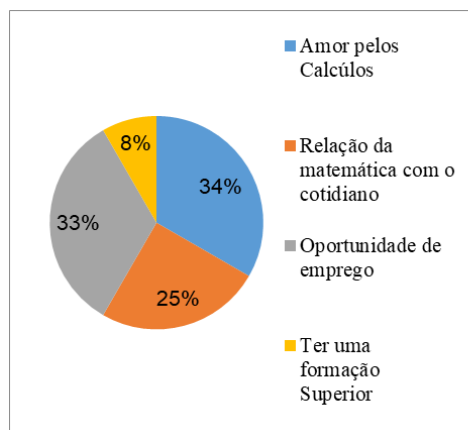
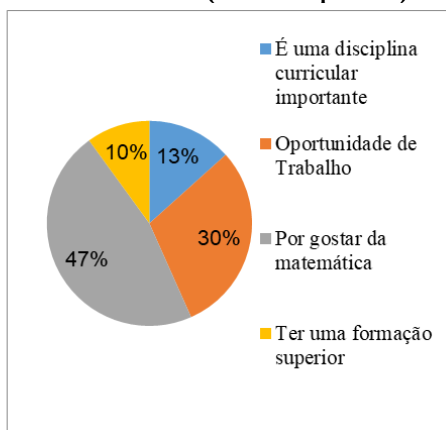


Gráfico 02: Motivo a cursar Matemática (Turma 4º período)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ao realizar uma análise comparativa frente às duas turmas analisadas é importante mencionar que dentre os principais fatores que levaram estes acadêmicos a cursarem matemática está associada ao interesse pela disciplina, visto que cerca de 13% dos acadêmicos do 4º período o ensino de matemática é atualmente uma disciplina que está relacionada ao currículo, sendo esta também conectada a prática cotidiana a qual também é mencionada pelos acadêmicos do 2º período, o qual contabilizou 25% dos participantes. Aos que mencionam o amor, ou o gostar pela a matemática é importante mencionar que 34% dos acadêmicos do 2º período trouxeram esta afirmação, enquanto que do 4º período foram 47%. Outra observação a ser mencionada encontra-se voltada para a contribuição da formação superior em matemática com a oportunidade de trabalho visto que tanto as turmas do 2º período como do 4º período trouxeram respectivamente as seguintes afirmações 33% e 30%. Porém para aqueles que estão cursando apenas para terem uma formação superior, os dados apontaram que são 8% do 2º período e 10% do 4º período.

No entanto, ao que condiz com a formação superior em Matemática Barbosa e Cardoso (2023, p. 02) informa que “a formação docente é um processo contínuo que tem como um dos seus pontos de partida a formação inicial, que prepara profissionalmente os futuros professores e desponta como um espaço de constituição da sua identidade”. Nesse sentido, compreende-se que há uma certa relação ao que condiz com as permissões frente a aquisição de saberes que

vão de encontro com o aprimoramento e a reestruturação de experiências, sendo estas associadas a formação inicial e até mesmo continuada, visto que a atuação docente está compreendida como o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é de suma importância que durante a formação o acadêmico possa contribuir sua conduto crítica assim como reflexiva, a qual deve viabilizar a utilização de estratégias que possam contribuir com o processo de ensino aprendizagem, impactando constantemente nas condições de aprendizagem, visto que a formação inicial de matemática assim como de outras licenciaturas estão conectadas ao processo evolutivo e até mesmo dinâmico, sendo este atribuído a inúmeros benefícios, os quais devem ir de encontro com a utilização de técnicas de ensino, assim como para a didática, as quais expressaram o desenvolvimento pessoal assim como profissional (Barbosa e Cardoso, 2023).

A pergunta seguinte encontra-se voltada sobre a preparação do acadêmico frente a sua formação, no qual se buscou analisar a perspectiva dos mesmos mediante ao tipo de professor que deseja se tornar, sendo que esta indagação foi favorável para despertar nos participantes, indagações sobre a sua atuação enquanto futuro professor de matemática, a qual se encontra expressa através do Gráfico 03.

Gráfico 03: Tipo de professor que deseja ser (Turma 2º período)

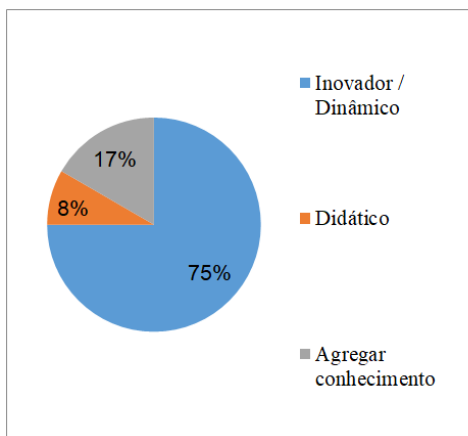
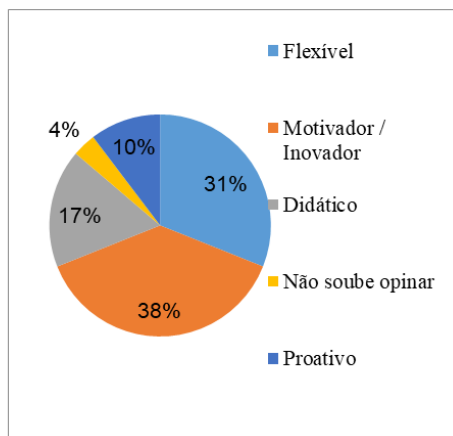


Gráfico 03: Tipo de professor que deseja ser (Turma 4º período)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ao realizar a análise do gráfico 03 referente às turmas do 2º e 4º período, foi possível realizar algumas colocações, as quais estiveram associadas à comparação entre as duas turmas, visto que mesmo sendo turmas em períodos distintos, é possível mencionar que há um certo posicionamento semelhante visto que 75% dos acadêmicos do 2º período e 38% do 4º período informaram

que pretendem serem professores que visam propor estratégias inovadoras e dinâmicas, 8% e 17% mencionaram a importância de ser um professor didático, na turma ainda do 2º período houve 17% que mencionou a importância de utilizar-se estratégias que fosse favoráveis a agregação do conhecimento. Porém a turma do 4º período trouxe mais atribuições ao que condiz com as qualidades do professor de matemática, no qual 31% informaram a relação do professor flexível, 10% proativo e apenas 4% não soube opinar.

Diante desta perspectiva, é importante complementar que cada escolha está associada a um fato, ou seja, parte de uma ideia, o que torna relevante ampliar os conhecimentos ao que condiz com a formação humana, principalmente ao que condiz com sua relação frente a atuação profissional. Nesse sentido, torna-se relevante mencionar Nóvoa (2007, p. 17) o qual informa que “a maneira como cada um de nós ensino está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” assim sendo, compreende-se que há uma estreita ligação ao que condiz com o ser humano e a atuação profissional, ou seja, está conectado o ser social com o cultural.

Assim como já mencionado no gráfico anterior, foi possível questionar os participantes sobre suas respectivas perspectivas ao que condiz com o professor que desejam serem, porém torna-se relevante realizar a pergunta ao inverso, sendo esta atribuída ao estilo didático de professor que não desejam serem, no qual foi possível observar as seguintes respostas, sendo estas analisadas e transcritas conforme o gráfico 04.

Gráfico 04: Tipo de professor que não quer ser (Turma 2º período)

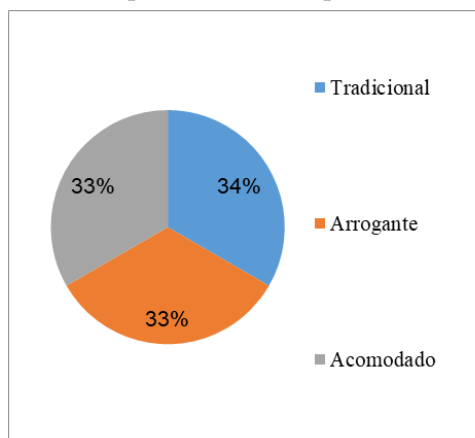
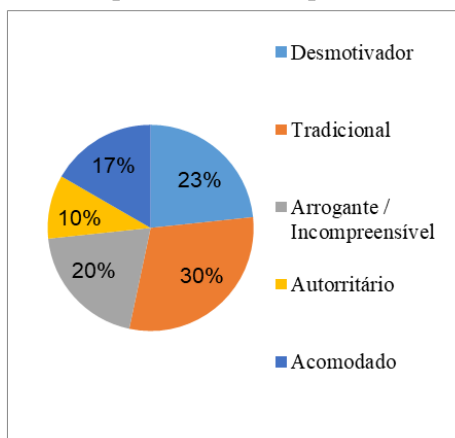


Gráfico 04: Tipo de professor que não quer ser (Turma 4º período)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Com a análise realizada, é cabível mencionar que 34% dos acadêmicos do 2º período informaram que não desejam serem professores tradicionais tendo esta mesma perspectiva adotada também pelos acadêmicos do 4º período o qual chegou a um resultado de 30%, ao que condiz com o professor arrogante, foram respectivamente 33% e 20%. Ao que condiz com as características do professor acomodado, obteve-se um resultado de 33% para a turma do 2º período e 17% para a do 4º período. É importante complementar que além das análises semelhantes entre as duas turmas de matemática, os acadêmicos do 4º período trouxeram outras perspectivas, as quais estiveram voltadas para 23% desmotivado e 10% autoritário.

Frente aos dados obtidos, torna-se relevante atribuir informações que vão de encontro com a proposto do curso de licenciatura em matemática frente a formação profissional, logo é possível mencionar que a mesma tende a promover alguns impactos, sendo estes ocasionados mediante o contexto do educar em matemática, o que torna relevante a oferta de informações e orientações que possam ser favoráveis as evidências dos saberes, principalmente ao que condiz com a prática.

Nesse sentido, convém informar que a concepção do saber de matemática frente a prática de ensino segundo o estudo de Silva e Fanizzi (2023) este é um processo que encontra-se associado a três perspectivas, sendo que inicialmente está voltada para o conhecimento matemático, seguido pelo conhecimento a ser ensinado em sala de aula e por último a centralidade da prática.

Diante deste íterim, é importante ainda complementar que torna-se relevante colocar-se em prática saberes que vão de encontro com as ações formativas, as quais tendem a contribuir com a prática em sala de aula, favorecendo tanto a percepção como a compreensão de conteúdo, elevando assim a aquisição do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado, foi possível obter informações que estiveram conectadas para a relação do acadêmico de matemática frente as suas perspectivas ao que condiz com a prática docente, logo é importante frisar que são atribuições que se conectam com saberes que vão de encontro com a formação inicial, sendo está associada a prática pedagógica, assim como para as atribuições que tendem a contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se que o estudo realizado trouxe reflexões que foram de encontro com os temas, sendo estes entrelaçados a formação inicial de professores de matemática, no qual foi possível através da pesquisa realizada obter informações referentes suas perspectivas, as quais foram favoráveis para a conclusão de informações referente aos saberes docentes frente à prática

pedagógica, o que torna mais que necessário aprofundar os conhecimentos, principalmente ao que condiz com a adoção de contribuições que possam ser tecidas frente a formação do professor, proporcionando experiências que sejam impactantes para a prática de docência.

Diante disso, conclui-se o quanto que é importante propor formação inicial assim como continuada, as quais estão atribuídas a formação pessoal e profissional, além de se propor informações que possam ser impactantes ao que condiz com a compreensão das metodologias de ensino, principalmente ao que condiz com os saberes teóricos práticos.

Nesta perspectiva conclui-se ainda que o estudo realizado pode-se apontar a importância da formação inicial, sendo este ressignificado ao que condiz com o fazer docente, a qual tende a permitir a obtenção de saberes frente às novas metodologias educacionais, assim como para a formação de profissionais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. R. F.; CARDOSO, M. B. Formação Inicial Docente: uma Revisão Sistemática de Literatura nos Trabalhos de Conclusão do curso de Licenciatura em Matemática Do IFCE. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 2, n. 4, p. 1-20, 1 jul. 2023.
- BEVILAQUA, R. **A etnomatemática e a construção artesanal de baleeiras**. Trabalho de Conclusão de Curso de Matemática (monografia). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97419/Rodrigo%20Repositorio.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de jun. de 2024.
- BRITO, C. da S.; SANT'ANA, C. de C. Formação docente e jogos digitais no ensino de matemática. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 415– 434, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4100. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4100>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: . (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.
- RODRIGUES, Mariel Pereira. Et.al. **Oficinas de matemática no ensino fundamental e ensino médio**. 1º Encontro Nacional PIBIP – Matemática – 2012.
- SILVA, C. B. C. da; CUNHA, R. C. da. A MATEMÁTICA E O DESINTERESSE DOS ALUNOS NA ESCOLA ATUAL. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 36–46, 2020. DOI: 10.47180/omij.v1i1.15. Disponível em: <https://openmindsjournal.com/openminds/article/view/15>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, F. de C.; FANIZZI, S. Prática Pedagógica de Professores de Matemática numa perspectiva emancipatória e reflexiva. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023. DOI: 10.34019/2594-4673.2023.v7.40523. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/40523>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVEIRA JUNIOR, M. D.; MARCELINO, J. A. Linguagens e tecnologias digitais: Facilitadores no ensino matemático. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 133–149, 2022. DOI: 10.30612/tangram.v5i2.13226. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/13226>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ZANDONAY, J.; FÁTIMA SCHEFFER, N. Educação Matemática Crítica, Pedagogia de Paulo Freire e Tecnologias Digitais: aproximações ou distanciamentos em relação à BNCC. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n. 80, p. 100–118, 2022. DOI: 10.4322/gepem.2022.046. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/654>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UM ESTUDO ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES QUE LEVARAM AO NOVO MODELO DE ENSINO MÉDIO NA VIGÊNCIA DO GOVERNO DE MICHEL TEMER

Francielcio Silva da Costa¹

Kelly Cristina Ferreira dos Santos²

Carlos Rodrigo Soares³

Michelle Ferreira Calaça⁴

RESUMO

O presente artigo intitula-se um estudo acerca das transformações que levaram ao novo modelo de ensino médio na vigência do governo de Michel Temer, neste sentido esta pesquisa abordou de forma acadêmica a reforma do ensino médio, aprovada durante o governo de o ex-presidente Michel Temer mediante a lei 13.415/2017, que modificou as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu assim alterações na estrutura do ensino. Sobre os objetivos que nortearam este estudo destaca-se analisar o novo modelo de ensino médio do Brasil, abordar as características do novo modelo de ensino médio do Brasil e salientar as medidas educacionais responsáveis pelo novo modelo de ensino médio no Brasil. No que tange a situação problema que esta pesquisa se pautou, questionam-se quais são os pontos positivos e negativos desse novo modelo de ensino médio brasileiro? Já em relação à metodologia deste trabalho, utilizou-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico acerca do tema do novo modelo de ensino médio brasileiro e relacionado a isso também, refletiu-se sobre as particularidades que constituem esse novo modelo de Ensino Médio brasileiro que foi consolidado na época em que Michel Temer governava o Brasil e que causou debates e críticas na área educacional. Em virtude do que foi mencionado,

1 Graduado em Pedagogia pela FAVENI, Professor da rede municipal de Querência-MT. francielcio7@gmail.com.

2 Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da UEG, Professora da rede municipal de Querência-MT. kellycristinaferreira1977@gmail.com.

3 Mestre em Ensino de História pela UFMT, diretor escolar da rede estadual de educação do estado do Mato Grosso. carlosunix@hotmail.com.

4 Graduada em Licenciatura plena em História pela UESPI, professora da rede municipal de Barras-PI. michellecalaca08@gmail.com.

pode-se concluir que este artigo, trabalhou de forma científica e técnica o tema da reforma do ensino médio brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Reforma. Michel Temer. Educação.

INTRODUÇÃO

Abordando o cenário político brasileiro, nestes últimos tempos, enfatiza-se que ele tem sido marcado perceptivelmente por uma crescente e acirrada disputa por projetos societários. Para exemplificar esta abordagem, cita-se que desde o governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) se percebe a tentativa de se reduzir as características e as consequências do projeto neoliberal introduzido no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em relação ao tema desta pesquisa, enfatiza-se que ela tratou sobre um estudo acerca das transformações que levaram ao novo modelo de ensino médio na vigência do governo de Michel Temer. Ou seja, este artigo trabalhou de maneira acadêmica e científica as mudanças, que foram as responsáveis pela estruturação do novo modelo de ensino médio durante a conjuntura histórica na qual Michel Temer, era o presidente da República no Brasil.

Sobre os objetivos que nortearam esta pesquisa destaca-se analisar o novo modelo de ensino médio do Brasil, abordar as características do novo modelo de ensino médio do Brasil e salientar as medidas educacionais responsáveis pelo novo modelo de ensino médio no Brasil.

No que tange a situação problema que este estudo se pautou questiona-se quais são os pontos positivos e negativos desse novo modelo de ensino médio brasileiro? Até porque esse novo modelo de ensino médio criado no contexto sócio político do governo de Michel Temer, é compreendido como uma reforma na grade curricular legitimada pela lei nº 13.415/2017, que na prática alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu assim mudanças pertinentes na estrutura do ensino.

Metodologicamente falando este artigo, utilizou-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico acerca do tema do novo modelo de ensino médio brasileiro e relacionado a isso também, refletiu-se sobre as particularidades que constituem esse novo modelo de ensino médio brasileiro que foi consolidado na época em que Michel Temer governava o Brasil e que causou debates e críticas na área educacional.

Com relação ao referencial teórico que fundamentou este estudo, destacam-se os seguintes autores: Machado (2015), Oliveira (2016) e Souza (2014) que são estudiosos que debatem através de suas pesquisas, a temática da reforma do ensino médio e as suas consequências para a educação.

Já o que nos levou a desenvolvermos esta pesquisa de caráter científico, foi principalmente compreender como esse novo modelo de ensino médio brasileiro concebido no contexto do governo de Michel Temer enquanto presidente da República afeta diretamente a formação intelectual, educacional e profissional dos estudantes no Brasil levando-se em consideração que o sistema educacional do país, possui diversas realidades sociais e marcantes desigualdades regionais, devido ao fato deste território ter dimensões continentais.

Determinante de uma das mudanças mais debatidas e polemizadas neste contexto de disputas políticas, salienta-se para isso a questão do ensino médio-EM. Neste sentido, explana-se que as transformações propostas e aplicadas a partir da Medida Provisória – MP nº 746, no segundo semestre de 2016, colocaram em pauta alguns assuntos que dessa forma levantaram modificações para esta que é a última etapa da Educação Básica. Logo, a proposta intitulada “novo ensino médio” apresentou consigo a promessa de efetivar ações catalisadoras como a formação técnica voltada para discentes do ensino médio e o estímulo à escola em tempo integral.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA LEI FEDERAL 13.415/2017

Contextualizando-se sobre os antecedentes históricos da lei federal 13.415/2017, pontua-se que é necessário primeiramente refletir acerca de uma conjuntura sócia histórica marcada, por diversos eventos e acontecimentos que explicam os motivos que ocasionaram a aprovação da reforma do Ensino Médio em 2017. Neste aspecto, compreender este contexto é de suma importância para que possamos ter uma visão crítica desse tema, considerado bastante complexo.

Além disso, mais um assunto a ser explicado é a influência que a constituição brasileira de 1988, exerceu no que tange a educação e mais especificamente falando no ensino médio. Neste sentido, afirma-se que esta carta constitucional garantiu de maneira legítima a educação como direito e além do mais, o próprio conceito de escolarização obrigatória foi ampliado e na outra extremidade o ensino médio se torna progressivamente obrigatório para jovens de 15 a 17 anos. Com isso, se ratifica que a constituição de 1988 estrutura as três etapas da educação básica, no entanto é pertinente destacar que elas só passam a ser denominadas de educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Elencando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aborda-se que a denominação ensino médio foi criada mediante este documento. Para isso, Cabral, Gasparino e Lima (2009, p. 11123) citam que:

Propõe-se neste nível, no Ensino Médio, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu Art. 35, que o Ensino Médio, compreende a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e tem como finalidades que vão desde preparar o educando para prosseguir os estudos em nível técnico ou superior como também oferecer a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; compreendendo um currículo que aborde a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, assim como, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Logo, baseado nesta citação de Cabral, Gasparino e Lima é interessante mencionar que o ensino médio brasileiro é organizado e influenciado pela LDB, que trouxe para este nível de ensino, diretrizes fundamentais como, por exemplo, o tempo de duração do ensino médio que é de no mínimo três anos e que tem por objetivos preparar o aluno para prosseguir os estudos em nível técnico ou superior como também, oferecer a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além disso, salienta-se que em 1998 houve um grande debate e atrelado a isso, aprovaram-se as normas do ensino médio de acordo com a nova legislação da LDB de 1996.

Segundo Souza (2002) aborda-se que o Decreto Federal nº 2.208/97 que regulamentou a LDB e estabeleceu uma organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico, de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho, foi uma lei crucial no sentido de efetivar a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

É interessante explicarmos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Logo, o Fundeb teve sua implantação iniciada em 1º de janeiro de 2007 sendo plenamente concluída em 2009 e relacionada a isso, sua vigência foi estabelecida para o período de 2007 a 2020.

Para Machado et al (2017, p. 262) “ atualmente, o Fundeb é a principal fonte de receitas destinadas ao financiamento público da Educação pública no país”. Neste sentido, refletirmos acerca da importância do Fundeb é bastante relevante, pois, esse fundo funciona como uma conta bancária, na qual todos os entes federativos (União, Estados e Municípios) direcionam uma parcela de

dinheiro. Em seguida a soma de recursos é enviada aos estados e municípios de acordo com suas carências, para manter assim as instituições de ensino básico.

Com isso, se compreende que o Fundeb possui uma relevância para o Ensino Médio em virtude desse fundo, valorizar financeiramente este nível de ensino escolar brasileiro. E lembrando que esta fonte de financiamento, estava prevista para acabar em 31 de dezembro de 2020, entretanto no ano de 2020 o Fundeb mediante o Congresso Nacional se tornou parte permanente da constituição federal, através da PEC 15/2015, que se tornou a emenda constitucional 108/2020.

Salientando a questão do Plano de Ações Articuladas (PAR), pontua-se que é uma estratégia de assistência técnica e financeira instituída pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação fundado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, respaldada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste sentido, Souza (2014, p. 62) afirma que:

O PAR trata-se de um instrumento de planejamento que pretende melhorar a qualidade da educação brasileira, buscando superar os baixos índices das avaliações que são previstas pelo MEC. Assim, poderão ser diminuídas as diferenças entre as regiões no que se refere à realidade educacional dos municípios para, então, promover ações para superar tais demandas, tendo como objetivo primordial a elevação dos índices educacionais e o desempenho dos alunos.

De um modo geral o Plano de Ações Articuladas (PAR) é compreendido como uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, na qual os entes subnacionais formulam um plano de trabalho com a finalidade de produzir ações que colaborem para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e por consequência, para o aperfeiçoamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de suas redes públicas de ensino brasileiras.

Conforme Oliveira (2016, p. 287) “Por ser uma iniciativa deveras recente em termos de avaliação institucional, o ENEM não pode, obviamente, receber todo o crédito tampouco críticas excessivas ao seu mecanismo avaliativo”. No ano de 2009 ressalta-se que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passou por algumas modificações importantes tais como: na sua estrutura avaliativa começou-se a ser exigido por parte dos alunos, conhecimentos acerca das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Matemática e Redação. Além disso, este novo Enem buscava fazer com que os discentes, solucionassem problemas da vida real do que simplesmente testar o conhecimento acumulado.

Criado em 2010 o ensino médio inovador é conceituado como uma ação advinda do Ministério da Educação, para a estruturação do redesenho curricular

nas escolas de Ensino Médio, além do mais, esse programa colabora para difundir a cultura para o aprimoramento de um currículo mais dinâmico e flexível, a qual considere os conhecimentos das diversas áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada a vivência dos alunos, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Destaca-se ainda, que esta ação é atrelada com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que dispõe-se de uma renovação curricular do ensino médio, através da organização flexível e diversificada dos currículos.

De acordo com Corso e Zdebski (2015) salienta-se que em 2012 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que aparece no cenário educacional como uma possibilidade de combate das problemáticas históricas e atuais do ensino médio, visto que sinaliza para a formação integral do aluno. Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, objetiva que toda atividade curricular do ensino médio se pautar com base no eixo comum trabalho, ciência, tecnologia e cultura e que em consequência disso, agregue-se a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares.

Já em 2013 é formulado o Projeto de Lei 6840/2013, que visa modificar a LDB 9394/96 com a finalidade de instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, a estruturação do currículo em áreas do conhecimento, dentre outras providências, logo o Projeto de Lei 6840/2013 se configura como uma alternativa importante, no sentido de efetivar políticas educacionais para o ensino médio no âmbito nacional de forma mais urgente e permanente.

Elencando o Plano Nacional de Educação (PNE) ele foi sancionado em 26 de junho de 2014, depois de quatro anos de tramitação no Congresso Nacional. Além disso, o PNE pretende melhorar a educação no Brasil tendo como base 20 metas, que devem ser alcançadas em um prazo estimado de 10 anos. Também, o PNE é um documento que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o contexto de 2014 a 2024.

UMA ABORDAGEM ACERCA DO ATUAL MODELO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Debatendo-se o atual modelo do ensino médio brasileiro, ele possui como proposta um tipo de escola que se caracterize por dialogar com a realidade atual, ou seja, que se adeque às conveniências dos discentes e os prepare simultaneamente para conviver em sociedade, e assim encarar os desafios de um mercado de trabalho considerado dinâmico e complexo.

Para Corrêa e Garcia (2018, p. 607) “reconhecendo a necessidade de mudanças para o EM e dando continuidade às discussões propostas em todo o contexto nacional”. Discorre-se que existem diversos desafios dentro do ensino médio, com destaque primeiramente para o fato que muitos estudantes

não aprendem o suficiente em sala de aula, tanto que mais de 70% dos alunos terminam o ensino médio sem a compreensão aceitável de conhecimentos nas áreas de Português e Matemática o que se configura como algo preocupante, além de que existe o problema da evasão escolar que atinge diretamente uma parcela considerável dos jovens brasileiros e principalmente das escolas públicas estaduais e municipais.

Refletindo-se acerca do novo ensino médio discorre-se que é uma remodelação que afeta a grade curricular dos alunos do ensino médio, que foi homologada durante o governo do ex-presidente Michel Temer através da lei nº 13.415/2017, que na prática modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com isso instituiu mudanças na estrutura do ensino escolar. Entretanto, vale acrescentar que o texto original da lei nº 13.415/2017 do novo ensino médio já sofreu 567 emendas de deputados e senadores, o que trouxe como consequência mudanças significativas de temas, considerados polêmicos e dessa forma flexibilizou a reforma do Ensino Médio.

Além disso, dentro dessa abordagem no que se refere à reforma do ensino médio é interessante destacarmos que o novo ensino médio, possui diversas concepções. Na qual, segundo o ministério da educação deve-se ressaltar que:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (PORTAL DO MEC, NOVO ENSINO MÉDIO-DÚVIDAS, 2017, p.1).

Baseado nesta citação do Ministério da Educação em relação à reforma do ensino médio se percebe que o novo ensino médio, é visto como algo positivo no que tange a vinculação entre educação e mercado de trabalho. Até porque a reforma do ensino médio é conceituada enquanto uma ferramenta, importante para o desenvolvimento da educação do Brasil, em virtude de determinar a flexibilização da grade curricular e relacionado a isso, permitir que o aluno possa escolher a área de conhecimento que deseja dedicar seus estudos. Ou seja, a reforma do ensino médio possibilitará que cada estudante do ensino médio prossiga o caminho de suas vocações e sonhos, quer seja nos estudos de nível superior ou simplesmente para entrar no mercado de trabalho, através de um curso técnico ou profissionalizante.

Explicando-se mais pontos com relação à reforma do ensino médio, cita-se que a mudança do ensino médio mediante uma medida provisória que foi marcada pela ausência de consulta à sociedade civil, causou muitos debates e protestos populares que resultou sistematicamente falando em ocupações em escolas de diversos estados diferentes no ano de 2016 no Brasil, motivo principal que adiou a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para uma parcela considerável dos inscritos desta prova.

É fundamental tornar compreensível neste estudo, que o novo ensino médio traz uma adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), neste sentido Azevedo et al (2018) pontua que o currículo do novo ensino médio será orientado pela BNCC, considerada obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil até o ensino médio). Além disto, a BNCC determinara as competências e conhecimentos primordiais que precisarão ser disponibilizados a todos os discentes na parte comum, compreendendo assim as 4 áreas do conhecimento e todos os elementos curriculares do ensino médio, estabelecidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

Aborda-se que o modelo de estruturação por áreas do conhecimento que é previsto pelo novo ensino médio e pela BNCC, estimula o surgimento de novos formatos de ensino e a interdisciplinaridade. Concernente a isso, a proposta é fazer com que as aulas se tornem menos expositivas e mais dinâmicas, propiciando a execução de oficinas, projetos e atividades que despertem a participação e o envolvimento dos alunos e assim interliguem conhecimentos e professores de diversas áreas do saber humano.

Com a reforma do Ensino Médio é proposto o aumento da carga horária para os alunos que estudam no ensino médio, na qual se evidencia que a carga horária será ampliada de 2.400 horas para 3.000 horas. Desse total, 1.800 horas serão utilizadas para as aprendizagens comuns e obrigatórias definidas pela BNCC, e as outras 1.200 horas serão designadas ao itinerário formativo. Outro aspecto, pertinente é que o novo ensino médio tem a proposta de que todas as escolas de ensino médio apresentem sistematicamente a modalidade de ensino de tempo integral, caracterizando-se pela elevação da carga horária para 1.400 horas anuais o que corresponde a 7 horas diárias. Lembrando que essa implementação vai se dar de maneira progressiva e viabilizara ao estudante mais tempo para efetivar seus estudos e também, empenhar-se em atividades como oficinas, práticas esportivas além de ter ajuda de profissionais que lidam com a preparação do seu projeto de vida.

Segundo Castro, Rigueti e Silva (2019, p. 5) “a obrigatoriedade somente das disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa - durante os três anos”. Em relação a esta citação de Castro, Rigueti e Silva destacam que a reforma

do ensino médio estabeleceu de forma normativa, que somente as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Língua inglesa devem ser ensinadas de maneira obrigatória durante os três anos consecutivos do ensino médio.

Analizando como as instituições de ensino superior (IES), podem estar se planejando para assegurar a qualidade dos cursos e satisfazer às demandas do novo ensino médio, é necessário que as IES iniciem a repensar os currículos das licenciaturas de maneira a preparar os futuros professores, para as novas condições da sala de aula. Melhor dizendo, formar profissionais que conheçam não somente o conhecimento específico de uma disciplina, e se integrem a uma das áreas de conhecimento é crucial. Para esse fim, é imprescindível investir em um tipo de formação interdisciplinar, que viabilize já no momento da graduação um trabalho incluído a distintas áreas.

De acordo com Biavatti, Brighenti e Souza (2015, p. 283) “a educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes”. Logo, afirma-se que com o novo ensino médio também, é pertinente incluir nos currículos novas metodologias de ensino-aprendizagem, que ajudem os futuros docentes a refletir acerca de formas de educar que transcendam o modelo tradicional de aulas expositivas e pouco contextualizadas com a vivência dos alunos.

Em relação ao novo modelo do ensino médio brasileiro, enfatiza-se que ele vai trazer diversas mudanças importantes no que tange aos currículos do ensino médio, além disso, sua influência será perceptível na nova maneira como os professores ministram suas aulas e já os alunos terão que se adequar a essas modificações. No entanto, existem algumas dúvidas por parte de estudiosos da área de educação que envolve o fato das escolas públicas terem ou não capacidade de implantarem essa reforma do ensino médio na prática escolar cotidiana, já que elas possuem diferentes realidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, pontua-se que os problemas levantados nesta pesquisa acadêmica, não se relacionam apenas à reformulação do Ensino Médio brasileiro. Pois, o verdadeiro problema está atrelado ao sistema econômico vigente (capitalismo exacerbado), em outras palavras é uma luta entre a burguesia que quer se manter no poder de forma predominante com seus ideários, contra uma camada social trabalhadora que batalha para não perder direitos obtidos ao longo da História.

Além do mais, compreende-se que este artigo intitulado um estudo acerca das transformações que levaram ao novo modelo de ensino médio na vigência do governo de Michel Temer, trouxe uma abordagem teórica sobre o novo

ensino médio brasileiro na qual é uma reforma na grade curricular, legalizada pela lei de número 13.415/2017 aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer.

No que tange a situação problema, que este estudo se pautou ela foi respondida ao longo deste trabalho, pois, os pontos positivos e negativos desse novo modelo de ensino médio brasileiro estão expressos nas mudanças propostas pela reforma do ensino médio. Logo, é interessante pensarmos com relação aos pontos positivos e negativos que a reforma do ensino médio traz para o âmbito da educação, já que dessa maneira teremos uma compreensão holística acerca da lei 13.415/2017.

Abordando-se os resultados obtidos com esse artigo, cita-se que refletir acerca das transformações que levaram ao novo modelo de ensino médio na vigência do governo de Michel Temer, se configura como uma atividade intelectual complexa, pois, este tema possui um campo de abordagem fértil e atrelado a isso, enfatiza-se que essa temática é bastante atual e as suas possíveis consequências para a área da educação no Brasil, são evidentes e nítidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAVATTI, Vania Tanira; BRIGHENTI, Josiane; SOUZA, Taciana Rodrigues de. **Metodologias de Ensino-Aprendizagem:** Uma abordagem sob a percepção dos alunos. Revista Gual, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.

CABRAL, Vera Lúcia M; GASPARINO, Elisandra; LIMA, Cláudia R. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR.

CASTRO, Victória Caroline de; RIGUETTI, Matheus Augusto Moreira; SILVA, Rogério de Souza. **O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural.** Scientia Vitae, Volume 7, número 24 , abr./jun. 2019.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Novo Ensino Médio: Quem conhece aprova! Aprova?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018.

CORSO, Angela Maria; ZDEBSKI, Ana Paula. **O Ensino Médio no Brasil:** um estudo sobre as novas diretrizes curriculares nacionais. EDUCERE-XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR 26 a 29/10 /2015.

MACHADO, Charliton José dos Santos; OLIVEIRA, Gilson de Sousa; VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto. **Financiamento da Educação e as Políticas gerenciais de ajuste fiscal:** o Fundef/Fundeb em debate. Revista Pedagógica, v.19, n.41, maio./ago. 2017.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. **O ENEM:** breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 278-288, jul.-dez. 2016.

PORTAL DO MEC, **Novo Ensino Médio-Dúvidas**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 16 fevereiro. 2017.

SOUZA, Paulo Renato. **Política e Resultados 1995-2002:** A reforma da Educação Profissional. Ministério da Educação, Brasília-DEZ/2002.

SOUZA, Vanilda Aparecida de. **O Plano de Ações Articuladas (PAR):** da autonomia ao controle no âmbito das políticas de Educação Especial. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ubelândia, Uberlândia, 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO OPA

Douglas da Costa Santos¹

Celijane Alencar Pereira²

Valéria Cristina da Massena Nolêto³

RESUMO

Este artigo aborda a importância da educação contextualizada no campo a partir da experiência da Escola EMEB Lúcia Penido, localizada em uma área rural, inserida dentro da Agropecuária Roncador no município de Querência-MT, onde se desenvolve o projeto “O Profissional do Amanhã” (OPA). O projeto desenvolvido em parceria com a escola e a fazenda, tem como principal objetivo aproximar os estudantes das diversas áreas profissionais existentes dentro do espaço rural, promovendo o conhecimento prático e o despertar vocacional. Por meio de visitas guiadas aos setores da fazenda como Agricultura, Pecuária e Biodiversidade, os alunos vivenciam a rotina de diferentes profissões ligadas ao meio rural. Essa vivência permite que os estudantes reconheçam o potencial do campo como espaço de inovação, trabalho digno e desenvolvimento sustentável. A proposta pedagógica valoriza os saberes locais, integrando teoria e prática, e fortalece o vínculo entre escola, comunidade e território. Dessa forma, o projeto OPA contribui significativamente para a formação integral dos alunos, estimulando o protagonismo juvenil, a permanência no campo e o desenvolvimento de projetos de vida alinhados às necessidades e potencialidades da região. Este artigo analisa como iniciativas como o OPA fortalecem a Educação do Campo ao transformar a realidade local em objeto de estudo e formação, criando oportunidades concretas para que os jovens rurais se enxerguem como agentes de transformação e profissionais do amanhã.

1 Mestre em Ecologia e Conservação (PPGEC-UNEMAT). Professor Contratado do Estado do Mato Grosso. E-mail: douglas.c.santos@edu.mt.gov.br.

2 Especialista em Psicopedagogia (Faculdade São Marcos). Professora efetiva do município de Querência. E-mail: celijanealencar.2020@gmail.com.

3 Estudante de Nutrição (Faculdade Católica Paulista). Autônoma no município de Querência. E-mail: val.noletomn@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Formação Profissional; Sustentabilidade; Projeto OPA.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil emerge como uma vertente educacional comprometida com a realidade social, cultural e econômica das populações rurais. Historicamente, o ensino destinado a essas comunidades foi marcado por práticas descontextualizadas, muitas vezes reproduzindo modelos urbanos que não dialogavam com as especificidades do campo. Nesse sentido, autores como Arroyo (2010) ressaltam que a Educação do Campo não deve ser compreendida apenas como uma política compensatória, mas como um direito que reconhece os sujeitos do campo em sua diversidade e potencialidade.

De acordo com Caldart (2000), a escola do campo deve assumir o desafio de ser espaço de formação integral, capaz de articular saberes tradicionais e conhecimentos científicos, valorizando a cultura local e preparando os jovens para a participação ativa na sociedade. Assim, a educação assume papel transformador ao possibilitar que os estudantes reconheçam sua identidade, seus territórios e construam projetos de vida que contemplem a permanência no campo como escolha digna e viável.

Freire (1996) reforça que toda prática educativa deve ser orientada pela autonomia e pelo diálogo, elementos fundamentais para que os sujeitos se tornem protagonistas de sua própria história. Essa concepção é essencial para compreender iniciativas como o Projeto O Profissional do Amanhã (OPA), que busca aproximar a escola das práticas cotidianas do espaço rural, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a experiência do Projeto OPA, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Lúcia Marcondes Machado Penido, localizada na zona rural de Querência-MT. Busca-se compreender como a integração entre escola e fazenda possibilita a valorização dos saberes locais, a formação profissional e a construção de projetos de vida alinhados às demandas da comunidade e às potencialidades da região. Além disso, procura-se discutir de que forma tais iniciativas podem fortalecer a Educação do Campo, garantindo o direito à educação de qualidade e contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural.

Dessa maneira, o estudo fundamenta-se na concepção de que a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas atuar como mediadora de saberes, integrando teoria e prática, ciência e cultura, tradição e inovação. O Projeto OPA, ao promover o encontro entre estudantes, professores e profissionais

da fazenda, constitui um exemplo concreto de prática educativa que articula formação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho, configurando-se como uma experiência significativa para a Educação do Campo.

METODOLOGIA E ÁREA DE ESTUDO

O estudo tem caráter qualitativo, com base na experiência do Projeto OPA na Escola Municipal de Educação Básica Lúcia Marcondes Machado Penido, localizada na Agropecuária Roncador, em Querência-MT.

O município de Querência fica localizado na porção nordeste do estado de Mato Grosso, fazendo parte da grande Bacia Amazônica ficando localizado a aproximadamente 927km da capital Cuiabá. O município possui uma área de 17.799,989 km² e inclui parte da Reserva Indígena do Xingu, além de fazer divisa com os municípios de Canarana, Ribeirão Cascalheira, São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Gaúcha do Norte, Feliz Natal e Paranatinga. A população de Querência é de 26.769 habitantes, possui uma taxa de escolarização na faixa dos 6 as 14 anos de idade de 97,02 % (IBGE, 2020). A paisagem do município é formada por áreas de agricultura como o cultivo de soja e milho, que representam mais de 90% da área cultivada (IBGE, 2020). A vegetação é caracterizada como uma zona de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica.

A EMEB Lúcia Penido está localizada a uma distância de 78km do perímetro urbano da cidade, ficando inserida nas dependências da Agropecuária Roncador. A escola foi fundada no ano de 1987, sendo o prédio fornecido pela fazenda e o corpo docente, alimentação e transporte dos alunos sendo mantidos pelo Município e Estado. Hoje a escola conta com 6 salas de aula multisseriadas, com cerca de 80 alunos, e um corpo docente com 6 professores. Além dos alunos moradores da fazenda, a escola também atende alunos de outras 5 fazendas vizinhas, que também são beneficiados com o projeto.

O PROFISSIONAL DO AMANHÃ - OPA

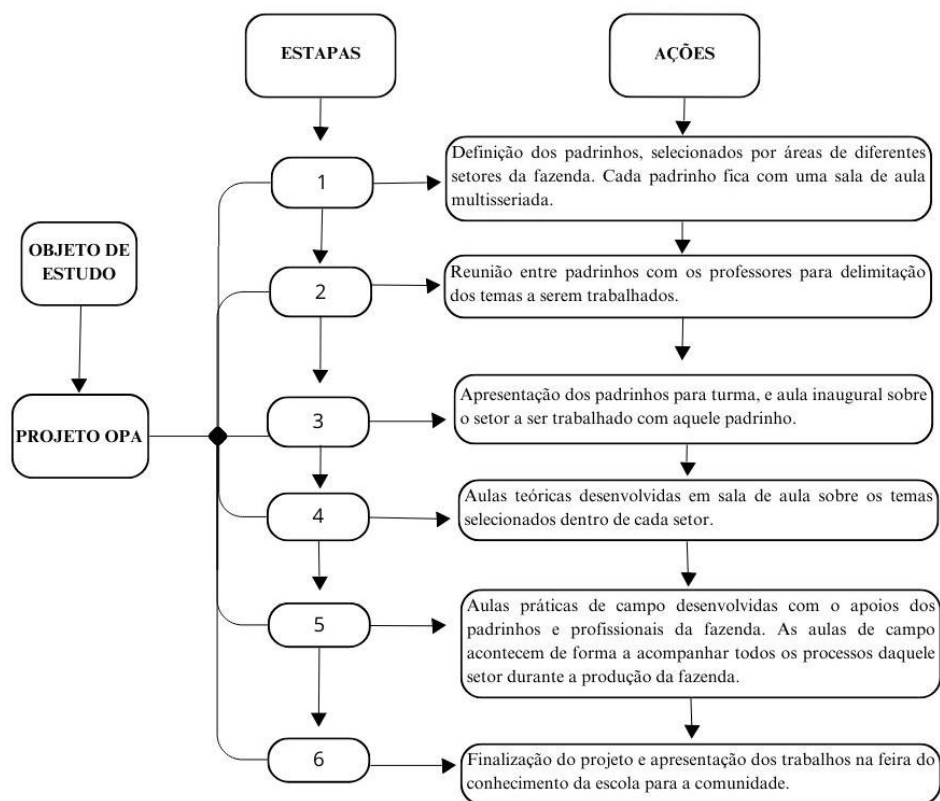
O projeto OPA é uma iniciativa da Agropecuária Roncador em investir no futuro das crianças da Escola Lúcia Marcondes Machado Penido, trazendo informação, conhecimento e integração da vida acadêmica aos alunos no meio em que vivem.

O projeto tem como principal objetivo de aproximar os estudantes das diversas áreas profissionais existentes dentro do espaço rural, promovendo o conhecimento prático e o despertar vocacional. Durante a realização do projeto que vai de março a novembro de cada ano, os alunos da escola vivenciam a

rotina de diferentes profissões ligadas ao meio rural e ao seu cotidiano. Essa vivência permite que os estudantes reconheçam o potencial do campo como espaço de inovação, trabalho digno e desenvolvimento sustentável.

Para o desenvolvimento desse projeto (Fig. 1), cada turma é apadrinhada por profissionais da fazenda, que criam um plano de ação relacionado a sua área de atuação e junto com os professores delimitam os temas que serão abordados no decorrer do projeto. Inicialmente professores e padrinhos vão para a sala com a abordagem teórica dos temas selecionados. Após as aulas teóricas os alunos vão pra campo, onde por meio de visitas guiadas aos setores da fazenda como Agricultura, Pecuária e Biodiversidade, eles podem observar na prática as opções de mercado de trabalhos locais. Com isso, A proposta pedagógica valoriza os saberes locais, integrando teoria e prática, e fortalece o vínculo entre escola, comunidade e território.

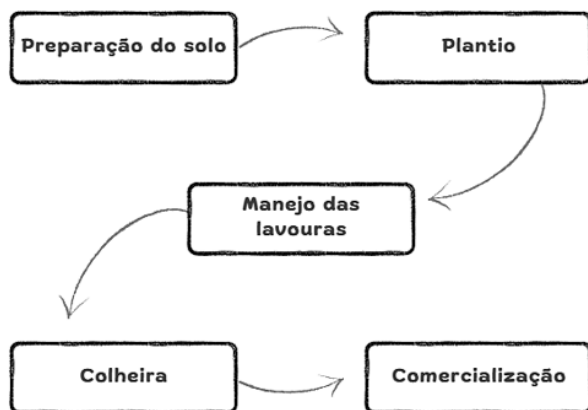
Figura 1. Fluxograma das etapas e ações desenvolvidas anualmente durante os meses de realização do projeto OPA.



AGRICULTURA

A agricultura desempenha papel central nas atividades da Agropecuária Roncador e, conseqüentemente, no Projeto OPA, sendo um dos setores que mais dialoga com a vida cotidiana dos alunos e suas famílias. A produção agrícola local está voltada principalmente para o cultivo de grãos, como soja e milho. Esses cultivos, além de sustentarem a economia regional, são fundamentais para a compreensão das dinâmicas produtivas, sociais e ambientais do campo. Durante as atividades do OPA, os estudantes têm a oportunidade de conhecer todo o ciclo produtivo da agricultura: desde a preparação do solo, o plantio, o manejo das lavouras até a colheita e a comercialização (Fig. 2). Esse processo é acompanhado de aulas teóricas e práticas, em que são abordados temas como técnicas de irrigação, uso de sementes melhoradas, práticas de conservação do solo, rotação de culturas e utilização de maquinário agrícola moderno. A proposta é que os alunos compreendam de forma integrada como cada etapa influencia no resultado final da produção. Ao final, assim como nas áreas de pecuária e biodiversidade, a vivência prática e interdisciplinar proporciona aos alunos não apenas conhecimento técnico, mas também consciência crítica, valorização da cultura do campo e estímulo para o desenvolvimento de projetos de vida ligados à agricultura.

Figura 2. Fluxograma do projeto de Agricultura.



PECUÁRIA

A pecuária na Fazenda Roncador está relacionada a produção e reprodução de bovinos de corte, ou seja, animais destinados ao abate, 80% dos animais terminados são originários da propriedade, contudo, o setor conta com um ciclo completo dos animais: cria, recria e engorda. O intuito do projeto é mostrar aos alunos cada fase que complementa o ciclo desses animais dentro da

fazenda com aulas teóricas em sala de aula através de slides, e aulas práticas no curral e no confinamento.

Temas a serem abordados:

Cria: será visto todo o trajeto dos animais desde as inseminações em tempo fixo (IATF) até o nascimento, raças existentes na propriedade, cuidados com bezerros e desmame.

Recria: Essa fase é desenvolvida com mais rapidez, visando os cuidados e tipos de alimentação dos animais pós desmame até a fase da engorda.

Engorda: nesta fase é mostrada o percurso dos manejos dos animais, enfatizando a alimentação dos mesmos até o momento do embarque para o frigorífico.

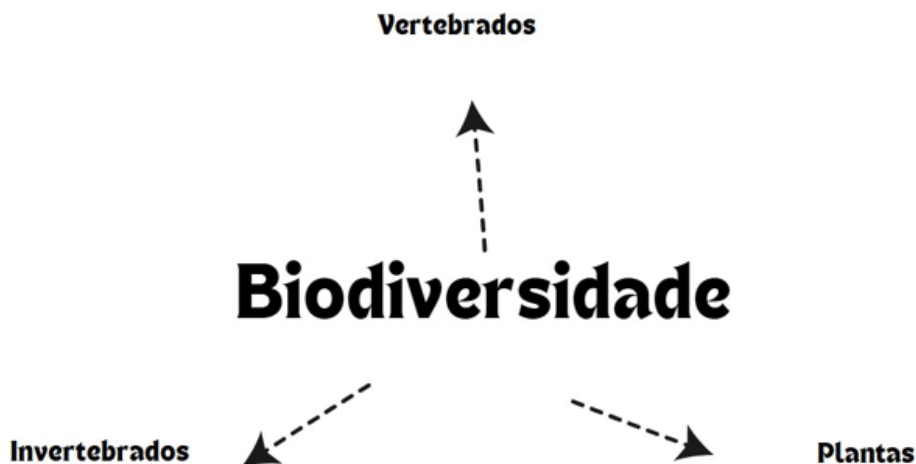
Comercial: é abordado como e quando são vendidos esses animais, bem como a negociação e os valores, tanto da criação quanto das vendas dos mesmos. O Objetivo da pecuária é mostrar o quão importante é para os alunos conhecer e compreender o trajeto dos animais, o processamento do alimento (carne) até chegar na mesa dos consumidores, desmistificando e esclarecendo qualquer dúvida na prática.

BIODIVERSIDADE

A Agropecuária Roncador, além de suas atividades produtivas, é uma importante parceira do Instituto Onça-Pintada, contribuindo com ações de proteção de fauna, flora e educação ambiental. Localizada em uma região estratégica, a fazenda abriga áreas de preservação fundamentais para a conservação da onça-pintada (*Panthera onca*) e de diversas outras espécies do Cerrado e da Floresta Amazônica.

Ao aprender sobre a biodiversidade local, os alunos compreendem a importância do equilíbrio ecológico, do uso responsável dos recursos naturais e da valorização do território onde vivem. O projeto reforça a ideia de que os profissionais do amanhã devem ser formados com consciência ambiental, visão científica e profundo respeito à natureza. Nesse projeto os alunos tem aulas teóricas em sala de aula sobre a biodiversidade local da fazenda, conhecendo os principais grupos de seres vivos (Fig. 3). Após a teorização dos conceitos de biodiversidade, são realizadas visitas nas áreas de preservação da fazenda, áreas reflorestadas bem como no viveiro onde são produzidas mudas de várias espécies endêmicas da região, para serem utilizadas em áreas de reflorestamento. Mais do que um projeto escolar, o OPA é uma semente plantada no presente para florescer no futuro. Afinal, conhecer a natureza é o primeiro passo para protegê-la e os estudantes da Fazenda Roncador estão no caminho certo para se tornarem os guardiões do nosso patrimônio natural.

Figura 3. Grupos de organismos estudados dentro da área de Biodiversidade do projeto.



INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO OPA

A interdisciplinaridade é um dos princípios fundamentais da Educação do Campo, pois permite que o processo de ensino-aprendizagem supere a fragmentação dos conteúdos escolares e dialogue com a realidade concreta dos sujeitos. De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se limita à justaposição de disciplinas, mas implica em um processo de interação entre saberes, no qual o conhecimento científico é articulado com os saberes locais, produzindo novas formas de compreensão da realidade.

Nesse sentido, o Projeto O Profissional do Amanhã (OPA) constitui-se como uma experiência concreta de prática interdisciplinar. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, como agricultura, pecuária, biodiversidade, biotecnologia e administração, o projeto promove uma aprendizagem contextualizada, vinculada ao cotidiano dos estudantes. As visitas guiadas aos setores da fazenda, acompanhadas de atividades teóricas e práticas, possibilitam que os conteúdos escolares de Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e outras disciplinas sejam trabalhados de maneira integrada, em diálogo com as experiências vividas pelos alunos no campo.

Freire (1996) já apontava que a educação precisa ser problematizadora, capaz de promover a leitura crítica da realidade. Ao relacionar teoria e prática, o OPA transforma o espaço da fazenda em uma sala de aula expandida, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e significativa. Além disso, o caráter interdisciplinar do projeto favorece o protagonismo dos estudantes, que

passam a compreender os fenômenos rurais em sua complexidade, articulando dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais. Dessa forma, a interdisciplinaridade no contexto da Educação do Campo, quando vinculada a práticas pedagógicas como o OPA, não apenas enriquece o processo formativo, mas também fortalece a identidade dos jovens rurais e amplia suas perspectivas profissionais e cidadãs. O diálogo entre diferentes áreas do saber contribui para a formação integral dos estudantes e para a valorização do campo como espaço de conhecimento, inovação e vida digna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os impactos do Projeto OPA podem ser observados em diferentes dimensões. No aspecto pedagógico, o projeto amplia o processo de ensino-aprendizagem ao relacionar os conteúdos escolares com práticas concretas da realidade local. Essa articulação contribui para que os alunos compreendam os conhecimentos de forma mais significativa, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua capacidade crítica. Conforme destaca Molina e Jesus (2004), a Educação do Campo deve ser concebida como um processo de construção coletiva, em que teoria e prática se complementam e se ressignificam no cotidiano da escola.

Outro ponto relevante é o fortalecimento do vínculo entre escola, comunidade e território. Ao envolver profissionais da fazenda como padrinhos das turmas, o projeto estabelece uma rede de cooperação que transcende o espaço escolar, aproximando famílias, trabalhadores rurais e estudantes. Essa interação valoriza os saberes locais e reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Segundo Arroyo (2010), esse movimento de valorização é essencial para romper com a lógica de uma educação excludente e urbana, que historicamente marginalizou as populações rurais.

No que se refere à formação profissional, observa-se que os alunos passam a identificar oportunidades concretas de inserção no mercado de trabalho local, seja na agricultura, na pecuária, na biotecnologia ou em áreas administrativas. Essa vivência prática estimula o despertar vocacional e possibilita que os jovens elaborem projetos de vida mais alinhados às demandas da região. De acordo com Freire (1996), o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos leiam o mundo antes mesmo de ler a palavra, isto é, compreendam criticamente a realidade em que estão inseridos para nela intervir.

Além disso, os efeitos indicam que o Projeto OPA contribui para a permanência dos jovens no campo, combatendo o êxodo rural e fortalecendo a ideia de que o espaço rural é lugar de inovação, dignidade e sustentabilidade. Tal perspectiva está em consonância com Caldart (2000), que afirma que a escola

do campo deve promover a formação de sujeitos capazes de transformar sua realidade, sem perder o vínculo com sua cultura e identidade. Por isso, vários dos alunos finalizam o Ensino Médio na escola e já ingressam trabalhando na fazenda.

Portanto, as observações demonstram que o Projeto OPA não se limita a uma prática pedagógica pontual, mas constitui uma experiência transformadora que integra dimensões educativas, sociais, culturais e profissionais, fortalecendo a Educação do Campo como política de direito e de emancipação. Os resultados destacam os impactos do Projeto OPA na formação integral dos estudantes, a valorização dos saberes locais e o fortalecimento da relação entre escola, comunidade e território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas permitem concluir que o Projeto O Profissional do Amanhã (OPA) representa uma prática pedagógica que vai além da simples aproximação entre escola e mundo do trabalho. Trata-se de uma experiência que concretiza os princípios da Educação do Campo ao reconhecer a realidade local como ponto de partida para o processo educativo. O projeto fortalece o protagonismo juvenil, valoriza os saberes tradicionais e promove a construção de projetos de vida alinhados às potencialidades da região.

Entre os principais impactos observados destacam-se: (i) a melhoria da aprendizagem escolar, por meio da integração entre teoria e prática; (ii) o fortalecimento da identidade dos estudantes como sujeitos do campo; (iii) a criação de vínculos entre escola, família e comunidade; e (iv) a ampliação das perspectivas profissionais, estimulando a permanência dos jovens no campo de forma consciente e sustentável.

A experiência analisada demonstra que iniciativas como o OPA podem servir de inspiração para outras escolas do meio rural, na medida em que articulam a dimensão educativa com a socioeconômica, contribuindo para o desenvolvimento regional. Nesse sentido, a Educação do Campo cumpre sua função social ao possibilitar que os jovens não apenas permaneçam no campo, mas também se reconheçam como agentes de transformação e inovação.

Por fim, ressalta-se que a continuidade e a ampliação de projetos como este dependem de políticas públicas que assegurem recursos, formação docente e parcerias institucionais. Somente assim será possível consolidar uma Educação do Campo emancipatória, capaz de garantir o direito à educação de qualidade e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Educação do Campo**: notas para uma análise de trajetória. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 26-37, 2010.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRANCALION, P. H. S.; CHAZDON, R. L. **Beyond hectares**: four principles to guide reforestation in the context of tropical forest and landscape restoration. Restoration Ecology, v. 25, n. 4, p. 491-496, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. **Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa (Novo Código Florestal)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000. CANDAU, V. M. F. Educação e diversidade cultural. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. Educação & Sociedade, v. 17, n. 56, p. 129-150, 1996.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- FERNANDES, B. M. **Educação do campo e processos de territorialização**. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e pesquisa. Brasília: MDA, 2008.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- JOLY, C. A. *et al.* **Biodiversity conservation research, training, and policy in São Paulo**. Philosophical Transactions of the Royal Society B, v. 368, n. 1619, p. 20120164, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- METZGER, J. P. **O Código Florestal tem base científica?** *Natureza & Conservação*, v. 8, n. 1, p. 1–5, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- NOVAK, J. D. **Aprendizado significativo:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1999.
- NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- SANTOS, C. A. **Escola do campo:** território, identidade e saberes. Curitiba: CRV, 2007.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES-FILHO, B. *et al.* **Cracking Brazil's Forest Code.** *Science*, v. 344, n. 6182, p. 363– 364, 2014.
- STAKE, R. E. **Qualitative research:** studying how things work. New York: Guilford Press, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish.** 2. ed. New York: Guilford Press, 2015.
- ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EXPERIÊNCIA COM NARRATIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA A PARTIR DO RPG

Marcus Vinícius Miranda de Abreu¹

Mayara Victorio da Silva²

Mirian Lucia Batista Geraldo³

Fabiane Tais Muzardo⁴

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre uma experiência de estágio supervisionado de alunos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante a regência, realizada em uma turma do oitavo ano de uma escola estadual do município de Londrina, estado do Paraná; a proposta teórica-metodológica da aula pautou-se no ensino de História por meio do Role-Playing Game (RPG). Trata-se de um jogo em que um narrador constrói uma narrativa em conjunto com seus jogadores, sendo as ações tomadas por eles decididas por meio da aleatoriedade dos dados. Levando em consideração a natureza narrativa do jogo, tem-se como base o conceito de aula expositiva como prática fabulatória, tal como desenvolvido por Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly (2014), uma vez que a experiência relatada busca romper com a ideia tradicional da aula expositiva enquanto simples transmissão de conteúdo e representação objetiva do passado. Esta análise também se baseia nas ideias apresentadas por Rodrigo Seffner (2010), uma vez que a utilização do RPG permite problematizar a relação entre os saberes da disciplina e os saberes da docência, destacando a habilidade do professor de História em trabalhar com

1 Graduando do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: marcusv.mabreu@uel.br.

2 Graduanda do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mayara.victorio@uel.br

3 Graduanda do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mirian.lucia.batista@uel.br.

4 Doutora em História (UFPR). Mestre em História (UEL) e Graduada em História (Unesp). Docente Colaboradora na UEL. E-mail: fabianemuzardo@uel.br.

os imprevistos característicos do ambiente de ensino e aprendizagem em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de aula. RPG. Narrativa.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre uma experiência de estágio supervisionado de alunos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante a regência, realizada em uma turma do oitavo ano de uma escola estadual do município de Londrina, estado do Paraná, a proposta teórica-metodológica da aula pautou-se no ensino de História por meio do Role-Playing Game (RPG). Trata-se de um jogo em que um narrador constrói uma narrativa em conjunto com seus jogadores, sendo as ações tomadas por eles decididas por meio da aleatoriedade dos dados. Levando em consideração a natureza narrativa do jogo, tem-se como base o conceito de aula expositiva como prática fabulatória, tal como desenvolvido por Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly, em artigo intitulado “O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória” (2014); uma vez que a experiência relatada busca romper com a ideia tradicional da aula expositiva enquanto simples transmissão de conteúdo e representação objetiva do passado. Esta análise também se baseia nas ideias apresentadas por Rodrigo Seffner (2010), uma vez que a utilização do RPG permite problematizar a relação entre os saberes da disciplina e os saberes da docência, destacando a habilidade do professor de História em trabalhar com os imprevistos característicos do ambiente de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Concomitantemente, a partir dos apontamentos de Maria Socorro Lima (2009), pensamos o Estágio Supervisionado como elemento fundamental na formação de docentes, uma vez que “a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria” (Lima, 2009, p.45). Lima se utiliza da metáfora da árvore para ilustrar este movimento complementar: a teoria, representada pelas raízes, dá a base e alimenta todo o desenvolvimento, cuja primeira parte é a pesquisa, traduzida pelo tronco; os galhos e folhas que saem do tronco da pesquisa seriam as atividades desenvolvidas no Estágio; e os frutos da árvore as reflexões geradas pelos estagiários em sua experiência. A partir desta alegoria, Lima pretende posicionar a teoria e prática como complementares e de natureza análoga: ambas darão ao futuro professor respaldo para melhor compreender sua profissão e para formular novas concepções a seu respeito, contanto que permaneçam em constante diálogo.

Desta forma, analisaremos uma experiência com uso do RPG enquanto ferramenta didática, problematizando o ensino de História. Esta análise pode colaborar para a discussão sobre as relações entre ciência histórica e narrativa.

SOBRE A NARRATIVA E A AULA EXPOSITIVA

O elemento da imprevisibilidade em sala de aula não é algo exclusivo ao trabalho com o RPG. Segundo Fernando Seffner (2010) os imprevistos são parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, integrando a confecção da aula juntamente com os “saberes da disciplina” e os “saberes da docência” de um professor. Seffner defende que o momento da aula não se sustenta apenas com o domínio - no caso dos professores de História - da erudição acadêmica, que proporciona autoridade a respeito da historiografia e dos acontecimentos históricos que compõem os conteúdos a serem trabalhados, mas da articulação destes conhecimentos com aqueles que nascem, essencialmente, a partir do ato de se ensinar, no contato direto e diário com os estudantes, que compreende os métodos de ensino a serem aplicados em cada situação e as especificidades do público com quem se fala. Os imprevistos entram como um fator externo, que ocorrem independentemente do domínio do educador sobre os diferentes saberes. Segundo Seffner (2010) é importante que se tenha uma boa compreensão destes imprevistos, justamente para que seja possível lidar com situações que fogem do planejamento.

Podemos pensar na seguinte situação hipotética. Em meio à explicação, um aluno levanta um questionamento que se refere a algo às margens do conteúdo principal previsto para a aula. De forma geral, poderia se lidar com a pergunta descartando-a como algo aquém, que deve ser explorado em outro momento em sala de aula. Porém, esta questão pode revelar um interesse comum da classe, que poderia engajá-la de forma mais efetiva no tema trabalhado, e, portanto, contribuir para que os alunos se conectem e consigam estabelecer relações muito mais significativas e duradouras com o conteúdo. Saber quando explorar as novas possibilidades apresentadas pelo imprevisível é uma habilidade essencial, diz Seffner (2010).

Partindo dessa premissa, trabalhamos com a ideia de que a prática com o RPG pode se comunicar com as ideias defendidas por Seffner, uma vez que a inserção do jogo na aula expositiva possibilita a criação de diversos novos caminhos para a explicação da matéria, que dependerá do conhecimento do professor - que toma o lugar de mestre narrador da história - a respeito dos fatos históricos, de sua familiaridade com a turma, assim como suas demandas; e de sua habilidade de seguir a apresentação do assunto a partir das decisões dos estudantes em tempo real. Não se trata de uma tarefa simples, mas da

administração de diversos elementos complexos. Acreditamos, contudo, que o esforço valha a pena se, ao fim da aula, ou conjunto de aulas, for possível notar um maior engajamento dos alunos e o surgimento de um interesse renovado nas atividades de sala.

Além disso, ao se deparar com essa reflexão, é possível compreender que o imprevisível não significa apenas adaptar o planejamento, e sim transformar a própria aula em um espaço aberto à criação e à imaginação, a partir da reação entre a exposição do professor para com o pensamento do aluno. Nesse sentido, nos valem do conceito de espaço de fabulação:

É exatamente nisso que a aula expositiva, uma vez já dita como prosaica, encontra-se com a poesia e com o acaso. [...] uma aula expositiva que se encontra com a fabulação incorpora a prosa, aproximando-se da poesia e do acaso. [...] ao ministrar uma aula expositiva de História o que fazemos é mesmo redesenhar uma trama, uma cena, fazendo desfilar personagens diante das crianças e dos adolescentes, de maneira que esse desfile seja a constituição de uma trama, um drama, que acende o entorno dos acontecimentos e apazigua o furor pela verdade definitiva do passado. [...] Um procedimento da aula de História, no qual o papel do professor é absoluto: um absoluto professor que cumpre o papel de provocar aprendizagens por meio da inserção dos estudantes diretamente no tempo, utilizando-se da criação de ficções que se colocam na origem da construção de qualquer conceito e no reconhecimento de quaisquer quantidades de causas (PEREIRA E TORELLY, 2014, p. 297).

Nessa leitura, a aula expositiva deixa de constituir uma mera transmissão de informações e se transforma em uma narrativa criativa que, aliando rigor histórico e imaginação, visa provocar os alunos a reconstruir e reinventar o passado a partir da própria imaginação, transformando o que é dito pelo professor em objeto acessível ao aluno. Portanto, as interações entre professor e aluno abrem espaço para pensar a exposição como um jogo fabulatório, no qual o rigor conceitual da História se alia à liberdade de fabular, criando condições para que o aluno se envolva ativamente com o conhecimento. Os autores consideram que até mesmo a escuta silenciosa pode se tornar produtiva. No caso do RPG, essa postura silenciosa transforma-se em uma escuta ativa, já que cada intervenção narrativa do professor-mestre e cada decisão tomada pelos jogadores-alunos altera o rumo da história, fazendo com que a imprevisibilidade se torne não um obstáculo, mas um motor da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, é importante destacar que a concepção de fabulação como capacidade de criar imagens e hipóteses não se limita à reprodução fixa do passado a partir do RPG, abrindo espaço para que um universo de possibilidades passe a fazer parte da compreensão desse passado. É justamente nesse espaço de indeterminação que o RPG, ao incorporar escolhas

e consequências imprevisíveis, concretiza a dimensão criativa de uma aula expositiva.

Outro ponto central do argumento de Mullet e Torelly (2014) é que a exposição didática deve partir de perguntas provocativas e manter uma “espiral argumentativa” que retorne a elas ao longo da aula. No RPG adaptado ao conteúdo histórico, cada decisão dos alunos e cada rolagem de dados funcionam como dissipadores que recolocam o problema inicial sob novas perspectivas, multiplicando acontecimentos e conexões possíveis, retornando ao ponto principal de partida. Assim, como defendem os autores, “multiplicar os acontecimentos é uma espécie de brincadeira séria com o conteúdo da História” (PEREIRA e TORELLY, 2014, p. 293), algo que o jogo potencializa naturalmente ao longo da sua jornada. Sendo assim, ao se utilizar o RPG para a exposição da aula de História, nada mais se mantém fixo no conhecimento, pois, a partir da experiência, o passado se torna tátil e flexível no presente, abrindo fronteiras para interpretações e concepções do presente para o passado. Tal concepção nos aproxima do conceito de “palavramundo” de Paulo Freire (1989) em que o aluno pode interpretar criticamente o passado a partir da sua própria realidade, seja a partir das situações dadas na partida, seja a partir de concepções pessoais sobre a realidade.

A EXPERIÊNCIA

Para melhor se entender a experiência da aplicação da atividade de RPG no estágio supervisionado, precisamos explicitar o que engloba a experiência de um jogo de RPG em seu ambiente comum e como ele foi adaptado para servir de ferramenta na aplicação de uma narrativa que integra o aluno ao conteúdo da aula.

O RPG – mais especificamente os RPGs de mesa, ou em inglês Tabletop Role-Playing Game (TTRPG) –; surge nos Estados Unidos, na década de 1970, quando foi publicado o livro de Dungeons & Dragons (D&D), por Gary Gygax e Dave Arneson. O jogo foi baseado em jogos de estratégia de guerra misturando a fantasia inspirada no mundo da Terra Média de J.R.R. Tolkien (2021).

Desde então, mais livros de regras e sistemas foram sendo publicados com temáticas diferentes e os já existentes foram se atualizando e adicionando ainda mais material, mas todos seguem a mesma base: um mestre de jogo, ou apenas mestre, cria uma narrativa em que os jogadores, através de personagens fictícios que eles mesmos criam, fazem suas decisões e escolhas narrativas para juntos construírem uma história através do roleplay – a interpretação dos personagens a partir dos jogadores e do mestre –, as regras estabelecidas por um sistema, e a decisão dos dados. Na maioria dos sistemas é utilizado um dado de vinte lados para decisões e demais dados de número de lados variados para danos em batalha.

Outra experiência comum entre os jogos e sistemas de RPG são os resultados críticos, colocados como uma bonificação para o maior valor tirado em um dado, ou uma punição para o menor valor. Utilizando-se de D&D como exemplo, ao rolar um dado para sua ação, o número 20 é um sucesso crítico, podendo resultar dano dobrado em uma ação de ataque, ou um resultado positivo exacerbado em uma ação de interação com o ambiente/personagem. Em contrapartida, o número 1 é uma falha crítica, podendo gerar resultados tão negativos que colocam o personagem do jogador em risco.

Assim, na experiência de estágio aqui descrita, foi adaptado um sistema simples inspirado em D&D, onde as ações dos alunos seriam decididas a partir de um dado de vinte lados (d20). Todos eles possuiriam 10 pontos de vida, e o dado para contagem de dano seria um dado de dez lados (d10).

O colégio em que esta proposta teórico-metodológica foi aplicada possuiu um porte médio e está localizado na área oeste da cidade de Londrina. A sala em que os estagiários desenvolveram a dinâmica de RPG contava com trinta e seis alunos, com a média de idade desses alunos sendo de 13 anos.

Contando com apenas um mestre – o estagiário que praticava a regência –, haveria muita dificuldade e seria impossível tratar de um jogo completo. O tempo de aula, de cinquenta minutos, também seria um empecilho, uma vez que está longe de ser o tempo de uma sessão curta de RPG comum, que tem duração média de duas horas e meia. Felizmente, a proposta do RPG para a aula não era de um jogo completo, mas sim envolver os alunos na narrativa histórica que o estagiário estava construindo para aquela aula.

A aula aplicada em uma turma de oitavo ano tinha como conteúdo a ser ministrado a vinda da família real ao Brasil, em 1808. Como proposta para tornar a metodologia de fabulação da aula de história clara, a introdução para a aula que narra a fuga da família real de Portugal seria ministrada através de um RPG, onde os alunos seriam jogadores interpretando a Corte que fogia, e o professor o mestre que narrava e ambientava os jogadores naquele momento histórico.

Após uma retomada do conteúdo de aulas anteriores, foi explicada como a dinâmica de uma adaptação de RPG para os fins específicos da aula iria funcionar. É interessante ressaltar que muitos alunos conheciam sobre o jogo e ficaram muito animados com a dinâmica; uma das alunas trazia consigo o próprio conjunto de dados e os usou para fazer sua rolagem, uma coincidência feliz já que a turma não soube com antecedência que a dinâmica seria aplicada. O objetivo dessa dinâmica era aplicar algo que no RPG pode ser chamado de encontro de fuga, onde os jogadores não estão ativamente batalhando com um inimigo, mas sim fugindo de algo/alguém. Foi pensado que para uma curta experiência de RPG em sala de aula, algo mais ativo e entusiasmante é necessário para manter os alunos engajados e participativos, focando no exercício da

imaginação como um elemento central para a fabulação da aula expositiva, conforme trabalhado por Mullet e Torelly (2014).

Partindo desse pressuposto, foi preparada uma ambientação com sons de chuva e uma música. Porém, já no início ocorreu o primeiro imprevisto da aula: a música não pode ser colocada devido à conexão de internet e os sons de chuva ficaram abaixo da perspectiva do estagiário enquanto andava pela sala narrando a história. Esse imprevisto, contudo, foi diferente da perspectiva dos alunos, que conseguiram escutar bem o barulho da chuva. Isso pode ser afirmado pelo fato de, em outro momento da aula, quando algumas pinturas sobre a vinda da família real foram apresentadas à turma, um aluno ter comentado que as representações calmas dessas pinturas trazidas para análise não condiziam com a ambientação chuvosa do RPG.

A narração começa com uma pequena introdução sobre a situação em que os alunos seriam inseridos, proporcionando um contexto para suas decisões ao longo da dinâmica. Essa introdução contava com a data de partida da corte portuguesa para o Brasil, o clima na cidade de Lisboa, a multidão que se acumulava no porto, a quantidade de embarcações que deixariam o porto e os objetos preciosos que essas embarcações carregavam:

Era 29 de novembro de 1807, um dia chuvoso em Lisboa, há dois dias a família real havia embarcado junto de alguns de seus pertences nas caravelas que se acumulavam no Rio Tejo. Os rumores desde o dia 25 eram de que a Corte deixaria Portugal à mercê das tropas francesas que chegavam cada vez mais perto da capital.

Os ventos fortes acompanhados da chuva e dos olhos curiosos daqueles que não iriam embarcar faziam uma atmosfera pesada ficar cada vez mais desesperada. Para vocês, esses últimos dias em um geral foram de completo caos e desespero. Como decidir o que levar para mudar uma corte inteira para outra cidade? Vocês - Família Real, juntamente com seus ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do Exército e da Marinha e membros do alto clero - deixariam Lisboa neste dia, após a decisão de transferência da metrópole ter sido feita bem em cima da hora por D. João.

Eram os últimos minutos antes das 56 embarcações deixarem o porto de Lisboa, vocês eram os que restavam ali, carregando objetos preciosos, levando móveis até os navios.⁵

Aleatoriamente foram escolhidos alguns alunos para participarem, porém teve-se o cuidado de que o estagiário caminhasse pela sala enquanto narrava, tentando interagir com todos os alunos para que se sentissem imersos na narrativa mesmo não tendo rolado dados. A primeira pergunta feita para uma aluna foi: “O que você levaria para essa viagem que duraria meses em alto mar?”. Deixando claro o contexto do tempo curto que teria para arrumar as

5 Fragmento da narração extraída das anotações do estagiário para a dinâmica na aula.

bagagens, a resposta foi simples: “comida”. O resultado da rolagem do dado foi um 20, um crítico, assim, o resultado de sua ação foi narrado como um sucesso exorbitante, estocando comida o suficiente para todos que estariam na mesma embarcação que aquela aluna e assegurando seu lugar para a viagem ao Brasil.

Outra pergunta feita para um aluno foi sobre como ele correria pela multidão para chegar na embarcação e sua decisão foi de empurrar uma pessoa ao mar, apontando para o colega que se sentava na carteira atrás da sua. Sua rolagem de ataque no dado foi alta, um 16, tendo sucesso ao empurrar o colega para fora da ponte de embarque. Essa ação inusitada levou a uma rolagem de constituição do outro aluno, com o intuito de se salvar do afogamento no mar. Infelizmente seu resultado no dado foi baixo, um 3, acarretando falha do aluno em se salvar. Essa interação foi a mais inesperada da aula, trazendo um ar de frustração do aluno que foi jogado ao mar, contudo seu destino dado pelos dados foi aceito, gerando uma comoção de comentários, risadas e interações dentro do contexto da narrativa dos outros alunos.

Também foram feitas perguntas sobre como os alunos agiriam ao ter que carregar bens preciosos, e se tomariam maior cuidado consigo mesmos ou com os objetos que carregavam. Uma dessas interações foi de um aluno que o estagiário narrou estar carregando um quadro grande, belo e valioso. Contudo, um cavalo, passando rápido por ali, o desequilibra, fazendo com que o aluno tenha que se equilibrar. A pergunta feita foi: “Você solta o quadro ou o salva?” A decisão do aluno de tentar proteger o quadro acarreta em um teste de destreza no dado. Seu resultado, um 8, não era bom o suficiente para que não houvesse danos ao quadro que carregava, mas não era ruim o suficiente para que o quadro caísse no mar e se perdesse para sempre.

Por fim, essa dinâmica de fuga foi encerrada e durante a narrativa da longa viagem, uma última interação foi colocada. No contexto da dificuldade da jornada devido às embarcações superlotadas, a proliferação de doenças e pestes era algo impossível de ser evitado. Como algo que é sempre citado nas aulas da vinda da Corte, não poderia ser deixado de lado o fato de que muitas das mulheres nobres chegaram ao Brasil com suas cabeças raspadas. Nesse momento, a narrativa foi a seguinte.

A jornada é difícil, são meses no mar e muitos de vocês estão em embarcações superlotadas, não havia um lugar nos navios que poderia ser utilizado para um momento consigo mesmo. Juntamente com a multidão de pessoas, vinha à exposição a doenças. Em específico, as damas da corte estavam tendo problemas com piolhos e muitas delas tiveram que raspar as cabeças.⁶

6 *ibid.*

Assim, foi escolhida uma das alunas para rolar o dado para decidir se sua personagem teria contraído piolhos e deveria raspar sua cabeça. Para a infelicidade da aluna, seu resultado foi um 4.

A narrativa foi encerrada aos poucos, tentando fazer um fechamento da dinâmica do RPG sem sair da fabulação da passagem do conteúdo que prosseguiria pelos próximos 30 minutos da aula. Durante esse tempo, o estagiário teve o cuidado de trazer de volta a narrativa, mesmo sem a dinâmica dos dados, reforçando a ideia de que o conteúdo sendo passado deveria ser, naquele momento, não apenas conteúdos da disciplina de História, mas também algo em que eles estavam inseridos de maneira imaginária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada vislumbra a possibilidade de novos horizontes teóricos- metodológicos a partir do Role-Playing Game (RPG), sobretudo o utilizando como uma ferramenta didática no ensino de História, ao incorporar elementos da fabulação, da narrativa e da participação ativa dos alunos em uma proposta que reconfigura a aula expositiva tradicional. Refletindo com base da sua aplicação prática em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, durante o estágio supervisionado de licenciandos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o RPG revelou-se uma estratégia promissora para repensar o processo educativo não apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma experiência de aprendizado imersivo, dialógico e significativo, estimulando o desenvolvimento da imaginação histórica como fabulação, favorecendo o engajamento dos estudantes e ampliando uma construção coletiva do conhecimento a partir da imersão e da criatividade.

A proposta realizada, portanto, não se limitou à inserção lúdica de um jogo completo em sala de aula, mas visou integrar os princípios básicos do RPG, como a construção coletiva da narrativa, a imprevisibilidade das ações e a interpretação de papéis históricos no processo de ensino e aprendizagem. Realizar essa integração provocou uma reavaliação do papel tradicional do professor como um mero transmissor de conhecimento, atribuindo a ele o papel de mediador e condutor de uma experiência, colocando o aluno como protagonista em sala de aula. Desta maneira, é possível destacar que o aluno passa a dialogar o conteúdo com o cotidiano e com aspectos da sua própria contextualidade, abrindo portas para interpretações da história.

Partindo da ideia de imprevisibilidade, de Seffner (2010) compreendemos a importância do educador se preparar para diferentes realidades e situações em sala de aula. Nesse sentido, o embasamento teórico prévio e a abertura ao caráter inerentemente imprevisível do ambiente de aprendizado e do RPG

são aspectos essenciais para seu desenvolvimento em sala de aula, sendo o direcionamento da reação dos alunos e de sua criatividade o que torna a experiência possível e frutífera.

Partindo deste ponto, se reafirma, também, o impacto da vivência do estágio supervisionado na formação de professores, enquanto momento de descoberta da realidade escolar e desenvolvimento de conhecimentos práticos a respeito do fazer educacional. A convivência com os alunos permite entender a pluralidade de perspectivas presentes em uma única sala de aula, e a singularidade de cada estudante. Este fator é de estimado valor para a metodologia com RPG sugerida, pois são as ações distintas de cada um que formam uma nova narrativa a cada aplicação da dinâmica. Além disso, como vimos no relato da experiência, o jogo pode representar um elemento de identificação que aproxima o aluno do tema da aula, como no caso da estudante que prontamente tirou seus próprios dados para a rolagem quando abordada pela estagiária, animada em participar por sua familiaridade com o RPG.

Tomando como referência Mullet e Torelly (2014) e a ideia de aula expositiva como prática fabulatória, se reconstrói um espaço para que a narrativa histórica seja recriada em conjunto com os alunos, unindo o rigor conceitual e a imaginação. Ao utilizar o RPG, é possível romper com a fixidez da transmissão linear de conteúdos e transformar a exposição em um jogo narrativo, capaz de multiplicar acontecimentos, provocar perguntas e estimular a construção de novos sentidos para o passado.

Compreendemos que o uso do RPG como instrumento didático no ensino de História oferece oportunidade significativa para a ampliação da participação ativa dos estudantes, fortalecendo a construção de vínculos diretos com o conteúdo estimulando a imaginação do aluno, como já destacado. Trata-se de uma abordagem que valoriza a construção compartilhada do saber, rompendo com os modelos tradicionais de educação expositiva e, consequentemente, passiva. Sugerimos que novas pesquisas e práticas do RPG continuem a explorar essa interface entre narrativa, jogo e ensino, com o objetivo de aprofundar a compreensão de suas potencialidades, para a formação de educadores atentos às demandas contemporâneas na educação.

REFERÊNCIAS

GYGAX, Gary; ARNESON, Dave. **Dungeons & dragons**. Lake Geneva, WI: Tactical Studies Rules, 1974.

LIMA, Maria S. L. **O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore**. Pesquiseduca, Santos, v.1, n.1, p. 45-48, jan.-jun. 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet.; TORELLY, Gabriel. **O retorno da aula expositiva no ensino de História:** notas para uma prática fabulatória. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 288-303, jul./dez. 2014.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos:** atravessamentos no território do ensino de História. In: Barroso, Véra Lucia Maciel et al (Org.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Edições Est, 2010. p. 213- 229.

TAYLOR, Karen E. **Dungeons & Dragons: Player's Handbook** (2024). Wizard's of the Coast: Seattle, 2025.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Anéis.** HaperCollins: Rio de Janeiro, 2021.

A ÁFRICA VAI À ESCOLA: O PAPEL DAS FONTES AFRICANAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pedro Henrique Rodrigues¹

Fabiane Tais Muzardo²

RESUMO

O presente texto visa analisar uma atividade desenvolvida durante aulas de História em duas turmas de oitavo ano de uma escola pública do município de Londrina/PR, observadas durante o Estágio Supervisionado. Tal atividade consistia na leitura e gravação de contos africanos pelos estudantes. Com base na observação desse trabalho, pretende-se discutir questões como importância do estágio supervisionado na formação docente, a relevância e necessidade da utilização de fontes históricas em sala de aula e, principalmente, a importância de se trabalhar a história africana e afrodescendente nas instituições de ensino, de modo a combater silenciamentos ainda muito presentes no Brasil, apesar da existência de leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008.

PALAVRAS-CHAVE: África. Escola. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, ao observarmos os currículos dos cursos de licenciatura em História no Brasil, é possível verificar ao menos duas características contrastantes com as encontradas em períodos anteriores: a presença de disciplinas ligadas à Teoria e Prática do Ensino ao longo de toda a graduação e a considerável carga horária direcionada para a realização dos Estágios Supervisionados. Utilizando como exemplo a Universidade de São Paulo (USP), que criou o curso de Geografia e História de forma conjunta em 1934, vemos que a instituição, a princípio, sequer oferecia aos estudantes disciplinas de formação pedagógica, priorizando o aprendizado da língua Tupi-guarani, da “História da Civilização” e da Geografia. A inclusão

1 Graduando do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: pedro.henrique03@uel.br.

2 Doutora em História (UFPR). Mestre em História (UEL) e Graduada em História (Unesp). Docente Colaboradora na UEL. E-mail: fabianemuzardo@uel.br.

de aulas voltadas para o Ensino de História só ocorreu em 1942, com disciplinas como Didática Geral, Psicologia Educacional e Fundamentos Sociológicos da Educação, sendo estas ministradas no último ano (Silva e Ferreira, 2011).

Tal divisão, longe de ficar restrita à USP, se tornou uma tendência no meio acadêmico. Isso é evidenciado pelo fato de ter ocorrido à separação entre os cursos de licenciaturas e bacharelados no contexto brasileiro durante algumas décadas. De modo geral, os estudantes passavam o início da graduação tendo contato com os saberes específicos de suas respectivas áreas, e os conteúdos educacionais serviam apenas como um complemento para aqueles que desejavam seguir à docência. Contudo, a existência de modelos alternativos, como o seguido pela Universidade Federal do Distrito Federal, demonstra que tal sistema não era isento de críticas. Ligada ao Departamento Municipal de Educação, esta universidade adotava práticas que se distanciavam das preferências federais, atuando de forma significativamente autônoma e dialogando com os projetos de Anísio Teixeira, secretário responsável por idealizá-la (Peres, 2023). Em 1935, quando a matriz curricular do curso de História foi criada, suas disciplinas eram divididas em três eixos: Cursos de Conteúdo, Cursos de Fundamento e Cursos de Integração Profissional, como é demonstrado no trabalho “Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro” (2006), apresentado a seguir.

	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Cursos de Conteúdo	História da Antiguidade	História da Idade Contemporânea	
	História da Idade Média e dos Tempos Modernos	História da Civilização na América	
		História da Civilização no Brasil	
		Organização do Programa e do Material Didático de Geografia e História	
Cursos de Fundamento	Antropologia	Biologia Educacional	
	Desenho	Desenho	
	Geografia Humana	Inglês ou Alemão – opcional	
	Inglês ou Alemão - opcional	Sociologia Educacional	
Cursos de Integração Profissional			Introdução ao Ensino
			Filosofia da Educação
			Psicologia do Adolescente
			Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário
			Filosofia das Ciências
			Prática de Ensino

Fonte: Instruções nº 3 da Universidade Federal do Distrito Federal, de 12 de junho de 1935, e Instruções nº 16, de 25 de junho de 1937. Arquivo do Instituto de Educação. Adaptado de Ferreira (2006, p. 144-145).

Percebe-se, dessa forma, que embora as disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas continuassem concentradas no final da formação, desde a metade do curso os estudantes já tinham algum contato com a temática. Esse modelo, no entanto, passou por transformações já em 1937. Neste mesmo ano, ainda, a universidade foi fechada após a instauração do Estado Novo. A maioria das graduações foi então integrada à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (FNFli), pertencente à Universidade do Brasil (UB), em 1939. Nesse contexto, os cursos de História e Geografia da instituição passaram a ser um só, adotando o formato tradicional, que desvalorizava as disciplinas de educação, devendo estas ser cursadas de forma avulsa e posteriormente, apenas por aqueles que quisessem ser professores (Silva e Ferreira, 2011).

A alteração desse cenário para o verificado atualmente se relaciona com a mudança na legislação ocorrida há pouco mais de vinte anos (Parecer CNE/CP 009/2001), que conferiu uma identidade própria para os cursos de instrução de educadores. Com isso, as discussões sobre o Ensino de História passaram a ser trabalhadas de forma mais atenta e regular:

Até 2001, bacharelado e licenciatura eram oferecidos em um mesmo curso, com a possibilidade de obtenção dos dois graus. Normalmente, concluíam-se o primeiro e, depois de cursadas as disciplinas de caráter pedagógico, obtinha-se, também, o grau de Licenciado. A partir da nova regulamentação, os cursos de licenciatura, não só de História, mas de todas as outras áreas do conhecimento, deveriam ser oferecidos independentemente dos cursos de bacharelado. A justificativa era que se fazia necessário criar uma identidade própria para os cursos de formação de professores, fugindo-se do modelo tradicional, no qual se privilegiava a formação do bacharel em detrimento da formação do professor, tratando a formação pedagógica como mero apêndice da formação específica (SILVA e FERREIRA, 2011, p. 299).

Tais ajustes reverberaram ainda na prática do Estágio Supervisionado, objeto de análise deste artigo. Se desde 1996 a legislação já previa a realização deste tipo de atividade, em 2002, um ano após a modificação apresentada no Parecer CNE/CP 009/2001, uma resolução aperfeiçoou as regras até então vigentes, determinando uma carga horária mínima de 400 horas:

No Brasil, a Resolução nº 2 do CNP/CP de 2002 instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura e regulamentou o estágio supervisionado em 400 horas a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso, ou seja, no terceiro e no quarto ano, 200 horas por ano, distribuídas entre observação, participação e regência (NODA, SOLE e CAINELLI, 2022, p. 4).

Vemos a partir do que foi apontado até agora, que a maior preocupação em preparar os estudantes universitários para atuarem como professores causou ao mesmo tempo impactos nas discussões teóricas ocorridas na academia e nas atividades práticas, que visam aproximar os futuros docentes do cotidiano das

escolas. Isso diz respeito a indissociável conexão entre esses dois elementos, que se aperfeiçoam mutuamente:

Considerando os limites e as possibilidades da Universidade, dos alunos, do projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura à aplicabilidade da legislação, defendemos uma consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria e prática, a docência e a pesquisa. Reafirmamos, assim, o compromisso com a formação docente pautada nos princípios da pedagogia dialética e nas posturas críticas e reflexivas, em que a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria, em contexto histórico e condições objetivas de realização (LIMA, 2009, p. 45).

Tanto o estudo quanto as regências possibilitadas pelo Estágio Supervisionado permitem que os graduandos consigam identificar elementos da cultura escolar que não se faziam presentes quando eram alunos da educação básica, ou que simplesmente não eram notados com atenção naquele momento. Isso viabiliza que formulem estratégias de pesquisa e ministração dos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que apenas o domínio dos temas se mostra insuficiente nesse caso. Diante disso, os estagiários começam a se inserir em um processo de construção de identidade profissional, em que verificam quais práticas se mostram mais assertivas e melhor dialogam com suas próprias subjetividades. Esse exercício ainda durante a formação é essencial, justamente por resultar num debate com seus pares, por meio da troca de relatos e dos direcionamentos do supervisor, podendo discutir soluções para os desafios encontrados e compartilhamento das abordagens que têm sido positivas:

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar (SEFFNER, 2010, p. 215).

Tendo essas ideias como base, o presente artigo buscará articular as análises realizadas durante a realização do estágio de observação em uma escola estadual do município de Londrina, estado do Paraná. Este colégio recebe principalmente alunos do próprio bairro e adjacências, como adolescentes da zona rural localizada próxima ao local. Nosso objeto de estudo será uma atividade desenvolvida nas aulas de História de duas turmas do oitavo ano. Cada uma das turmas possui cerca de trinta e cinco alunos. A partir da apresentação da atividade, que consistiu na leitura e gravação de narrativas de origem africana, pretende-se contextualizar tal ação dentro de debates que tangenciam o ensino de história da África e a utilização de fontes históricas em sala de aula.

A HISTÓRIA AFRICANA POR MEIO DE FONTES ORAIS

Antes de uma descrição da atividade feita pelos estudantes, é preciso estabelecer uma definição acerca do que seria uma fonte histórica, tendo em vista a importância desse termo para a nossa análise. Uma fonte pode ser entendida como todo e qualquer vestígio do passado, uma vez que, como afirma Marc Bloch (2001, p. 79) “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”.

Diante desse significado amplo, muitas são as possibilidades de se trabalhar com esse tipo de material em sala de aula, podendo ser empregados textos, pinturas, músicas, relatos e fotografias, entre outros. No caso aqui discutido, a utilização da oralidade não foi fruto de uma mera escolha aleatória, mas se liga ao fato de na África a transmissão de saberes estar muito associada a este elemento, diferentemente do que ocorre no contexto ocidental e principalmente europeu, onde predomina a tradição escrita. Levando em consideração essas diferenças, todo o trabalho buscou exercitar a fala e audição dos discentes, que de modo geral estão habituados a práticas centradas na leitura e redação de textos.

Durante essa atividade, foram apresentadas aos alunos quatro fontes orais: o Conto “Amigos, mas não para sempre”, a Lenda Ubuntu, a Lenda da Galinha-d’angola e o Mito de Origem Dogon.

Ambientado em Uganda, “Amigos, mas não para sempre” narra um episódio que procura explicar a origem dos atritos entre gatos e ratos, destacando os prejuízos da falta de lealdade e honestidade por meio do enredo. Segundo o conto, que no Brasil é encontrado no livro “Contos africanos para crianças brasileiras” (Barbosa, 2011) isso teria começado após um rato ter traído a confiança de seu amigo felino, comendo um pote de manteiga que ambos tinham combinado guardar para quando viesse o período de seca. Quando o gato descobriu a traição, passou a perseguir o então colega, o que resultou na briga entre as duas espécies até hoje.

A Lenda Ubuntu, por sua vez, traz já no título um indicativo do teor da trama, uma vez que o termo existente nas línguas zulu e xhosa, faladas na África do Sul, pode ser traduzido como “eu sou porque nós somos” (VASCONCELOS, 2017, p. 100). A ideia faz referência a uma filosofia africana que prioriza a interdependência entre os seres humanos, tendo como base questões como o respeito mútuo e a solidariedade:

Como elemento da tradição africana dos povos bantus, a filosofia ubuntu estabelece reflexões sobre a existência em comunidade e de interdependência na vida política, cultural e social. No pensamento ubuntu existe a necessidade do ser estar inserido em uma comunidade, com uma força vital voltada para si e para os demais (CAVALCANTE, 2020, p. 187-188).

Na narração, é apresentada a história de crianças que são convidadas por um antropólogo a competir por uma cesta de frutas, a fim de que ele verifique os valores da tribo que estava observando. No entanto, ao invés de disputarem entre si, os jovens preferem dar as mãos e chegar à cesta ao mesmo tempo, dividindo o prêmio e demonstrando como valorizam a cooperação em detrimento do individualismo.

Já a Lenda da Galinha-d'angola, muito provavelmente por conta das variações características da oralidade, é encontrada em diferentes versões, que trazem conteúdos e conclusões distintas. A escolhida para essa atividade, especificamente, conta que a princípio as aves viviam todas juntas, no mesmo ambiente, mas a convivência foi se tornando mais difícil com o passar do tempo. Entre elas, havia um pássaro conhecido como Melro, invejado por sua beleza incomparável. Vaidoso, ele prometeu dar a todas as aves plumagens em brilhantes tons de negro, como as suas, desde que o obedecessem.

Ao perceber, no entanto, que alguns pássaros haviam descumprido suas ordens, decidiu puni-los, cabendo como castigo a galinha-d'angola se tornar um animal frágil e com pintas semelhantes à de um leopardo, que por sua inveja, a devoraria. Um exemplo de abordagem alternativa a esta primeira história é a releitura “Tô fraca! Tô fraca!” (Costa, 2020) em que a autora compartilha uma explicação sobre o motivo das galinhas d'angola utilizarem o canto “tô fraca”. Nesta versão, conta-se que a escolha surgiu como uma estratégia, e foi motivada pela busca da espécie em se libertar dos trabalhos excessivos exigidos por um fazendeiro. Desse modo, diferentemente do que ocorreu no relato anterior, coloca uma característica marcante dessas aves como algo planejado, e não prejudicial.

Por fim, o Mito de Origem Dogon traz a perspectiva desse grupo étnico da região do Mali acerca da criação do mundo, indicando que as primeiras criações divinas teriam sido o Sol e a Lua. A Terra teria surgido posteriormente, quando o deus único espremeu um pedaço de barro e o arremessou para o espaço, de modo que o planeta se achatou com o norte para o topo e o restante se espalhou por várias regiões.

Realizada essa fase inicial, os alunos foram organizados em grupos. Cada grupo foi orientado a pesquisar a origem de uma das histórias, devendo indicar as lições que elas buscavam transmitir. Posteriormente, os estudantes gravaram os contos, revezando-se na leitura. A gravação foi disponibilizada para os

jovens em um outro momento, quando tiveram acesso aos tablets da instituição para observar o resultado. Devido ao número de alunos ser maior do que o de aparelhos fornecidos ou em funcionamento, alguns utilizaram seus próprios celulares e fones, já que nesse contexto a lei que proíbe tal ação ainda não estava em vigor e os fins eram didáticos.

A princípio, a atividade acabou gerando uma certa agitação na sala, principalmente pelas conversas paralelas que atrapalharam aqueles que tentavam ouvir os áudios, algo intensificado pelo fato de alguns discentes caçoarem da voz dos colegas que haviam participado do processo de gravação.

Pôde-se observar que alguns estudantes ficaram com vergonha de compartilhar suas percepções, enquanto outros tiveram maior dificuldade de compreender os ensinamentos morais presentes em cada narrativa. Embora se trate de uma dinâmica simples, esse tipo de projeto é essencial justamente por visibilizar um recorte temático que, mesmo com sua importância e tendo conexões evidentes com o Brasil, ainda lida com uma constante marginalização.

Dentre as explicações possíveis para esse fenômeno, é possível pensar no fato dos relatos acerca da história da África estarem inseridos, em grande parte, numa cultura oral, como já mencionado. Apesar de uma série de mudanças na historiografia gerarem uma postura cada vez mais crítica em relação à hierarquização das fontes históricas, na prática os materiais escritos ainda são mais presentes em sala de aula e, muitas vezes, mais valorizados, reduzindo os demais tipos de vestígio a um segundo plano.

Outro ponto a se considerar é como esse desmerecimento dos saberes africanos também está pautado em questões de ordem epistemológica, visto que a organização dos conhecimentos a partir de moldes europeus ainda se faz predominante no contexto ocidental, não obstante os questionamentos que vêm sendo feitos há décadas. Diante dessa estrutura eurocêntrica tida como padrão, tudo aquilo que se distancia do suposto modelo ideal passa a ser categorizado como exótico e inferior, e não simplesmente como distinto. Nesse cenário, muitas vezes a escola acaba adotando, de forma acrítica, o modo de pensar tipicamente moderno, que, longe de representar um elemento amplamente variado, tem contribuído para a perpetuação das ideias hegemônicas:

No “século das luzes”, o ideário modernista prometia a emancipação do homem pela racionalidade de valores universalistas e pela democracia, tornando-se necessária a instrumentalização do conhecimento racionalista. Nesse processo, a razão modernista pode ser interpretada como reflexo de relações de poder, legitimada por instituições disciplinares imbuídas da meta de corrigir quaisquer desvios à norma. É por isso que a educação escolar se tornou lócus privilegiado para consolidação do racionalismo

instrumental e universal, subjugando todas formas de saberes ao crivo legitimador das ciências. Assim, tão logo a escola assumia seu papel disciplinador, sua estrutura também se equalizou ao nexo supremo da racionalidade com a fragmentação das ciências e aviltamento de outros saberes (TEIXEIRA e GUSMÃO, 2024, p. 2-3).

Devido a esse notório apagamento e a luta de movimentos sociais em 2003 ocorreu no Brasil, a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o ensino básico. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 também passou a exigir a inclusão da história e cultura indígena. Apesar dessas alterações na legislação representarem um avanço, é preciso lembrar que mesmo após mais de vinte anos da Lei 10.639/03, os conteúdos relativos à África continuam como uma espécie de “apêndice” nas narrativas-mestras trabalhadas nas aulas e materiais didáticos, sendo, em muitos casos, citados apenas para complementar informações de outros temas transversais.

Nesse sentido, além da atividade envolvendo as gravações, a responsável pelo projeto tem promovido outras iniciativas que dialogam não só com a história da África, mas também com a presença dos afrodescendentes no Brasil. Próximo ao Dia da Consciência Negra, por exemplo, a professora separou algumas aulas do sexto ano para conversar com os alunos sobre a importância da data, abordando tanto a crueldade da escravização realizada contra os indivíduos negros quanto às contribuições dos diversos grupos africanos para a construção do país que temos hoje.

Cabe destacar ainda que a discussão sobre a história africana em sala de aula não representa algo necessariamente positivo, já que determinadas abordagens, ao invés de combaterem os preconceitos, reforçam os estereótipos já existentes. Diante dessa situação, os educadores não podem ser culpabilizados por fatores que são estruturais, e que envolvem questões como a tímida presença dos estudos sobre África no ensino superior e a organização atual dos currículos da educação básica. Nas escolas, por exemplo, os cronogramas cada vez mais exigentes acabam por causar uma apresentação rasa de uma série de temas em detrimento de discussões mais reflexivas, que poderiam efetivamente impactar os alunos. Alguns recortes podem colaborar para uma (re) construção das análises sobre a história e cultura africana. Se todas as aulas se baseiam em seleções pautadas em elementos subjetivos, o questionamento ao que é tido como prioridade permite novas possibilidades de construção de conhecimento, que podem causar uma mudança na percepção dos estudantes. Nesse sentido:

O gesto do recorte é político, uma vez que ele escolhe e estabelece uma política do tempo (Ávila, 2018), produzindo o que deve ser recortado e tematizado no tempo histórico. Essa escolha tem como causa uma política e, como efeitos, políticas de visibilidade e de dizibilidade; o gesto do recorte é também pedagógico, porque cria objetos para a sala de aula, produzindo currículos e situações de aprendizagem da História; e o gesto é ético, porque os efeitos do que se escolhe incidem nas subjetividades em processo de produção, que atravessam a sala de aula. Ao invés da mera delimitação temporal, o recorte é uma cisão no tempo, uma política que faz ver, mas também faz esquecer; uma forma pedagógica que expõe e apresenta questões para a vida; uma ética que sugere e cria modos de ser e de estar no mundo (PEREIRA, 2024, p. 2).

Vale lembrar, contudo, que embora a ação individual dos profissionais da educação possa causar repercussões importantes no Ensino de História, mudanças mais significativas dependem de alterações na legislação vigente e nos modelos avaliativos, como o adotado pelos vestibulares. Isso é necessário para garantir que abordagens mais problemáticas, que se distanciam de uma simples apresentação factual dos eventos, não prejudiquem o cumprimento das exigências institucionais, sendo estas atualmente limitadoras da autonomia dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos demonstrar que, apesar das mudanças positivas verificadas na historiografia e de avanços no que diz respeito às leis que regulamentam a educação, a história africana ainda continua, dentro do contexto escolar, sendo frequentemente tratada de forma questionável, discutida de maneira superficial ou servindo para complementar informações acerca de outros assuntos.

Embora isso seja uma realidade no momento atual, exemplos como o acompanhado nesta experiência de Estágio Supervisionado indicam algo considerável: apesar das limitações, os professores têm encontrado meios de contestar as ausências, promovendo reflexões e atividades que há pouco tempo eram muito mais escassas.

A participação no Estágio Supervisionado, desse modo, torna possível o contato com essas circunstâncias. Os estagiários lidam com um processo de desconstrução de possíveis idealizações, que evidencia as dificuldades de se gerenciar os conteúdos a serem trabalhados, ao mesmo tempo em que podem perceber a existência de alternativas, ainda que limitadas, aos problemas presentes na educação. Tendo essa percepção, conseguem antes mesmo do início da atuação profissional, construir estratégias pautadas em certo pragmatismo, rejeitando tanto uma visão utópica do ensino quanto uma simples desilusão.

Dentre os diversos modelos que poderiam ter sido adotados pela professora do colégio observado, para que o diálogo ocorresse de forma efetiva, à escolha da oralidade demonstrou uma preocupação em seguir a própria tradição predominante em diversas regiões da África, possibilitando também que os discentes realizassem um trabalho que fosse além dos convencionais textos escritos. Ainda que possam não ter compreendido as narrativas ouvidas em sua totalidade, ou que se esqueçam dos detalhes dessas histórias, esse tipo de prática permite muito mais do que uma memorização de elementos, ou uma compreensão sem sentido. Espera-se que os estudantes tenham se sentido afetados, de modo que possam se lembrar da ligação entre a tradição oral e as culturas africanas quando se depararem com essa questão novamente, o que torna o processo de aprendizado de fato significativo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Rogério Andrade. Amigos, mas não para sempre. In: **Contos africanos para crianças brasileiras**. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BLOCH, Marc. A observação histórica. In: **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAVALCANTE, Kellison Lima. **Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano**. Revista Semiárido de Visu, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, mai. 2020.
- COSTA, Rose. **Tô fraca! Tô fraca!**/Brasília: Mais Amigos, 2020.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro**. In: GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado (Org.). Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009.
- NODA, Marisa; SOLÉ, Maria Glória Parra Santos; CAINELLI, Marlene. **O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em história: um estudo sobre Brasil/Portugal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 1-14, set. 2022.
- PEREIRA, Nilton Mullet. **Planejar a aula de História: gesto político, pedagógico e ético**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-18, nov. 2024.
- PERES, José Roberto Pereira. **A extinção da Universidade do Distrito Federal (UDF/RJ): o fim da utopia de formar professores de artes modernistas (1935 - 1939)**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 23, p. 1-32, jul. 2023.
- SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e**

muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História.
In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al (Org.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Edições Est, 2010. p. 213-229.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História.** História e Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; GUSMÃO, Roney. **Juventude e educação:** reflexões sobre o contexto pós-moderno. Cadernos da Pedagogia, v. 18, n. 41, p. 01-17, mai./ago. 2024.

VASCONCELOS, Antonio Francisco de. **Filosofia Ubuntu.** LOGEION: Filosofia da Informação, v. 3, n. 2, p. 100-112, mar./ago. 2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- AEE 114, 116, 118, 120, 135, 139, 140, 145, 147, 148, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191
- Aluno 20, 21, 60, 65, 70, 71, 80, 81, 83, 85, 87, 97, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 135, 140, 144, 145, 146, 147, 156, 159, 160, 170, 185, 186, 187, 188, 190, 195, 201, 213, 214, 226, 230, 232, 237, 238, 239, 240, 244, 253, 254, 263, 264, 266, 268, 279, 281, 282, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307
- Alunos 7, 12, 20, 25, 42, 43, 48, 51, 54, 55, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 167, 168, 169, 170, 173, 175, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 214, 217, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 241, 256, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 312, 313, 314, 315, 316
- Aprendizado 42, 66, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 87, 91, 92, 93, 95, 97, 106, 109, 111, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 157, 158, 159, 163, 166, 171, 185, 187, 188, 189, 197, 200, 201, 202, 203, 215, 222, 223, 251, 252, 255, 256, 257, 267, 306, 309, 318
- Aprendizagem 7, 8, 10, 11, 12, 18, 21, 43, 45, 55, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 108, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 138, 140, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 211, 213, 214, 216, 224, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 271, 273, 284, 293, 294, 295, 299, 300, 301, 306, 317
- Aulas 18, 21, 25, 27, 84, 87, 131, 157, 175, 180, 194, 195, 201, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 238, 268, 283, 284, 290, 291, 292, 301, 303, 305, 309, 310, 312, 316
- Autonomia 42, 73, 120, 121, 122, 159, 170, 187, 214, 215, 228, 239, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 279, 286, 288, 294, 317

B

- Brincar 11, 143, 144, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 195, 196, 197, 198, 205, 218

Bullying 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180

C

Crianças 10, 11, 23, 34, 114, 115, 118, 119, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 173, 175, 177, 186, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 226, 229, 232, 289, 301, 313, 314, 318

Cultura 9, 19, 20, 21, 22, 29, 32, 36, 38, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 66, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 111, 119, 126, 166, 168, 170, 171, 183, 209, 216, 220, 228, 245, 263, 279, 281, 288, 291, 295, 312, 315, 316

Culturais 7, 8, 9, 18, 24, 29, 32, 33, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 75, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 118, 165, 171, 195, 196, 210, 211, 212, 216, 217, 294, 295

Curriculo 7, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 38, 42, 57, 59, 60, 61, 71, 72, 90, 91, 99, 137, 146, 206, 207, 208, 210, 213, 214, 218, 222, 223, 259, 270, 279, 281, 283, 297

D

Deficiência 10, 11, 38, 71, 72, 73, 74, 76, 119, 120, 127, 135, 136, 140, 141, 147, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 227

Disciplina 18, 19, 21, 22, 25, 41, 42, 43, 45, 100, 194, 195, 196, 198, 201, 202, 203, 216, 265, 270, 284, 298, 299, 300, 306, 308, 318

Diversidade 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 29, 42, 44, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 71, 81, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 113, 115, 119, 135, 139, 142, 145, 146, 147, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 183, 185, 189, 193, 222, 224, 231, 234, 263, 288, 296

Docentes 5, 11, 21, 25, 80, 125, 132, 136, 137, 162, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 193, 222, 233, 262, 267, 273, 284, 297, 299, 311

E

Educação 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 228, 233, 234, 235, 238, 241, 252, 255, 256, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 269, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 307, 311, 312, 315, 316, 317, 319

Educação infantil 11, 12, 126, 148, 149, 150, 157, 160, 161, 196, 199, 200, 201, 204, 205, 207, 209, 218, 219, 220, 263, 283

- Ensino 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 54, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 115, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 155, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 209, 211, 213, 214, 215, 218, 220, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 293, 294, 298, 299, 300, 306, 307, 308, 309, 312, 316, 317, 319
- Ensino Médio 12, 22, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 98, 100, 191, 236, 238, 248, 250, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 295
- Escola 9, 10, 11, 12, 21, 23, 24, 25, 38, 46, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 71, 72, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 97, 100, 108, 109, 111, 116, 118, 119, 126, 127, 128, 129, 134, 137, 140, 142, 145, 148, 156, 157, 160, 163, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 196, 201, 207, 208, 212, 213, 214, 220, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 266, 267, 278, 281, 282, 287, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 298, 299, 309, 312, 315, 316
- Escolar 2, 11, 12, 18, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 55, 59, 60, 64, 68, 70, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 84, 87, 88, 90, 91, 99, 101, 109, 110, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 132, 135, 136, 137, 140, 142, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 200, 201, 202, 206, 214, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 238, 255, 257, 265, 266, 268, 276, 280, 282, 284, 292, 294, 295, 296, 307, 312, 315, 317
- Escolas 10, 11, 12, 21, 22, 23, 24, 25, 46, 58, 68, 72, 80, 84, 85, 86, 93, 94, 108, 110, 128, 129, 132, 139, 140, 142, 145, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 174, 175, 178, 180, 182, 184, 186, 201, 203, 212, 213, 214, 218, 220, 225, 230, 233, 263, 265, 266, 267, 268, 281, 282, 283, 284, 295, 312, 316
- Estágio 12, 222, 223, 224, 225, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 298, 299, 302, 303, 306, 307, 309, 311, 312, 318
- Estudantes 11, 18, 21, 22, 38, 42, 43, 57, 58, 66, 68, 70, 75, 79, 84, 85, 86, 96, 98, 108, 110, 111, 120, 121, 122, 130, 131, 138, 139, 140, 141, 145, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 183, 184, 185, 187, 188, 195, 196, 198, 225, 226, 230, 231, 236, 241, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 268, 278, 281, 282, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 300, 301, 306, 307, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 318
- Estudo 12, 16, 17, 18, 24, 27, 51, 67, 75, 78, 79, 80, 82, 86, 90, 93, 94, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 122, 125, 138, 149, 152, 153, 160, 162, 163, 164, 171, 172, 181, 183, 184, 188, 189, 191, 196, 198, 199, 200, 201, 204, 206, 225, 229, 232, 234, 236, 243, 246, 251, 252, 253, 258, 262, 263, 264, 265, 269, 273, 274, 276, 277, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 312, 318

F

Família 44, 72, 76, 103, 109, 110, 111, 116, 119, 127, 128, 129, 140, 148, 156, 157, 159, 163, 171, 180, 195, 197, 199, 202, 227, 228, 295, 303, 304

Formação 10, 11, 12, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 31, 36, 47, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 76, 83, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 102, 109, 115, 118, 120, 122, 123, 126, 131, 132, 135, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 150, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 182, 183, 184, 189, 198, 199, 206, 207, 208, 211, 212, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 231, 233, 234, 235, 241, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 281, 284, 287, 288, 289, 294, 295, 297, 299, 307, 309, 311, 312

G

Gamificação 10, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 204, 257

H

Habilidades 42, 54, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 87, 88, 96, 97, 100, 106, 116, 118, 129, 133, 136, 137, 139, 140, 143, 146, 155, 160, 168, 170, 171, 183, 184, 195, 197, 198, 200, 209, 214, 217, 219, 228, 231, 232, 251, 256, 264, 269

Hiperatividade 10, 11, 124, 127, 129, 130, 132, 133, 151, 152, 153, 154, 155, 161

História 10, 12, 16, 17, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 38, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 124, 151, 177, 181, 194, 222, 251, 262, 276, 284, 298, 299, 300, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 317, 318, 319

I

Identidade 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 70, 91, 94, 98, 99, 100, 158, 159, 163, 176, 224, 225, 233, 234, 264, 266, 270, 288, 294, 295, 297, 311, 312

Inclusão 7, 11, 44, 54, 55, 56, 60, 64, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 90, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 125, 130, 131, 132, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 156, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 199, 200, 214, 220, 222, 227, 230, 231, 245, 253, 264, 309, 316

Inclusiva 58, 61, 64, 65, 71, 72, 91, 94, 95, 96, 97, 101, 115, 120, 122, 123, 125, 135, 139, 140, 144, 146, 147, 149, 150, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 182, 183, 189, 235

Intelectual 10, 11, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 119, 157, 160, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 214, 217, 278, 279, 285, 294

Interação 32, 59, 65, 66, 67, 82, 83, 94, 100, 105, 106, 109, 121, 128, 136, 137, 141, 142, 143, 144, 146, 150, 151, 152, 160, 185, 186, 187, 188, 197, 198, 201, 202, 203, 212, 226, 228, 231, 233, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 293, 294, 303, 305

J

Jogos 66, 67, 74, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 120, 121, 152, 159, 160, 161, 187, 188, 189, 191, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209, 227, 232, 274, 302, 303

L

Livros didáticos 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 61

Lúdicas 11, 74, 131, 153, 159, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 228, 230, 233, 234

M

Matemática 11, 12, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 228, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 283

Metodologias 9, 11, 60, 68, 72, 81, 93, 96, 114, 120, 121, 122, 124, 129, 131, 132, 136, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 225, 230, 234, 257, 258, 263, 268, 274, 284

Microcefalia 10, 11, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123

Mulheres 9, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 34, 40, 48, 305

N

Negra 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 95, 96, 99, 100

Negras 9, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 40, 53, 56, 57, 58, 61

Negros 19, 20, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 57, 58, 59, 96, 99, 316

P

Pedagógicas 10, 53, 54, 55, 60, 61, 68, 69, 71, 72, 79, 85, 86, 87, 88, 91, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 130, 135, 144, 146, 147, 149, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 198, 199, 206, 224, 225, 226, 228, 235, 256, 257, 258, 259, 267, 269, 294, 311

Política 12, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 56, 61, 93, 138, 139, 182, 228, 235, 238, 241, 281, 288, 295, 314, 317

Políticas 8, 9, 12, 17, 20, 25, 29, 31, 33, 38, 40, 54, 130, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 183, 184, 187, 188, 189, 207, 218, 260, 265, 280, 281, 286, 295, 296, 317

Práticas 9, 10, 11, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 44, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 68, 69, 72, 73, 76, 81, 87, 88, 91, 93, 96, 98, 99, 102, 103, 108, 111, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 130, 131, 135, 141, 143, 146, 147, 148, 156, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 218, 220, 224, 225, 226, 231, 233, 252, 257, 265, 266, 267, 269, 283, 288, 291, 292, 293, 294, 307, 310, 311, 312, 313

Professores 9, 10, 12, 25, 36, 42, 45, 51, 52, 55, 57, 58, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 92, 93, 94, 95, 99, 101, 118, 119, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 150, 156, 157, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 174, 178, 180, 184,

185, 186, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 233, 234, 235, 238, 259, 260, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 283, 284, 288, 289, 290, 300, 307, 311, 317, 318

R

Racismo 17, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 36, 37, 38, 40, 55, 56, 57, 58, 61, 94, 95, 98, 99, 100, 176

S

Saberes 37, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 97, 102, 168, 172, 194, 195, 201, 202, 207, 220, 223, 225, 230, 231, 232, 262, 263, 264, 270, 273, 274, 287, 288, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 308, 310, 312, 313, 315, 316, 318

Saúde 96, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 118, 122, 128, 129, 139, 142, 170, 175, 177, 185, 229, 297

Sociedade 16, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 36, 42, 44, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 78, 79, 81, 82, 86, 91, 96, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 118, 121, 122, 126, 135, 139, 140, 144, 145, 147, 152, 157, 163, 166, 169, 173, 174, 183, 185, 187, 195, 214, 215, 216, 217, 228, 231, 248, 250, 255, 263, 264, 279, 281, 283, 288, 295

T

TDAH 4, 11, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

TEA 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 191

Tecnologias digitais 10, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 164, 167, 275

Transtorno 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 145, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 176

