

Práticas docentes na contemporaneidade



ANALÍCIA MIRANDA DA SILVA
EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA
ELISÂNGELA MOREIRA
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
PATRÍCIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO NAVI
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ANALÍCIA MIRANDA DA SILVA
EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA
ELISÂNGELA MOREIRA
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
PATRÍCIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO NAVI
(ORGANIZADORES)

PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Hamimfadillah - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 11/09/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
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. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas docentes na contemporaneidade. / Organizadores : Analígia Miranda da Silva... [et al]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
324 p. ; e-book + impr. 16 x 23.

E-book no formato PDF e impresso.
EISBN [versão digital]: 978-65-5440-168-5
ISBN [livro impresso]: 978-65-5440-169-2
DOI: 10.29327/5311326

1. Educação inclusiva. 2. Educação ambiental. 3. Educação infantil. I. Título.
II. Silva, Analígia Miranda da. III. Oliveira, Eduardo Gasperoni de. IV. Moreira, Elisângela. V. Gabriel, Fábio Antônio. VI. Navi, Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro.

CDU 37

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 6 |
| <i>Juliana Telles Faria Suzuki</i> | |
| PREFÁCIO..... | 8 |
| <i>Taise Ferreira da Conceição Nishikawa</i> | |
| A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS..... | 12 |
| <i>Josiane Aparecida Rossetto Garcia</i> | |
| PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E OS SENTIDOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E REFLEXOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA..... | 28 |
| <i>Ederson da Paixão</i> | |
| <i>Jussara Pereira da Silva Batista</i> | |
| <i>Marisa Noda</i> | |
| AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM..... | 46 |
| <i>Elisângela Moreira</i> | |
| <i>Julia Puci Targa</i> | |
| <i>Patricia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi</i> | |
| PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INFÂNCIA..... | 60 |
| <i>Aline Juliana Oja Persicheto</i> | |
| A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO..... | 75 |
| <i>Renan de Oliveira Almeida</i> | |
| CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FACILITADORA, SUBSIDIANDO A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 89 |
| <i>Walquíria Aparecida Rolim</i> | |

| | |
|---|-----|
| A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO..... | 103 |
| <i>Suelen Bourscheid</i> | |
| <i>Jordana Wruck Timm</i> | |
| A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 117 |
| <i>Silvineia Maria Romano Franco</i> | |
| <i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> | |
| O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 134 |
| <i>Carlos Alexandre Andrade de Araujo</i> | |
| A RELEVÂNCIA DO PAPEL DO GESTOR LÍDER SOB O VIÉS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA..... | 152 |
| <i>Fabiana Vilela de Lima</i> | |
| <i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> | |
| ANÁLISE CRÍTICA DA MÍDIA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM FUTUROS PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS | 168 |
| <i>Analígia Miranda da Silva</i> | |
| <i>Joyce Galdino Gomes</i> | |
| <i>Thaís Sallum Bacco</i> | |
| A INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E A RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 181 |
| <i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> | |
| <i>Vaniele Proença Benatto</i> | |
| O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO..... | 198 |
| <i>Aline Fabiana Marcelino</i> | |
| OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DAS ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS..... | 215 |
| <i>Aline Roberta da Silva</i> | |
| <i>Antonio Carlos de Souza</i> | |

| | |
|---|-----|
| A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 229 |
| <i>Ingridi Galvão Fernandes</i> | |
| MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO: AS INTERFACES DA DIVERSIDADE CULTURAL..... | 246 |
| <i>Ênola Camargo da Luz</i> | |
| <i>Paulo Renato da Silva</i> | |
| ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR..... | 265 |
| <i>Gabriele Machado</i> | |
| <i>Suédina Brizola Rafael Rogato</i> | |
| A SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE..... | 284 |
| <i>Lucinda Marivete Evaristo Galvão</i> | |
| “O ESPAÇO AMIGO DE FARTURA” E A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA DE CAMPO..... | 295 |
| <i>Sabrina de Oliveira</i> | |
| SOBRE OS AUTORES..... | 311 |
| SOBRE ORGANIZADORES..... | 317 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 319 |

APRESENTAÇÃO

Quando pensamos sobre o papel do professor na contemporaneidade, deparamo-nos com a complexa tarefa de conciliar múltiplos elementos que dizem respeito à formação integral dos indivíduos. Enfrentamos uma série de desafios tanto dentro como fora das salas de aula, e esses desafios são exacerbados pela constante modificação social, tecnológica e cultural que exigem pensar novas abordagens e estratégias de ensino.

Estar envolvido nesse processo de aprimoramento requer um compromisso pessoal, um esforço autônomo e criativo, visando a construção de uma identidade profissional. Esse contexto de mudanças, no qual a escola está inserida, exige um profissional com atitude investigativa para lidar com as situações que se apresentam cotidianamente.

Ao professor sempre coube a função de promover a emancipação através do conhecimento, transmitindo sabedoria e criando ambientes propícios para o debate e a geração de ideias.

Na Grécia antiga, Sócrates, um eminente pensador, via o professor como um agente encarregado de persuadir e estimular mentes jovens, cultivando nelas uma insaciável sede de conhecimento que impulsionaria o progresso da sociedade.

Com o advento da modernidade, o surgimento das fábricas e a transformação da sociedade, surgiu a necessidade de um ensino mais especializado. Tornou-se vital que ao concluir os estudos, os indivíduos adquirissem um conjunto mínimo de habilidades, preparando-os para o trabalho. O ensino deixou de se concentrar exclusivamente na aprendizagem e passou a priorizar a obtenção de pontuações e resultados.

A influência histórica da ênfase nos resultados continua a moldar as práticas docentes na contemporaneidade, afetando tanto a avaliação dos alunos quanto o equilíbrio entre aprendizagem significativa e a preparação para um mundo em constante transformação. Essa conexão entre passado e presente destaca a importância de os educadores se adaptarem a um cenário em transformação, mantendo um foco simultâneo na qualidade da educação e no preparo dos alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a obra “*Práticas Docentes na Contemporaneidade*” é de suma importância, pois oferece uma valiosa análise das abordagens pedagógicas e como elas moldam o ensino na atualidade. Esta obra serve como um guia essencial para educadores que desejam desenvolver suas práticas neste tempo, fornecendo *insights* e estratégias práticas para abordar os desafios e oportunidades que surgem no processo de ensino e de aprendizagem no século XXI.

O conjunto de textos exploram uma gama diversificada de práticas no âmbito pedagógico, abordadas por distintas perspectivas analíticas, que traz tanto o olhar inicial da formação, quando o estudante vivencia a experiência da docência em seu exercício inicial, quanto expande sua análise englobando estudos de docentes experientes, já imersos no tecido das práticas pedagógicas, os quais empreendem uma minuciosa investigação das propostas curriculares.

Representa uma contribuição inestimável para o campo da educação, trazendo à tona questões contemporâneas que são cruciais para o enfrentamento das complexidades vivenciadas pelos educadores e gestores educacionais. Além disso, ao incorporar pesquisas relevantes e evidências sólidas, a obra não apenas identifica os problemas, mas também propõe caminhos e estratégias inovadoras para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por meio de uma abordagem baseada em pesquisa, esta obra oferece uma visão crítica das tendências educacionais, da diversidade cultural às mudanças tecnológicas, permitindo que os leitores aprofundem seu entendimento sobre os desafios enfrentados pelo sistema educacional atual. Ao fornecer uma plataforma para a discussão dessas questões prementes, a obra se destaca como um recurso essencial para educadores, pesquisadores e todos os interessados em impulsionar a melhoria da educação em um mundo em constante transformação.

Estas investigações representam um espaço valioso para reavaliar continuamente as práticas docentes e buscar incessantemente o aperfeiçoamento profissional, uma busca que, com frequência, não tem figurado como prioridade nas agendas estatais atuais. É crucial que este ímpeto por desenvolvimento derive, em grande parte, das necessidades intrínsecas do educador, que muitas vezes se lança em estudos avançados, como: mestrados, doutorados e pós-doutorados.

Neste ponto, estamos no limiar de uma jornada literária repleta de descobertas e de reflexões profundas. À medida que vocês abrirem as páginas deste livro, encontrarão não apenas conhecimento, mas também inspiração, desafios e novas perspectivas. Que este livro se torne um companheiro fiel na sua busca por compreender mais profundamente o tema e, acima de tudo, por enriquecer as práticas docentes. Aproveitem cada página e que esta leitura lhes traga enriquecimento pessoal e intelectual.

Profa. Ma. Juliana Telles Faria Suzuki
Docente do Curso de Pedagogia - UENP
Pró-Reitora de Graduação da UENP

PREFÁCIO

A obra “*Práticas Docentes na Contemporaneidade*” reúne uma série de autores, estudantes em primeira formação acadêmica e docentes/pesquisadores, imbuídos da tarefa de divulgar respectivas experiências ao longo de sua formação inicial e continuada, marcada pela diversidade de práticas sociais no decurso do século XXI.

Em um mundo altamente tecnológico, com aplicativos de inteligência artificial, poderosas ferramentas de busca, redes sociais, plataformas de *streams*, entre tantas outras inovações, a educação é apresentada em descompasso com o desenvolvimento proporcionado pelos altos investimentos da indústria tecnológica para a criação de mais e mais dados e informações. As reformas educativas atuais, acompanhadas de novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores brasileiros, apresentam, como uma de suas prerrogativas, a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia. Contudo, tais propostas aparecem de forma acrítica, naturalizando os processos imperativos da inovação tecnológica em nome da “educação de qualidade”.

Tais diretrizes de formação inicial e continuada, no Brasil, concretizada na BNC Formação, Resolução CNE/CP nº 14/2020, estão embasadas em avaliações que implicaram na análise do desempenho dos estudantes e das práticas teórico metodológicas dos professores. Em síntese, os dados relacionados nestas avaliações pressupõem que as instituições públicas de educação, em cada um dos seus níveis, necessitam padronizar o currículo e o trabalho docente, acompanhar o desenvolvimento dos processos tecnológicos e desenvolver formas inovadoras de ensino para a garantia do que consideram “aprendizagem de qualidade”. Como resultado dessa experiência, decorre uma desvalorização do profissional docente, dos processos educativos e o delineamento de uma política de formação docente marcada por noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade, alinhadas ao processo político e econômico de linhagem neoliberal.

Nesse contexto, a figura do professor passa por um processo de desgaste. Seu conhecimento e formação são postos em dúvida, dando margem para a elaboração de soluções políticas imediatistas, composta de um sistemático ataque ao considerado “descompasso” da educação em relação ao desenvolvimento tecnológico presente nos dias atuais. Equipamentos tecnológicos são inseridos nas salas de aula, kits de tablets, notebooks, televisores são distribuídos, aulas virtuais substituem aulas com a presença dos professores, sem relacionar tais processos de produção e disseminação tecnológica com as categorias de mediação singulares e universais.

Essas políticas educacionais para a formação dos professores evidenciam um caráter universal. Buscam instituir uma base comum para a profissionalização docente através de mecanismos legais, mediante ações subordinadas à Base Nacional Comum Curricular. Visam à instituição de novas formas de organização do trabalho docente, que, infelizmente, contribuem para a desvalorização e precariedade das condições de ensino. Contudo, é evidente que as bases universais precisam estar relacionadas às particularidades da concretização da educação como um todo. Isso envolve as políticas dos estados, municípios e seus interesses relativos aos contextos sociais, econômicos e culturais próprios, os interesses das organizações sindicais docentes, das organizações dos grupos de estudos e pesquisas, demais entidades e associações. Tais evidências marcam as contradições do cenário atual.

Seria possível substituir o docente das salas de aula pelos instrumentos tecnológicos de mediação dos conteúdos curriculares?

A falta de um olhar crítico, a busca por soluções imediatistas tem demonstrado, sobretudo na prática, no fazer, no dia a dia escolar, que o mundo não funciona dessa maneira! Há que se compreender criticamente os processos relacionados ao desenvolvimento dessa tecnologização do cotidiano, afinal, nem tudo se resolve com apenas um clique.

Para darmos conta das inúmeras informações do mundo digital, mais do que nunca é inarredável a necessidade da presença do professor, da escola e da universidade, uma vez que todas as informações disponibilizadas são produzidas pelos seres humanos. A internet, de forma geral, é fruto histórico do desenvolvimento da humanidade. Apesar do seu caráter ubíquo, tal onipresença das mídias aportadas em páginas, blogs, redes sociais, aplicativos de inteligência artificial, são produtos do trabalho humano. Portanto, precisam ser problematizados em perspectiva histórica, política, social e cultural.

E, mais além, existe a necessidade urgente da crítica dos documentos oficiais, que apontam os baixos índices de desempenho escolar, relacionando-os com a formação “deficitária” dos professores. Esses documentos contribuem para a formação de políticas educacionais não dialogadas e que reforçam a necessidade de uma reforma educacional pautada em modelos produtivos voltados para a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Pressupõem que as escolas brasileiras vivenciam as mesmas experiências, sem considerar as particularidades de cada região brasileira, imbuídos da necessidade do controle do trabalho docente sem a preocupação com seu desenvolvimento profissional, com marca reforçada da padronização.

Isso me lembra o clipe da música “*Another Brick in the Wall*”, lançado em 1979, pelo grupo Pink Floyd. Os elementos presentes no clipe, tais como:

estudantes rigorosamente uniformizados, penteados, enfileirados, sem liberdade de pensamento e criatividade; professores sisudos, legalistas e repressivos. Os primeiros a representarem os indivíduos inseridos no cotidiano escolar, com os processos avassaladores do controle e dos ataques à educação. Os demais representam as instituições responsáveis pelas diretrizes educacionais e a busca dos mais qualificados índices nas avaliações através da padronização dos currículos e metodologias educacionais. É a metáfora final em que os estudantes caem em um gigante moedor de carne e passam por um processo de moagem, resulta em algo padronizado, pronto para ser consumido.

Os quadros e os cenários do clipe, aliançados pelo refrão da música “*Hey, teacher, leave kids alone. All in all, you’re just another brick in the wall*”, estão presentes numa obra que fez crítica à realidade educacional dos finais da década de 1970. Contudo, tem seu diálogo atualizado com as problemáticas contemporâneas, uma vez que, mesmo depois de mais 40 anos, permanecem as contradições que fazem parte dos processos educacionais.

E, mesmo depois de chegarmos a essas conclusões não essencialmente positivas ou otimistas em relação ao desenvolvimento da educação brasileira, temos profissionais resistentes e resilientes. Na contramão desse sistema, pensam sobre suas práticas, refletem sobre o trabalho docente e sobre a formação dos futuros profissionais da educação. Problematizam seus saberes e contextos, buscam novos conhecimentos, fazem novas propostas, desenvolvem novas metodologias, incorporam instrumentos tecnológicos. Permitem-se esperar! Levantam-se, vão atrás, constroem, não desistem, levam adiante, juntam-se a outros para fazerem de outra forma. Praticam o que considero ser uma das mais inteligentes atitudes desses profissionais: a desobediência criativa!

Nesse sentido, “*Práticas Docentes na Contemporaneidade*” apresenta-se como um livro que realiza um amplo levantamento das diversidades presentes na formação inicial e continuada, nos níveis Infantil, Fundamental, Médio e Superior dos docentes em processo de formação. Apresenta uma série de discussões relacionadas com as experiências de estudantes da licenciatura, de pesquisadores da educação e ensino, de docentes experientes, atuantes em instituições de Ensino Básico e Superior. Trata-se de uma obra que pode ser lida e estudada através de três eixos essenciais: 1. Formação Docente e suas Práticas; 2. O Papel Social do Professor, seus Saberes e os Desafios Contemporâneos; 3. Organização Escolar e Planejamento de Ensino.

No primeiro eixo, “*Formação Docente e suas Práticas*”, integra os seguintes capítulos: Importância do Brincar para as Crianças Bem Pequenas; A Contação de Histórias como Prática Pedagógica e Facilitadora, Subsidiando a Formação Leitora da Criança Pequena na Educação Infantil; A Importância do Acolhimento na Educação de Jovens e Adultos; As Contribuições dos

Métodos de Alfabetização para Crianças com Transtornos de Aprendizagem; A Integração Família e Escola e a Relevância para o Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil; “O Espaço amigo de Fartura” e a Relevância dos Jogos e das Brincadeiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo eixo, “*O Papel Social dos Professores, seus Saberes e os Desafios Contemporâneos*”, integram-se os capítulos: Educação Ambiental e Sustentabilidade: Educação e Conscientização”; Resignificação dos Saberes Docentes no Contexto Pós-Pandêmico; Análise Crítica da Mídia: Uma Experiência Formativa com Futuros Professores Mediada por Tecnologias Digitais; O Papel do Professor na Educação Inclusiva; Os Desafios do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto das Atuais Reformas Educacionais; A Inclusão do Aluno Surdo na Educação Infantil; O Lúdico na Educação Infantil: As Contribuições do Brincar para a Inclusão de Crianças com Baixa visão; Multiculturalismo na Educação: As Interfaces da Diversidade Cultural; Estatuto da Criança e do Adolescente: Contribuições de Paulo Freire à Formação e Prática Pedagógica do Educador; A Superação da Invisibilidade.

No terceiro eixo, “*Organização Escolar e Planejamento de Ensino*”, temos os seguintes capítulos: Planejamento Educacional e os Sentidos de Qualidade da Educação Contemporânea: Desafios e Reflexos da Avaliação Externa; Propostas Curriculares para a Educação Infantil no Contexto Brasileiro: Os Desafios para a Construção de Práticas Educativas na Infância; A Relevância do Papel do Gestor Líder sob Viés da Gestão Democrática.

Enfim, as *Práticas Docentes na Contemporaneidade*, apresentadas nesta obra, revelam a necessidade de superação do descompasso entre a universalidade das políticas educacionais e as particularidades dos processos educacionais, a fim de contribuir com a valorização dos estudantes e docentes, agentes da produção do conhecimento. As contradições mais evidentes deste processo estão relacionadas à precariedade do trabalho docente, à falta de investimentos na formação continuada dos professores, enquanto política de estado, e aos processos de desigualdades sociais que se aprofundaram, sobretudo, no período em que vivenciamos uma crise humanitária de dimensão planetária – COVID-19.

A resistência neste cenário, demandada aos estudantes e docentes é premissa da nossa própria condição de existência. Por isso precisamos articular a nossa capacidade política de esperarçar!

Uma ótima leitura!

Prof^a Dra. Taíse Ferreira da Conceição Nishikawa

Docente do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Josiane Aparecida Rossetto Garcia

INTRODUÇÃO

Este capítulo diz respeito ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo científico apresentado no curso de Graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taguaí, sob a orientação do Professor Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira, em 2022, que procurou discutir sobre a importância do brincar e apresentar sua relevância para o desenvolvimento global das crianças bem pequenas.

A criança bem pequena – 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses – está na fase em que ela está saindo da condição de bebê para a situação de mais independência, adquirindo, assim, mais autonomia e desenvolvimento da sua linguagem. Nesse contexto, ela está em processo de reconhecimento de si mesma e do outro, onde tudo é explorado e propiciado a fim de maximizar o universo de experiências, vivências e descobertas.

Escolheu-se este tema, pois o brincar é de grande importância para a criança, pois, não é apenas para o seu divertimento, mas também para o seu desenvolvimento. Brincando, ela se desenvolve cognitivamente, no convívio social e na sua criatividade, dentre uma infinidade de aspectos.

O objetivo geral deste capítulo é analisar a importância do brincar na Educação Infantil para as crianças bem pequenas, contribuindo para o desenvolvimento integral delas.

Teve como um problema a possibilidade de ajudar no desenvolvimento das atividades para as crianças bem pequenas com o brincar para colaborar em seu desenvolvimento global, pois, escuta-se de pais que as crianças vão à creche só para brincar ou que ao brincar as crianças não aprendem nada. Todavia, nos dias atuais, vive-se num mundo em que o brincar se tornou algo diferente. As crianças quase não brincam mais. É mais fácil dar um celular para que ela possa ficar quieta para os pais poderem fazer os seus afazeres. O que vem prejudicando as crianças em seu satisfatório desenvolvimento. Dessa forma, surge as seguintes problemáticas:

De fato, é possível a criança bem pequena aprender e se desenvolver brincando? Nesse sentido, é importante o brincar na Educação Infantil para este

grupo etário de desenvolvimento? O professor tem conhecimento de quão grande é seu papel nessa mediação?

As hipóteses são positivas e é na direção de procura de sua confirmação que é realizado este capítulo. Há diversos autores que ressaltam a importância do brincar e seus benefícios na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e o papel do professor como mediador nessas brincadeiras. Os autores ressaltam que é importante para a criança brincar, pois, brincando ela vai desenvolver suas habilidades, imaginação, ajudando também na comunicação e expressão, dentre outros aspectos.

REFERENCIAL TEÓRICO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Caracterização da criança bem pequena

No Estatuto da Criança e do Adolescente – E.C.A. n° 8068/1990 (BRASIL, 1990), em seu artigo 2º, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.”

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010, p. 12), consta que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A criança é um sujeito histórico de direitos, de desenvolvimento e de aprendizagem que são essenciais para a sua formação. Logo, cabe à atuação docente a reflexão em torno de práticas pedagógicas e curriculares visando o favorecimento do imaginário e da criatividade infantil, possibilitando, assim, potencializar o desenvolvimento por completo da criança.

A Constituição Federal Brasileira – CF de 1988 (BRASIL, 1999), divide a Educação Infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino assegurados às crianças. No artigo 208, incisos I e IV, a Educação Infantil: “I – a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; [...] IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – B.N.C.C. (BRASIL, 2017), ao distinguir as especificidades dos apontados grupos etários que compõem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são constituídos em três grupos de faixas etárias em cada campo de experiências. Cada grupo pertence a uma determinada faixa etária que são denominados: Bebês (de zero a 1 ano e seis meses); Crianças Bem Pequenas (de 1 ano e sete meses a 3

anos e onze meses) e Crianças Pequenas (de 4 anos a 5 anos e onze meses). Tal documento também dividiu a Educação Infantil sendo: Creche – bebês de 0 a crianças de 3 anos e 11 meses e Pré-Escola – crianças com 4 a 5 anos e 11 meses de idade. “Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica”. (BRASIL, 2017, p. 42).

A seguir, serão apontados aspectos em relação à concepção do brincar.

A concepção do brincar

Acerca da concepção do brincar tal ação faz parte da infância. As crianças quando nascem já nascem gostando de brincar, porque é na brincadeira que ela vai expressar seu comportamento e sua linguagem. É no brincar que ela vai ter a visão de mundo. É no brincar que ela descobre, aprende e se desenvolve.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – E.C.A. n° 8068/1990 (BRASIL, 1990), o artigo 15 aborda que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” E no artigo 16 § IV, diz que a criança tem direito de brincar, praticar esportes e se divertir (BRASIL, 1990).

Este apontamento em relação ao relevante direito que deve ser assegurado à criança vem ao encontro do que é apontado no primeiro volume do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – R.C.N.E.I. – (BRASIL, 2001, p. 13): “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil [...]”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010), aborda, em seu artigo 8°, que as instituições de Educação Infantil devem ter em sua proposta pedagógica a garantia e acesso a processos de articulação, renovação e apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, tendo também como direito ao respeito, à dignidade, liberdade, brincadeira, saúde, proteção, convivência e interação com demais crianças.

Para o segmento escolar da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – B.N.C.C. (BRASIL, 2017) foi alicerçada conforme as D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010), que em seu artigo 9°, assevera que os eixos nos quais são estruturadas as práticas pedagógicas da Educação Infantil tratam-se das interações e da brincadeira.

Estes eixos concernem às experiências nas quais as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que propicia socialização, aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Como se pode ver, o brincar está na B.N.C.C. (BRASIL, 2017), como um eixo da prática docente quanto como direito de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil.

Segundo a B.N.C.C. (BRASIL, 2017), a interação durante o brincar distingue o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças. Ao notar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é provável identificar, por exemplo, a demonstração dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

Segundo Niles e Socha (2014, p. 84): “O brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-de-conta, expressão livre, pois, quando a criança brinca, ela aparece mais madura do que ela é, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas de forma simbólica”. Portanto, o brincar é muito valioso para o desenvolvimento da criança e sua formação enquanto indivíduo ativo, pois através das brincadeiras, ela acaba imitando o adulto, assim reproduzindo diversos atos que vivencia. Ou seja, ela acaba por reproduzir e representar sua realidade.

Em seguida, serão tecidas considerações sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e seus benefícios.

A relevância do brincar e seus benefícios para a criança bem pequena

Em relação à relevância do brincar e seus benefícios, para Loro (2015), o brincar ajuda no desenvolvimento integral do ser humano nos âmbitos físicos, sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos. Por esse motivo, é importante que pais e educadores tenham ciência de que a ludicidade precisa ser vivenciada na infância. O brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, que vai desenvolver sua autonomia e sua criatividade, dentre outros aspectos.

O brincar é muito importante no processo de aprendizagem da criança, pois é nas brincadeiras que elas vão desenvolver sua autonomia, fruição, cooperação, etc. Nas brincadeiras em grupos é que vão aprender a socializar, competir, liderar e cooperar. É por meio do brincar, que ela também vai desenvolver as capacidades de memória, imitação, repetição e imaginação. (LORO, 2015).

Segundo Oliveira (*apud* CARVALHO, 2016), a brincadeira de faz-de-conta ou o jogo simbólico concerne ao instrumento para a inspiração da fantasia.

Essa ferramenta é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da exploração, da resolução de conflitos internos e externos, etc. Age também sobre a habilidade da criança de imaginar e de representar, articuladas com outra forma de expressão.

Marques *et al.* (2020), profere que o ato de brincar é algo indispensável para a vivência humana. Visto que a criança desenvolve situações de imaginação e de fantasia, colaborando, assim, na interpretação do indivíduo de si e de seu entorno. Além disso, ajuda na sua construção social, colaborando, assim, com a convivência social com os pares.

Para Niles e Socha (2014, p. 29), o lúdico tem a fundamental e completa finalidade de beneficiar o desenvolvimento da pessoa humana numa prática “de inter-atuação lúdica”, promovendo de modo prazeroso a interação entre os participantes.

Para Silva (*apud* SANTOS, 2021, s/p.):

Os jogos e brincadeiras não podem ser vistos apenas como um passatempo, pois, são formas também de estimular o lado criativo da criança, a autoconfiança, a socialização, o desenvolvimento motor e o cognitivo porque é através dos jogos e das brincadeiras que a criança compreende e entende o conceito de limites e regras.

Na visão de Santos (2016, p. 8), “Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo [...]”. Assim sendo, quando brincam praticam a convivência em grupo, interagindo e adquirindo conhecimento. “Brincando a criança desenvolve seu pensamento, sabe conceituar o significado das coisas, promove o avanço intelectual e esse avanço ocorre de maneira processual.” Portanto, a criança se desenvolve brincando, avançando intelectualmente, socialmente e afetivamente.

O brincar não é só para divertimento da criança, é a maneira que ela se expressa e se comunica com o mundo a sua volta, desenvolvendo-se e levando conhecimento para a vida. Pois: “É através do brincar que a criança desenvolve capacidades importantes como: a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade”. Sendo assim, a criança, através do brincar, aumenta suas habilidades cognitivas e também sua socialização, sua capacidade de criar e sua afetividade. (SANTOS, 2021, s/p.).

A seguir, o papel da atuação e da mediação docente será melhor evidenciado, principalmente tendo a ludicidade como ferramenta pedagógica em prol do desenvolvimento global infantil, inclusive da criança bem pequena.

O papel do professor na mediação das brincadeiras com crianças bem pequenas

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – L.D.B. – nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), por meio do educar, é possibilitado às crianças, inclusive o grupo etário das crianças bem pequenas, ocasiões de descobertas, experiências, brincadeiras e cuidados norteados integralmente no sentido de colaborar com o desenvolvimento, capacidade e habilidades infantis bem como ao acesso dos conhecimentos mais amplos da realidade sociocultural por parte das crianças.

Consta nas D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010, p. 18) que dentre os objetivos da Educação Infantil em relação à proposta pedagógica e isto se dá por meio da atuação docente, deve ser assegurada à criança condições de se apropriar, renovar e articular vivências, saberes e conhecimento das distintas linguagens, bem como garantir “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), referente à Educação Infantil, traz ressaltantes apontamentos em relação à performance do professor. Em sua prática, ele deve proporcionar seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil – Brincar, Conhecer-se, Conviver, Explorar, Expressar e Participar – dentre eles ressalta-se, aqui, o Brincar, enquanto meio a fim de que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um ativo papel em ambientes que as atraiam à vivência, aos desafios, às provocações e à autonomia de resolvê-los, contribuindo na construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Como se pode ver nas legislações vigentes – desde L.D.B. – nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010) até a B.N.C.C. (BRASIL, 2017) – a atuação e mediação docente é imperiosa e nela a ludicidade deve e merece estar presente.

Nesta mesma linha de raciocínio, Delgado e Martins Filho (2013, p. 23) vem comprovar que a educação das crianças bem pequenas, sem dúvidas, em instituições educativas concerne a “uma conquista histórica em nosso país, propiciada pelos movimentos sociais e feministas, incluindo as mães trabalhadoras, nas décadas de 1970 e 1980”. Todavia, quando se pensa em instituições escolares voltadas à infância, tal conquista é pertencente também às crianças, que se beneficiarão “do direito de frequentar espaços intencionalmente organizados para encontros mais criativos e sensíveis entre elas”. Assim, deve-se refletir sobre uma ambiência em que haja flexibilidade de espaços, tempos, anseios e necessidades, que promovam o “o brincar e as relações”, ampliando, dessa forma, os repertórios culturais e sociais das crianças.

Para Loro (2015), o professor de Educação Infantil tem que ter algumas

características: deve ter alegria de viver, criatividade, entusiasmo, ser disposto a ter boas relações humanas. Dessa forma, o educador deve participar das brincadeiras, brincando com as crianças demonstrando prazer e também estimulando as crianças.

Silva (2020) diz que é importante pensar na brincadeira no contexto escolar, para que a criança tenha uma brincadeira de qualidade. Assim, faz-se necessário uma adequada mediação, pois a brincadeira é essencial para as crianças, tornando-se indispensável. Portanto, é importante que o professor faça mediações nos momentos de brincadeiras.

Segundo Teixeira e Volpini (2014), é significativo que o responsável prepare e planeje o ambiente de modo que aguace o desejo da criança em brincar, colaborando ao enfrentamento de desafios, pois, na mediação, o brincar associa teoria e prática, tornando-se mais significativo. Dessa forma, o professor é muito importante no processo mediativo, organizando e planejando sua atuação, estimulando a criança para desenvolver-se e aprender de modo livre e espontâneo, mas sem perder sua intencionalidade.

Segundo Medeiros (2017), enquanto mediador, o professor deve buscar incluir novas metodologias em sua prática pedagógica, garantindo os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, a brincadeira deve fazer parte de sua prática, buscando constituir sujeitos críticos, autônomos, atuantes, reflexivos, investigativos e desafiadores.

Complementando, Fidencio (2013), o professor-mediador entende, valoriza e aplica a brincadeira em prol do desenvolvimento infantil, proporcionando desenvolvimento, aprendizado e experiências significativas à criança. Portanto, o profissional, ciente de sua atuação, deve planejar e organizar ações, tempos e espaços visando o pleno e potencializado desenvolvimento integral da criança, tendo sempre como fio condutor as brincadeiras.

A seguir, pode-se acompanhar na prática toda atuação, intervenção e mediação docente ao fazer uso da ludicidade visando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança bem pequena através de uma pesquisa de campo.

PESQUISA DE CAMPO

Acerca das técnicas e dos procedimentos, este capítulo empregou a pesquisa bibliográfica e de campo. Através deste, buscou-se analisar a grande relevância do brincar na Educação Infantil para as crianças bem pequenas, buscando ouvir as opiniões de profissionais atuantes a respeito da importância do brincar para as crianças no seu aprendizado e no seu desenvolvimento.

Desse modo, foi elaborado um questionário concernente à temática em questão – a importância do brincar para as crianças bem pequenas, no montante de sete questões abertas e discursivas que ao todo teve oito educadores

provenientes de Escolas Municipais de Educação Infantil, localizadas em distintos municípios no sudoeste do estado de São Paulo, como colaboradores.

Primeiramente, ao serem indagados quais contribuições o brincar traz para a criança da Educação Infantil, todos responderam, dando a sua opinião de quais contribuições traz o brincar para esse grupo etário – crianças bem pequenas.

Para os participantes da pesquisa, o brincar é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, como se pode observar nas respostas. “O brincar traz uma infinidade de benefícios a qualquer criança”, é um meio importante para que aconteça o desenvolvimento dela, para que tenha um bom resultado no seu aprendizado e nas suas descobertas (*sujeito 1*). “O brincar é fundamental, sendo impossível desvinculá-lo das aprendizagens [...]” (*sujeito 5*). “É fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança” (*sujeito 7*).

A contribuição dos participantes vai ao encontro das discussões de Loro (2015), que diz que é no brincar que a criança vai desenvolver sua autonomia, e suas capacidades de memória. O brincar é muito importante para a criança no seu processo de aprendizagem.

Três dos entrevistados citaram a socialização como uma das contribuições do brincar. “Auxilia na interação e socialização, respeito, seguir regras [...]” (*sujeito 2*). “Através do brincar é que a criança se desenvolve, em vários aspectos motor, cognitivo, se socializa, cria laços afetivos entre outros” (*sujeito 4*). “[...] auxilia na formação da criança, ajuda na socialização, no desenvolvimento psicomotor, emocional entre outros” (*sujeito 8*).

Para Teixeira e Volpini (2014), o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança, assim também contribuindo em suas habilidades psicológicas, cognitivas, emocionais e físicas, assim também na sua socialização.

Quando foi questionado sobre a utilização das brincadeiras como recursos pedagógicos em sala de aula com crianças bem pequenas, todos os participantes responderam que utilizam sempre em suas práticas pedagógicas.

O *sujeito 1* respondeu que: “Sim. [pois] Empregar o brincar como recurso pedagógico foi uma constância em minha atuação docente [...]”. Está em concordância com o *sujeito 6*: “As brincadeiras sempre estão presentes, com as crianças deve-se trabalhar sempre o lúdico”. Pois, tanto um como o outro, diz que o brincar faz parte da sua prática pedagógica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA n° 8068/1990 (BRASIL, 1990), trata que a criança tem o direito de brincar e se divertir. Assim, está em consonância com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – R.C.N.E.I. – (BRASIL, 2001), que afirma que é direito da criança brincar, se expressar, interagir e se comunicar.

Na B.N.C.C. (BRASIL, 2017), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010), os eixos nos quais são estruturadas as práticas pedagógicas da Educação Infantil tratam-se das interações e das brincadeiras.

Em contribuição, os referidos *sujeito 3*, *sujeito 5* e *sujeito 8* dizem que usam a brincadeira sempre. Sendo assim, vão ao encontro do que apontam D.C.N.E.I. (BRASIL, 2010), ao abordar que as instituições de Educação Infantil têm que garantir em sua proposta pedagógica a brincadeira.

No questionário foi perguntado se os colaboradores poderiam citar duas brincadeiras que utilizam em sala com crianças bem pequenas e como utilizam essa prática pedagógica.

O *sujeito 1* colocou que “Não me recordo no momento de mencionar as brincadeiras utilizadas.” Mas asseverou que “[...] o brincar oferece ao professor instrumentos relevantes para observar e acompanhar como aquela criança vem se desenvolvendo [...]”.

Em relação ao que foi apontado pelo *sujeito 1*, é importante trazer os apontamentos da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 31, aborda o processo avaliativo na Educação Infantil, ao preconizar que a avaliação será realizada por meio do acompanhamento e registro acerca do desenvolvimento da criança, sem o intuito de promover acesso ao Ensino Fundamental.

Contribuindo nesse sentido, de acordo com Oliveira e Cruz (2022, p. 240), o brincar é significativo à criança, pois colabora com a constituição do processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] dentre as características dos métodos avaliativos distintos, aquele mais coerente e adequado à realidade atual da sala de aula na Educação Infantil tratam-se das brincadeiras”.

Uma das brincadeiras citadas pelos participantes utilizada em sala foi o jogo simbólico, pois através do seu emprego, os educadores criam situações do cotidiano da criança para ajudar ela a resolver conflitos e interagir.

Para o *sujeito 3*, “[...] No jogo simbólico, a gente cria situações imaginárias para que as crianças possam simular situações, resolver conflitos e interagir entre si [...]”.

Em contribuição, o *sujeito 5* também menciona o jogo simbólico além de “[...] Brincadeiras motoras, com música [...]”. Nesse mesmo sentido, o *sujeito 6*, faz uso de cantinhos temáticos ao empregar o jogo simbólico.

Como descreve Fidencio (2013), a criança, através do jogo simbólico, adapta-se a fatos do seu cotidiano por meio das suas representações. É por meio dele que ela constrói seu conhecimento, suas vivências, emoções, permitindo que ela assimile e interprete o mundo adulto.

O *sujeito 2* citou que tal atividade lúdica é uma prática que não pode faltar

para as crianças bem pequenas e que “Todas as atividades com crianças bem pequenas devem ser lúdicas, explorando seu desenvolvimento em geral”.

Em consonância com o *sujeito 2* está Loro (2015), que profere que o lúdico deve ser inserido no ambiente escolar da Educação Infantil, pois é através dele que a criança aprende e amplia seu conhecimento de forma prazerosa.

Para Winnicott (*apud* LORO, 2015), o brincar proporciona para a criança liberdade, sendo onde ela será capaz de conciliar o mundo material e o imaginário, sendo fundamental para o seu desenvolvimento.

Ao serem questionados se o brincar contribui para o desenvolvimento e para aprendizagem das crianças bem pequenas, todos responderam que sim. O *sujeito 1*, disse que o brincar é “Concebido como necessidade básica humana e um direito infantil que deve ser assegurado [...]”. Esse apontamento está relacionado à Base Nacional Comum Curricular – B.N.C.C. (BRASIL, 2017).

A B.N.C.C. (BRASIL, 2017) traz relevantes apontamentos em relação à performance do professor, que em sua atuação deve garantir à criança o seu desenvolvimento. Deve proporcionar à criança os seis eixos de aprendizagem que são: Brincar, Conhecer-se, Conviver, Explorar, Expressar e Participar.

A alegação do *sujeito 1*, foi também ao encontro dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2001), que diz que o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança na sua identidade e na autonomia.

Houve um consenso entre os sujeitos que disseram que, no brincar, a criança desenvolve suas habilidades. O *sujeito 3* respondeu que “[...] desenvolvem habilidades motoras e cognitivas [...]”. O *sujeito 6* declarou que “Sim, é através do brincar que a criança adquire todas as habilidades necessárias para o seu amplo desenvolvimento”. Assim sendo, é através do brincar que as crianças ampliam suas capacidades motoras, cognitivas e sociais.

Tais afirmações remetem à reflexão de Loro (2015), que diz que é na ação do brincar que a criança se desenvolve integralmente, além de desenvolver sua atenção e sua imaginação.

Complementando está Teixeira e Volpini (*apud* Medeiros, 2017), que dizem que através do brincar a criança desenvolve suas habilidades psicomotoras, cognitivas, emocionais e se socializa cada vez mais.

Para finalizar a pesquisa, foi feito um questionamento sobre a importância do professor como mediador nas brincadeiras. Todos responderam que o professor tem um papel muito importante, pois, ele é quem vai ser o facilitador na aprendizagem da criança.

A colocação do *sujeito 1* foi que “[...] Sua mediação é intervenção são elementos facilitadores à educação, ao cuidado e ao desenvolvimento infantil.” Em complementação a esta resposta, vem a colaboração do *sujeito 4*, ao dizer que “O

professor direciona, auxilia, media com palavras, instrumentos, atitudes e métodos.” Diante disto, eles apontam que o professor faz sua mediação direcionando e intervindo para facilitar o aprendizado da criança.

Segundo Teixeira e Volpini (2014), é importante que o responsável planeje, preparando o ambiente, tornando mais significativo o brincar, já que a mediação busca associar a teoria com a prática, sempre estimulando o desenvolvimento e aprendizado da criança.

O *sujeito 2* articula que o professor deve “[...] participar junto com as crianças durante as brincadeiras”, pois o professor é importante, é ele quem orienta, que faz a criança entender as regras e se interagir, participando junto da criança das brincadeiras, desse universo de ludicidade.

Nessa linha de pensamento está Loro (2015), ao dizer que o professor deve ter algumas características, como: ser disposto, criativo e se relacionar bem, participando das brincadeiras, demonstrando entusiasmo e prazer, estimulando a criança.

Para o *sujeito 5*, o brincar é importante, assim como o papel de mediador, o professor deve intervir para que os objetivos sejam alcançados, para que a criança consiga resolver problemas e conflitos, pois por meio da interação, estimula “o desenvolvimento intelectual” da criança.

Para Medeiros (2017), o professor, enquanto mediador, deve incluir em sua prática pedagógica novas metodologias, assim garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O *sujeito 8* asseverou que é “de grande importância e de muita responsabilidade”, pois, é ele que cria os espaços e disponibiliza os materiais para as brincadeiras aconteçam de forma a contribuir positivamente no aprendizado da criança.

De acordo com Fidencio (2013), o professor-mediador deve planejar e organizar ações e espaços, visando o desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências significativas em seu aprendizado.

Enfim, constatou-se que as informações obtidas por meio do presente questionário serviram de alicerce, comprovando, assim, a importância do brincar para as crianças bem pequenas, e, constatou o mais importante: o papel imperioso do professor como mediador nas brincadeiras. Sua constante intencionalidade em conduzir todo o processo educacional infantil, inclusive para as crianças público-alvo deste capítulo, as crianças bem pequenas – de 1 ano e 7 meses de idade aos 3 anos e 11 meses de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica possibilitou a investigação acerca de entendimentos relativos à importância do brincar na Educação Infantil e o quanto é importante para o desenvolvimento global da criança bem pequena, sendo necessária a conscientização de pais, gestores e educadores sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, pois no brincar que ela está se conhecendo, conhecendo o mundo em sua volta, e, construindo o seu saber e desenvolvendo a sua aprendizagem.

Em contribuição, a pesquisa de campo, através de seus colaboradores, apontou que o brincar é fundamental para a criança, sendo considerado como uma ferramenta importante para a prática pedagógica, e que tão importante quanto, é o papel do professor como mediador e guardião do brincar. Assim sendo, todos os professores utilizam essa prática em sala.

Nos caminhos percorridos pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de ajudar no desenvolvimento das atividades para as crianças bem pequenas, tendo o brincar como alicerce e recurso pedagógico para colaborar com o desenvolvimento infantil.

Este problema, como foi apontado na seção introdutória, desdobra-se nas seguintes questões, seguidas de suas possíveis constatações:

1 – De fato, é possível a criança bem pequena aprender e se desenvolver brincando?

A pesquisa realizada apontou que sim. É possível a criança aprender e se desenvolver brincando. Com base tanto nos documentos oficiais relativos às orientações para a Educação Infantil, quanto em ideias de diversos autores apresentadas neste capítulo possibilitou não somente comprovar a possibilidade do auxílio, via educação formal, sobre o aprimoramento do desenvolvimento infantil através da ludicidade, mas a indicação de alguns caminhos nesta direção, pois enquanto direito que deve ser assegurado, o brincar trata-se da rica e valiosa experiência à criança, o que propicia uma infinidade de benefícios para seu desenvolvimento.

Neste sentido, além da interação, a brincadeira proporciona um mecanismo fundamental para desenvolver habilidades para uma melhor aprendizagem e um desenvolvimento global mais exitoso, pois o brincar contribui significativamente para desenvolvimento das estruturas psicológicas, sociais, afetivas e cognitivas da criança, inclusive da criança bem pequena, o foco desta investigação, potencializando seu conhecimento, suas relações e trocas estabelecidas.

2 – Nesse sentido, é importante o brincar na Educação Infantil para este grupo etário?

Sim. Por tudo o que foi abordado. O brincar é importante e fundamental

para a criança desenvolver e aprender, pois o brincar, para ela, não é só uma forma de divertimento e distração, mas sim algo indispensável e essencial para o seu desenvolvimento infantil.

A criança bem pequena utiliza das brincadeiras para conhecer e compreender o mundo que a cerca. Sendo assim, é através do recurso planejado e intencional da brincadeira que ela representará a realidade vivida, colocando-se em diversas situações, conseguindo resolver diversos problemas de ordem interna e externa e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, ficou clara a importância do brincar para a criança bem pequena, sendo um recurso pedagógico e facilitador no processo de ensino aprendizagem, fazendo que seja algo prazeroso.

3 – O professor tem conhecimento de quão grande é seu papel nessa mediação?

Em vista dos argumentos apresentados, constatou-se o caráter relevante do brincar para as crianças bem pequenas e, para que isso aconteça de forma favorável, é importante que o professor seja mediador na brincadeira, sendo uma atividade reconhecida como um excelente recurso pedagógico e como uma ótima ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de toda e qualquer idade, inclusive das crianças bem pequenas.

Há uma concordância entre os educadores da pesquisa de campo de que a brincadeira é um importante instrumento pedagógico, assim buscam sempre estar colocando brincadeiras em suas práticas pedagógicas, organizando o espaço da sala de aula e a transformando-a num lugar apto e convidativo para brincar, atizando as crianças a manusearem os brinquedos, etc.

Também é relevante apontar que o aporte teórico traz diferentes, mas relevantes pontos de partida para que as brincadeiras possam acontecer e para que haja interações nos grupos torna-se necessário organizar os brinquedos e deixar acessível para elas.

O educador infantil tem a missão de realizar seu trabalho de forma lúdica, refletindo sobre o brincar, para poder reelaborar suas hipóteses sempre que necessário, assim propondo novas estratégias de ação para seu trabalho, ou seja, qualificando o brincar na escola da infância.

Contudo, a atuação do mediador infantil não pode ficar só na observação e na oferta de objetos para brincar. Ele precisa intervir, estimulando e propondo desafios para que possam tomar decisões sobre os brinquedos, assim a criança poderá avançar no seu processo de aprendizagem, de desenvolvimento, de possibilidades e de potencialidades.

Todas as reflexões desta pesquisa tiveram como intuito, compreender ainda que minimamente, e contribuir na discussão e na procura de respostas acerca do auxílio educacional voltado ao brincar, pois quando inserido, pode ser

considerado como estímulo para a construção do conhecimento e de desenvolvimento da criança, inclusive das crianças bem pequenas.

Que o esforço de pesquisa e de reflexão aqui realizado, frutifique em desafios para novas pesquisas a respeito desta tão importante questão relativa a importância do brincar para as crianças na Educação Infantil e o papel do professor como mediador, colaborando com o ensino-aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Findando, deixa-se aqui uma reflexão: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação.” (WININICOTT *apud* FIDENCIO, 2013. p. 22).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição federal**. 4 ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf<. Acesso em 20 de out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasil: Ministério da Educação e do Desporto, 1990. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf<. Acesso em 28 set. 2022.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2001.

CARVALHO, M. da C. de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação, especialização em Administração Escolar e Administração Educacional) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016. Disponível em: ><http://hdl.handle.net/10284/6928><. Acesso em 20 ago. 2022.

DELGADO, A. C. C.; MARTINS FILHO, A. J. Dossiê bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. *In: Pro-Posições*, v. 24, n. 3, 72, p. 21-30, set./dez., 2013. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/pp/a/Cc5Rfr8yCNSnk4Cr7hw8hLN/?format=pdf><. Acesso em 10 out. 2022.

FERREIRA, L. C. S. **Educação na primeira infância**. v.1. Curitiba: Opet, 2011.

FIDENCIO, T. R. **O papel do professor de Educação Infantil nas brincadeiras livre e estruturada**. 2013. 42f. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: >http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/597/Fidencio_Taciele_Raquel.pdf<. Acesso em 30 out. 2022.

FREITAS, A. F. F. **A importância do brincar na educação infantil**. 2013. 59f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: > <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2761><. Acesso em 16 ago. 2022.

LORO, A. R. **A importância do brincar na educação infantil**. 2015.42f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa (RS),2015. Disponível em: ><http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3391><. Acesso em 16 ago. 2022.

MARQUES, L. da C. da S. *et al.* A importância do brincar na educação infantil. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 5, ed. 11, v. 8, pp. 103-114, Nov. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: > <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincar-na-educacao><. Acesso em 12 out. 2022.

MEDEIROS, M. L. da P. S. **A brincadeira e suas contribuições na Educação Infantil**. 2017 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2017. Disponível em: > <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42009>< Acesso em: 12 out. 2022.

MONTEIRO, F. **Estágios de desenvolvimento, segundo Piaget**. Disponível em: ><https://www.drafernandamonteiro.com.br/fase-de-desenvolvimento-cognitivo-segundo-piaget/><. Acesso em 10 out. 2022.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. *In: Psicol. USP*, 20, 3, Set., 2009. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/pusp/a/7Gw-J7wsWFRB68NK3npKmZDt/><. Acesso em 10 out. 2022.

NILES, R. P.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *In: Ágora: Revista de divulgação científica*, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014. Disponível em: ><https://research.amanote.com/publication/sZ7L3XMBKQvf0Bhi9q7V/a-importncia-das-atividades-lidicas-na-educacao-infantil><. Acesso em 14 out. 2022.

OLIVEIRA, E. G. de. **O pensar bem na educação infantil**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PARENTES, M. de S. **O brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil**. 2014.40f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Primavera do Leste – MT, 2014. Disponível em: > <https://bdm.unb.br/handle/10483/9551><. Acesso em 14 out. 2022.

SANTOS, D. C. dos. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**: importância para a aprendizagem. 2021. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021. Gama DF. Disponível em: ><https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/976>. Acesso em 01 nov. 2022.

SANTOS, M. de F. M. dos. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 2016. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: ><https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42148><. Acesso em 04 de nov. 2022.

SILVA, J. P. da. **A importância do Brincar na Educação Infantil**. 2020. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Núcleo de Educação a Distância/NEAD, Curso de Pedagogia – Pólo Maceió, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: ><http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/7804><. Acesso em 20 ago. 2022.

SILVA, L. I. da. **A importância do brincar na educação infantil**. 2013. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: > <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3678><. Acesso em 20 ago. 2022.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. **A importância do brincar no contexto da educação infantil**: creche e pré-escola. 2014. 13 f. Graduação – Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro, São Paulo, 2014. Disponível em: ><https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf><. Acesso em 12 out. 2022.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E OS SENTIDOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E REFLEXOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Ederson da Paixão

Jussara Pereira da Silva Batista

Marisa Noda

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo qualidade é cada vez mais discutido no âmbito educacional, ganhando espaço em debates e discussões sobre o desenvolvimento da educação nacional e despertando interesse não apenas de governos, mas da sociedade como um todo. Embora o tema qualidade aplicado à área educacional seja bastante recorrente, encontrar uma única definição para tal termo não é uma tarefa simples.

Verifica-se que até os dias atuais não foi possível alcançar uma qualidade que possa ser considerada efetiva, embora tenha sido muito discutido e pensado ao longo da história da educação. Assim, ainda é esperada uma educação que possa ser considerada humanista, emancipatória, que contribua com a formação de um aluno que compreenda o mundo em que vive e possa agir de maneira crítica e autônoma diante dele.

O presente trabalho foi motivado pelos estudos e discussões proporcionados nas aulas da disciplina de Tópicos Especiais I: Gestão e Planejamento da Educação Básica, do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP), realizada no segundo semestre de 2020. Para o seu desenvolvimento optou-se por um estudo de cunho bibliográfico, pautado no diálogo de diferentes autores sobre a temática em discussão.

O principal objetivo da pesquisa é abordar a busca pela qualidade ao longo da história da educação mundial (e mais detalhadamente, no cenário nacional), por meio dos sentidos de qualidade, ligados ao planejamento educacional. Além disso, o texto também busca destacar a influência dos sentidos de qualidade criados pela avaliação externa.

HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO

No cenário brasileiro, a tão sonhada escola de qualidade apresenta-se como um complexo e grande desafio, pois nas últimas décadas embora tenha ocorrido um avanço no acesso ao ensino fundamental no Brasil, alguns estudiosos da área ainda apontam para o fato de que o processo carece de melhorias em relação a uma aprendizagem mais afetiva (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Ao se referir à qualidade da educação, é importante destacar que

[...] a discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe, às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Outro ponto importante e que merece muita atenção para auxiliar na compreensão sobre a qualidade, diz respeito à compreensão sobre a trajetória da escola pública no mundo e no Brasil. Isso permitirá uma análise sobre como se deu a estruturação da educação em si, bem como o seu processo de universalização.

O ideal de escola pública, laica e gratuita, surge no seio nas discussões iluministas entre o século XVI e XVIII, que visavam mudanças no sistema político, econômico, social e cultural. O Iluminismo consistia em um conjunto de teorias contra o sistema do Antigo Regime, que mantinha um governo monárquico absolutista, com uma economia mercantilista e uma sociedade estamental, questões que iam de encontro com os interesses do grupo social que surgiu nas entranhas da sociedade medieval e que se desenvolveu durante o período moderno, a chamada burguesia. Tal grupo não se contentava em ficar no lugar imposto pelo Antigo Regime e, por isso, começou a lutar para ter o lugar central com uma nova estrutura social, política e econômica. (COTRIM, 2017).

Os ideais da burguesia começam a ser conquistados por meio da Revolução Inglesa, no século XVII, que permitiu a participação desses grupos no Parlamento Inglês. A Revolução Puritana e Gloriosa, que auxiliou no fim da monarquia absolutista e na implantação da monarquia constitucional parlamentarista, por meio do documento *Bill of Rights* (Declaração dos Direitos), atendeu aos interesses da burguesia que, em busca da expansão dos princípios liberais de

economia, realizaram a chamada Primeira Revolução Industrial em 1760, possibilitando, assim, a implantação do capitalismo liberal na estrutura econômica. (COTRIM, 2017).

A implementação do capitalismo na dinâmica da estrutura social e dos demais interesses iluministas (que nada mais eram da burguesia), vai ocorrer com a Revolução Francesa de 1789 a 1815, que marca o fim da estrutura social, política, econômica e cultural da Idade Moderna. Sendo assim, esse conjunto de revoluções burguesas do século XVIII possibilitava o domínio dos interesses burgueses na estrutura social, política, econômica e cultural da chamada Idade Contemporânea. No entanto, o Iluminismo visava à burguesia e, portanto, as ideais centrais de igualdade, liberdade e fraternidade se baseavam nos princípios burgueses. Com a educação pública, laica e gratuita, oferecida pelo estado, não foi diferente, pois também estava voltada para a burguesia. (COTRIM, 2017).

De acordo com Hobsbawm (2020, p. 97), “se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sobre influência da Revolução Industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa”. A Grã-Bretanha proporcionou a forma para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que gerou a ruptura das estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu. A França, porém, forneceu o modelo da política liberal e radical-democracia, do nacionalismo, dos códigos legais, organização técnica e científica, o sistema métrico de medidas é a ideologia do mundo moderno.

Ainda segundo Hobsbawm (2020), a Revolução Francesa deixou consequências profundas, sendo a única ecumênica, oferecendo o padrão para sucessivos acontecimentos. Foi uma revolução de seu tempo, primeiro movimento de ideias da cristandade a influenciar diversas partes do mundo. Marx e Engels (2010) explicam que a burguesia impôs o seu modo de produção e sua civilização. Explicam, também, que a Revolução Francesa enfraqueceu a propriedade feudal em prol da burguesa, criando o mundo a sua imagem e semelhança, no qual o capital é poder social.

Baseando-se na obra *O Capital*, de Karl Marx, Alves (2001) ressalta que o processo de divisão do trabalho imposto pela máquina, gerou a tendência indissolúvel de objetivação e de simplificação do trabalho, que levou à incorporação maciça de mulheres e crianças à produção industrial. Por meio de seus argumentos, o autor ressalta o estado de miserabilidade que a dinâmica do liberalismo gerou na vida dos trabalhadores, resultando em reações cujas lutas refletiram na legislação social inglesa do século XIX, onde a aplicação de leis era burlada pelos capitalistas. (ALVES, 2001).

Em relação aos benefícios contidos na legislação, que resultou da luta dos trabalhadores, também não foi diferente. Para Alves (2001), a legislação

previa um conjunto de normas para redução da jornada de trabalho infantil e a obrigatoriedade da escolarização dessas crianças trabalhadoras, financiada pelas empresas capitalistas empregadoras. A partir dessa conquista, para não cumprirem a legislação, os empregadores começam a dispensar as crianças criando as condições materiais para o aumento destas em situação de rua. Logo, tal problema social exigiu que a escola fosse reformada para ser uma instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, os filhos recém-desempregados dos trabalhadores.

É importante considerar que tal tendência foi se amadurecendo

[...] no interior do último terço do século XIX. Nesse lapso, as transformações materiais apontadas apresentaram perfeita consonância com as medidas que, a partir de 1870, se estenderam a todos os países mais avançados, visando à constituição dos sistemas nacionais de educação e à universalização dos serviços escolares. Foi nesse instante que ganhou novo vigor a proposta burguesa clássica de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, mas, então, segundo uma formulação que lhe foi dada pelo escolanovismo. (ALVES, 2001, p. 151).

A partir das considerações do autor, evidencia-se, portanto, que a questão da formação humanístico-científica não foi aplicada aos filhos dos trabalhadores, pois a burguesia mais uma vez buscou uma forma de burlar a sua conquista. Ainda para o autor:

Nesse movimento, o dualismo que marcava a escola burguesa, produzida no final do século XVIII e primeira metade do século XIX por pedagogos como Pestalozzi, Filangieri, Basedow e Herbart, também se revelava superado em face do novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Esses pedagogos, depois de terem reconhecido a existência das classes sociais, justificaram a criação de dois tipos de escolas, que refletiam e reforçavam, ao mesmo tempo, a estratificação social: uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e, outra, para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas. Porém, ao final do século XIX, ia ficando cada vez mais evidente que as escolas técnicas de caráter profissionalizante, a exemplo das escolas de artes e ofícios vinham se tornando obsoletas diante do desenvolvimento tecnológico e da simplificação crescente do trabalho. O processo de trabalho quanto mais dominado pela maquinaria moderna menos dependente tornava-se da habilidade do trabalhador. (ALVES, 2001, p. 152).

Surgiu assim, segundo o autor, a escola dualista, com o ensino humanista para o filho do burguês e o ensino técnico para o filho do trabalhador, com um antagonismo da formação técnica e o sistema fabril. Também fica claro que, mesmo ocorrendo uma expansão da escola pública, laica e gratuita na Europa, o quesito formação de qualidade com essa educação dualista foi deixada de lado. Porém, a especialização do trabalho tornou o conteúdo didático, de caráter

profissionalizante, obsoleto, o que resultou em uma reversão da escola dualista, de modo que a mesma passa a trabalhar com os conteúdos humanísticos e científicos da escola tradicional, o *trivium*, o *quadrivium* e as ciências modernas.

Com isso, surge a incorporação da concepção dos princípios gerais da escola pública, formulada pelo liberalismo clássico, pelo escolanovismo com os termos universal, laica, obrigatória e gratuita, superando, dessa forma, o dualismo em dois aspectos: de um lado, mesma formação para todos e, de outro, a dualidade entre a formação profissionalizante, exclusivista das escolas anteriormente dirigidas aos filhos dos trabalhadores, e a formação humanístico-científica, até então restrita aos filhos dos dirigentes da sociedade. (ALVES, 2001)

Para Alves (2001), mesmo com a escola nova procurando cumprir a promessa burguesa de universalizar a educação, houve uma inflexão nos conteúdos didáticos. Portanto, a escola nova burguesa chegou aos trabalhadores sendo fundamentada na escola tradicional, mas com uma subversão da formação humanística proporcional pelo uso do manual didático, que vinha sendo elaborado desde a época de Comenius, com influência mais nas regiões protestantes e se espalhando pelas demais regiões, resultando, assim, no progressivo aviltamento do conhecimento sistemático transmitido por meio do currículo.

Essa nova tendência fez com que o estudo dos clássicos desaparecesse da sala de aula e fossem introduzidos os manuais didáticos. Conforme ressalta Alves (2001), começava a aprofundar-se, inexoravelmente, a divisão do trabalho no campo da instrução pública. Com o avanço da chamada Didática Magna, por Comenius, com base na demanda de “ensinar tudo a todos”, imposta pela Reforma, ocorreu a simplificação do trabalho didático, que gerou uma especialização resultando em um barateamento dos serviços prestados pelos professores e, com isso, a queda dos custos de instrução.

Alves (2001) deixa explícito que no último terço do século XIX, os manuais se universalizaram com o escolanovismo e difundiram-se em escala mundial, desencadeando o processo de especialização do professor, que se revelaria progressivo e que acabou restringindo o seu domínio teórico, as suas habilidades técnicas e, conseqüentemente, sua autonomia em face ao trabalho didático. Isso resultou na privação de vitalidade científica e cultural, inviabilizando a possibilidade de, por meio do ensino, os trabalhadores terem acesso a uma formação que permitisse a compreensão da sociedade.

A partir do exposto até o momento, foi possível analisar de maneira sintetizada a trajetória da educação pública, laica e gratuita na Europa. A partir de agora, o artigo discorrerá, brevemente, sobre a trajetória da educação pública no cenário nacional.

BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

As terras, que um dia se tornariam o Brasil, são conquistadas pelos portugueses a partir de 1500 e o território passa a ser controlado em forma de colônia com mais efetividade, segundo Saviani (2007), com a nomeação do governador geral Tomé de Souza em 1549. Assim, o autor considera que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada dos primeiros grupos jesuítas que vieram juntos com o governador geral. A inserção das terras que vão ser chamadas de Brasil no mundo ocidental, deu-se por um processo envolvendo três aspectos articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese, as quais foram as responsáveis pela formação de pessoas para serem colonos. (SAVIANI, 2007)

Segundo Azanha (1993), os jesuítas dominaram o cenário educacional brasileiro até 1579, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal por causa das tensões permanentes entre a ordem e a Coroa Portuguesa. Porém, a expulsão dos jesuítas criou um vazio escolar mesmo com a vinda da família real, no início do século XIX, já que a educação popular brasileira permaneceu relegada a um segundo plano.

As reformas pombalinas da instrução pública, realizadas no reino português dos ideais iluministas, e o seminário de Olinda, idealizado e implantado pelo Bispo Azevedo Coutinho, trouxeram a arrojada experiência pedagógica para o Brasil colonial na passagem do século XVIII para o XIX, com a utilização de clássicos no trabalho didático. No entanto, a falta de estrutura, de planejamento, a escassez de escolas e de mestres no ensino primário, bem como a visão de que o ensino médio era exclusivamente propedêutico ao ensino superior, fizeram prevalecer as aulas avulsas acessíveis apenas às classes abastadas.

Conforme bem ressalta Azanha (1993), o descaso e a falta de consciência coletiva a respeito da educação, como um problema nacional, permaneceram mesmo com a proclamação da República. Foi somente na década de 1920 que o debate educacional ganhou um espaço social mais amplo, já que a partir da década de 1920 o Brasil passa a trilhar por caminhos que vão conduzir de forma lenta e gradual a expansão e universalização da educação.

Um fato que evidencia essa questão foi a ideia de planejar a educação, iniciado em 1930, por meio da atuação dos chamados pioneiros ou renovadores da educação, os quais reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), realizavam debates orientados por valores democráticos de universalização do acesso à escola e de igualdade de ensino para todos. Os pioneiros tinham como objetivo uma educação de qualidade a partir do método ativo, estimulando a atividade criadora da criança por meio do exercício prático, para substituir o conceito de ensino estático pelo dinâmico. (FONSECA, 2009)

Porém, o que vai prevalecer nesse período de 1930, principalmente a partir de 1937 com o Golpe de Estado, que levou à implantação do chamado Estado Novo (de modo que o Brasil viverá a ditadura de Vargas), vai ser uma educação moldada pela ideologia dos militares e dos católicos, grupos que apoiavam o governo. A educação ofertará a formação de um homem útil e disciplinado para um Estado moderno, industrial e nacional, por meio do ensino religioso e de moral e cívica no nível básico. (FONSECA, 2009)

Após o governo de Vargas, o sucessor Eurico Gaspar Dutra não trouxe mudanças significativas para a educação. Já no governo de Kubitschek, a educação foi adaptada para preparar pessoal técnico para implantação das indústrias de base, visando atender ao programa de metas e fazendo uso da teoria do capital humano, de modo que a educação se guiava com base na demanda do mercado de trabalho. De acordo com Fonseca (2009), evidencia-se que durante o período de 1956 a 1963, entre os governos democráticos de Kubitschek a Goulart, ocorreu, com maior intensidade, diversos debates educacionais em prol de uma educação de caráter filosófico-humanista e críticas à educação, voltada para o mercado econômico. Um dos principais autores dessas discussões foi Anísio Teixeira. (FONSECA, 2009).

Todavia, com a instauração do governo militar, que foi de 1 de abril de 1964 a março de 1985, os planos de educação foram revistos e adequados à nova realidade do país, que mais uma vez vai sentir na pele e na formação de seus filhos, as marcas de um governo ditatorial. A educação vai novamente ser relegada à influência do capital humano e do enfoque de mão de obra, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanista, pelas disciplinas de conteúdo técnico profissional. Em relação às demandas das classes sociais média e alta, foi garantida a continuidade para o ensino secundário, segundo grau, permitindo o acesso à universidade pelo exame de vestibular. (FONSECA, 2009).

Paralelamente aos movimentos nacionais, os organismos internacionais de crédito e cooperação técnica passaram a interferir com muito mais intensidade do que em outros períodos na agenda educacional. Um deles é o Banco Mundial, responsável por diversos projetos tais como os Projetos de Desenvolvimento Rural Integrados (PDRI), que visava garantir mão de obra qualificada por meio do ensino de primeiro grau, e o Mobral, cujo objetivo era o de erradicar o analfabetismo adulto. (FONSECA, 2009).

O ensino profissionalizante não tinha condições o suficiente para permitir acesso ao nível superior. Com isso, nesse período, o ensino entendido como “de qualidade” era o dos cursinhos pré-vestibulares, oferecidos pelo setor privado com acesso restrito às classes sociais mais altas. (FONSECA, 2009).

Durante o processo de redemocratização, o debate a respeito da educação

de qualidade se dividiu em dois grupos. De um lado educadores, estudantes, pais e políticos, que queriam uma educação de nível médio com base em conteúdos científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos. De outro, a política oficial, visando atender às exigências dos financiadores internacionais, como o Banco Mundial, segue com a criação sistemática de avaliações para medir o impacto dos projetos no desempenho escolar. (FONSECA, 2009).

Tal realidade seguiu até o governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que a educação continua voltada para o mercado de trabalho, com adequações para as demandas geradas pela revolução tecnológica, por meio de uma revisão curricular com base na avaliação externa (FONSECA, 2009). É nesse período que ocorre a criação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e a universalização do ensino fundamental.

No governo de Luiz Inácio da Silva, a universalização da educação continuou por meio da ampliação de vagas do ensino médio. Embora a educação tenha continuado com o viés economicista, com base na avaliação externa, esta passou a ter uma tendência social mais acentuada, com o intuito de corrigir a história de desigualdade entre regiões, pessoas, gêneros e raças. (FONSECA, 2009).

A avaliação externa, ligada à lógica econômica, continua presente em nossa educação até os dias de hoje, dando o sentido para a qualidade. No entanto, faz-se necessário compreender que existem diversos sentidos para o termo qualidade, os quais são construídos mediante questões sociais, políticas e econômicas, presentes nos planos educacionais. Por isso, é fundamental buscar a compreensão do planejamento educacional a partir da década de 1990, a fim de entender a relação entre o sentido de educação de qualidade nos dias atuais, com o rendimento da avaliação externa.

QUALIDADE E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O conceito de qualidade é amplo e se constitui a partir de uma série de fatores. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), “a definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 18). Deve-se considerar, ainda, que seus conceitos e definições se alteram no tempo e no espaço, principalmente no que diz respeito à sociedade contemporânea com suas inúmeras transformações e exigências sociais. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007)

É importante considerar que “o uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos”. (GUSMÃO, 2010, p. 27). Dessa forma, o sentido de qualidade está

diretamente ligado aos propósitos básicos da educação, tais como seu caráter emancipatório e a formação de indivíduos críticos em busca da compreensão do meio em que estão inseridos.

Conforme pontua Fonseca (2009), “observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania” (FONSECA, 2009, p. 154). A partir do exposto, evidencia-se que a qualidade pode ser entendida, em um primeiro momento, como o mecanismo que garante ao indivíduo o seu preparo para a vida, a partir da função social da educação, seja como instrumento para a formação de um cidadão crítico e ético, em um mundo heterogêneo, seja para o seu preparo profissional.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007),

[...] a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Para se definir qualidade dentro do contexto educativo é necessário levar em consideração diversos fatores, que vão desde os recursos materiais disponíveis para que a prática ocorra, até os agentes responsáveis para que a ação aconteça e sua relação na sala de aula. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade também pode ser definida a partir dos resultados obtidos pelo desempenho dos estudantes, já que cada vez mais indissociável do campo econômico, “[...] foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas”. (FONSECA, 2009, p. 173).

Muito além de uma visão a partir do conceito mercadológico, estudos sobre qualidade em educação destacam, ainda,

[...] que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Também é importante ressaltar que “[...] os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem”. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11). Tais colocações evidenciam, portanto, a importância da relação entre escola e família para a vida escolar dos estudantes,

pois embora cada um dos agentes socializadores exerça papéis diferentes na formação do indivíduo, essa combinação garante o sucesso da educação a partir do desenvolvimento pleno dos alunos.

Para que ocorra uma reflexão mais acurada sobre a qualidade, é necessário entender a interação da política educacional com os projetos nacionais de desenvolvimento e como as articulações e sucessivas mutações da economia mundial refletem nos movimentos pedagógicos e metodológicos, juntamente com as demandas da sociedade organizada, resultando na produção de valores que traduzem diferentes sentidos para qualidade. (FONSECA, 2009). São desses sentidos de qualidade que as políticas públicas se utilizam para fazer os planos de educação.

OS SENTIDOS DE QUALIDADE: DA SUA COMPREENSÃO AOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Os sentidos de qualidade estão presentes no chamado planejamento educacional, porém não existe um conceito único sobre essa atividade humana que deve ser analisada em seu contexto histórico de produção. Sendo assim, planejar é uma tarefa complexa e que depende dos referenciais simbólicos dos grupos sociais envolvidos, negando, dessa forma, que é algo de caráter tecnocrático, um instrumento de organização racional neutro, para afirmar que o planejamento apresenta, de forma implícita ou explícita, as influências de um contexto histórico, social, cultural, econômico e ideológico. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Existe uma relação dialética entre política, planejamento e legislação que leva ao entendimento sobre os sentidos de qualidade. O planejamento é uma ação própria do governo, ou seja, uma intervenção do Estado na educação, com objetivo de implantar uma política educacional que vai mostrar o caminho que o Estado quer para atender o seu projeto de nação. Dessa forma, fica claro que a política educacional está acima do planejamento, pois o ato de planejar tem por função a implementação de determinadas políticas. Porém, essa conexão entre as duas nem sempre é explícita. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Essas políticas educacionais se desenvolvem no seio da estrutura estatal, que possui dois referenciais básicos: de um lado, a afirmação das intenções formais do poder público, que consta nos planos de governo e na legislação educacional de forma explícita e, de outro, as práticas que de fato são desenvolvidas e que muitas vezes vão à contramão dos princípios presentes nos discursos, ou seja, o planejamento implícito. (VIEIRA; ALBUQUERQUE 2002).

No entanto, para uma melhor compreensão dessa questão, é necessária uma reflexão sobre planejamento e política educacional, que requer um entendimento dessas ações como a ação de um governo, ou seja, para entender

o planejamento educacional é preciso pensá-lo para além da escola, do currículo e do ensino. Entender a relação que existe entre política, planejamento e legislação educacional, consiste em levar em consideração os elementos da realidade global e do contexto dos envolvidos com o planejamento. Segundo Vieira e Albuquerque (2002), “embora, o planejamento, a política e a legislação existem independentemente das ações dos sujeitos, constituem parâmetros para o desenvolvimento das ações, sendo por elas influenciados”. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 24-25).

Quanto à legislação, é preciso considerar que esta consiste em um reflexo de circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais do contexto que envolve sua produção. Porém, ela não é tudo, ou seja, não é porque há uma lei no papel que ela vai apontar os caminhos esperados, pois existem situações em que a própria lei serve como instrumento regulamentar de uma determinada política, atendendo aos interesses de determinados grupos em detrimento de outros. Sendo assim, a legislação precede a política e o planejamento, mas, na prática, não é bem assim. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

A dinâmica entre planejamento, política e legislação educacional, muitas vezes proporcionam, na prática, diversas e inusitadas combinações, tais como políticas sem planejamento, legislação sem política, planejamento sem legislação, dentre outros. Porém, o mais importante é levar em consideração que, tanto a legislação educacional quanto o planejamento, são resultados de um contexto histórico com circunstâncias peculiares de cada realidade e momento. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

O planejamento em si é uma das estratégias utilizadas para imprimir racionalidade ao papel do Estado e institucionalizar “as regras do jogo” na administração governamental. O planejamento se firmou como prática desde a década de 1920, como um instrumento de reconstrução de nações desestruturadas pela Primeira Guerra Mundial e pela crise de 1929, se consolidando após a Segunda Guerra Mundial com a criação de novas entidades internacionais de carácter econômico e financeiro, como o fundo Monetário Internacional (FMI) e o Grupo Banco Mundial, para organização econômica dos países europeus que foram afetados pela guerra. (FERREIRA; FONSECA, 2011).

As ações de tais organizações se expandiram para as regiões do “Terceiro Mundo” com o discurso de auxiliar para o desenvolvimento dessas nações, o que se concretizou nos anos de 1960, por meio de empréstimos financeiros, para atender projetos de infraestrutura econômica e, a partir desse momento, o setor social também se beneficiou desses empréstimos. (FERREIRA; FONSECA, 2011).

É importante considerar, ainda, que

[...] o processo de cooperação econômica contribuiu para a consolidação do planejamento estatal dos países receptores – entre eles o Brasil. Em países da América Latina esse papel coube a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), cujo objetivo era a aceleração do desenvolvimento econômico da região. O planejamento educacional, por sua vez, teve como fonte orientadora a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) (órgão ligado à Organização das Nações Unidas – ONU para o desenvolvimento da educação), com o suporte de sua entidade afiliada, o Instituto Internacional para o planejamento da Educação (IIEP). Nessa área, a UNESCO foi promotora de eventos de âmbito mundial, como a Conferência Internacional para o Planejamento da Educação realizada em Paris, em 1968, e o Congresso Internacional de Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Educacional, que teve lugar no México, em 1990. (FERREIRA; FONSECA, 2011. p 72).

As condições políticas impostas nas cláusulas dos empréstimos concedidos pelas agências financiadoras, como o Banco Mundial, levam os países a acatarem as orientações desses grupos externos para a elaboração dos planos e projetos de educação. Dessa forma, começaram a reproduzir valores, objetivos e métodos desses modelos internacionais de planificação. (FERREIRA; FONSECA, 2011).

O planejamento da educação brasileira estava amadurecendo desde o início da década de 1930 com os educadores conhecidos como pioneiros. No entanto, fica evidente que o planejamento educacional no Brasil, desde esse período, percorreu um caminho de disputa entre os ideais e sentidos de qualidade educacional que os intelectuais, educadores e grupos sociais defendiam, contra as demandas educacionais, que requerem os projetos ideológicos e econômicos dos diversos governos que, muitas vezes, tinham por objetivo atender as cláusulas dos contratos de empréstimos internacionais e, durante a ditadura civil-militar, a atuação das instituições internacionais se intensificou. (FERREIRA; FONSECA, 2011).

Mesmo existindo as pressões das demandas dos movimentos sociais a respeito dos sentidos de qualidade da educação, o planejamento educacional brasileiro, durante a ditadura civil-militar e no período democrático, seguiu os propósitos das políticas oficiais que se guiavam pelo contexto ideológico, econômico e pelas influências externas a respeito da educação. Esse fato auxiliou na criação da chamada avaliação externa, que vai se intensificando para nortear os planos de 1990. (FERREIRA; FONSECA, 2011).

A partir da década de 1990, o planejamento educacional no Brasil passa por consideráveis transformações, oscilando “entre a construção de uma proposta nacional e as demandas oriundas do campo internacional”. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 76). No plano internacional merece atenção a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, que resultará na Declaração Mundial sobre

Educação para Todos, que passará a nortear as políticas educativas, visando ao êxito da educação por meio da participação da comunidade em geral. (FERREIRA; FONSECA, 2011).

No final do mandato do ministro da educação Murílio Hingel, foi elaborado o plano brasileiro de Educação Para Todos, o qual trouxe novas contribuições para o planejamento educacional. Conforme apontam Ferreira e Fonseca (2011), dentre as suas principais metas estavam a ampliação do ensino fundamental em detrimento do ensino médio, bem como a verificação da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental a partir da implementação de um sistema de avaliação amplo.

Em meados da década de 1990 ganhará destaque a mobilização social em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação, que contou com a participação de segmentos da sociedade civil. Segundo Ferreira e Fonseca (2011), toda essa mobilização social trouxe “(...) algumas conquistas no tocante à afirmação da gestão democrática, inclusive abrindo oportunidade para a construção de planos estaduais e municipais para o estabelecimento de metas a longo prazo”. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 76-77).

Com relação ao contexto econômico, esse não é mais definido por um único país, mas sim por uma rede de grupos econômicos, tais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Grupo dos Países Mais Ricos do Mundo, dentre outros, já que essas agências reguladoras internacionais são o centro do poder político-econômico. Diante disso, a educação passa a ser afetada, pois acabou sendo

[...] impelida a executar reformas capazes de modificar finalidades, valores e práticas educativas. A gestão educacional – e, nela, especificamente a gestão escolar – passou a orientar-se pelo modo gerencial que foi, sem dúvida, uma estratégia para levar as instituições escolares a trilharem modelos técnicos de planejamento que tornam o mercado como exemplo de eficiência. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 78).

Conforme exposto, a gestão escolar passa a seguir modelos de planejamento que seguem a lógica do mercado, de forma que a educação era impedida de executar algum tipo de modificação. Assim, a educação deixaria, aos poucos, de fazer parte do campo social e político para ingressar no mercado e seguir a sua dinâmica.

Dallagnol (2014) pontua algumas reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Dentre elas merece destaque a implantação de políticas de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n°.

9.394/96. Além disso, “o projeto político governamental articulado por Cardoso mostrava-se em consonância com o discurso internacional. Este propunha ações objetivando a erradicação do analfabetismo, bem como a ampliação da qualidade da escola pública”. (DALLAGNOL, 2014, p. 12).

No governo Lula da Silva (2003-2010), houve a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR) que, segundo Ferreira e Fonseca (2011), tinha como objetivo promover a autonomia institucional e a qualidade da educação no Brasil, o que vai instaurar um regime de colaboração entre os entes federativos. Com um regime plurianual, o PAR apresenta políticas para a transformação da realidade escolar, uma vez que é “[...] constituído de forma a promover a participação ativa dos gestores, educadores locais, das famílias e da comunidade”. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 85).

No presente governo também merece destaque a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tal programa apresenta recursos originários dos três níveis da administração pública brasileira, destinados ao financiamento da educação básica pública. Segundo Ferreira e Fonseca (2011), dentre as contribuições do FUNDEB merece destaque a participação social, esta que reverteu aspectos importantes, tais como a exclusão de creches, por exemplo.

No ano de 2007 o governo de Luiz Inácio Lula da Silva lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dividido em quatro eixos educacionais: educação básica, ensino superior, educação profissional e alfabetização. O PDE trazia trinta metas para o enfrentamento dos desafios da qualidade educacional, dos quais mais da metade (dezessete delas), se referiam à educação básica. (FERREIRA; FONSECA, 2011). Com o presente plano, a União poderia corrigir certos fatores, tais como os que levam à desigualdade, por exemplo.

As formas de planejamento da educação elaboradas a partir da década de 1990 contribuíram, conforme foi exposto, com a qualidade da educação no cenário brasileiro. Segundo Machado (2012),

[...] durante muito tempo o foco dos debates privilegiou a avaliação que é feita dentro da escola, a avaliação da aprendizagem. No entanto, mais recentemente, a partir de 1990, ganhou relevância nas discussões a avaliação externa, que é aquela gestada fora do ambiente escolar. (MACHADO, 2012, p. 71).

A avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas que é realizado por grupos fora do cotidiano escolar. Essa avaliação tem o objetivo de medir a qualidade educacional, fornecendo “[...] informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais e de ensino, famílias e sociedade [...]” (MACHADO, 2012, p. 71), a partir da

aplicação de testes para a verificação das habilidades dos educandos nas áreas de língua portuguesa e de matemática. Dessa forma, é por meio de tais dados apresentados que são desenvolvidas as ações das políticas educacionais.

Com isso, é criado um sentido de qualidade a partir do qual a escola de qualidade seria aquela que fica bem colocada no ranking das avaliações externas, o que resulta, muitas vezes, em excesso de treinamento para sanar os problemas com habilidades e competências que não foram alcançadas com os índices esperados. Além disso, acabam por gerar o estreitamento curricular, onde o conteúdo desenvolvido é restrito aos das matrizes das avaliações externas. (SILVEIRA; ALMEIDA, 2019).

Essa situação gera uma redução da complexidade dos contextos educacionais, de maneira que a avaliação externa os tem como produto e não como processo. Em outras palavras, a qualidade da educação tem um enfoque utilitarista, que serve a excelência empresarial e não uma educação de interação de diferentes dimensões da vida social, com os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. (FONSECA, 2009).

Toda essa questão pode distorcer a formação integral do aluno, gerando uma simplificação do significado de qualidade de ensino, levando a uma lógica meritocrática, eficientista e competitiva. Isso demonstra que as escolas estão se apropriando dos resultados e apenas deixando-se guiar pela busca das metas, ao invés de utilizarem os dados desta avaliação externa para compará-los com a realidade, buscando, assim, compreender que os sistemas de avaliação foram concebidos com base em um modelo de escola que pressupõe uma homogeneização da distribuição do saber escolar e dos níveis socioeconômicos e culturais, onde as mesmas só medem o produto final do processo. (SILVEIRA; ALMEIDA, 2019).

Dessa forma, o sentido de qualidade gerado pelas avaliações externas influencia os currículos, o trabalho realizado pela escola e também as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula. Quando levamos em consideração todo o contexto de planejamento educacional no Brasil e refletimos que o surgimento das mesmas está ligado aos interesses econômicos internacionais, fica claro o quanto a avaliação externa influencia na qualidade educacional.

No início desse artigo evidenciou-se que a educação foi um direito conquistado pelo povo, mas não o direito a uma educação de qualidade, pois infelizmente diante da forma pela qual os resultados dessas avaliações externas estão conduzindo a educação brasileira, temos uma educação que ainda anda de mãos dadas com o aviltamento de conteúdo. Com isso, não é possibilitado aos educandos uma reflexão e compreensão do mundo em que vivem, os afastando de uma educação humanista, robotizando, alienando e mantendo os mesmos excluídos, sem direito a viverem plenamente e dignamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo abordar a qualidade e o planejamento educacionais. Para tanto, buscou-se enfatizar os planos da década de 1990 e a relação dos mesmos com a avaliação externa e os sentidos de qualidade por ela criados.

A partir das contribuições de Alves (2001), foi possível entender que a educação pública, laica e gratuita foi conquistada pelo movimento trabalhista, porém a burguesia buscou diversos mecanismos para não ser a mesma de seus filhos: primeiro, pela educação dualista, depois, por meio dos manuais didáticos, resultando no aviltamento de conteúdo, na simplificação do trabalho didático e, ao mesmo tempo, em sua desvalorização e restrição do seu domínio teórico e dos docentes, os quais também perderam as suas habilidades técnicas e, conseqüentemente, sua autonomia. Tudo isso resultou na privação da vitalidade científica e cultural, inviabilizando a possibilidade de, por meio do ensino, os trabalhadores terem acesso a uma formação que permitisse a compreensão da sociedade. Dessa forma ocorreu a universalização da educação no mundo europeu.

No Brasil a trajetória da universalização da educação foi lenta e gradual, com um caminho cheio de desafios. No início foi relegada a missão de projetar e enraizar a mentalidade colonial, patriarcal e racial. Uma educação para poucos, um problema que não era identificado pela sociedade que, de forma natural, segue até meados dos anos 1920 quando, de fato, passou a ser um problema nacional. A partir de 1930 há o início da ideia de planejar a educação, onde o sentido de qualidade passa a ser construído, de um lado, pelos movimentos sociais com os educadores e, de outro, com os interesses econômicos e políticos. Assim caminhou até o período ditatorial, no qual aumentaram as influências das instituições financeiras internacionais que já existiam, mas em proporção menor.

No final da década de 1980 iniciam-se as avaliações externas, estas que dominarão os planos na década de 1990, período em que ocorrerá uma expansão no número de vagas, porém a qualidade passará a ser medida pelos resultados de tais avaliações. Tal realidade prevalece até os dias atuais, de forma que os resultados da avaliação externa são utilizados para guiar o currículo, as práticas metodológicas e até mesmo as políticas educacionais.

Essa lógica foi inserida na educação por meio da avaliação externa. Assim, os resultados acabam por definir as políticas públicas para educação e que, ao mesmo tempo, repercutem no trabalho docente e na gestão pedagógica, uniformizando as ações e realizando um estreitamento curricular para alcançar os índices colocados pelo governo e o status de uma educação de qualidade.

Como consequência, a qualidade passa a restringir-se a habilidades e competências voltadas para as demandas do mercado, para preparar produtores consumidores, de modo que as desigualdades sociais são naturalizadas, os seres

humanos desumanizados, o individualismo e a meritocracia acentuados. Há, portanto, a formação de um cidadão para a sociedade neoliberal, com uma educação cujo sentido de qualidade está bem distante do ideal humanista, mas que, pelo contrário, não proporciona ao educando entender e pensar sua sociedade, que naturaliza um sistema que auxilia apenas alguns grupos sociais.

Por fim, restam alguns questionamentos para servirem como reflexão e que possivelmente se desdobrarão em estudos futuros, frente à complexidade e importância da temática abordada nessa pesquisa: Se as avaliações externas visam metas internacionais para a educação, qual seria, então, a real intenção dessas metas? Tais instituições teriam, realmente, a boa intenção de mudar a realidade de um país com mentalidade colonial?

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. A escola pública desde meados do século XIX até o século XX. *In: A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, p. 145-240, 2001.

AZANHA, J. M. P. Políticas e planos de educação no Brasil: alguns pontos para a reflexão. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.

COTRIM, G. **História Global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DALLAGNOL, R. Discurso e ações acerca da qualidade da educação: o governo Fernando Henrique Cardoso e a influência internacional. *In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Anais... Porto, Portugal, 2014. p. 1-16. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/RaquelDallagnol_GT6_integral.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 180 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOBSBAWM, E. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 01 jan. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, A. A. F.; ALMEIDA, L. C. Uso dos resultados das avaliações externas da escola. **Educativa**, Goiânia, v.22, p. 1-21, 2019.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Elisângela Moreira

Julia Puci Targa

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

INTRODUÇÃO

Os transtornos de aprendizagem influenciam a apropriação de conteúdos de forma prejudicial quando não identificados. Diante de um transtorno, no processo de alfabetização, as dificuldades podem acentuar-se devido à complexidade da aprendizagem dos conteúdos específicos desse processo. A partir da identificação dos transtornos é possível o planejamento de adequações metodológicas que auxiliem dificuldades encontradas ao longo da trajetória de alfabetização. A problemática que rege a pesquisa é: quais métodos são mais indicados para alfabetização de crianças com transtornos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a esta problemática delineou-se como objetivos da pesquisa: conceituar o termo alfabetização e letramento, descrever sobre os principais transtornos de aprendizagem, bem como, abordar os diferentes métodos que são indicados para trabalhar com crianças com transtornos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o trecho publicado no site da Agência Brasil, os distúrbios de aprendizagem acometem de 5 a 15% de crianças em idade escolar, em diferentes idiomas e culturas, sendo os específicos em leitura e escrita altamente prevalentes. O dado é do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2015), publicação da American Psychiatric Association¹.

Como a metodologia do professor regente da sala, deve acolher as especificidades de todos os alunos, faz-se importante o conhecimento de características

¹ American Psychiatric Association (APA): possui sede em Virgínia, nos Estados Unidos, foi fundada em 16 de outubro de 1844. É a principal organização profissional de psiquiatras e estudantes de psiquiatria nos EUA, sendo a mais influente no mundo. Fornecem recomendações baseadas em evidências para a avaliação e tratamento de transtornos psiquiátricos. Site para consulta: < <https://www.apa.org/> >.

básicas dos transtornos de aprendizagem, bem como de outras comorbidades que geram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A partir de observações feitas durante as aulas, o encaminhamento do aluno a uma equipe especializada e a confirmação do diagnóstico, o professor deve fazer as intervenções e adequações necessárias no seu planejamento, a fim de incluir e ajudar o desenvolvimento de tal (is) aluno (os), pensando em promover mudanças e garantindo que esse aluno não tenha prejuízo em relação a apropriação dos conteúdos escolares, e que todos os alunos independente das dificuldades tenham a possibilidade de atingir o mesmo rendimento ao final do ano letivo e do ciclo de alfabetização.

Segundo a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, o ciclo de alfabetização se constitui pelos três primeiros anos do ensino fundamental e ao final, devem estar assegurados a aquisição da alfabetização e o letramento, bem como o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular prevê que,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 39).

Esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem bibliográfica, de cunho qualitativo, ou seja, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados” e em outro momento, destacam que as questões abordadas não possuem nenhuma manipulação intencional do pesquisador, os dados são analisados de forma descritiva e se preocupam mais com o processo, do que com o produto em si. Como a proposta é de uma pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003, p. 174), destacam que esse tipo de pesquisa abrange toda bibliografia pública em relação ao tema estudado, ou seja, publicações avulsas, artigos, teses, pesquisas, monografias, livros, entre outros. Para tanto, analisamos apenas artigos e livros sobre o tema, utilizando como principal referencial teórico autores como: Magda Soares, Emília Ferreiro, entre outros.

O artigo está dividido em três partes: conceitos de alfabetização e letramento, definição de transtornos de aprendizagem, as contribuições dos métodos de alfabetização para crianças com transtornos de aprendizagem e, por fim, as considerações finais.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender o caminho metodológico para a organização do ensino do processo de alfabetização torna-se necessário investigar os conceitos de alfabetização e letramento.

A escrita surgiu para suprir as necessidades da demanda de uma economia em expansão. Surgiu como uma tecnologia, que respondia às práticas sociais, econômicas e culturais. Assim como a alfabetização, o letramento também surgiu a partir da escrita, pois ao longo do tempo as sociedades se tornaram grafocêntricas, se tratando então de um processo sequencial, que demandou aprender de forma simultânea as tecnologias da escrita e suas demandas sociais.

Para Soares (2020, p. 27), a alfabetização é:

Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel, etc.

Ou seja, a alfabetização está ligada ao processo de habilidades e a organização que deve ocorrer na escrita. Entretanto, ainda na perspectiva de Soares (2020, p. 27), o letramento está atrelado às,

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Assim, percebe-se que para a autora, mesmo sendo processos cognitivos e linguísticos diferentes, são indissociáveis e simultâneos, por isso, existe a necessidade de que os alunos compreendam o sistema alfabético de escrita, que envolve habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a apropriação

de um objeto específico, de um sistema de representação abstrato e complexo. Contudo, é necessário a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual para apropriar-se de objetos específicos, ou seja, os indivíduos também precisam ter as competências de leitura, interpretação e de produção textual, já que estão presentes em diversas situações que envolvem a escrita. O letramento também pode ser conhecido como “resultado da ação do ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e de escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2009, p.39).

Já Emília Ferreiro, enfatiza que a criança cresce em um meio “letrado”, está exposta à influência de uma série de interações e por isso, não precisa necessariamente atingir uma certa idade ou professores para começar a aprender. Ao que se refere à alfabetização a autora afirma que:

A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária. (FERREIRO, 1999, p. 47).

Portanto, a alfabetização refere-se ao processo ao qual o sujeito aprende a ler e a escrever, utilizando algumas habilidades para concretizar tais conhecimentos, como, por exemplo, codificar e decodificar letras e números. Já o letramento é o processo no qual se envolve o uso da leitura e das práticas sociais, por isso, quando o aluno se torna letrado, consegue dominar o uso da língua e aplicar no seu cotidiano e em diversos contextos. Dessa forma, nem sempre um indivíduo alfabetizado, é também um indivíduo letrado e vice-versa.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

É comum em meio a discussões confundir transtornos de aprendizagem com dificuldades em aprender. O que difere os termos é que, dificuldade se refere à quando o aluno possui dificuldades para aprender e pode estar relacionado a fatores pessoais, a família e a escola (como os métodos, a falta de materiais/recursos, espaço, organização de ensino, etc.), contudo, é algo passageiro na vida da criança. Os transtornos são laudados, passam por uma avaliação formal e específica, acompanha o indivíduo por toda a vida e faz-se necessário pensar a educação inclusiva.

A educação inclusiva é quando os alunos com dificuldades especificidades ou comorbidades são incluídos no ensino regular. A inclusão exige a adaptação curricular como, por exemplo, na hora do planejamento das atividades, não fazendo com que ele tenha uma atividade diferente dos demais, e sim, que a atividade dos demais consiga ser adaptada para atender as dificuldades apresentadas.

Para Mantoan (2015), a inclusão na educação está regredindo, já que os próprios órgãos responsáveis por garantir a inclusão, incluindo o Ministério da Educação (MEC) estão sugerindo a retirada do termo “na perspectiva da educação inclusiva”. Muitas vezes, as escolas não estão preparadas ou não possuem as condições adequadas para a inclusão desses alunos, a falta de profissionais qualificados, currículo não flexíveis, e muitos responsáveis também não sabem dos direitos sobre as garantias de aprendizagem.

O direito da educação inclusiva está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - , na Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), onde garante a todas as crianças e adolescentes direitos básicos relacionados a saúde, educação, profissionalização e trabalho, cultura e lazer, entre outros. Como complemento para crianças e adolescentes com alguma comorbidade. Assim como o ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393/1996 (BRASIL, 1996) apresenta atendimento educacional especializado deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Com a edição da Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi estabelecido a inclusão da pessoa com deficiência, mudanças como a criação de projetos pedagógicos adequados, oferta de educação em Libras, participação da família no ambiente escolar, acesso a atividades recreativas, entre outros elementos.

A educação inclusiva engloba o atendimento à diversas deficiências como as intelectuais, cognitivas, visuais, motoras, auditivas, físicas, além de transtornos, síndromes, paralisias, entre outros. Porém, também inclui aqueles que apresentam alguma dificuldade de acompanhar o rendimento padronizado científico. Mantoan (2015) afirma que é preciso que haja uma homogeneização dos conteúdos a serem ensinados, ou seja, o mesmo conteúdo dado a criança regular precisa ser aplicado à criança com especificidades, adaptando a metodologia e utilizando os recursos disponíveis para o desenvolvimento da atividade. É importante ressaltar que todo aluno tem seu próprio tempo para aprender, sendo assim, não requer que todos sigam um padrão científico estipulado e ao mesmo tempo é preciso ter um olhar atento às dificuldades acentuadas diante da não aprendizagem de conteúdos ensinados.

A função do professor vai além de adaptar atividades, é ele quem tem mais contato com os alunos, é ele quem pode auxiliar na identificação das dificuldades apresentadas pelo aluno.

A seguir apresentamos alguns transtornos que são mais aparentes durante o processo de alfabetização.

Discalculia: considerado um transtorno que afeta as habilidades matemáticas, podendo apresentar dificuldades com os números, em compreender

questões escritas, problema de memória de curto prazo, dificuldades com representações gráficas, entre outras.

García (1998 apud OLIVEIRA, ZUTIÃO e MAHL, 2020, p. 13) afirma que a discalculia pode ter seis tipos diferentes:

Discalculia verbal - com dificuldades de nomear quantidades, números, termos, símbolos e as relações; discalculia practognóstica - dificuldade para enumerar e comparar matematicamente; discalculia léxica - dificuldade na leitura dos símbolos matemáticos; discalculia gráfica - dificuldades para escrever símbolos matemáticos; discalculia ideográfica - dificuldades com operações mentais; e discalculia operacional - dificuldade para executar operações e cálculos.

De acordo com Gomes e Lima (2020, p. 21), as pessoas com discalculia tem dificuldade de identificar ou classificar os números, sinais matemáticos, compreender os princípios básicos e secundários de métodos de mensurações, de analisar sequências ou contabilizar valores monetários. Ou seja, a discalculia afeta diversas habilidades matemáticas, justamente por ser uma desordem estrutural das capacidades matemáticas.

Johnson e Myklebust (1987 apud GOMES; LIMA 2020, p. 24) descrevem dez incapacidades expressadas por pessoas com discalculia, sendo elas: visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior; conservar a quantidade; compreender os sinais de soma, subtração, divisão e multiplicação; sequenciar números (o que vem antes ou depois); classificar números; montar operações; entender os princípios de medida; lembrar as sequências dos passos realizados nas operações matemáticas; estabelecer correspondência um a um; e, contar através de cardinais e ordinais.

Para diagnosticar a discalculia, utiliza-se um instrumento conhecido como ZAREKI-R², pois, ele permite identificar níveis de domínio de cálculo e processamento de números. Por meio das observações feitas pelo professor, o aluno deve ser encaminhado para uma equipe especializada, o mais indicado é o encaminhamento para uma equipe multidisciplinar, ou seja, uma equipe formada por neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo e o próprio professor.

Disgrafia: se caracteriza por ser um transtorno de aprendizagem que atinge as habilidades motoras de escrever, por isso, também é conhecido como “letra feia”. Essa dificuldade leva “o aluno a exceder o uso da força sobre o papel durante a escrita, apresentando grafias diferentes para a mesma letra ou fragmentações incorretas nas palavras”. (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020, p. 13).

2 ZAREKI-R é uma bateria de testes neuropsicológicos para Processamento Numérico e Cálculo em crianças, que visa identificar e especificar o perfil das habilidades matemáticas, o domínio do cálculo e do processamento de números.

Diante da perspectiva de Gómez e Terán (2014, p. 163), “será disgráfica toda criança cuja escrita seja defeituosa, quando não tem algum déficit neurológico ou intelectual importante que os justifique”, ou seja, toda criança que seja intelectualmente normal, mas que escreve de forma devagar e ilegível, que gere atraso na aprendizagem escolar. A disgrafia é considerada um transtorno psicomotor, podendo também estar ligado a fatores como: surdez e os transtornos de lateralidade.

De acordo com os autores citados acima, existem dez tipos de disgrafia sendo: posturais (ligada a dificuldade na escrita, devido uma má postura ao escrever); prensão (segurar o lápis de maneira inadequada, usando quatro dedos, a palma da mão ou segurar na ponta); pressão (traços fracos, força excessiva no traço, letras pequenas, forma tremida e rígida); direcionalidade (descendente, ascendente ou serpenteante); giro (letras que necessitam de traços circulares e acabam sendo feitos com giros invertidos, como: a, o, d, f, e q); ligação (falta de ligação entre as letras cursivas, ou escrita com letras coladas); figurativas (mutilação de letras ou distorção); posicionais (verticalmente caídas para trás, letras em espelho ou confusão entre letras simétricas), relacionadas com o tamanho (grande ou pequeno); e, espaciais (interalinhado irregular e texto margeado à esquerda).

É sugerido ao docente evitar exercícios de caligrafia, trabalhar com materiais que desenvolvam habilidades motoras, permitindo que o aluno faça a atividade de maneira mais confortável, deixando que escolha o tipo da letra (ou seja, deixar com que o aluno se sinta confiante para escrever com a letra de forma bastão, cursiva ou imprensa).

Dislexia: pode ser compreendida como uma dificuldade em aprender a ler e a escrever, fazendo com que a criança não relacione os sons da fala com a grafia da escrita, pode realizar trocas de letras (p, b, q, d), inverter letras nas palavras ou palavras nas frases, ou até mesmo juntar ou separar palavras de forma incorretas.

Existem três tipos de dislexia: auditiva, visual e mista. A principal característica da dislexia auditiva é “a dificuldade em relacionar o som (fonema) com o símbolo (grafema) e tem como causa um possível déficit no processamento fonológico ou no processamento auditivo central”. (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020, p. 11). Já na dislexia visual, sua principal característica é na percepção visual devido a um possível déficit nas moléculas da visão. Já a dislexia mista apresenta um pouco das duas.

Para as autoras Oliveira, Zutião e Mahl (2020), o desenvolvimento do trabalho pedagógico para cada uma é diferente, por exemplo: no tipo visual, o trabalho é voltado para recursos auditivos, observação de contrastes, e deve-se evitar o uso excessivo de informações nas imagens, criar maior espaçamentos entre as linhas nas atividades, localizar o aluno em um bom ponto de iluminação, sempre dialogar com o aluno sobre suas necessidades. Na auditiva,

trabalhar com recursos visuais, evitar o uso de palavras que não fazem parte do cotidiano da criança, introduzir aos poucos novos vocabulários, observar como o som se propaga na sala, a posição do aluno na sala, bem como sempre consultar e mediar suas necessidades. E por fim, na mista, é intervir com propostas tanto apoiadas em recursos visuais, como em recursos auditivos.

É importante que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam capazes de reconhecer as características da dislexia, pois, a identificação e as estratégias criadas com o diagnóstico, são indispensáveis para que o aluno se desenvolva de forma integral e subjetiva. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (2014), a dislexia é um transtorno de neurodesenvolvimento, e engloba aproximadamente de 3% a 10% dos alunos da Educação Básica, seja por dificuldade em leitura, escrita, compreensão ou interpretação textual.

O diagnóstico pode ocorrer em várias fases da aprendizagem. O professor deve sempre observar se as características se mantêm e se repetem nas situações do cotidiano em sala de aula. Durante as observações, os docentes vão notar que é bem presente a falta de atenção, a falta de interesse em participar, irritabilidade para compreender ou executar tarefas, além de dificuldade motora.

De acordo com Rodrigues e Ciasca (2016 *apud* OLIVEIRA, ZUTIÃO e MAHL 2020, p. 51), a dislexia abrange muitas limitações no que se refere ao componente de Língua Portuguesa, tais como: dificuldade de leitura (feita de maneira fragmentada, incorreta), dificuldade de compreensão no sentido do texto (mesmo quando não haja dificuldade na leitura, não consegue compreender a mensagem do texto), dificuldade na ortografia (acrescenta, inverte, omite ou substitui vogais e consoantes dentro da palavra) e, dificuldade de escrita (erros gramaticais, na organização geral do texto, pontuação, construções sem contexto, parágrafos sem continuação). Ou seja, os alunos com dislexia não apresentam falta de inteligência, mas, uma dificuldade de decodificar os códigos de linguagem.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): é caracterizado por comportamentos inadequados, impulsivos e hiperativos, ligados a dificuldade em manter a concentração e a atenção. De acordo com Hudson (2019 *apud* OLIVEIRA, ZUTIÃO e MAHL, 2020, p. 15), o TDAH é compreendido como tendo três tipos: predominantemente desatento, hiperativo e misto.

Está classificado como um distúrbio de desenvolvimento neurobiológico, pode ser encontrado de forma precoce, com mais índice em indivíduo do sexo masculino, por influência genética ou com associações múltiplas na função cerebral alterada. Além dos tipos, também é classificado de acordo com o grau de comprometimento, sendo leve, moderado ou grave.

Segundo Arruda (2006 *apud* SANTANA *et al.*, 2020, p. 67), o índice no Brasil é de 4,4% das crianças com esse transtorno. Além dos traços mais conhecidos, também podem apresentar dificuldade em tolerar frustrações, baixa autoestima e dificuldade em se relacionar, em outros casos, pode-se encontrar condutas agressivas e desafiadoras, principalmente em aceitar limites e regras.

Para Gómez e Terán (2014, p. 136), há alguns comportamentos que os professores podem ficar atentos, como *falta de atenção* (baixa frequência em prestar atenção nos detalhes, dificuldade em manter atenção nas tarefas ou no desenvolvimento de atividades lúdicas, parecer não estar escutando, não cumprir instruções ou fracassar em realizar algumas atividades, dificuldade em organizar tarefas ou atividades, evitar tarefas que exija muito esforço mental contínuo, perder coisas necessárias para realizar as atividades, distrair-se facilmente, ser esquecido ou descuidado com atividades diárias); *hiperatividade* (levantar-se em momentos inapropriados, correr com frequência, dificuldade para brincar ou conectar-se em atividades recreativas, estar sempre em movimento, falar excessivamente); *impulsividade* (responder antes mesmo de finalizar a pergunta, dificuldade em aguardar em filas ou esperar chegar sua vez, interromper ou se intrometer em atividades alheias).

Vale ressaltar, que para o diagnóstico, é necessário que haja seis ou mais sintomas de desatenção em um período de seis meses. O mesmo vale para hiperatividade-impulsividade. Os sintomas precisam ser persistentes e apresentar um nível incoerente de desenvolvimento. Além dos comportamentos acima, ainda é observável, que o começo não deve ser posterior aos seis anos de idade, os sintomas precisam aparecer em duas ou mais situações (casa, escola ou trabalho), a perturbação provoque angústia ou impedimento social/acadêmico ou ocupacional.

Diante do que é, recomenda-se que as ações pedagógicas sejam muito bem planejadas para que o aluno progrida, procurando iniciar as aulas da mesma forma, indicando as atividades que serão realizadas, usar de abordagens multissensoriais, atividades que envolvam a criatividade, dar tempo para realização da atividade, apresentar regras de forma objetiva e clara, permitir que o aluno sente na frente e que em determinados momentos se movimente.

Transtorno Opositor Desafiador (TOD): segundo Oliveira, Zutião, Mahl (2020, p. 16), “o TOD se caracteriza por comportamentos desafiadores, irresponsável, agressivo, com dificuldades para assumir erros e responsabilidades, presença de humor irritável e índole vingativa”, isso quer dizer que muitos professores podem confundir com sintomas de outros transtornos/distúrbios, bem como, atribuir esses comportamentos como “falta de educação”.

Para alguns pesquisadores da área, as propostas de intervenção dos alunos com TDAH, também se aplicam para crianças com TOD, como por exemplo:

estabelecer regras na sala de aula, atuar de forma a atender as condições dos alunos, propor “combinados” com a turma, abordagem multissensorial, entre outros. Contudo, se faz necessário também observar a cultura familiar, a fim de destacar que os alunos se encontrem expostos a situações perigosas que desencadeiem tais comportamentos desafiadores.

O trabalho pedagógico indicado é cumprir os “combinados” que permitirá criar uma regularidade no comportamento, evitando uma relação negativa com os colegas e mantendo um acolhimento pedagógico e um planejamento voltado para as necessidades do aluno, pensando neles como sujeitos de aprendizagem.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Para Dias e Seabra (2011) a alfabetização de crianças com dislexia ou outras dificuldades relacionadas com a escrita e a leitura, revelam resultados positivos quando mediados pelo método fônico, inclusive consta nas diretrizes da British Dyslexia Association³, a recomendação de atividades desse método. Os professores podem trabalhar com propostas de desenvolvimento de atividades com rimas, segmentação fonêmica, distinção de sons e a relação entre sons e letras. Esse método torna-se uma recomendação, já que no português, as relações entre som e letra são regulares, assim a aplicação de regras de conversão grafo-fonêmicas (relação entre a escrita e os sons) tem maior probabilidade de sucesso.

Outro método citado por Dias e Seabra (2011) como promissor na alfabetização de alunos com especificidades é o “multissensorial”, já que trabalha com diversas modalidades sensoriais no ensino da escrita, isso faz com que seja possível estabelecer uma relação entre aspectos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos da grafia, além dos aspectos cinestésicos da articulação, ou seja, permite a conexão entre a ortografia da letra/palavra, forma fonológica, movimentos de escrita, movimentos e posições necessários para a pronúncia de sons e palavras.

De acordo com Dias e Seabra (2011, p. 315) afirmam que,

No Brasil, um procedimento multissensorial bastante difundido e adotado é o Fonovisuoarticulatório, conhecido mais informalmente como ‘Método das boquinhas’. Utiliza-se das estratégias fônica (fonema/som), visual (grafema/letras) e articulatória (articulema/Boquinhas) e é indicado tanto para a alfabetização de crianças quanto na reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita.

3 British Dyslexia Association (BDA) foi fundada em 1972, é uma instituição de caridade registrada (nº 289243), na Inglaterra e no País de Gales. É a voz de 10% da população disléxica e visa influenciar o governo a promover uma sociedade que seja amiga das pessoas com dislexia, fazendo com que estes sujeitos de todas as idades, alcancem pleno potencial. Também administram a única linha de ajuda nacional para disléxicos no mundo. Site para consulta: < <https://www.bdadyslexia.org.uk/> >.

Se tratando da análise do transtorno da discalculia, um estudo sobre a relação com o método montessoriano e a aprendizagem da matemática são propostas para as dificuldades. Dias e Filipe (2020, p. 12) abordam que o método pode ser um grande aliado do professor para amenizar as dificuldades matemáticas, “embora não seja um método novo de ensino, pode trazer bons resultados se bem utilizados em sala de aula devido seu ensino integral”.

Santos (2014 *apud* DIAS; FILIPE 2020, p. 13) faz algumas recomendações para o professor ao lidar com um aluno com Discalculia, tais como: elogiar os acertos, explicar a matéria por meio de objetos concretos e situações cotidianas, executar junto (fazendo passo a passo, mostrando os símbolos das operações e estratégias para executar a operação), ler a questão pelo menos duas vezes, utilizar sinônimos para os termos matemáticos (soma, adição, conta de mais, entre outros), oferecer um menor número de exercícios para que consiga concluir no mesmo tempo dos demais), incentivar o aluno a procurar seu próprio erro, evitar pedir que responda um exercício em voz alta (de improviso), evitar associar correções de erros, evitar comentários destrutivos sobre seu desempenho e lentidão, evitar expor a nota da prova na frente dos colegas e evitar comparar o desempenho do aluno com dos demais.

Para Jardini (2003 *apud* OLIVEIRA, ZUTIÃO e MAHL, 2020, p. 17), o método das Boquinhas, atende igualmente crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com transtornos/distúrbios de aprendizagem. Para o autor, “a punições criação coletiva de “combinados” e regras de comportamento em sala de aula permitirá que crianças com TOD e TDAH possam regular seu comportamento”.

Para Maradei, Maia e Seabra (2020, p. 56) ao falar sobre a dislexia, colocam que,

O controle a autorregulação das emoções, as experiências coletivas e os conteúdos multissensoriais são artifícios que podem ser estudados e aplicados pelos profissionais da educação a fim de melhorar a qualidade das interações, promovendo um espaço acolhedor.

Entretanto, Jardini (2000 *apud* OLIVEIRA, ZUTIÃO e MAHL, 2020, p. 12) coloca que assim como a intervenção para o TOD e o TDAH, o método das Boquinhas, também pode ser usado como ferramenta na alfabetização de alunos disléxicos, já que propicia reflexões sobre o som, observação da articulação orofacial, exercícios de traçado com dedos sob diferentes superfícies, entre outras propostas mais lúdicas que possuem a finalidade de promover um melhor desenvolvimento fonológico.

Muitos pesquisadores, associam o tratamento do TOD com o TDAH por serem transtornos que atrapalham o aproveitamento escolar e os processos

de aprendizagem, entretanto, é preciso considerar cada aluno individual, podendo aplicar as mesmas estratégias, mas reconhecendo que os resultados podem ser divergentes. Quando o aluno tem hiperatividade ou dificuldade em manter a atenção, é interessante trabalhar com a ludicidade, pois, pode reter por mais tempo o foco da criança, exemplo: atividades de memorização, raciocínio, jogos de cartas, quebra-cabeça, uso de imagens, vídeos, animações, desenhos, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer da pesquisa, embora antes, na resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, esteja estabelecido um período de três anos para a alfabetização, agora na BNCC, a proposta é que o foco ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, dois anos para alfabetizar e letrar os alunos, sejam eles, alunos regulares ou alunos com especificidades. Mas afinal, o que isso quer dizer? Quer dizer que ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de se organizar na escrita, na estrutura da folha, escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, segurar o lápis de forma adequada, mantendo uma certa postura, além dessas habilidades ligadas a escrita (parte destinada a alfabetização), também é preciso garantir que os alunos, consigam ler e escrever em diversos contextos, interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais, extrair ou fornecer informações, saber ler e escrever em circunstâncias variadas, entre outros aspectos (essa parte é destinada ao letramento).

Podemos afirmar que foi possível atingir os objetivos propostos no início da pesquisa, contudo, não foi possível encontrar autores que afirmem qual o método mais indicado para alfabetizar alunos com disgrafia, embora, com as leituras, tenha sido possível perceber que o método montessoriano poderia auxiliar na questão da escrita e da postura, já que respeita o tempo individual de cada aluno, trabalha com as habilidades motoras, fornece uma preparação da mão no momento da escrita, faz com que o aluno sinta e veja o traçado das letras, proporciona atividades como a “caixa de areia”, cuja tem o objetivo sensorial de trabalhar com letras e números, de forma que não pareça uma punição por ter uma “letra feia”.

Portanto, com todos os dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, criamos uma tabela para facilitar a percepção da relação entre transtornos e métodos:

Tabela 1

| Transtorno de Aprendizagem | Método (s) de alfabetização |
|-----------------------------------|---|
| Discalculia | Das Boquinhas e Montessoriano |
| Disgrafia | Montessoriano |
| Dislexia | Fônico, Multissensorial e das Boquinhas |
| TDAH | Multissensorial e das Boquinhas |
| TOD | Multissensorial e das Boquinhas |

Autor: Elaborada pelas autoras.

Ressaltamos que as considerações da pesquisa, não é o fim dos estudos de tal problemática, ainda se há muitos estudos a respeito dos transtornos de aprendizagem e das formas de intervenção para garantir o melhor desempenho no processo de alfabetização. O conhecimento sobre os caminhos para a aprendizagem diante dos transtornos deve ser o suporte para docentes e demais profissionais da educação, para que possam auxiliar os alunos na apropriação dos conteúdos necessários ao desenvolvimento.

Pesquisar sobre os transtornos de aprendizagem é importante para entender por que alguns alunos possuem mais dificuldades para aprender ou demoram mais tempo para realizar as atividades ou mesmo precisam de auxílio, rotina, regras, adaptações, estratégias de intervenção, métodos e recursos diferenciados. A busca por conhecimentos nesse tema auxilia, para que na escola, nenhum aluno tenha seu direito de se desenvolver integralmente comprometido pois de acordo com a BNCC, a educação integral é pressuposta do desenvolvimento do ser humano nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- DIAS, L. R. L.; FILIPE, M. de A. **Dificuldades Matemáticas e Discalculia do Desenvolvimento nos anos iniciais, método Montessori de ensino como recurso didático e para diagnóstico**. 2020. Disponível em: < <https://bit.ly/3LYemO6> >. Acesso em: 02 de outubro de 2022.
- DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, p. 306-320, 2011.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOMES, M. A. da S.; LIMA, N. R. W. A discalculia em escolas: como resol-

ver esse problema? *In*: SEABRA, M. A. B. (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. Cap. 2. p. 20-32.

GOMÉZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem**: detecção e estratégias. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARADEI, A. P. P. de C.; MAIA, G. S. A.; SEABRA, M. A. B. Dislexia: das dificuldades ao desenvolvimento das potencialidades. *In*: SEABRA, M. A. B. (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. 1. Ed. Curitiba: Bagai, 2020. Cap. 4. p. 49-57.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S. A, 2003.

OLIVEIRA, P. de; ZUTIÃO, P. M.; MAHL, E. Transtornos, Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: como atender na sala de aula comum. *In*: SEABRA, M. A. B. (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. Cap. 1. p. 08-19.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Feevale: Novo Hamburgo/RS, 2013.

SANTANA, C. F. P. Á. *et al.* Considerações da família e de professores sobre o TDAH: aspectos relevantes para a intervenção psicopedagógica. *In*: SEABRA, M. A. B. (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. Cap. 5. p. 58-72.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INFÂNCIA

Aline Juliana Oja Persicheto

INTRODUÇÃO

A infância tem se revestido de inúmeras discussões, tanto no âmbito educacional como em outras instâncias, revelando-se como uma temática complexa, assim como a necessidade de promover diálogos que contribuam para compreensão do que é ser criança na contemporaneidade.

A nossa sociedade passou (e ainda passa) por diversas transformações que refletem na concepção de criança e de infância em diferentes aspectos, tempos e espaços. De tal modo, conforme as mudanças ocorrem, o tratamento dado às crianças também se modifica, pois são indivíduos inseridos em uma sociedade em que se partilha e se constrói determinada cultura.

Ainda que existam posicionamentos divergentes sobre a maneira de conceber a infância e suas especificidades e, sobretudo, qual a postura considerada adequada [em determinado contexto] dos adultos no acompanhamento da fase infantil, especialmente no que diz respeito ao cuidar, educar, etc., o reconhecimento da infância como um período de experiências essenciais ao desenvolvimento humano é consensual em vários estudos. (KRAMER, 2006; KRAMER; LEITE; NUNES, 1999).

No contexto da educação formal, a Educação Infantil é identificada como a primeira etapa da Educação Básica, revelando-se como um período importante para a formação e o desenvolvimento da criança. Todavia, no cenário brasileiro, essa fase escolar não foi priorizada pelo poder público durante um bom tempo, caracterizando-se, sobretudo, por um perfil assistencialista, sem a presença de profissionais qualificados para desenvolver o trabalho educativo com as crianças.

Dentre os principais documentos curriculares que se constituíram como norteadores do trabalho educativo nas escolas de Educação Infantil no Brasil, destacam-se: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Cada proposta, considerando

o contexto histórico e temporal em que foram publicadas, objetivou orientar e subsidiar, por meio de diferentes perspectivas, as práticas pedagógicas, a partir de princípios e reflexões, direcionados à educação formal no período da infância.

Ainda que tais documentos possam apresentar deficiências e lacunas, convém ressaltar a importância desses materiais, pois representam tentativas de consolidar e avançar na construção da identidade da Educação Infantil como uma etapa fundamental na trajetória escolar da criança.

Considerando essas questões, o presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa teórica de pós-doutoramento desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022 que objetivou analisar o percurso legal e científico do processo de consolidação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, na última década, e, também, a construção de sua identidade como espaço de aprendizado sistematizado.

Serão apresentados os dados da pesquisa documental que teve como foco a análise das propostas curriculares oficiais nacionais para a Educação Infantil a partir da década de 1990: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A referida análise almejou verificar como tais documentos concebem a noção de infância e de criança em um dado momento histórico e a repercussão dessas concepções nas práticas educativas da primeira etapa da Educação Básica.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A institucionalização da Educação Infantil é recente no Brasil, sobretudo, no que se refere à obrigatoriedade de matrículas para essa fase escolar. Por meio da Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, a criança é reconhecida como cidadã, instituindo como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

Inicialmente as políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental (EF) durante muitos anos, enquanto que as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas Leis, fazendo parte apenas de programas assistencialistas e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos. Tais cuidados referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e abrigo enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam. (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 4).

Nessa trajetória, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos, a partir da Emenda Constitucional nº 59 (publicada em 11 de novembro de 2009), documento que trata da obrigatoriedade

da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, sendo que “essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil”. (BRASIL, 2017, p. 36).

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando, assim, funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p. 84).

De fato, o cenário brasileiro indica um intenso movimento histórico de busca pela construção da identidade da Educação Infantil como um espaço institucionalizado de formação e desenvolvimento da criança, assegurado pelos documentos oficiais no âmbito da garantia de direitos e, também, da formalização das propostas curriculares para essa fase escolar.

Oliveira (2020) explica que os modelos educacionais defendidos na área apresentam muitos elementos em comuns, em razão da grande circulação de ideias sobre a Educação Infantil em curso, desde o século XIX, principalmente, com a universalização do discurso da psicologia e a propagação internacional da concepção de “jardim de infância”. No que se refere ao conceito de infância ao longo do tempo, a revisão da literatura em pedagogia permite verificar que na educação grega da fase clássica, por exemplo, a infância remetia aos seres com características selvagens que deveriam ser dominadas pela razão, assim como pelo bem ético e político.

No período medieval, Oliveira (2020) pontua que a infância era concebida como a notável natureza pecadora do homem, já que nela a razão, entendida como reflexo da luz divina, não era manifestada. Não obstante, a referida autora ainda assevera que nem mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna viam a infância como uma etapa em que a razão poderia emergir.

Conforme retratado nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2013), a necessidade de um currículo para a primeira etapa da Educação Básica tem se constituído como um campo de controvérsias e de diferentes concepções sobre a criança, a família, assim como as funções da creche e da pré-escola. Porém, na atualidade, é reconhecida a ideia de que “a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil”. (OLIVEIRA, 2020, p. 35). Afinal, em virtude de muitos estudos, a visão que se tem hoje sobre a criança é que ela representa um sujeito histórico e social, que produz cultura e tem a capacidade de atuar de modo representativo a partir do

conhecimento de si mesma e de suas relações com o mundo exterior.

Em razão desses aspectos, apresentam-se discussões e diálogos entre os documentos curriculares que nortearam o trabalho educativo nas instituições infantis desde a década de 1990, com o intuito de verificar o modo como concebem a criança e a repercussão dessa visão propagada nos referenciais oficiais na construção da identidade da Educação Infantil. No contexto brasileiro, a ideia da construção de um currículo para a Educação Infantil possui, de um modo geral, certas resistências, já que esse termo está, muitas vezes, associado à escolarização no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, fazendo com que seja preferido o uso de expressões como ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’ (BRASIL, 2013). Porém, a integração dessa etapa “ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os”. (BRASIL, 2013, p. 85). Frisa-se, neste cenário, que

é preciso não apenas cedo garantir o acesso das crianças à escola e ampliar o seu tempo de permanência nessa instituição. É necessário também assegurar a qualidade da experiência escolar vivenciada por meninas e meninos, tendo em vista que, há algumas décadas, diferentes estudos, realizados em variados países, têm atestado que o acesso à educação infantil contribui para a redução do fracasso escolar e a qualidade dessa experiência escolar é condição fundamental para a diminuição do fracasso das crianças na alfabetização, especialmente no caso de crianças mais pobres. (MORAIS, SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 5-6).

No âmbito das propostas curriculares, um importante marco na trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil foi a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais, na década de 1990. Publicados em três volumes no ano de 1998 – *Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo* – os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) tinham como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança e a formação para a cidadania. O primeiro volume do referido documento intitulado “Introdução”,

apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. (BRASIL, 1998, p. 7).

O segundo volume – Formação Pessoal e Social – apresenta como eixos principais de trabalho: os processos de construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças. O terceiro volume, refere-se ao âmbito de experiência definido como “Conhecimento de Mundo” e indica seis elementos relativos aos eixos de trabalho que são apontados para a construção

das diferentes linguagens pelas crianças e, também, para as relações estabelecidas com os objetos de conhecimento, tais como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Trata-se de um documento norteador para as instituições escolares, indicando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a Educação Infantil, sendo que tais indicações foram organizadas por faixa etária para crianças de zero a três anos e de três a seis anos.

Durante muito tempo, como uma proposta não obrigatória, aberta e flexível (BRASIL, 1998), os RCNEI nortearam as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças e, mesmo diante do constante debate em relação ao seu conteúdo e as concepções de infância nele presentes, convém enfatizar a sua relevância para promover discussões e reflexões sobre a aprendizagem infantil. Convém salientar que

no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, o RCNEI foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso em consonância com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Isso evidencia o enfoque de medidas adotadas no intuito de atender a interesses das políticas educacionais neoliberais desse momento histórico. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 32).

Kramer (2006) indica algumas críticas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pontuando que o documento não considerou a especificidade da infância, além de não oferecer consideráveis contribuições para equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos.

Oja-Persicheto e Perez (2020) explicam, fundamentadas em Barros (2009), que a primeira versão dos RCNEI trouxe concepções conservadoras, principalmente, no que se refere ao modo de conceber a infância, além disso, a proposta não priorizou o brincar, já que o foco estava voltado ao ensino, isto é, centrado em um “modelo escolar”.

Assim, frente a essas críticas, Barros (2009) ressalta que uma nova versão dos RCNEI foi construída, priorizando, dentre as mudanças, “a retirada do tópico, constante da versão preliminar, sobre função de ensino, tendo agora maior referência à criança, de que podemos destacar a inserção do brincar no item chamado ‘educar’ ”. (BARROS, 2009, p. 55). Todavia,

apesar do constante e histórico debate centrado nos RCNEI, publicados no ano de 1998, resultando em questionamentos sobre o seu conteúdo e o modo como esse documento concebe a criança e o seu processo de aprendizagem, vale ressaltar que a sua chegada trouxe novos subsídios para refletir sobre os desafios e possibilidades no universo da Educação Infantil. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 101).

Mesmo trazendo a marca da educação formal com foco na aquisição de conteúdos (ALVES, 2011) ou, até mesmo, serem considerados grandes receituários (REIS; CUNHA, 2010), vale ressaltar que os RCNEI possuíram relevância significativa no contexto histórico em que foram publicados, dentre vários motivos, e, em especial, pelo fato de que os professores não tinham uma formação qualificada para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças no âmbito da Educação Infantil. (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Dessa forma, Oja-Persicheto e Perez (2020) defendem que, mesmo diante das fragilidades apresentadas pelos RCNEI, tal proposta representou um importante avanço nesse percurso de construção de um currículo para a Educação Infantil, afinal, ele

se constituiu como um documento norteador importante para orientar as práticas escolares durante um bom tempo, sendo utilizado de diferentes maneiras pelos professores, equipes gestoras e demais profissionais da educação para orientar o trabalho pedagógico, de acordo com as intenções e concepções de cada instituição escolar. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 102).

Nessa trajetória, como tentativa de avançar em aspectos não priorizados nos RCNEI, foram publicadas, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, documento de caráter obrigatório com princípios para normatizar as ações pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, convém frisar que a Resolução nº 1 de 1999 foi a primeira a estabelecer as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), sendo que, posteriormente, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009 que apresentou, de modo mais detalhado, concepções de Educação Infantil, criança, currículo, proposta pedagógica, dentre outras, além de princípios éticos, políticos e estéticos no âmbito das práticas educativas na infância. (MELLO; SUDBRACK, 2019). Logo,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) foram normas obrigatórias para a Educação Básica que orientaram o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino até a vigência da BNCC (BRASIL, 2019a). As referidas diretrizes correspondem ao Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98, regulamentadas desde 1998, emergiram numa acurada revisão com vistas à atualização de seus fundamentos, bases e princípios norteadores para as redes de ensino. Assim, as DCNs foram discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e sofreram, ao longo dos anos e das disputas hegemônicas, alterações mediante decretos e resoluções. Entre estas, destaca-se a resolução Nº7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixou diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (SANTOS; RIBEIRO, 2021, p. 52-53).

Nesse percurso de reformulações do documento, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é formalizado pelas DCNEI de 2010, incluindo a faixa etária de zero a cinco anos.

No caso específico das Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas para a Educação Infantil, vale frisar que foram estruturadas em dois eixos principais, denominados como “interações” e “brincadeiras”, sendo que o referido documento não pontua, de forma explícita, “conteúdos escolares”, contudo, indica princípios, estratégias e fundamentos orientadores das práticas e do currículo para a primeira etapa da Educação Básica. Assim, os dois grandes eixos apresentados pelas DCNEI – interações e brincadeiras – não estão organizados de maneira prescritiva, mas dispostos em “13 diretrizes gerais que afirmam que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições deve ter uma intencionalidade pedagógica e desenvolver ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas”. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 35).

Oja-Persicheto e Perez (2020) enfatizam que um aspecto relevante apresentado pelas DCNEI diz respeito à necessária articulação entre a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conforme explicam as referidas autoras, tal discussão expõe pontos convergentes e divergentes, especialmente “no que se refere ao espaço da Educação Infantil como uma ‘possível preparação’ para a posterior etapa escolar, no caso, o Ensino Fundamental”. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 103). De acordo com as DCNEI,

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 30).

Observa-se, ainda, que os pressupostos apresentados pelas DCNEI enfatizam a necessidade de promover o desenvolvimento integral da criança, viabilizando a exploração de todas as dimensões consideradas essenciais para a aprendizagem na infância, tais como: a expressivo-motora, a afetiva, a cognitiva, a linguística, a ética, a estética e a sociocultural. Ademais, a publicação das DCNEI,

revela, explicitamente, a preocupação do Ministério da Educação com as especificidades da ação pedagógica com bebês, a antecipação de conteúdos previstos para o ensino fundamental, a diversidade, a garantia do direito a brincadeiras, a organização dos tempos, espaços e materiais, a avaliação, a transição para o ensino fundamental, entre outras apontadas nesse documento. (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 269).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, representa o novo documento curricular oficial norteador do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Básica. Durante o percurso de estruturação

da BNCC foram elaboradas três versões, nos anos de 2015, 2016 e 2017, sendo que a terceira delas foi considerada satisfatória para posterior homologação pelo Conselho Nacional de Educação, atendendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A ideia de um documento base para o currículo nacional foi sinalizada em diferentes momentos da história da educação brasileira, na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação de 2014. (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019).

Várias discussões permearam a trajetória de elaboração da BNCC, promovendo intensos debates e questionamentos, apontando aspectos positivos e negativos relativos ao processo de construção, assim como os avanços e as lacunas do documento. (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, MELLO; SUDBRACK, 2019).

Como parte integrante da Educação Básica, a Educação Infantil consta na BNCC, já que anteriormente, as propostas curriculares para as crianças pequenas eram estruturadas separadamente, como os RCNEI, por exemplo.

Conforme observado no histórico das instituições voltadas às crianças pequenas, essa primeira fase, muitas vezes, foi concebida como um “apêndice” do percurso escolar, caracterizada pelo assistencialismo e sem a necessidade de intencionalidade pedagógica nas ações cotidianas realizadas com as crianças. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 106).

Destarte, para Oja-Persicheto e Perez (2020), o fato da etapa da Educação Infantil apresentar-se como integrada à BNCC pode ser considerado um avanço, na medida em que uma única proposta, apontando os princípios orientadores de toda Educação Básica, desde a primeira etapa, pode favorecer o reconhecimento da relevância de cada fase escolar e fortalecer a concepção de continuidade do processo de aprendizagem. Porém, essa integração não deve perder de vista o fato de que a infância possui especificidades e o espaço da Educação Infantil não representa uma “preparação” para o Ensino Fundamental, mas uma fase de aprendizagem e desenvolvimento com características próprias voltadas à natureza da criança.

No que diz respeito ao documento em questão, a BNCC tem caráter oficial e normativo que visa legitimar as aprendizagens identificadas como salutaras para os estudantes ao longo da Educação Básica e “como não propõe a denominação de ‘currículo’, a Base visa garantir flexibilidade no modo de organizar o trabalho pedagógico, se constituindo como um documento norteador das práticas educativas”. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 106). Borghi (2018), pautada em Sacristán (2000), situa que a BNCC está localizada na fase de currículo prescrito, ou seja, um livro referencial, não um manual ou modelo a ser seguido. (SILVA, 2020).

Outro aspecto importante neste cenário, refere-se ao fato de que mesmo com a publicação da BNCC no ano de 2017, as DCNEI continuam em vigor, já que um documento não exclui a validade do outro. Logo, a principal função da BNCC, elaborada a partir das DCNEI, é especificar as aprendizagens essenciais aos estudantes, sendo concebida de modo complementar às referidas diretrizes.

Anterior à apresentação da estrutura e dos princípios gerais da BNCC no âmbito da Educação Infantil, convém salientar que os objetivos educacionais delineados em uma determinada sociedade não são neutros e estão subordinados a objetivos sociais, conforme interesses de classes e grupos sociais. (LIBÂNEO, 2015). Portanto, as propostas curriculares precisam ser refletidas, considerando o “contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e resultados”. (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Neste sentido, é válido destacar que “desde 1998, temos a construção de um cenário legislativo marcado pela presença da classe empresarial que, movida por seus princípios neoliberais” caracterizados, principalmente, pela garantia de eficiência e eficácia dos processos educativos. (SILVA, 2020, p. 213).

Nessa disputa pelo saber sistematizado, coloca-se a questão relacionada à hegemonia estatal sobre as escolhas relativas ao ‘quanto’, ‘quando’, ‘o que’ e ‘como’ ensinar, traduzindo-se em disputas referentes ao currículo, as quais se apresentam concretamente nas formas de seleção, organização e seriação dos conteúdos do Ensino, bem como das práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 784).

Dessa forma, reitera-se a necessidade de que a análise dos documentos curriculares seja feita considerando questões profundas e complexas inerentes ao contexto social, político, cultural e econômico em que se instauram, em especial, no que concerne ao significado da infância explicitada em cada um deles. O presente texto não tem o objetivo de endossar uma discussão mais intensa e detalhada sobre tais elementos, porém, visa sinalizar a necessidade de olhar para a construção de propostas curriculares de maneira reflexiva e crítica, ressaltando a não neutralidade desses referenciais que orientam as práticas educativas das escolas brasileiras.

No que se à organização e apresentação dos pressupostos didáticos e pedagógicos da BNCC para a etapa da Educação Infantil, observa-se que os eixos estruturantes prescritos nas DCNEI são mantidos, sendo apresentados seis direitos de aprendizagem que, de acordo com o documento, precisam ser priorizados nesta fase, tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para cada direito de aprendizagem são indicadas orientações, ainda que sucintas, para nortear o trabalho pedagógico dos professores e a elaboração das propostas curriculares.

A organização curricular da BNCC prossegue com a apresentação de cinco campos de experiência identificados como: 1. Eu, o outro e o nós; 2. Corpo,

gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um dos cinco campos mencionados indicam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a etapa da Educação Infantil.

De modo complementar aos pressupostos supracitados, a BNCC apresenta uma organização por faixa etária, considerando a especificidade do desenvolvimento infantil a partir de três grupos: *creche* (em duas fases, sendo bebês, de zero a um ano e seis meses, e crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e *pré-escola* (contemplando crianças pequenas, de quatro a cinco anos e onze meses). Todavia, o referido documento ressalta que essas etapas não devem ser concebidas de maneira rígida, mas com flexibilidade e respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017).

Verifica-se que, de um modo geral,

a BNCC representa, ao considerar os seus princípios e fundamentos gerais, a legitimação de algumas questões estabelecidas por documentos oficiais que antecederam a sua elaboração. Mesmo diante de posições divergentes a respeito dos seus propósitos, especialmente no que se refere à intenção de favorecer a igualdade e a equidade de oportunidades educacionais a partir de um conjunto de pressupostos para a educação em todos os estados brasileiros, alguns avanços precisam ser evidenciados. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 108).

No contexto da Educação Infantil, Lazaretti e Arrais (2018) trazem à baila o fato de que a BNCC reforça aspectos conquistados em documentos oficiais que antecederam a sua elaboração, sendo que, além de apresentar uma “base comum” com pressupostos orientadores para essa fase escolar, salienta o papel da criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, reconhecendo a especificidade, tanto do cuidado, como das experiências no desenvolvimento da criança, considerando os seus interesses e as suas descobertas.

No entanto, uma vez estruturada por campos de experiências, a BNCC não evidencia, com clareza, quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão selecionados como essenciais para o processo de apropriação das crianças. Nela, enfatiza-se que experiências e vivências significativas emergem de situações cotidianas e espontâneas, mas não há apontamentos ou direcionamentos sobre a importância, também, das situações não cotidianas que envolvem conteúdos da cultura humana sistematizados nas áreas do conhecimento que permitem compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano. Nessa direção, corre-se o risco de criar uma redundância de experiências sem critério e sem prioridade nas escolhas que nortearão as ações educativas na Educação Infantil. Além disso, a função do professor pode ser negligenciada e até ficar suprimida nesse processo educativo, quando se enaltecem, sobremaneira, o protagonismo e o ativismo infantil, já que as experiências e os saberes serão centrais na organização curricular por campos de experiências. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 37).

De fato, são identificados avanços e desafios com a formalização da BNCC como documento norteador das práticas educativas no âmbito da Educação Básica. Porém, tanto a superficialidade como as limitações da BNCC em alguns aspectos, em especial, no contexto da Educação Infantil, podem dificultar a compreensão e o uso do documento como orientador na construção das propostas curriculares das escolas. Por esse motivo, acredita-se que o processo de implementação da Base nas instituições escolares precise acontecer de maneira processual, cautelosa e com muito diálogo compartilhado.

Em que pese todos os alertas e as críticas sobre a BNCC, entendemos que é possível e necessária a implantação de uma Base curricular que seja referência para o país, mas que parta de uma discussão sobre o que se entende por educação ampla e integral, voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 965).

Em face ao exposto, observa-se que os três documentos curriculares – RCNEI, DCNEI e BNCC – aqui mencionados pontuam, baseados em diferentes perspectivas, pressupostos teóricos e práticos que se colocam como princípios orientadores (considerando as especificidades de cada época em que foram publicados) do trabalho educativo a ser desenvolvido no espaço da Educação Infantil. Porém, vale enfatizar que

os referidos documentos carecem, em diferentes graus e perspectivas, de clareza nos apontamentos relativos às especificidades do trabalho pedagógico, sobretudo, no que diz respeito à delimitação mais sistematizada dos conteúdos escolares que podem ser explorados na Educação Infantil. Contudo, essa trajetória de construção dos documentos oficiais curriculares reflete toda complexidade dos processos educativos em um país com realidades tão distintas como o Brasil e esse é um dos aspectos que precisa ser considerado quando se pretende levantar críticas e questionamentos a essas publicações. (OJA-PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 109).

Logo, ainda que tais materiais apresentem lacunas e limitações, notadamente, nas discussões que tratam da sistematização de conteúdos escolares para a infância, a existência desses documentos é favorável, pois conforme destacam Moraes, Silva e Nascimento (2020), a ausência dessas propostas favorece a instabilidade na progressão das aprendizagens ao longo da trajetória escolar.

Ademais, “a ausência de documentos curriculares colabora para que o que se ensina a alunos de um mesmo ano em uma mesma rede pública ou até numa mesma escola varie aleatoriamente”. (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 4). Portanto, corrobora-se com a relevância da publicação das propostas curriculares oficiais para a Educação Infantil, porém, por meio de um olhar questionador, que visa compreendê-las em seus contextos de produção, identificando

melhorias nos aspectos que podem potencializar, qualitativamente, as práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças.

O percurso até aqui empreendido pelos documentos oficiais demonstra o desafio que ainda permanece na elaboração e na implementação de um currículo na Educação Infantil. O que observamos, no espaço das instituições de Educação Infantil, são adaptações e ajustes dos documentos oficiais, como um guia didático para o fazer docente, ou tentativas de construção da própria proposta curricular pedagógica, com o coletivo de professores e a comunidade, com o desafio de garantir uma finalidade clara para o trabalho pedagógico que se materializa nas ações docentes. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 38).

Frisa-se, no entanto, que essa trajetória faz parte de todo movimento histórico que favoreceu a obrigatoriedade de matrículas para a primeira etapa da Educação Básica e veio acompanhado de intensas lutas, debates e tensões, em diferentes instâncias, visando contribuir com o reconhecimento da Educação Infantil como um espaço institucionalizado de ensino e aprendizagem para a criança. Vale acrescentar que

as concepções existentes sobre Educação Infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca das habilidades específicas de cada criança e estabelecem metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida. (OLIVEIRA, 2020, p. 31).

Tais aspectos apontam que ampliar as discussões sobre essa temática é emergente, visando contribuir com a construção de experiências significativas de aprendizagem no âmbito das práticas educativas na infância para todas as crianças brasileiras. De fato, as considerações aqui mencionadas corroboram com uma proposta pedagógica para a creche ou a pré-escola que considere a atividade educativa voltada para uma “ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças de modo que lhe sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”. (OLIVEIRA, 2020, p. 38-39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a trajetória construída no âmbito das propostas curriculares para a Educação Infantil tem se reconfigurado de diferentes formas, considerando as condições de cada período histórico no cenário brasileiro. Ainda que com lacunas e deficiências, essa reconfiguração apresentou avanços, no sentido de propor um ideal “educativo”, de fato, para essa etapa escolar com práticas pedagógicas voltadas às especificidades da criança, atentando-se para sua capacidade curiosa e potente de explorar o mundo a sua volta.

Não obstante, a elaboração de documentos dessa natureza, visa favorecer a superação de um histórico assistencialista e higienista que orientou (e ainda traz os seus resquícios na atualidade) o trabalho dos educadores nas instituições de Educação Infantil por um bom tempo no Brasil. Para além da contribuição desses referenciais curriculares oficiais, a garantia de identidade própria para a primeira etapa da Educação Básica como espaço de desenvolvimento e aprendizagem que explora, qualitativamente, as potencialidades da infância, depende de um conjunto de fatores. Tais ações podem ser apontadas, por exemplo, como a construção de políticas públicas coerentes, formação profissional dos professores de qualidade, oferecimento de condições dignas de trabalho aos docentes, construção de espaços físicos adequados às crianças, investimentos financeiros, dentre outros.

Nesse cenário, o professor tem um papel relevante, por meio do constante estudo e análise dos conhecimentos que transformam a sua atuação profissional e a aprendizagem das crianças, afinal, nenhuma proposta curricular será “completa”, de modo que contemple a complexidade do fenômeno educativo. Com isso, a formação docente, tanto inicial como continuada, precisa contemplar aprendizagens que auxiliem o professor a se posicionar frente às mudanças que ocorrem na educação e em seu trabalho, para que seja possível analisar de modo crítico e reflexivo as novas propostas.

Por esse motivo, a discussão promovida neste texto visa fomentar novos questionamentos sobre a temática, por meio de um olhar amplo e articulado, buscando a construção de iniciativas colaborativas que resultem na melhoria da qualidade da educação, desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011.
- BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BORGHI, R. Incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) *In: GARCIA, T. e ADRIÃO, T. Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) Coleção estudos sobre a privatização da educação no Brasil.* Curitiba: CRV, 2018.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista.** Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 958-983, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Introdução. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1999.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União,** Brasília, 12 de novembro, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/**Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /**Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. dos S., COSTA, Á. De C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online].** v. 29, n. 112, 2021.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. *et. al.* (Org.). **Infância e Educação infantil.** Papirus, 1999.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Edu. Anál.** Londrina, v.3, n.2, p.27-46, jul./dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L; SILVA, E. T. da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na

Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MELLO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 3 fev. 2019.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250018, 2020.

OJA-PERSICHETO, A. J.; PEREZ, M. M. C A. Aprendizagem na Infância: Diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 2019, vol. 27, no. 105, pp. 777-795.

REIS, F. P. G. dos; CUNHA, D. de O. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. *In*: PIMENTA, Ca. A. M.; ALVES, C. P. (Org). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E. A. dos S.; RIBEIRO, É. L. M. Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes? **Work. Pap. Linguíst.**, 22(1), Florianópolis, jan./jul., 2021.

SILVA, R. M. S. A ênfase nas competências e a formação da classe trabalhadora: divergências e contradições na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 9, n. 1, p. 208 - 227, jan./abr. 2020.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Renan de Oliveira Almeida

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é uma área de estudo e prática que busca promover a conscientização e a compreensão das questões ambientais, bem como incentivar a adoção de comportamentos comportamentais. A sustentabilidade, por sua vez, refere-se à capacidade de suprir as necessidades da geração presente sem comprometer as gerações futuras. Nesse contexto, a educação e a conscientização são elementos fundamentais para alcançar um desenvolvimento sustentável.

Nos dias contemporâneos, vive-se um período de fatos contraditórios que se manifestam em relação ao clima. Tais problemas têm forte relação com a má influência no modo de viver do homem contemporâneo.

Alves e Colesanti (2023) atestam que a Educação Ambiental é uma das ferramentas a fim de orientar os indivíduos à tomada de consciência frente aos problemas ambientais. Desse modo, em virtude da crise ambiental, gerada pela inadequação do homem em lidar com a natureza, vários encontros de âmbito internacional foram realizados a fim de discutir esta questão em busca de propostas concretas para um desenvolvimento sustentável.

A esse respeito, Macedo (*apud* ALVES e COLESANTI, 2023) afirma que a Educação Ambiental trata-se de uma constante e participativa reflexiva explicação de valores, instrução acerca de problemas peculiares a fim de gerenciar o meio ambiente, constituir conceitos e adquirir competências, motivando, assim, o setor populacional do comportamento em defesa, bem como da melhoria e preservação ambiental.

O objetivo geral deste capítulo é o de analisar a relação entre a Educação Ambiental e a sustentabilidade, com foco na importância da educação e da conscientização para a promoção de comportamentos comportamentais.

Tal objetivo se ampara nas seguintes especificidades: Investigar as bases teóricas da Educação Ambiental e da sustentabilidade; Analisar as estratégias comportamentais para a conscientização ambiental e a promoção da sustentabilidade; Verificar o impacto da Educação Ambiental na formação de valores e

atitudes relacionadas à sustentabilidade; Identificar os desafios e as perspectivas da Educação Ambiental para a promoção da sustentabilidade.

Assim, optou-se pela temática, pois visa o enriquecimento das discussões ambientais, além de possibilitar um maior significado ao processo educativo a fim de fornecer instrumentos para potencializar a capacidade de intervenção dos agentes sociais escolares, mas neste caso, atém-se aos professores, como atores de sua própria história, responsáveis pela transformação do meio em que se encontram e dos alunos por meio da educação ambiental.

A justificativa para este capítulo também reside na importância de compreender a relação entre a Educação Ambiental e a sustentabilidade, buscando evidenciar o papel da educação e da conscientização na promoção de comportamentos sustentáveis. A conscientização sobre as questões ambientais e a adoção de práticas são fundamentais para enfrentar os desafios ambientais atuais e garantir um futuro mais equilibrado e saudável para as próximas gerações.

Além disso, a temática da Educação Ambiental e da sustentabilidade é de extrema força, uma vez que o planeta enfrenta desafios ambientais cada vez mais urgentes. A busca por soluções exige a participação ativa da sociedade, e a Educação Ambiental exercer um papel fundamental ao promover

Como caracteriza Quadros (2009), a metodologia de uma pesquisa científica descreve as trajetórias a serem trilhadas a fim de alcançar os objetivos apresentados através de métodos e técnicas. Quanto aos procedimentos técnicos, essa pesquisa foi bibliográfica, lembrando que para maior solidificação desse trabalho utilizou-se de muitos autores, dentre eles pode-se citar: Adams (2023), Brasil (1988, 1997, 1999, 2002, 2010, 2012, 2015), Silva e Sá (2007), etc.

Este referencial teórico auxiliará a responder ao seguinte problema, que foi motivado pela crescente degradação ambiental e a falta de conscientização sobre a importância da preservação dos recursos naturais. A ausência de práticas motoras e a falta de conhecimento sobre as consequências negativas de nossas ações têm gerado impactos ambientais, como o combustível, o desmatamento, as mudanças climáticas e a perda da biodiversidade. Assim, indaga-se: Torna-se relevante ações e estratégias pedagógicas relacionando a Educação Ambiental e a Sustentabilidade visando a educação e a conscientização?

Sim. A hipótese deste capítulo, por meio da fundamentação teórica, vem defender que a Educação Ambiental, aliada à conscientização, é uma ferramenta eficaz para a promoção de comportamentos comportamentais e a construção de uma sociedade mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente. Logo, acredita-se que a educação e a conscientização podem contribuir para a formação de valores e atitudes que favorecem a adoção de práticas voltadas para a preservação dos recursos naturais.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

A preocupação mundial com a educação ambiental

Realizada em 1972, na capital da Suécia, a conferência de Estocolmo tratou-se da primeira atitude mundial a fim de organizar as relações do homem com o meio ambiente, contando com a presença de 113 países e mais 400 instituições governamentais e não governamentais.

Segundo *Conferência de Estocolmo (2023)*, após longos discursos e apresentações de pesquisas, concebe-se um documento importante que tinha como enfoque as questões relacionadas ao meio ambiente, bem como a preservação e o uso de recursos naturais. De modo pioneiro, foi direcionada a toda população mundial a temática ambiental, envolvendo poluição atmosférica e a vasta exploração dos recursos naturais.

Na declaração final do documento de Estocolmo (2023) destacava-se a responsabilidade dos seres humanos na conservação de seu meio ambiente. Como consequência, em 1992, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

Conforme consta no artigo *ECO-92 (2023)*, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - CNUMAD -, promovida entre 3 e 14 de junho de 1992 no Rio de Janeiro teve como signficante objetivo procurar condições a fim de conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a proteção e conservação dos ecossistemas.

Sob a ótica de Francisco (2023), tal evento fez um balanço tanto dos problemas ocorridos quanto dos progressos realizados, além de elaborar relevantes documentos que continuam sendo referência às discussões ambientais nos dias contemporâneos.

Acrescenta ainda que, diferentemente da Conferência de Estocolmo, a Eco-92 apresentou um caráter peculiar devido à presença maciça de inúmeros chefes de Estado, revelando, desse modo, a importância da questão ambiental no início da década de 1990.

O artigo *ECO-92 (2023)* abordou também a chamada de “Rio+5”, promovida entre 23 e 27 de junho de 1997, em Nova Iorque, a 19ª Sessão Especial da Assembléia-Geral das Nações Unidas a fim de avaliar os cinco primeiros anos de implementação da Agenda 21.

Dez anos após a ECO-92, a ONU promoveu a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, denominada Rio+10 ou conferência de Joanesburgo com o intuito de rever as metas propostas pela Agenda 21 e direcionar as realizações às áreas que requerem um adicional esforço para sua implementação, mas, o evento tomou outro direcionamento, voltado ao debate dos problemas de âmbito social.

Considerações sobre a educação ambiental

De acordo com Adams (2023), há diversas interpretações do conceito de Educação Ambiental, segundo com cada contexto, conforme a influência e vivência de cada indivíduo.

Para muitos, a Educação Ambiental se restringe ao trabalho que está ligado à natureza, como: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, dentre outras temáticas. Neste sentido, é assumido um aspecto essencialmente naturalista, alega Adams (2023).

Porém, contemporaneamente, a Educação Ambiental vem assumindo um caráter mais realista, fundamentado na busca de um equilíbrio entre o ser humano e o meio ambiente, visando à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso. Neste ínterim, a Educação Ambiental torna-se a ferramenta de educação ao desenvolvimento sustentável. (ADAMS, 2023).

Na I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, Georgia – ex URSS (*apud* ADAMS, 2023), a Educação Ambiental foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da Educação, orientada a fim de solucionar os problemas concretos do meio ambiente, por meio de ênfases interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

De acordo Pacule (2023), a Educação Ambiental refere-se a um ramo educacional que objetiva disseminar o conhecimento acerca do ambiente, a fim de auxiliar a sua preservação e o uso sustentável dos seus recursos.

Em suma, resumindo todas estas definições, se pôde constatar que a educação ambiental se destina ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes relacionadas à preservação ambiental. Além do cunho naturalista, restrito à natureza, e, do cunho realista, alicerçado no equilíbrio entre o homem e o meio, a Educação Ambiental apresenta suas dimensões política, socioeconômica, cultural e histórica e não pode ser deixada de lado.

Sendo um processo permanente, a Educação Ambiental trata-se do instrumento de educação ao desenvolvimento sustentável a fim de resolver os problemas do meio ambiente, através da interdisciplinaridade e de uma participação ativa e cônica.

Sustentabilidade: aspectos relevantes

Expandindo o modo de conceber a Educação Ambiental, pode-se referir-se que se trata de uma prática educacional à sustentabilidade, já que para muitos estudiosos, uma educação ambiental ao desenvolvimento sustentável é

estritamente criticada devido à dicotomia entre sustentabilidade e desenvolvimento. (ADAMS, 2023).

A fim de fazer uma análise acerca dos conceitos desta prática, colocam-se à disposição distintas definições à Educação Ambiental, para compreender tal conceito de modo mais abrangente e contextual.

Indo no caminho da mesma reflexão Lopez, Califice e Maestri (2023) proferem que a terminologia sustentabilidade pode ser definida como a maneira que cada indivíduo faz uso dos recursos disponíveis de modo consciente. Com esta atitude, a natureza será preservada. Para tanto, deve haver o entendimento que há uma limitação dos recursos do planeta.

Segundo Lopez, Califice e Maestri (2023, p. 3), a terminologia sustentabilidade pode ser definida como a maneira que cada indivíduo faz uso dos recursos disponíveis de modo consciente. Com esta atitude, a natureza será preservada. Para tanto, deve haver o entendimento que há uma limitação dos recursos do planeta.

Ao se estabelecer iniciativas que tornam viável uma vida sustentável durante a utilização e consumo daquilo que é disponibilizado há a reflexão de num ambiente mais saudável, em que cada um torna-se corresponsável pela continuação de uma vida para todos com qualidade para todos. (LOPEZ; CALIFICE; MAESTRI, 2023).

Indo nesse encontro, na reflexão de Simas (2023), a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento caracterizou como desenvolvimento sustentável o desenvolvimento que satisfaz as necessidades sem comprometimento da capacidade das gerações futuras de prover suas próprias necessidades.

Nas proposituras do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – Pnuma, a terminologia “desenvolvimento sustentável” é empregada enquanto melhoria da qualidade da vida do homem dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas, o que consiste entre outros requisitos, a utilização sustentável dos recursos renováveis, isto é, de modo qualitativamente adequado e em quantidade compatíveis com sua capacidade de renovação. (SIMAS, 2023).

Com a preocupação com o desenvolvimento sustentável é possível a representação da possibilidade de assegurar mudanças sociopolíticas que não venham a comprometer os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades. (SIMAS, 2023).

Como foi abordado até o momento acerca da Educação Ambiental e Sustentabilidade, convém trazer à baila a questão da instituição escolar, ou seja, trazer, em seguida, considerações acerca das práticas com educação ambiental e sustentabilidade da escola e a relevante atuação do educador nesse processo.

A educação ambiental na escola: a prática docente

A legislação brasileira sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade está presente em diferentes instrumentos legais, incluindo a Constituição Federal, leis, decretos, resoluções e diretrizes curriculares, trazendo relevantes apontamentos em torno de estratégias pedagógicas docentes que irão estimular a conscientização, a educação bem como a sustentabilidade. Algumas dessas normas são:

Acerca das questões legais referentes ao tema, menciona-se, primeiramente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1999). Em seu capítulo VI, reservado ao meio ambiente, art. 225, a *Lei Magna* revela que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de utilização comum do povo e relevante à sadia qualidade de vida, cabendo ao Poder Público e à coletividade a função de defendê-lo e preservá-lo às presentes e futuras gerações.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a escolha em se trabalhar com a temática do Meio Ambiente traz a necessidade em adquirir informação e conhecimento por parte da instituição escolar a fim de que haja o desenvolvimento de trabalho condizente e produtivo junto dos educandos. Isso não remete ao fato de que os educadores deverão ‘saber tudo’, mas terão o dever de estar à disposição de aprender acerca do assunto e, além disso, da transmissão aos educandos da noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é uma constância.

A Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, define no capítulo um, artigo primeiro, a educação ambiental como o processo por meio do qual o sujeito, tanto no aspecto individual quanto coletivo, que constrói conhecimentos, valores sociais, atitudes e habilidades relacionadas à conservação ambiental, bem de utilização a toda população, fundamental à sadia qualidade de vida bem como de sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Além disso, a Lei nº 9.795/1999 define a educação ambiental como um processo permanente e transversal, que deve ser integrado aos diversos níveis e modalidades de ensino, em todos os setores da sociedade. Pois, de acordo com o artigo 2º “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, conforme Durkheim (*apud* FERREIRA, 2023), a educação trata-se da ação exercida pelas gerações adultas sobre as demais que ainda não estão aptas à vida em sociedade, visando suscitar e desenvolver, peculiarmente na criança, certo número de estados morais, intelectuais e físicos oriundos da sociedade política.

Em sua proposta pedagógica, Freire (*apud* COSTA, 2002, p. 142) destaca a relevância de uma “educação problematizadora” a fim de contribuir ao

surgimento de uma visão crítica da totalidade onde o indivíduo está inserido.

O Decreto nº 4.281/2002 instituiu o Programa Nacional de Educação Ambiental, o qual estabeleceu as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, incluindo a elaboração de planos de ação, programas e projetos, e a promoção de parcerias e participação social. (BRASIL, 2002).

Indo ao encontro, para Ferreira (2023, s/p.), a Educação Ambiental se funde num modo abrangente de educação, para que atinja todos os cidadãos por meio de um processo pedagógico constante e participativo, para que o educando crie uma consciência crítica acerca da problemática ambiental, entendendo-se “como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais”.

A Lei nº 12.305/2010 tratou da Política Nacional de Resíduos Sólidos, ao estabelecer diretrizes para a gestão integrada e sustentável dos resíduos sólidos, com ações voltadas para a prevenção, redução, reutilização, reciclagem e disposição final ambientalmente adequada. (BRASIL, 2010).

Já a Resolução nº 2/2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no sentido de orientar a inclusão da educação ambiental nos currículos escolares, enfatizando a interdisciplinaridade, a contextualização e a participação ativa dos estudantes. (BRASIL, 2012).

Dentre esses planos de ações e projetos, de acordo com o artigo 1º, inc. II, cabe às unidades escolares:

estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes. (BRASIL, 2012).

Pois, de acordo com art. 2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012).

A Lei nº 13.123/2015, ao abordar a legislação em torno da Biodiversidade, estabeleceu normas para o acesso ao patrimônio genético, à proteção e ao acesso ao conhecimento tradicional associado, e à repartição de benefícios decorrentes da utilização desses recursos. (BRASIL, 2015).

Enfim, todas essas legislações e normativas visam promover uma cultura de sustentabilidade e responsabilidade socioambiental, tanto no âmbito da educação formal como na sociedade em geral, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país.

Na ótica de Pestana (2023), para uma sustentabilidade efetiva, se deve considerar que a Educação Ambiental necessita ser um contínuo processo de aprendizado, fundamentado no respeito de todas as formas de vida, destacando valores e muitas ações a fim de contribuir à formação social do homem e a preservação do meio ambiente.

Nesse processo, levando em consideração tais conceitos acerca da temática ambiental, observa-se que existe a precisão de uma ação pedagógica direcionada a fim de “integrar dialeticamente a totalidade do educando, buscando transformá-lo e, conseqüentemente, transformar o meio”, alega Pestana (2023).

Abreu (2023) alega que, levando-se em conta a relevância do tema ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a instituição escolar deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno entenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente.

Abreu (2023) destaca que as propostas metodológicas propostas à efetivação e inserção da Educação Ambiental no currículo e nas práticas escolares devem levar em conta as dimensões cognitiva, de valoração e de habilidades que, em conjunto, contribuirão à diferenciação da qualidade do ensino-aprendizagem, assegurando, de certa forma, um futuro melhor, mais civilizado e muito mais consciente dos males causados à natureza ao longo de todos esses séculos.

Silva e Sá (2023) revelam que o papel do educador na Educação Ambiental é de extrema importância a fim de consolidar processo educacional, na proporção em que se centra em “situações problemas ou potenciais” poderá possibilitar a interação dos docentes das disciplinas, e a construção de marcas referências convergentes que promovam a interdisciplinaridade e o entendimento da complexidade do mundo contemporâneo.

Sob a ótica de Medina (2002), os desafios da capacitação profissional de educadores ao processo de incorporação do aspecto ambiental, especificamente nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, visam à reflexão das características dos educadores e educandos cômicos pela implementação do processo e sobre a instituição escolar onde irão transformar as atividades destes agentes sociais. Acrescenta, ainda que, na Educação Ambiental, o educador é concebido pela como sujeito que aprende, isto é, como agente de sua própria constituição.

Na reflexão de Flick (*apud* FERREIRA, 2023), um dos desempenhos mais respeitáveis da instituição escolar trata-se de forte influência e transformação acerca dos conceitos da comunidade em que faz parte. Assim, na temática ambiental, a instituição escolar propicia um impacto social expressivo, por meio do trabalho dos profissionais em educação, tendo em vista a abertura de caminhos de difusão com os educandos, que possibilitam reflexões acerca do papel

destes, como cidadãos em relação ao meio ambiente.

As reflexões de Silva e Sá (2023) caracterizam que o bom educador deve ajudar, tornar fácil e dinâmico o processo da aprendizagem, sem esquecer de dispor de meios e estratégias didáticas a fim de modificar o conteúdo complexo em acessível, motivante e agradável e aos educandos e que propicia um desenvolvimento conceitual tanto do conteúdo quanto das estruturas mentais, ao mesmo tempo em que possibilitem o desenvolvimento integral dos alunos e o exercício prático da cidadania.

Nesse mesmo sentido, Flick (*apud* FERREIRA, 2023) enfatiza que cabe ao educador a responsabilidade de despertar o educando ao bom senso da descoberta dentro de si da autoconfiança e da potencialidade para o exercício de sua cidadania, desencadeando, assim, ações e comportamentos mediante as dificuldades socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste capítulo, por meio da fundamentação teórica, percebeu-se a relevância em se refletir acerca dos debates atuais sobre a problemática em voga da preservação do meio ambiente e a questão da sustentabilidade, pois se torna relevante que a sociedade, como um todo, venha acatar de modo consciente alternativas cabíveis ao crescimento, exploração, bem como a distribuição dos recursos, assegurando melhores condições de vida no planeta.

Ao longo deste capítulo foi possível compreender a importância da Educação Ambiental e da conscientização para a promoção da sustentabilidade além de que o problema identificado de degradação ambiental e falta de conscientização sobre a preservação dos recursos naturais foi exatamente confirmado, e a hipótese de que a Educação Ambiental aliada à conscientização pode promover comportamentos comportamentais foi confirmada.

Através deste capítulo, também foi possível identificar os desafios enfrentados pela Educação Ambiental, como: a falta de recursos e a resistência a mudanças de comportamento. No entanto, as perspectivas futuras são promissoras, uma vez que a conscientização sobre a importância da sustentabilidade tem aumentado e a sociedade tem demonstrado maior preocupação com o meio ambiente. Ou seja, diante do problema da degradação ambiental e da falta de conscientização sobre a importância da sustentabilidade, este capítulo teve como objetivo analisar a relação entre a Educação Ambiental e a conscientização, visando promover comportamentos comportamentais.

Ao longo deste capítulo, foram alcançados os objetivos propostos, permitindo uma compreensão mais aprofundada dessa relação e identificando a importância da educação e da conscientização como ferramentas eficazes para a promoção da sustentabilidade.

A investigação das bases teóricas da Educação Ambiental e da sustentabilidade apreenderam um embasamento sólido para compreender os fundamentos e os princípios que norteiam essas áreas. Além de que a análise das estratégias adotadas para a conscientização ambiental revelou diferentes abordagens e práticas utilizadas para sensibilizar e engajar as pessoas em relação às questões ambientais.

Além do mais, o presente capítulo permitiu verificar o impacto positivo da Educação Ambiental na formação de valores e atitudes para a construção de uma sociedade mais consciente. Nesse sentido, os resultados obtidos corroboram a hipótese inicial de que a Educação Ambiental, aliada à conscientização, desempenha um papel fundamental na promoção de comportamentos. Através do conhecimento, da sensibilização e do engajamento das pessoas, é possível criar uma consciência coletiva sobre a importância da preservação do meio ambiente e incentivar práticas que visem a sustentabilidade.

A Educação Ambiental trata-se de um processo participativo, onde o educando assume a função de elemento principal do processo de ensino-aprendizagem pretendido, participando de modo ativo no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, por meio do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e de uma conduta ética, concernentes ao exercício da cidadania.

A reflexão e a tentativa de diminuição dos impactos ambientais das construções é um fator decisivo que garantirá um equilíbrio ecológico correto no futuro das cidades, desse modo, esse capítulo conseguiu versar sobre o quanto é fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando à construção de uma sociedade socialmente justa, num ambiente saudável e sustentável.

Com os conteúdos ambientais perpassando todas as disciplinas curriculares e contextualizados com a realidade, a escola auxiliará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive. Dessa forma, comprova-se que a Educação Ambiental e Sustentável trata-se de um processo participativo, onde o educando assume a função de elemento principal do processo de ensino-aprendizagem pretendido, participando de modo ativo no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, por meio do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e de uma conduta ética, concernentes ao exercício da cidadania.

Como propostas de trabalho, sugere: primeiramente, uma melhor formação continuada aos docentes, levantamento do perfil ambiental das instituições escolares, acompanhamento de projetos específicos desenvolvidos por educadores, como: horta comunitária, trilha ecológica, reciclagem de lixo, plantio de

árvores, etc., mobilização de toda a comunidade a fim de promover a Semana do Meio Ambiente, realização de campanhas educativas por meio da mídia, etc.

Por fim, quando se implementa um projeto de educação para o ambiente, facilita-se ao educando, bem como à população em geral um entendimento significativo dos problemas decorrentes, da presença do homem no ambiente, da sua responsabilidade e de sua função crítica como cidadãos de um país e de um planeta.

Diante dos resultados alcançados, é fundamental direcionar esforços para a continuidade e aprimoramento da Educação Ambiental e da conscientização. Encaminhamentos futuros podem incluir:

Fortalecer parcerias entre instituições de ensino, governo e organizações da sociedade civil para desenvolver programas educacionais abrangentes e de qualidade;

Investir na capacitação de professores e educadores, fornecendo-lhes conhecimentos atualizados sobre as questões ambientais e metodologias pedagógicas eficazes;

Promover ações de sensibilização e mobilização social, envolvendo diferentes setores da sociedade para a adoção de práticas voluntárias;

Estimular a pesquisa científica e o desenvolvimento de novas tecnologias voltadas para a sustentabilidade, a fim de fornecer soluções inovadoras para os desafios ambientais.

É fundamental que a Educação Ambiental e a conscientização estejam presentes em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, buscando formar cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente e capazes de contribuir para um futuro sustentável.

Em suma, a Educação Ambiental e a conscientização são peças-chave para alcançar a sustentabilidade. Através da educação e da conscientização, é possível promover uma mudança de mentalidade e comportamento em relação ao meio ambiente, originada em ações individuais e coletivas para a preservação dos recursos naturais. As continuidades desses esforços e o engajamento de todos os setores da sociedade são essenciais para enfrentar os desafios ambientais e garantir um futuro sustentável para as próximas gerações.

A harmonia temática deste capítulo está diretamente relacionada à urgência em lidar com os desafios ambientais atuais. A adoção de comportamentos sustentáveis é essencial para mitigar os impactos negativos sobre o meio ambiente e garantir um futuro mais sustentável para as próximas gerações. Nesse sentido, a Educação Ambiental e a conscientização se apresentam como estratégias indispensáveis na formação de uma consciência ambiental coletiva.

Para os encaminhamentos futuros, sugere-se a continuidade e a extensão

das pesquisas sobre Educação Ambiental e sustentabilidade, explorando novas abordagens e estratégias educacionais. Além disso, é fundamental promover a integração da Educação Ambiental nos currículos escolares e desenvolver programas de educação ambiental em diferentes setores da sociedade, visando atingir um público ainda mais abrangente.

Dessa forma, ao promover a Educação Ambiental e a conscientização, espera-se a construção de uma sociedade mais sustentável, consciente e responsável em relação ao meio ambiente. A transformação efetiva depende do engajamento de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo, capacitando indivíduos a agir de forma responsável e sustentável em prol do nosso planeta.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L.; COLESANTI, M. T. de M. **A importância da educação ambiental e sua prática na escola como meio de exercício da cidadania.** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/3878/2883><. Acesso em 15 fev. 2023.

ABREU, C. **A importância da educação ambiental: sustentabilidade.** Disponível em: ><http://www.atitudessustentaveis.com.br/conscientizacao/a-importancia-da-educacao-ambiental-sustentabilidade/><. Acesso em 15 fev. 2023.

ADAMS, B. G. **O que é educação ambiental?** Disponível em: ><http://www.apoema.com.br/definicoes.htm><. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição federal. 4 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1999.

____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm Acesso em 15 fev. 2023.

____. A Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm<. Acesso em 15 fev. 2023.

____. Lei nº 12.305, de 2 de Agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm<. Acesso em 15 fev. 2023.

____. Lei nº 13.123/2015 de 20 de maio de 2015. **Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto nº 2.519,**

de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: > https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm<. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2/2012 de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. CNE. Disponível em: >https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22012.pdf?query=curriculos<. Acesso em 15 fev. 2023.

____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONFERÊNCIA de Estocolmo. Disponível em: >http://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%A2ncia_de_Estocolmo<. Acesso em 15 fev. 2023.

COSTA, A. M. F. C. Educação ambiental no ensino formal: necessidade de construção de caminhos metodológicos. *In*: PEDRINI, A. de G. (org.). **O contrato social da ciência**: unindo saberes na educação ambiental: Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ECO-92. Disponível em: ><http://pt.wikipedia.org/wiki/ECO-92><. Acesso em 15 fev. 2023.

ESTOCOLMO 1972: começam as negociações. Disponível em: ><http://www.mudancasclimaticas.andi.org.br/node/90><. Acesso em 15 fev. 2023.

FERREIRA, M. C. C. **Educação ambiental e a sensibilização ecológica na construção da cidadania**. Disponível em: ><http://www.webartigos.com/articulos/33584/1/Educao-Ambiental-e-a-Sensibilizacao-Ecologica-na-Construcao-da-Cidadania/pagina1.html><. Acesso em 15 fev. 2023.

FRANCISCO, W. C. **Eco 92**. Disponível em: ><http://www.brasile scola.com/geografia/eco-92.htm><. Acesso em 15 fev. 2023.

LOPEZ, C.; CALIFICE, K.; MAESTI, P. Casa ecológica: uma moradia sustentável. *In*: **Revista eletrônica**, Colégio Mãe de Deus, v. 3, set. 2012. Disponível em: >https://www.redeicm.org.br/revista/wp-content/uploads/sites/36/2019/06/A8_Casa_ecologica.pdf<. Acesso em 15 fev. 2023.

MEDINA, N. M. Formação de multiplicadores para educação ambiental. *In*: PEDRINI, A. de G. (org.). **O contrato social da ciência**: unindo saberes na educação ambiental: Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PACULE, M. J. **A importância da educação ambiental**. Disponível em: ><http://www.cenedcursos.com.br/a-importancia-da-educacao-ambiental.html><. Acesso em 15 fev. 2023.

PESTANA, A. P. da S. **Educação ambiental e a escola, uma ferramenta na**

gestão de resíduos sólidos urbanos. Disponível em: ><http://www.cenedcur-sos.com.br/educacao-ambiental-e-a-escola.html> <. Acesso em 15 fev. 2023.

QUADROS, M. B. de **Monografias, dissertações & cia:** caminhos metodológicos e normativos. 2 ed. São Paulo: Viena, 2009.

RIBEIRO, W. C. **A ordem ambiental internacional.** São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, T. L. M. da; SÁ, A. R. de. **A consciência sobre preservação no processo de educação ambiental no ensino fundamental I:** um estudo com alunos do DF e Goiás. 2007. 54 fls. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade =CECAP. Brasília, 2007. Disponível em:><http://www.conhecer.org.br/enciclop/2007B/EDUCACAO%20AMBIENTAL.pdf><. Acesso em 15 fev. 2023.

SIMAS, L. S. L. **Construção sustentável:** uma nova moralidade para administrar os recursos naturais para construção de uma casa ecológica. Disponível: >http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/11_Construcoes_Sustentaveis_Leonardo_Simas_140_162.pdf <. Acesso em 15 fev. 2023.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FACILITADORA, SUBSIDIANDO A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Walquíria Aparecida Rolim

INTRODUÇÃO

O presente capítulo concerne ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taguaí, defendido em 2022, sob a orientação do Professor Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira.

Tem por objetivo demonstrar a importância da contação de histórias enquanto prática pedagógica e facilitadora, subsidiando a formação leitora na Educação Infantil para crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A contação de histórias auxilia no desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, físico, social e psicológico, contribuindo a fim de que o educando exerça melhor seu senso crítico de socialização, comunicação, criatividade e disciplina.

As crianças podem e devem ter contato com os livros desde pequenas, o que auxiliará no desenvolvimento da oralidade, revelará as diferenças entre a língua escrita e falada, ampliará seu vocabulário e despertará sua capacidade de imaginação.

Dados da pesquisa feita sobre a leitura no Brasil de 2015 a 2019, pela revista Retratos da Leitura no Brasil, relatando a perda de 4,6 milhões de leitores, demonstra um abandono intelectual e formativo de um novo leitor, uma vez que os adultos responsáveis não obtêm o hábito leitor, deixando as crianças mais vinculadas à tecnologia do que ao livro.

A falta de estímulo durante a fase infantil, embora não seja o único motivo, é o que mais conta para um indivíduo tornar-se alguém averso ao hábito da leitura. No Brasil, a média de livros lidos na íntegra é de 2,4 exemplares por ano, e 30% dos leitores admitem não compreendê-los facilmente. (PIERRY, 2022, s/p.).

Este capítulo tem como motivação e se faz relevante devido à importância de se refletir acerca da inserção da contação de histórias no sentido de contribuir à formação leitora para as crianças pequenas do segmento escolar da Educação Infantil.

Pretende-se responder a seguinte indagação: A contação de histórias pode ser concebida como prática pedagógica e facilitadora que irá colaborar com a formação leitora da criança pequena – de 4 a 5 anos?

A hipótese é positiva. Por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, pode-se comprovar que para as crianças, inclusive da faixa etária dos 4 a 5 anos de idade, não são valorizados momentos da oferta da contação de histórias na rotina escolar da Educação Infantil. Tristemente, muitas escolas acham esse modo antiquado e antigo e, sendo assim, acabam não depositando investimentos em espaços específicos para a contação de histórias, nem na preparação acadêmica de seus educadores para desenvolver a narração. Comprova-se que os profissionais da Educação Infantil possuem um importante papel na evolução intelectual e na base do crescimento escolar da criança, que por sua vez possibilita o desenvolvimento de construções significativas, levando o aluno a uma melhora na compreensão de mundo e na formação leitora. Portanto, faz-se necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FACILITADORA, SUBSIDIANDO A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA PEQUENA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Contação de Histórias: conceitos, benefícios e caracterizações

De acordo com o artigo *O que é contação de histórias?* (2002, s/p), o termo “contação de histórias” é uma expressão relativamente recente, livremente traduzida e adaptada do castelhano ‘cuentacuentos’ que, por sua vez, pode significar tanto o ato de se contar histórias, quanto o próprio contador. Na língua inglesa, o termo “*Storytelling*”, similar a contação de histórias, se refere ao ato ou capacidade de narrar um fato ou uma história, seja de forma improvisada ou planejada.

O ato de contar histórias surge previamente da escrita, visto que, desde o começo a humanidade tinha a necessidade de embutir, através da língua oral, relatos cronológicos de acontecimentos do passado de cada cultura. Para Bussatto (2008, p. 20), “o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de histórias”.

De acordo com Patrini (*apud* CRUZ, 2018, s/p.):

A contação de histórias é uma prática muito antiga e de grande relevância para a história da humanidade. Documenta-se que, antes mesmo da escrita ser inventada, já havia o costume de utilizar o conto oral como instrumento de transmissão de conhecimento. Através dessa tradição oral muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, e, conseqüentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes.

Nos dias contemporâneos, a contação de histórias é usada também para difundir o conhecimento didático nas escolas, mesmo que não configure sua função principal. O fato é que o ato é uma das práticas mais remotas da humanidade, tendo em vista que o ser humano conta histórias desde o início do desenvolvimento das habilidades de comunicação e da fala trocar experiências, em momentos de confraternização, entre outros. (O que é contação de histórias?, 2002).

Sobre seus benefícios, Abramovich (1997, p. 18) pontua que a contação de história é uma forma de arte e acrescenta que nela “se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes. Captam-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção. É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido”.

Para Oliveira (1996), as crianças começam a formar sua leitura de mundo e despertar para rabiscos, traços e desenhos desde muito cedo, conforme as oportunidades que lhes são oferecidas.

Nesse sentido, a criança que desde cedo escuta histórias contadas por seus responsáveis, certamente, será um adulto leitor acostumado ao hábito da leitura, terá prazer em ler, sua imaginação e criatividade são estimuladas a expressar ideias. Desse modo, percebe-se que a literatura infantil oportuniza às crianças a interagir em seu processo de construção do conhecimento, garantindo a formação do desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 1996).

Em relação às caracterizações, como atividade lúdica e pedagógica, o ato de contar histórias torna-se uma ferramenta de trabalho para o docente em sua atuação escolar que, segundo Abramovich (1997), auxilia a criança na descoberta de outros tempos, lugares, formas de ser e de agir, assim, desde a Educação Infantil, inclusive às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

De acordo com Oliveira (2020), o ato de contar histórias é uma das práticas cotidianas que percorrem todas as etapas e intervalo de idades aproximadas das instituições da Educação Infantil, incluindo as crianças pequenas, e que traz muitos benefícios para a criança no seu desenvolvimento da oralidade, ampliação lexical e também seu desenvolvimento cognitivo e cuidados com pensamento.

Segundo o R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 143), em seu terceiro volume, “a leitura de histórias é um instrumento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são o seu.” Desse modo, é possível salientar que o ato de contar histórias conduz a criança para outra idealização de visão de mundo.

O ato de contar histórias está conectado ao imaginário infantil, destacam Mateus *et al* (*apud* OLIVEIRA, 2020). Tal ação encoraja o gosto e o hábito da leitura, além de estimular a ampliação lexical e cultural. As classes de elementos

presentes nas histórias oportunizam referências ao desenvolvimento do consciente e do subconsciente infantis, relação entre o espaço do indivíduo – aspecto interno – com o mundo externo – social, o que contribui na construção de sua personalidade, seus valores e suas crenças.

A Contação de Histórias na B.N.C.C.

A Base Nacional Comum Curricular – B.N.C.C. (BRASIL, 2017, p. 10) apresenta ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais que deverão ser asseguradas aos educandos por meio de dez competências. “A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 11).

Pode-se verificar que algumas competências, dentre as dez, estão relacionadas com o ato de contar histórias e poderão ser desenvolvidas já na Educação Infantil, inclusive com o grupo etário das crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses. (BRASIL, 2017).

A seguir serão citadas as competências de número 3, 4, 6 e 9. Todas relacionadas à contação de histórias:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 11)

A B.N.C.C. (BRASIL, 2017), sobre a Educação Infantil, traz relevantes apontamentos à atuação do educador. Em sua prática, o professor deve propiciar seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que garantem, na Educação Infantil, os meios a fim de que as crianças aprendam em circunstâncias nas quais possam desempenhar uma ativa função em ambientes que as convidem à vivência,

aos desafios, às provocações e à autonomia de resolvê-los, colaborando na construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017).

Assim, de acordo com a B.N.C.C. (BRASIL, 2017, p. 36), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: Brincar; Conhecer-se, Conviver, Explorar, Expressar e Participar.

Convém trazer à reflexão os direitos de aprendizagem Conviver, Expressar e Participar. Todos dizem respeito à prática pedagógica que utiliza e emprega a contação de histórias. Observe:

“Conviver – com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. (BRASIL, 2017, p. 36).

“Expressar – como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p. 36).

Participar – ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 36).

O direito de Conviver garante que as crianças pequenas convivam em grupos, sendo eles grandes ou pequenos, composto por pessoas com a mesma idade ou diferente, ocorrendo por meio da aplicação de linguagens diversas. Os estudantes, inclusive os de Educação Infantil e do grupo etário de 4 a 5 anos e 11 meses, podem conhecer mais sobre si e sobre os outros, sendo esse o fator essencial para que se desenvolva respeito pelas diferenças culturais e pessoais com as quais irão se deparar ao longo do tempo e que possam conviver em harmonia.

Expressar-se é uma competência substancial para se aprender a se comunicar com quem se convive. A B.N.C.C. (BRASIL, 2017) garante o direito que a criança possa se manifestar para que compreenda a sua real importância como pessoa e cidadã, devendo dar alternativas para ativar as crianças a se expressarem por meio de que pensem e apresentem seu ponto de vista, sentimentos, dúvidas, questionamentos e opiniões.

Torna-se indispensável ouvir o que as crianças dizem para que se ofereça a elas uma educação correta ao que se precisa. Segundo a B.N.C.C. (BRASIL, 2017), as crianças têm direito de participar de forma ativa dos planejamentos relacionados à escola e das atividades apresentadas em sala de aula. Com isso, torna-se necessário a participação das crianças nas escolhas de conteúdos para que tenham espaço para dar sua opinião livremente e aprendam a respeitar o posicionamento das demais.

Campo de Experiência O Eu, o Outro e Nós

No campo de experiências *O Eu, o Outro e o Nós*, pode-se afirmar que com a convivência e a participação dos pares, a criança irá construir seu próprio modo de agir, sentir e pensar, assim descobrindo que existem outros modos de vida. Com isso, ao mesmo tempo constrói sua autonomia e senso de autocuidado, reciprocidade e de interdependência com o meio ao participar de relações sociais e de cuidados pessoais. (BRASIL, 2017, p. 38).

De modo específico, para a criança pequena, o campo de experiências *O Eu, o Outro e o Nós* irá possibilitar os seguintes objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento:

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (BRASIL, 2017, p.43-44).

Por meio dessa habilidade, o educador poderá, por meio da contação de histórias, estimular: a ampliação da forma de percepção de si mesma e do outro; valorização da identidade; respeito aos outros; reconhecimento das diferenças que constituem como seres humanos; construção de percepções e questionamentos sobre si e outros, distinguindo-se e, simultaneamente, identificando-se como seres sociais e individuais; constituição de uma forma peculiar de sentir, pensar e agir; dentre outros benefícios que irão corroborar com a formação leitora, desde a tenra idade, inclusive na faixa etária dos 4 aos 5 anos e 11 meses de idade.

Assim, o intuito desse campo de experiência concerne à construção da subjetividade e da identidade da criança pequena. Logo, a ação pedagógica de contar de histórias é concebida como um excelente modo a fim de germinar afeto entre os pares, isto é, corrobora com o reconhecimento das diferenças culturais e, através delas, a apreensão da capacidade de expansão de mundos. (BRASIL, 2017).

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

A B. N.C.C. (BRASIL, 2017, p. 40) traz no Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que, desde o nascer, a criança participa no dia a dia de ocasiões comunicativas com as pessoas com as quais interage. De modo progressivo, ela amplia e enriquece seu vocabulário e demais recursos de expressão e de entendimento, “apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação”.

Neste sentido, torna-se relevante na Educação Infantil, a promoção de “experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral”. (BRASIL, 2017, p. 40). Ao escutar histórias, ela participa de conversas, descrevendo, narrando de modo mais elaborado, seja individualmente ou em grupo, desenvolvendo “as múltiplas linguagens”. Neste sentido, ela se constitui de modo ativo enquanto sujeito singular que pertence a um grupo social, colaborando assim, com a formação leitora.

A Base (BRASIL, 2017, p. 40) vem apontar que as experiências com a literatura infantil, contidas nas propostas pedagógicas docentes, “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. Nesse sentido, o educador mediará as crianças e os textos, propiciando o contato com contos, fábulas, histórias, cordéis, poemas, livros, com distintos gêneros literários, a distinção entre a escrita e as ilustrações, dentre outras possibilidades que irão colaborar com a imersão no universo leitor.

De modo específico, para a criança pequena, o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* irá possibilitar como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: “(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”. (BRASIL, 2017, p. 47).

Por meio dessa habilidade, o educador poderá, por meio da contação de histórias, propiciar para a criança pequena o estímulo da linguagem oral, concebida como ponto de partida à contação de histórias. Além disso, irá colaborar com o aumento lexical, cultural e de conhecimentos; exercitar a escuta permanente e a ficção; estimular a empatia, colocando-se sobre outros pontos de vista, sem julgamento; e corroborar com o relacionar-se seja consigo, seja com, pelo e para o outro.

Assim, o intuito desse campo de experiência concerne ao desenvolvimento da forma de comunicação da criança, favorecendo, assim, a consolidação da imaginação, da criticidade e do pensamento. (BRASIL, 2017).

PESQUISA DE CAMPO

Em relação às técnicas e aos procedimentos, este capítulo pautou-se, além de uma pesquisa bibliográfica, em uma pesquisa de campo, tendo como universo a Educação Infantil e a população os professores atuantes da pré-escola na Educação Infantil, ou seja, docentes de crianças pequenas.

Ao todo foram dez educadores provenientes de Escolas Municipais de Educação Infantil, localizadas nos municípios ao sudoeste do estado de São Paulo que responderam o questionário.

Todos os participantes possuem graduação em Pedagogia, sendo um com ênfase em Educação Especial. Dessa forma, constata-se que tais sujeitos apresentam formação concernente à Educação Infantil, pois, dentre suas especificidades, todos os dez participantes possuem licenciatura em Pedagogia, ou seja, correspondem ao que preconizam os preceitos do artigo 62, Título VI, da LDB nº 9.394/96, acerca dos profissionais da educação, cuja “formação de docentes [...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima o exercício do magistério na educação infantil [...]”. (BRASIL, 1996).

Outros colaboradores da pesquisa apresentam como segundo curso de graduação: Letras-Literatura, História, Letras-Ingês e Secretariado. Ainda uma participante está cursando Letras-Ingês e Artes Visuais. Dentre as pós-graduações elencadas, estão: um participante em Educação; um Alfabetização Matemática; um Pedagogia Sistêmica; dois em Psicopedagogia; três em Gestão Escolar; um participante é especialista em Arte, Cultura e Educação; um participante possui vasta formação relacionada à Educação Especial, com os seguintes cursos: Educação Especial na área da Deficiência Intelectual; TEA; TGD e TDAH; outros, apresentam formação relacionada à Educação Infantil, sendo um especialista em Educação Infantil; um Ludicidade e Educação: jogos, brinquedos e brincadeiras na sala de aula; dois em Ludopedagogia, sendo que um deles tal especialização também inclui Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais, o que pode denotar certo conhecimento relacionado à arte da contação; apenas um participante, possui a titulação de Mestre, na área de História; outros apresentam formação relacionadas à contação, sendo: dois especialistas em Alfabetização e Letramento; por fim, duas participantes além da profissão docente, são contadoras de história e realizaram muitos cursos voltados à Contação de Histórias, sendo uma especialista nesta área.

Indagados a respeito do sexo, dos dez docentes, nove são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino.

Em relação às idades, oito participantes têm acima de 35 anos e dois são da faixa etária entre 25 e 35 anos.

Também foi indagado o tempo que exercem a atividade de docente: o *sujeito 1* exerce por 10 anos; o *sujeito 2* e o *sujeito 3* há 8 anos; o *sujeito 4* tem 15 anos de atuação; o *sujeito 5* exerce há 29 anos; o *sujeito 6* com 9 anos; o *sujeito 7* há 6 anos, sendo que já ocupou o cargo de auxiliar de desenvolvimento infantil; o *sujeito 8* exerce por 16 anos; o *sujeito 9* com 12 anos e; por fim, o *sujeito 10* possui 30 anos de atuação, sendo que 14 anos estão dedicados a arte de contar histórias.

Dentre todos os participantes, pode-se observar que todos perpassam o tempo de 5 anos de atuação, onde se observa uma vasta experiência entre eles, uns com suas habilidades relacionadas à Educação Inclusiva, à Educação Especial e outros com capacitação relacionada à Contação de histórias, além de outros cursos voltados à e Arte, Cultura, Educação e Música, o que denota que a atividade docente é bastante ampla, cabendo-lhes o papel de agentes transformadores da realidade, e para isso torna de extrema importância suas capacitações ao seu desenvolvimento profissional e acadêmico.

Em relação ao entendimento que cada participante dessa pesquisa tem sobre a contação de histórias, foram tecidas considerações de acordo com o pensar individual, mas que com palavras diferentes todos ressaltaram a importância que ato de contar histórias traz para a criança pequena benefícios para aprendizagem, para sua formação e para seu desenvolvimento, conduzindo-a a se tornar futuro sujeito crítico e leitor pensante.

Além disso, como respondeu o *sujeito 10*:

Contar uma história é a passagem para o mundo mágico, onde a cada segredo revelado traz a possibilidade da realização de milagres, podemos inclusive afirmar que a força de uma boa história tem o poder de solucionar dificuldades, harmonizar ambientes e dar continuidade a história do mundo.

O ato de contar histórias surge previamente da escrita, visto que, desde o começo a humanidade vivia a necessidade de embutir, através da língua oral, relatos cronológicos de acontecimentos do passado de cada cultura. Bussato (2008, p. 20) diz que “o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de histórias”.

A respeito da indagação sobre a utilização da contação de histórias no dia-a-dia, por unanimidade todos ressaltam que sim, pois eles realizam diariamente a contação de histórias em sua sala de aula como uma prática pedagógica.

Em consonância do que aponta o R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 143), em seu terceiro volume, em que “a leitura de histórias é um instrumento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são o seu”. Desse modo, é possível salientar que o ato de contar histórias conduz a criança para outra idealização de visão de mundo.

Como ressalta o *sujeito* 10, “Sempre, porque a contação de histórias como recurso didático envolve fatores relevantes como: a narrativa adequada, a escolha dos materiais dos jogos e brincadeiras, a afetividade e a construção de ambientes lúdicos, estando todos relacionados a uma prática pedagógica significativa”.

Conforme o R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 135): “O ato de leitura é um ato cultural e social. [...] Possibilita o estímulo e a curiosidade infantil pela leitura e pela escrita, podendo [...] construir uma relação prazerosa com a leitura”, o que dá mais significado à ação de ler.

Indo de encontro com o que fala Oliveira (2020), ao salientar que a contação de histórias se torna uma prática usada para todas as etapas e intervalo de idade próximas das instituições da Educação Infantil, ressalta o quão benéfico se torna para as crianças pequenas no desenvolvimento cognitivo e na oralidade, além de ampliar o léxico e estimular o pensamento.

De acordo com Piaget (1978), para que se haja aprendizado significativo das crianças pequenas, torna-se notória que a prática do ato de contar histórias como forma pedagógica que facilita e dá subsídios para se tornarem leitores pensantes deva ser uma constância na prática e no planejamento docente que atua com criança pequenas.

Dentre os dez participantes, oito deles revelam que através da contação de histórias: as crianças têm uma decifração dos signos de letras com seus respectivos sons; elas entram em contato com um mundo diferente onde elas mesmas podem imaginar e criar; e, que ao ouvir uma história, elas têm contato com o mundo letrado.

Pode-se observar que as respostas vão de encontro com a escrita de Oliveira (1996), ao destacar que quando a criança tem contato com as histórias desde cedo, muito possivelmente, terá gosto pela leitura, estimulando sua imaginação e criatividade ao expressar ideias.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 43) aponta que “criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos”, é um dos objetivos de aprendizagem no campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, pois além de estimular a imaginação, a oralidade e a escrita, é uma prática pedagógica que exercita as conexões neurais da criança, fazendo com que ela se identifique com as situações e desenvolva meios de lidar com seus sentimentos e suas emoções.

Coelho (1999) revela que quando se tem o hábito de agraciar as crianças com contos, elas aprendem a se concentrar melhor, desenvolvem a fala e a escrita e aprendem a buscar nos livros novas histórias para que possam ampliar os seus horizontes.

Em relação à crença de que todo educador (as) possui (em) formação para contar histórias às crianças na sala de aula, quase que de modo unânime todos

os participantes responderam que não, “[...] mas deveriam” (*sujeito 1 e 8*). “Não plenamente, pois ela deve ser reflexiva e aperfeiçoada” (*sujeito 7*).

Porém, de acordo com o *sujeito 10*, “Sim, acredito que todos nós temos, dentro de nossos corações. [...]”.

De acordo com os R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 41), em relação à formação do educador, peculiarmente na Educação Infantil, implica numa ampla formação, pois:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Tal pensamento vem ao encontro do que foi apontado pelo *sujeito 3* ao dizer que “[...] mesmo sem a formação pode se tornar um grande contador de histórias, basta se dedicar e praticar, com a prática qualquer um é capaz de aperfeiçoar suas habilidades”.

Em suma, a arte de contar histórias deve fazer parte da formação do educador tendo em vista que abarca arte, ensino e pesquisa, o que corrobora com “inúmeras aprendizagens para os seres humanos”. Essencialmente, tal “[...] ação colabora para a formação do leitor crítico-reflexivo e sua inserção no mundo [...]”. (LIMA; ANJOS: RÔÇAS, 2021, p. 1007).

Por fim, foi proposto aos participantes que sugerissem atividades em torno da contação em sala de aula. Como contribuições os participantes elencaram: fantoches/ dedoches/ palitoches (*sujeitos 1, 2, 3 e 4*); livros de literatura e o próprio ato de leitura (*sujeitos 1, 5 e 6*); quaisquer recursos ou aparatos, como: “utensílios de cozinha, barbante e panos diversos” (*sujeito 1*); “objetos variados que nem precisam ser personagens construídos” (*sujeito 2*); fantasias (*sujeito 3*); musicalização (*sujeito 10*); teatro (*sujeito 9*); a participação da criança seja na contação, seja na confecção dos materiais (*sujeito 8*); e, por fim, o recurso mais importante, o próprio contador, com “interpretações faciais, barulhos corporais e efeitos sonoras com a fala” (*sujeito 7*).

Como se pode observar na contribuição dos participantes, há uma infinidade de recursos que podem ser empregados no momento da contação. Todavia, a intencionalidade e o planejamento docente são muito importantes, pois de nada adianta uma gama de recursos, livros e outras ferramentas se o(a) educador(a) não se dedicar, não buscar aprender mais, não planejar, não conhecer seus alunos, dentre outros fatores.

Enfim, a presente pesquisa de campo foi ao encontro do que apontaram os autores na fundamentação teórica e o que foi também preconizado nas leis

brasileiras, ou seja, a contação de histórias, dentre variados benefícios ao desenvolvimento infantil, é recurso decisivo em colaborar com a formação leitora, inclusive das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse capítulo, por meio da fundamentação teórica e da pesquisa de campo, permitiu a reflexão acerca da *“A Contação de Histórias como Prática Pedagógica e Facilitadora, Subsidiando a Formação Leitora da Criança Pequena na Educação Infantil”*.

O principal objetivo desse capítulo foi esclarecer e aprofundar a importância da contação de histórias enquanto prática pedagógica e facilitadora, subsidiando a formação leitora na Educação Infantil para crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses e esse intento pode ser alcançado por meio da metodologia adotada: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Pretendeu-se apresentar informações teóricas, que respondessem ao problema voltado à reflexão e à compreensão acerca do uso da contação de histórias como recurso pedagógico no sentido de estimular a formação leitora das crianças pequenas e, sobretudo, apresentar a relevância na atuação docente nesse processo, que pode ser evidenciada por meio da colaboração de educadores, através de um questionário discursivo e aberto. Ou seja, pretendeu-se buscar subsídios que respondessem a problematização apresentada na introdução:

A contação de histórias pode ser concebida como prática pedagógica e facilitadora que irá colaborar com a formação leitora da criança pequena – de 4 a 5 anos?

Sim, o capítulo demonstrou que a prática pedagógica da contação de histórias em sala de aula na Educação Infantil pode ser significativamente benéfica quando bem utilizada, podendo colaborar imensamente com o desenvolvimento total da criança pequena.

Evidencia-se a importância da contação de histórias na Educação Infantil para a criança pequena e a infinidade que tal prática, quando bem empregada pelo educador, pode contribuir com os aspectos social, cognitivo, afetivo, linguístico e social, inclusive corroborando com o processo de construção do conhecimento, criatividade, processo de alfabetização e formação leitora da criança, o foco desta discussão acadêmica.

Haja vista que o mundo da magia para a criança é apresentado através da contação de histórias e, por isso, deve ser apresentada a ela desde cedo, propiciando o encantamento pela leitura desde pequena, para que mais tarde se torne uma pessoa sensível, reflexiva, criativa e crítica.

A pesquisa teve como enfoque a compreensão, ainda que minimamente, na procura de respostas sobre a problemática do emprego da contação de

histórias, como ferramenta que viabiliza e propicia pré-requisitos à formação leitora da criança pequena.

Através do aporte teórico quanto da contribuição dos participantes na pesquisa de campo alcançou-se a pretensão em responder o problema elencado e aos objetivos propostos, levando a possibilidade de se refletir sobre a inserção da contação de histórias, verificando os benefícios para as crianças desenvolvam sua oralidade, ampliação lexical e também seu desenvolvimento cognitivo e cuidados com o pensamento, demonstrando que o ato de contar histórias torna-se um valioso instrumento em que a criança pequena pode conhecer a forma de viver, pensar e agir, além de colaborar com a imersão no universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares.

Por fim, espera-se que o presente capítulo traga contribuições às futuras investigações sobre as melhores condutas ao proceder à prática pedagógica que prima pelo estímulo do desenvolvimento geral da criança e cultivo de ações voltadas à Educação Infantil, em especial na idade de 4 a 5 anos e 11 meses.

REFERÊNCIAS

- ABE, S. K. **Retratos da leitura no Brasil**: por que estamos perdendo leitores. Disponível em: ><https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores><. Acesso em 20 maio 2022.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BUSSATTO, C. **A Arte de contar Histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base>< Acesso em 28 jan. 2017.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.
- CRUZ, I. **A contação como prática educativa**. 24 jan. 2018. Disponível em: ><https://petpedagogia.ufba.br/contacao-de-historias-como-pratica-educativa><. Acesso em 12 nov. 2022.
- ESTEVES, L. **Da Teoria a prática**: educação ambiental com as crianças pequenas ou fio da história. Portugal: Porto Editora, 1998.
- FREGONEZI, D. E. **O professor, a escola e leitura**. Londrina: Humanidades, 2003.

LIMA, V. da S.; ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. Formação docente e contação de histórias: comunicação e resistência em tempos de pandemia. In: **Formação em Movimento**, v. 3, i. 3, n. 7, p. 1005-1026, 2021. Disponível em: ><http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/760><. Acesso em 12 out. 2022.

MARQUES, Y. **Pré-escola**: saiba tudo sobre essa etapa da educação infantil. 30 set. 2022. Disponível em: > <https://querobolsa.com.br/revista/pre-escola-saiba-tudo-sobre-essa-etapa-da-educacao-infantil><. Acesso em 12 out. 2022.

OLIVEIRA, E. G. DE. **O Pensar Bem na Educação Infantil**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

OLIVEIRA, M. A. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

O que é contação de histórias. Disponível em: ><https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/o-que-a-conta-o-de-hist-rias>>. Acesso em 22 out. 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIERRY, M. **Saiba como anda a leitura dos brasileiros e por que o hábito é considerado tão favorável**. Disponível em: > <https://correiodoestado.com.br/correio-b/saiba-como-anda-a-leitura-dos-brasileiros/386027><. Acesso: 20 maio 2022.

SILVA, A. P. S. M. da; DUARTE, C. R.; SEGABINAZI, D. M. **Formação docente e contação de histórias**: a leitura literária na escola. Disponível em: >https://editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2018/TRABALHO_EV120_MD1_SA3_ID145_23072018203232.pdf<. Acesso em 12 out. 2022.

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

*Suelen Bourscheid
Jordana Wruck Timm*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia do COVID-19, que emergiu em 2019, acometeu nosso país, sobretudo, a partir do ano de 2020, impactando diretamente em todos os aspectos e espaços da vida das pessoas, provocando mudanças em todos os cenários, principalmente na educação. De um instante para o outro, a escola teve de ser repensada. As aulas deixaram de ser presenciais e passaram a ser de maneira remota. As prioridades foram alteradas e a saúde foi afetada. Os professores, do dia para a noite, tiveram que repensar a sua metodologia de ensino e adentraram as casas de seus alunos, bem como tiveram suas casas adentradas, mesmo que virtualmente, para poder prosseguir na sua trajetória enquanto educadores.

Os saberes docentes foram suficientes para suprir essa demanda? A formação continuada de professores foi autossuficiente? Cabe aqui algumas costuras sobre a problemática, na qual se objetiva analisar e investigar a resignificação que os professores e os seus saberes perpassaram no contexto da pandemia e como se encontram na contemporaneidade. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, revisão narrativa, cuja análise se concretiza na construção de um referencial teórico a partir dos artigos publicados, teses e dissertações defendidas envergadas nessas ponderações.

Na análise de Carvalho e Araújo (2020, p. 2) “o que esperar do mundo, de nós e do outro no período pós-pandemia? [...] o que esses tempos têm a nos dizer sobre a nossa formação como professores?”. De fato, a pandemia desafiou todas as pessoas em todos os aspectos, levando a testar seus limites a todo custo. Mas, e como estão hoje? Aos docentes que viveram na pele e nas telas, o trabalho árduo de seguir firmes seu trabalho nos processos de ensino e de aprendizagem, como estão? Quais são suas ponderações diante do acontecido? Quais saberes construíram?

É com ênfase nesse estudo que esse trabalho será estruturado. No primeiro subtítulo, intitulado “Construir os saberes docentes”, permite reflexões sobre os saberes docentes, com principal embasamento teórico nos escritos de Tardif (2014). A importância de estudar sobre essa temática é de que, cada professor, indiferente da etapa/modalidade que atua, possui saberes desenvolvidos

desde a sua formação inicial, ou até mesmo antes, e que são constantemente aperfeiçoados, modificados e adaptados de acordo a sua prática em sala de aula. Ao relacionar com o contexto pandêmico ou pós-pandêmico, percebemos que os saberes construídos nas formações, muitas vezes não são suficientes, não suprem a necessidade da realidade atual, idealizando assim, que os professores busquem em outros meios, outras fontes a sua especialização necessária.

Ao segundo subtítulo intitulado “O respaldo dos saberes docentes no contexto pós pandêmico”, cabe desenvolver reflexões sobre esse cenário da pandemia do COVID-19 que chegou para o nosso contexto no ano de 2020, junto com todos os seus desafios. As mudanças bruscas, as readaptações, a construção de um novo meio de viver. Chaves e Santos (2022) dialogam sobre a doença e seus impactos na perspectiva da escola e das mudanças ocasionadas. Ponderou-se ser necessário reinventar certas práticas para ensinar e aprender, além de, pensar em como o professor, quais meios, de que forma ou como, estaria preparado para enfrentar as dificuldades emergidas da sala de aula. Entendemos que, nesse contexto, torna-se plausível fortalecer o debate sobre a construção desses modelos de saberes docentes, que envolvam o pensamento de uma prática humanizadora, inovadora, criativa, encantadora, e que além disso tudo, possa despertar nos professores, um pensamento reflexivo, sobre sua própria ação docente, vivenciada no chão da sala de aula.

Por fim, no terceiro subtítulo intitulado “Da COVID-19 a nova vida das escolas: o que ficou?” propõe refletir e levantar alguns questionamentos. A COVID-19 amargou a maneira como a vida acontecia. Tantas foram as perdas. Perdas irreparáveis. As mudanças drásticas, repentinas, sem hesitação. Não se teve o tempo para pensar em estratégias, as coisas apenas aconteceram e se tinha que encarar e enfrentar. Ao olhar para as escolas, como se encontram hoje? Os professores, alunos, gestão e famílias... quais desafios ainda surgirão? Estaremos preparados? Assim, nesse capítulo algumas falas são pertinentes com o intuito de reflexão sobre tudo que aconteceu e o que ficou.

Ao tecer as considerações finais, dialoga-se sobre os efeitos da pandemia, que Nóvoa (2022, p. 7) enfatiza que “os efeitos devastadores da pandemia podem prolongar-se por muito tempo sobre a nossa vida em comum, social, coletiva, partilhada. Por medo ou por precaução, podemos ter tendência para nos retrairmos, para nos fecharmos em ambientes familiares, privados, isolados...”. Diante das transformações sociais e tecnológicas em constante evolução, o processo de formação e desenvolvimento profissional do docente se torna ainda mais importante para garantir uma educação de qualidade e atualizada. É pertinente que os professores sigam investindo em sua formação e crescimento profissional, buscando constantemente atualização e novos conhecimentos para enfrentar os desafios presentes e futuros.

CONSTRUIR OS SABERES DOCENTES

Antes de qualquer apontamento, é importante situar o leitor que o que se preza nesse texto, é a pertinência dos saberes docentes, principalmente quando relacionados a sua reconstrução e ressignificação. Dito isso, é necessário dialogar sobre os conceitos de saberes docentes e discutir conforme as bibliografias prezam.

A carreira de professor é vista como uma jornada de desenvolvimento pessoal e profissional, que exige a busca constante por conhecimento, habilidades e treinamento para construir uma base sólida de aprendizado que é essencial para a eficácia da prática educacional. Muito se discute sobre a importância da formação inicial e contínua, assim como, sobre a troca de vivências e experiências, que são elementos que compõem a construção do conhecimento docente. No entanto, quais são esses conhecimentos e saberes? O que essas trocas de experiências envolvem e como elas motivam os professores a praticar seu trabalho diariamente?

Este trecho do texto permite reflexões sobre os conhecimentos construídos pelos professores, com base nas teorias de Tardif (2014). É importante estudar essa temática porque cada professor, independentemente da etapa ou modalidade em que atua, possui saberes que foram apresentados desde sua formação inicial, ou mesmo antes dela, e que são constantemente aprimorados, alterados e adaptados de acordo com a prática em sala de aula.

A combinação de saberes que forma o conhecimento profissional é mantida por Nóvoa (1954, p. 27) que considera “não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só o teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas o prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”. O autor considera essenciais esses conjuntos de saberes que se manifestam como habilidades, competências, atitudes e ações, e o mais importante de tudo é a utilização de todos esses saberes para aprimorar a prática educacional.

Grutzmann (2019) destaca que esses saberes são construídos desde a formação inicial do professor e são reconstruídos ao longo de sua carreira profissional. Eles são dinâmicos, se adaptam e são influenciados pelo ambiente da sala de aula em que os professores atuam. Tardif (2014) também sustenta essa ideia, pois os saberes docentes são construídos a partir da relação dos professores com o trabalho escolar e com o ambiente da sala de aula. É por meio das experiências e vivências cotidianas que os professores elaboram princípios orientadores para enfrentar os desafios da prática educacional.

Diante disso, Nóvoa (1954) argumenta que os professores não são apenas consumidores de conhecimentos, mas também produtores de materiais didáticos. Por meio dessa abordagem pedagógica e humanizada, os professores

fundamentam suas técnicas e métodos em uma abordagem crítica e reflexiva, criando e desenvolvendo ferramentas e técnicas pedagógicas, e construindo assim seus próprios conhecimentos.

Nesse contexto, os conhecimentos dos professores precisam ser aplicados diariamente dentro da sala de aula ou em outros espaços pedagógicos em que trabalham e exercem suas atividades. A maneira como os professores percebem e interpretam as situações do seu dia-a-dia é uma oportunidade para desenvolver e construir novos conhecimentos, que influenciam a prática educativa. (GRUTZMANN, 2019).

A partir das reflexões até então traçadas, vale o questionamento: qual a definição de saber docente? Na perspectiva de Grutzmann (2019), em sua análise sobre a obra de Tardif, este elenca que a noção de saber é muito ampla. O saber engloba questões como conhecimento, habilidades, competências, e também, atitudes docentes perante as situações cotidianas. O saber se resume em saber fazer e saber ser. Evoca-se que o objetivo principal é fazer jus à aprendizagem e o quanto é significativa, em todos os seus aspectos, indiferente para o público, seja para o aluno, para o professor ou gestor da escola.

Tardif (2014, p. 36) conceitua o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. E de fato, um saber docente é um saber plural. Isso pois, é construído na singularidade da prática educativa e a partir das diversas e distintas situações decorrentes do cotidiano de cada professor. A maneira com que mobiliza e (re)constrói esse conhecimento, se torna essencial para a edificar um saber docente. E assim, pouco a pouco esse professor constrói e deixa traços de sua identidade enquanto docente. A prática docente exige transformações ao longo da profissão, porém, a identidade permanece.

Importante destacar alguns questionamentos realizados por Tardif (2014, p. 32) que permitem algumas reflexões:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? (TARDIF, 2004, p. 32).

Essas questões apresentam uma reflexão crítica sobre a profissão docente, na qual se percebe que é necessário mais do que apenas uma licenciatura para atuar como professor. Para além de técnicas, métodos e estratégias, o processo de se tornar um professor é concretizado diariamente dentro da sala de aula, a partir de cada experiência.

Conforme Libâneo (2012), o processo educativo e a atividade de ensino são processos indissociáveis. É fundamental que os professores busquem continuamente o desenvolvimento profissional, por meio da construção de novos conhecimentos associados à sua prática docente, bem como por meio do estudo de teorias científicas, técnicas, métodos e práticas.

De acordo com Tardif (2014), a formação baseada em saberes e a produção de novos saberes são polos complementares e inseparáveis. O autor destaca que o processo de formação deve priorizar os conhecimentos atuais, visto que o conhecimento novo sempre surge a partir de algum conhecimento antigo que passou por análises e reflexões, aperfeiçoando-o. Isso ocorre porque todo e qualquer conhecimento está inserido em uma determinada duração temporal, que remete à história de sua formação e aquisição. Dessa forma, ao contextualizar a produção de novos saberes, mantém-se viva a busca constante por aperfeiçoamento e especialização.

OS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE MAURICE TARDIF

Bezerra (2017) realizou uma análise da prática educativa sob a perspectiva dos saberes de Tardif, reforçando que os saberes profissionais dos professores são extremamente diversos. Esses saberes são influenciados por diversos fatores, como o tempo, o contexto, a história de vida e a trajetória profissional de cada professor. Tardif (2014, p. 35) destaca:

Todo saber implica num processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige formalização e uma sistematização adequadas.

Para tanto, são elencados quatro pilares fundamentais dos saberes docentes, estudados e apresentados por Tardif e aqui analisados. São os saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Tardif (2014, p. 37) atribui aos saberes pedagógicos ou aos saberes de formação profissional como os saberes das ciências da educação, pois são conceituadas como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas”. Por exemplo, a doutrina pedagógica da escola nova. Uma ideologia incorporada na formação profissional dos professores, fornecendo arcabouço ideológico e técnicas/maneiras de realizar o saber fazer docente alicerçado a essa ideia.

Libâneo (2012, p. 60) contribui ao salientar que “os saberes pedagógicos-didáticos implicam o saber-fazer”. Contudo, com sua teoria sobre didática,

o autor amplia suas reflexões ao considerar que a didática ocupa uma potente conexão direta entre os saberes, situações concretas e aos sujeitos, visto que não é possível reduzir esses elementos a dispositivos ou procedimentos. Por isso, a importância de conectar os saberes das disciplinas com os saberes próprios que envolvem a aprendizagem e o ensino.

Os saberes disciplinares são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas”. (TARDIF, 2014, p. 38). Assim, são os saberes que se constituem como disciplinas ou blocos, como por exemplo Matemática, História, Geografia e que são encontrados nos cursos e departamentos universitários. Grutzmann (2019) fortalece que são disciplinas que grande parte das vezes, não necessariamente dialogam com a faculdade da educação e cursos de formação docente. É pertinente ressaltar que Tardif (2014, p. 38) considera que os “saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Por conseguinte, tem-se a constituição dos saberes curriculares. Para Tardif (2014), esses saberes emergem dos princípios, objetivos, conteúdos e métodos da qual a escola acredita e defende. Se referem as características que compõe uma determinada área disciplinar e que é tarefa do educador se apropriar desses saberes no momento que se insere em uma escola.

Por fim, Tardif (2014) faz menção aos saberes experienciais. Esses saberes são construídos cotidianamente no chão da sala de aula pela figura do professor. É no exercício das funções da docência, da construção diária da prática docente, que o professor aperfeiçoa os seus conhecimentos, metodologias e saberes. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39) sob a ótica de experimentar possibilidades que possam contribuir ou não para a prática docente.

Os conhecimentos construídos pelos professores desde a sua formação inicial os acompanham durante toda a sua trajetória como docentes. No entanto, ao longo dessa trajetória, diversos conhecimentos são construídos, variando de acordo com a experiência no contexto escolar, os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares e a prática docente. É perceptível que apenas um saber não é suficiente. Ao serem articulados e trabalhados em conjunto, os professores estabelecem a sua conjuntura de identidade docente, incorporando elementos que melhor resultam em sua prática.

Tardif (2014) destaca que apenas os saberes não são suficientes. É necessária a autenticidade de compartilhar esses saberes e construir novos com os educandos, pois o docente raramente atua sozinho. É na prática diária e na

interação com outras pessoas, principalmente com os educandos que o docente deve se encontrar. A singularidade de cada aluno e da mesma maneira, bem como o coletivo diante deles, exige atenção, planejamento e estratégias para que a aprendizagem possa ser significativa de fato.

Vale ressaltar a perspectiva de Nóvoa (2022) sobre a profissão do docente, o professor se constitui professor no chão da sala de aula. O docente, por mais que possua saberes da sua formação inicial, o que são de extrema importância, ele (re)constrói a sua identidade docente no chão da sala de aula. É na escola, com seus colegas professores, a sua turma, os seus educandos, com todas as suas singularidades e especificidades que o docente se torna docente. Com os seus saberes experienciais que o tornam capaz de, naquele momento, traçar um planejamento adequado e que condiz com a realidade do seu contexto educacional, para que assim, possa ser construído de fato, uma aprendizagem significativa.

O RESPALDO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO PÓS PANDÊMICO

A fragilidade dos processos de ensino e de aprendizagem se enraizou após a pandemia do COVID-19. Conforme Brito *et al.* (2020), a COVID-19 foi um dos grandes desafios do século XXI, sendo uma doença infectocontagiosa, causada pelo coronavírus. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹, o surto do novo coronavírus constitui uma emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo o mais alto nível de alerta da Organização. Os dados são avassaladores, um total de 765.222.932 casos confirmados.

Ao passo das lacunas deixadas pela pandemia do COVID-19, Magalhães e Ramos (2021, p. 258) informam:

Além das desigualdades no acesso à tecnologia, as diferenças se evidenciam pelo nível de formação escolar dos pais – o que tem impacto no auxílio pedagógico que as famílias podem oferecer aos alunos – e pelas condições de moradia dos estudantes, muitos dos quais residem em áreas com dificuldades de acesso à água, compartilhando obrigatoriamente cômodos, computadores ou celulares, não sendo raras as situações em que sequer há possibilidade de realização das tarefas escolares em um ambiente privado e com mínimas condições para o estudo.

Chaves e Santos (2022) dialogam sobre a doença e seus impactos na perspectiva da escola e das mudanças ocasionadas. Ponderou-se ser necessário

¹ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 10 maio 2023.

reinventar certas práticas para ensinar e para aprender, além de, pensar em como o professor, quais meios, de que forma ou como, estaria preparado para enfrentar as dificuldades emergentes na/da sala de aula. Torna-se plausível fortalecer o debate sobre a construção desses modelos de saberes docente, que envolvam o pensamento de uma prática humanizadora, inovadora, criativa, encantadora, e que além disso tudo, possa despertar nos professores, um pensamento reflexivo, sobre sua própria ação docente, vivenciada no chão da sala de aula.

Ao repensar o campo das políticas públicas, Carvalho e Araújo (2020) discorrem sobre a emergência e grande necessidade de programas, projetos, cursos, para fortalecer as formações, seja a inicial ou continuada de professores, progressivamente mais, diante do contexto pandêmico enfrentado. Em conformidade com os autores, o contexto da pandemia possibilitou um novo olhar para essas políticas, à medida “sinaliza que a formação docente envolve um emaranhado de relações que merecem ser investigadas na tentativa de se compreender como esse movimento acontece e se constitui no cenário educacional” (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 05).

Com efeito, Chaves e Santos (2022) reforçam a importância em meio aos impactos e desafios desencadeados durante a pandemia, do professor se manter firme, com bom senso a sua postura educacional. “Se tornar, um ser presente, na curiosidade ao se debruçar dos diferentes recursos e ferramentas digitais e tecnológicas, na busca constante de promover um aprendizado reflexivo, crítico, criativo, ativo e inovador para os estudantes” (CHAVES; SANTOS, 2022, p. 178). Além de mencionar as tecnologias da informação, o docente precisa seguir firme em sua profissão. Seu foco precisa ser o aluno e a preocupação com a aprendizagem dos educandos sempre se teve. Contudo, o autor enrijece a questão do quão difícil a pandemia se firmou e o quanto todas as pessoas sofreram e passaram por dificuldades nesse momento. O professor, mesmo sem forças, sem condições, teve de se demonstrar forte e com disposição, pois o processo de ensinar (e de tentar fazer com que seus alunos aprendessem) dependia somente dele.

A figura do docente é imprescindível. Assmann (1998, p. 29) discute sobre o ambiente pedagógico, o local de aprendizagem, que este “tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”. Aquele momento precisa fazer sentido para os educandos. O espaço da sala de aula precisa ser convidativo, o educando necessita sentir-se parte daquilo, sentir que a escola e a sala de aula são como uma segunda casa, e ali, sentir-se à vontade para criar, inovar, aprender, evoluir. Pode-se relacionar as palavras de Freire (1996), o educador é um

mediador de conhecimentos, e para que isso faça sentido ao educando, todos os esforços do educador são necessários, visto que esse tem uma bagagem de responsabilidade significativa e implica diretamente nos processos de ensinar e de aprender.

Com isso, na pandemia, os esforços dos professores se voltaram ao uso da tecnologia, que, por muito tempo e para muitos, era algo totalmente desconhecido. A atenção humanizada, inovadora voltou-se para um olhar criativo e tecnológico. As plataformas digitais tornaram-se o novo espaço de discussão das aulas, os vídeos, os formulários, passaram a ser ferramentas essenciais para o momento pandêmico. (CHAVES; SANTOS, 2022). Ao olhar de Nóvoa (2022), a possibilidade de criação desses novos ambientes de aprendizagem tornou os processos de ensino e de aprendizagem em uma vertente de “envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica”. (NÓVOA, 2022, p. 27). Reinventaram a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões comuns do papel da educação.

Adentra-se a um aspecto pertinente, a formação continuada de professores, numa perspectiva da preparação para lidar com as situações advindas no cotidiano. Moreira (2002, p. 18) atribui que a “formação do professor passou de um processo limitado, restrito e inicial para um processo de formação ampla, complexa e continuada”. Carvalho e Araújo (2020) afirmam que a formação docente precisa ser pensada numa perspectiva reflexiva e qualitativa. O contexto atual, contemporaneidade, implica novos olhares e novas reflexões. A formação continuada de professores é encarada como um processo contínuo, de aperfeiçoamento, de conhecer a realidade dos alunos, da escola e se aperfeiçoar a partir dessas especificidades. Os processos de ensino e de aprendizagem precisam ser prazerosos para o educando e para tal, o professor precisa constantemente se aperfeiçoar. De maneira geral, o educador precisa transformar paradigmas tradicionais já existentes e aperfeiçoar sua prática, fundamentada teoricamente e adaptada à realidade dos educandos. Assim, o professor se efetiva como mediador de conhecimentos.

Para tanto, Assmann (1998, p. 29) implica que a experiência de aprendizagem precisa ir além da instrução informativa, é necessário reinvenção e construção personalizada do conhecimento. Frente as diversidades, compactuamos das sábias palavras de Freire (1996), o qual considera que o educador é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, que compartilha conhecimento muito além do tradicional. O educador não é visto como uma máquina. O profissional da educação precisa ser considerado como um mediador de conhecimento, como um ser que auxilia o educando para que este se torne

autônomo na construção de suas próprias aprendizagens, assim, refletindo numa aprendizagem significativa. Conseqüentemente, quando estimulado de maneira eficaz e prazerosa, o educando demonstra interesse pelo aprender, facilitando a ponte de acesso do ensino para a aprendizagem.

A partir da análise de Carvalho e Araújo (2020) sobre seus estudos diante das formações iniciais dos docentes, são evidenciados aspectos que permitem reflexões, “[...] diz respeito à fragilidade pedagógica da formação, ou seja, os conhecimentos construídos pelos professores, ao longo do curso de licenciatura, não são capazes de ajuda-los na elaboração de atividades didático-pedagógicas coerentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos na sala de aula contemporânea. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 5-6). O que compete abordar e transportar para o contexto da pandemia do COVID-19. Ao se abarcar tão brutaemente, os professores tiveram que reinventar as suas aulas e a sua rotina escolar, inovando em questões de prosseguir com o processo de ensino. Detalhe importante, tudo no modelo online. Dos cadernos, migramos para os computadores. Muitos professores, despreparados, desqualificados, inseguros, porém são mediadores, como diria Moreira (2002, p. 19), o professor é o “responsável pelo ato pedagógico”.

Assim, como Nóvoa (2022, p. 36) defende que a escola, os professores e os alunos estão em um processo de metamorfose:

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

Se faz necessário refletir sobre a importância de adentrar e emergir do mundo tecnológico ao pensar e propor as formações continuadas de professores. De certa maneira, a pandemia acelerou mudanças que certamente chegariam com o tempo para as escolas, porém, aconteceu de maneira imediata e brusca. O que se pretende com a formação continuada de professores, é uma formação que capacite e assegure aos profissionais da educação, estabilidade, conhecimento e dinamicidade sobre as incógnitas encontradas e vivenciadas dia após dia em sala de aula. Formações, que de fato, promovam e instiguem conhecimentos que o docente pode aplicar em sala de aula. tal como Nóvoa (2022) ressalta, que a formação profissional dos professores seja feita para as necessidades do professor, ambientes formativos entrelaçados com as vivências e necessidades do docente.

DA COVID-19 A NOVA VIDA DAS ESCOLAS: O QUE FICOU?

Perceber como a educação está se desenrolando na contemporaneidade é visualizar o contexto pandêmico desmotivando educadores e educandos nos processos de ensino e de aprendizagem. Com as tecnologias digitais da informação instauradas a todo o vapor, os professores tiveram de fazer as suas próprias descobertas e “desenvolverem suas capacidades para observar, pensar, comunicar, criar e repensar, suas práticas se reinventando na sala de aula”. (CHAVES; SANTOS, 2022, p. 177).

Para Magalhães e Ramos (2021, p. 246), “a educação, enquanto uma prática social, encontra-se imbricada no conjunto de outras práticas sociais orientadas para a produção da existência humana”. Para Freire (1996, p. 61), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. É a partir dessa vertente que se constrói a análise das estruturas e conjuntos de particularidades que ampliam o papel da educação, visto como algo permanente, aprendizagem para vida. Provém da constante capacidade e necessidade de adaptação diante das circunstâncias imbricadas do cotidiano.

Além de conhecer os conteúdos, preparar suas aulas, desenvolver atividades, o professor se deparou com o uso de recursos e estratégias pedagógicas. Tal como Carvalho e Araújo (2020) enfatizam, que a docência pode acontecer nas mais diversas formas e para cada condição, têm-se a necessidade de desenvolver estratégias e metodologias coerentes e pertinentes para cada situação. “Isso implica entender que a docência e a aprendizagem são processos complexos. Nessa condição, somos forçados a movimentar em direção ao novo. Mas que novo? Para qual contexto?” (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 16).

O velho mundo novo, com a pandemia da COVID-19 se transformou. A imprevisibilidade e a incerteza tomaram conta. Como retrata o autor supracitado acima, “o novo, então, é o agora que precisa ser (re)pensado e (re)construído [...] Pensar e problematizar a inovação são, portanto, imperativos nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade”. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 16). Aquilo que funcionou uma vez, pode ser que não funcione mais.

No que tange as implicações da pandemia do COVID-19 para a educação, Magalhães e Ramos (2021, p. 254) dialogam que:

Esses efeitos podem se estender por anos, dada a longa e necessária interrupção do atendimento escolar no ano de 2020. Além do aumento dos índices de abandono e evasão, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens a cargo da instituição que há décadas vem se constituindo como principal instância de socialização e desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo das novas gerações: a escola.

Perpassar o ano da pandemia, do isolamento social, das inúmeras medidas sanitárias de prevenção, já foi considerado extremamente difícil. E quanto as sequelas que ficaram? O adoecimento de pessoas, danos físicos, psíquicos, financeiros... Além de tudo, a educação foi bruscamente alterada, deixando para as famílias os custos da mesma. Ao governo, eximiu-se de sua responsabilidade, muitos eram os casos de famílias sem o acesso de qualidade à internet para que a educação remota se tornasse possível. Aos professores também, arcaram com custos de preparar a sua aula da melhor maneira possível, investindo alto nas novas tecnologias disponíveis. (MAGALHÃES; RAMOS, 2021).

Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 26) tece suas perspectivas, na medida em que analisa as respostas imediatas dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores diante da pandemia, e afirma:

As melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Contudo, Magalhães e Ramos (2021) abordam que, para as famílias foi um desafio proporcionar uma rotina de estudos com os estudantes no período pandêmico, o que para os autores, implodem argumentos a favor da importância da educação formal, do papel do professor, enquanto “profissional qualificado para lidar com a complexidade da tarefa educativa de sujeitos com necessidades, características e demandas das mais diversas”. (MAGALHÃES; RAMOS, 2021).

É nessa vertente que Chaves e Santos (2022) reforçam que o papel do professor vai além de conhecer conteúdos, preparar suas aulas, alinhar suas estratégias e recursos metodológicos e pedagógicas. O docente é visto como o profissional que precisa conhecer e se aproximar do aluno, propiciar um olhar individual para aquele educando, desenvolver laços de afetividade e de convivência saudável.

Nesse viés, Nóvoa (1988, p. 129) propõe repensar a formação docente, ao mencionar que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação se faz na ‘produção’, e não no ‘consumo’ do saber”. Carvalho e Araújo (2020, p. 7) discorrem sobre a necessidade de repensar a formação de professores no que tange a “fragilidade pedagógica do modelo tradicional de formação de professores, o que comprometem a qualidade da formação do profissional para o exercício da docência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais, dialogamos sobre os efeitos da pandemia. A pandemia trouxe uma série de desafios e mudanças na forma de ensinar e de aprender, implicando aos professores uma adaptação rápida ao ensino remoto e às tecnologias digitais, que já existiam muito antes, mas que por uma grande maioria não era acessada e/ou de domínio. A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo no sistema educacional em todo o mundo. As escolas foram forçadas a adotar novas formas de ensino, incluindo o ensino remoto e híbrido, para manter a segurança dos discentes e funcionários. Embora essas mudanças tenham sido desafiadoras, também foram uma oportunidade para as escolas experimentarem novas formas de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, os saberes docentes se apreciaram ainda mais relevantes e necessários, uma vez que os professores precisaram utilizar suas experiências e conhecimentos para lidar com as novas demandas e desafios impostos pela pandemia. Além disso, a pandemia evidenciou a importância da colaboração e da troca de saberes entre os docentes, assim como a necessidade de se construir novos saberes para lidar com a nova realidade educacional.

Portanto, é fundamental que os professores continuem investindo em sua formação e desenvolvimento profissional, buscando atualização e novos conhecimentos para enfrentar os desafios do presente e do futuro. Afinal, a prática docente é um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento, que exige dos professores um desenvolvimento constante de seus saberes.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (E-book Scribd). Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/215976049/ASSMANN-Hugo-Reencantar-a-educacao-p-17-34>. Último acesso em: 14 maio 2023.

BEZERRA, R. J. L. A prática educativa a partir dos seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudo e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2017.

BRITO, S. B. P. *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *In: Revista Visa em Debate: sociedade, ciência, tecnologia*, n. 8, p. 54-63, 2020.

CARVALHO, E. M. dos S.; ARAÚJO, G. C. de. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**. v. 14, n. 30, p. 1-19 set./dez., 2020.

CHAVES, A. L. G. L.; SANTOS, J. R. dos. O novo professor: o saber docente antes, durante e pós pandemia da COVID-19. **Revista ENFIL**, ano 10, n. 16,

p. 172-185, dez. 2022.

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

GRÜTZAMNN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 02-23, set./dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 59-88.

MAGALHÃES, J. E. P.; RAMOS, M. N.. Saberes e conhecimentos na educação pós-pandemia: uma construção necessária. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 245-268, jul./dez. 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 22/2/2019.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 1954.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Silvineia Maria Romano Franco

Eduardo Gasperoni de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este capítulo diz respeito ao recorte do Trabalho de Conclusão de curso apresentado no curso de Graduação em Pedagogia, defendido em 2022, pelas Faculdades Integradas de Taguaí, sob a orientação do Professor Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira.

A história da educação brasileira e, peculiarmente, do processo de alfabetização de sua população, por meio de políticas públicas educacionais, sempre buscou procedimentos didático-pedagógicos mais coerentes no sentido de dar conta dos altos índices de analfabetismo que, por conseguinte, acaba por excluir, socialmente falando, aqueles que não são alfabetizados.

Mas indaga-se: Tal procura culminou em resultados exitosos? Respondendo tal questão, praticamente, chegou-se à conclusão que: “Nenhum progresso, nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”. A fala é da autora de uma das pesquisadoras mais importantes na área da alfabetização, do letramento e da infância, a Dra. Magda Soares (2008, p. 14). Ainda define como analfabeto “[...] aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza [...]”. (SOARES, 2003, p. 20).

Esta exclusão perpassa de modo significativo o público alvo da Educação de Jovens e Adultos – EJA – ou seja, aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Excluído, tal alunado vê na evasão uma saída. Uma medida para aliviar sua frustração, afastar-se dos olhares preconceituosos ou mesmo piedosos.

A evasão escolar na EJA é um fato ao longo da história no Brasil. Essa modalidade, vista como recompensa para uma clientela plural e diversa, tem no acolhimento, um dos principais agentes saneadores para evitar e/ou diminuir a evasão escolar.

O artigo 37, da LDB define que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino

fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996). Essa definição concebe a esta modalidade de ensino uma educação compensatória e inclusiva, sendo protegida por lei e direcionada exclusivamente a pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade própria.

A resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000a), em consonância com a LDB (BRASIL, 1996), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...] “à luz do caráter próprio desta modalidade de educação”. (art.1, BRASIL, 2000). De acordo com o artigo 5º, parágrafo único:

[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000a).

De acordo com a citação acima (BRASIL, 2000a), ao se planejar ações educacionais na EJA, cabe a reflexão de alguns condicionantes, como: perfil, idade, contexto, etc., sempre se pautando na proporção, diferença e equidade. Em relação à equidade, deve possibilitar “um patamar igualitário” formativo oportunizando de modo equitativo o direito educacional. Sobre a questão da diferença, visando uma educação inclusiva, devem ser identificadas, reconhecidas e valorizadas as alteridades do público alvo. E, por fim, acerca da proporcionalidade, deve ser repensada a alocação e a disposição dos componentes curriculares mediante às singularidades da EJA.

Este capítulo tem como justificativa a ação de acolher, pois: “A humanidade vive um abalo muito grande, precisaremos refletir de modo mais denso sobre os nossos modos de conduzir as coisas”. (CORTELA *apud* OLIVEIRA; CRUZ, 2022, p. 85).

De modo fundamental, pretende-se estabelecer a importância do acolhimento na EJA entre seus sujeitos, e sua prática como ação saneadora para a permanência e conclusão da modalidade pela sua clientela diversificada.

A pesquisa foi pensada e compreende e tem como problemas: Realmente

é notável ocorrências de evasão na EJA, por não haver um acolhimento adequado? As implicações inerentes à função da modalidade EJA e ao perfil da sua clientela, verdadeiramente tornam o acolhimento ação imprescindível e mitigadora? Educadores e suas práticas docentes em face ao acolhimento suscitam resultados transformadores e saneadores na evasão escolar?

A hipótese de resposta ao problema exposto é que sim, e buscando confirmação foi realizada essa pesquisa. Há diversos artigos científicos que, juntamente com os colaboradores da pesquisa de campo, corroboram tal afirmação e destacam a ação do acolhimento como saneador da evasão escolar na EJA, diante das especificidades da mesma. Autores do campo da Pedagogia salientam a atuação docente por meio do acolhimento ressaltam benefícios globais e concomitantes ao educador e ao aluno em toda sua trajetória escolar. O acolhimento no processo educativo poderá auxiliar na diminuição das dificuldades educacionais e no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos educandos ao mesmo tempo em que faz com que o estudante da EJA não evada, pois ao sentirem-se acolhidos, e em consequência incentivados a continuar a busca por mais conhecimento, transponham assim uma visão errônea que tenham de si mesmo provocada pela pouca ou nenhuma escolaridade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Elementos que ocasionam a evasão escolar na EJA

Em todo histórico da EJA e na sua contemporaneidade, a evasão escolar é uma das grandes dificuldades recorrentes observadas nesta modalidade pelo sistema de educação.

De acordo com Simões (2017, s/ p.), a questão da evasão escolar na modalidade EJA vem sendo observada há vários anos e vem desafiando o entendimento dos educadores em relação à oferta. Vem chamando a atenção por parte do corpo docente, os altos índices de abandono escolar, impressionando frequentemente, tendo em vista que em “[...] muitas salas de EJA, o número de alunos evadidos a cada semestre chega a ser superior ao número de alunos aprovados e tem servido como pretexto para o fechamento de muitas classes”.

Tal evasão pode ser verificada por meio de alguns índices de analfabetismo no Brasil, segundo pesquisa do IBGE (BRASIL, 2017): “[...] em 2016, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2%, ou seja, 11,8 milhões de analfabetos”.

“A evasão escolar de jovens e adultos, como um descuido período preciso e indefinido, vários argumentos na sociedade e em especial na economia contribuem para a evasão escolar no interior da educação de jovens e adultos, cruzando a sala de aula e indo além dos muros da escola”. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2016, p. 159).

Desconsiderando o perfil dos educandos, a instituição escolar pode estar inadequada ao atendimento destes sujeitos em suas diversidades. A desatenção de suas especificidades “gera fracassos que acabam por desestimular os sujeitos, levando-os a desistirem da escola”. (PEREIRA, 2017, p. 49). Desse modo, a unidade escolar, em seus variados aspectos, tais como: a gestão escolar, o currículo, as avaliações e a organização do trabalho pedagógico, entre outros, urge à análise de modo profundo da “relação de suas práticas com o fenômeno da evasão”.

São numerosos os motivos pelos quais os educandos da EJA, subitamente, abandonam o desejo individual de se emancipar e de ascender social e profissionalmente falando. As problemáticas constatadas na EJA podem estar relacionadas com os perfis dos educandos, caracterizados por suas especificidades, exigindo “[...] uma reconfiguração da escola para atendimento desse público”. (SIMÕES, 2017, s/ p.).

De cunho social e econômico, diversos são os motivos da evasão escolar na EJA neste cenário. Todavia, o Estado parece não se atentar a essas questões e, principalmente, quais as estratégias deveriam ser adotadas para reversão deste quadro.

De acordo com Oliveira e Campos (2016), os educandos da EJA evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não é de forma significativa para eles.

Já Pereira (2017) retrata que quando o educando se defronta com instituição escolar com as necessidades de infraestrutura precária a desejar, ele procura se desdobrar em busca de seus objetivos almejados para que possa dar continuidade e concluir a escolaridade mesmo que diante de tamanho desconforto na escola.

Por fim, apresentam-se como contribuintes para a evasão escolar na modalidade EJA, alguns determinantes emocionais. As carências sócio-emocionais podem provocar angústias, medo do fracasso, sensação de não pertencimento, levando os educandos a evadirem.

Para Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), neste sentido, a evasão pode ser compreendida enquanto um fenômeno tão evidente na escola da EJA, de modo especial, não pode dispensar a atenção que perpassa o entendimento que vigora do senso comum de que o desinteresse e descomprometimento por parte dos educandos tenham relação com a permanência escolar.

Dessa forma, o entendimento de que é da responsabilidade dos educandos sua permanência e, conseqüentemente seu sucesso na escolarização, é o que conduz à compreensão de que cabe à unidade escolar, e, conseqüentemente, seus sujeitos, a reflexão em torno de estratégias didático-pedagógicas, enquanto

componente curricular, a fim de minimizar a evasão, favorecendo assim, a “motivação constante desses sujeitos à permanência na escola”. (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, s/p.).

A seguir, serão tecidas considerações sobre o acolhimento, o que a legislação vigente assevera e tal ato como princípio educativo à mitigação da evasão escolar.

Acolhimento como princípio educativo na prática docente: o acolhimento concebido agente saneador da evasão escolar

O acolhimento deve nortear toda a função docente em qualquer segmento ou modalidade da Educação Básica. O acolhimento já é apresentado no documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2021, p. 6). Tal instrumento normativo vigente da educação brasileira tem como foco a educação sob o viés holístico – ou seja, uma educação preocupada com a totalidade do desenvolvimento do sujeito – além de primar pelo respeito à diversidade. Observe-se: “A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”. Sobre o desenvolvimento dessa educação integral, a Base ainda aponta o intuito de “[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. (BRASIL, 2021, p. 14).

Para Oliveira e Cruz (2022), a ação de acolher concerne ao ato efeito de acolhimento, acolhida, forma de recepção ou ser recebido. Está relacionada à hospitalidade, segurança, abrigo, proteção, acolhida, dentre outras qualidades.

O acolhimento também é descrito nas competências gerais que a Base (BRASIL, 2021, p. 10) traz, mais especificamente na nona competência: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, **com acolhimento** e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. [*negritos nossos*].

Na Educação de Jovens e Adultos, sob a reflexão de Pereira (2017, p. 41), o processo de ensino-aprendizagem é organizado a fim de “suprir necessidades específicas, tomando como princípio o entendimento de que o sujeito do processo se constitui nas suas relações com os outros sujeitos e com os objetos da cultura”.

De qualquer forma, a escolarização da EJA não é e nem poderia ser concebida “como uma miniatura do ensino regular oferecido a crianças e adolescentes”. Neste sentido, a escola regular, propiciando-lhes, não é a adequada ao

suprimento das necessidades educacionais desse público alvo em torno da defasagem escolar, pois “[...] já estão amadurecidos e engajados em uma prática social que inclui experiências, saberes e responsabilidades, entre outras, de família, de trabalho e comunitárias”. É o que preconiza o documento norteador e técnico da Reorganização da EJA Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

Nascimento (2013, p. 13) traz à discussão que todo educador, quando comprometido com a EJA, deve buscar estratégias e métodos voltados e contextualizados à realidade dos educandos da EJA a fim estimular e mediar seu público alvo para que ele não abandone a sala de aula.

Além de serem organizadas e planejadas, as ações pedagógicas na EJA ocorrem de modo sempre levando em consideração “os sujeitos inseridos nesse processo, suas experiências, seus conhecimentos e suas possibilidades de estudo”. A EJA trata-se de uma organização distinta se constituindo de “com práticas e tempos singulares, como uma escola efetivamente dos sujeitos jovens e adultos”. (PEREIRA, 2017, p. 30).

Pereira (2017, p. 39) concebe a questão do acolhimento “como princípio educativo” que perpassa a atuação docente na EJA, visando além do ensino dos conteúdos escolares, possibilita, enquanto ação pedagógica, “uma estreita relação entre professores, estudantes e os conhecimentos que são próprios dos estudantes”.

Para Oliveira e Campos (2016, p. 162), a acolhida dos educandos da EJA é essencial a fim de se sintam motivados em sua trajetória escolar e, “[...] cujas trajetórias podem carregar histórias de insucessos, fracassos e abandonos escolares, a forma como estes são recebidos pela escola pode ser fundamental para a sua motivação e bom desempenho escolar”.

“O ato de acolher quebra barreiras, afasta medos e vergonhas e traz a curiosidade, o desejo de saber, de falar, de contar o que já se sabe e de perguntar o que ainda não se sabe” (PEREIRA, 2017, p. 39). Ao acolher o educando da EJA, o educador possibilita que ele se compreenda “sujeito ativo do processo, valorizado e respeitado pela trajetória de vida que o levou até ali”. (PEREIRA, 2017, p. 40).

Falar de acolhimento é relembrar os pressupostos pedagógicos de Paulo Reglus Neves Freire, o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1921-1997).

Nesse sentido, em seu discurso, Freire (2011) traz orientações acerca do entendimento da prática docente concebida enquanto dimensão social da constituição do ser humano, refletindo em torno da formação docente que visa uma prática relacionada aos pressupostos da Pedagogia libertadora.

Freire (1980), ao fazer investimentos na alfabetização de adultos, defende uma metodologia que é alicerçada no acolhimento, pois faz uso do contato

entre educador e educando como ferramenta de primordial relevância ao êxito no aprendizado.

Primando pelo olhar cuidadoso para a emancipação social e para uma realidade humanizada, o método de Paulo Freire (1980) tinha como ponto de partida as palavras geradoras que constituíam o universo semântico do educando, que estavam relacionadas à cultura e às ações do dia-dia destes.

Sob a ótica freiriana, a postura docente e a forma que trata seu alunado tem como fio condutor o acolhimento, pois os gestos do educador com o educando podem dar mais confiança e segurança no processo de ensino-aprendizagem. O estabelecimento de relacionamentos humanos e sociais poderão colaborar dando mais significado e teor à assunção dos sujeitos e ao processo de aprendizagem. (FREIRE, 2011).

Diante dos apontamentos, ao entender o acolhimento como princípio educativo relevante em qualquer modalidade de ensino, o educador da EJA deve perceber que sua atuação é primordial em decorrência “das especificidades que possuem os sujeitos aos quais essa modalidade de ensino se aplica, coisa que o trabalho docente não pode desconsiderar”. (PEREIRA, 2017, p. 42).

PESQUISA DE CAMPO

Além de uma pesquisa bibliográfica, quanto aos procedimentos e técnicas, este capítulo pautou-se numa pesquisa de campo, visando buscar conhecer intrínseco de uma realidade específica, ou seja, verificar a ocorrência do acolhimento na EJA, em escolas localizadas no sudoeste do estado de São Paulo, selecionando como sujeitos, o corpo docente, no montante de 7 educadores, que responderam as questões abertas e discursivas.

Primeiramente, foi lhes indagado como caracterizam o aluno da EJA. Das sete referidas participantes, seis delas, de modo geral, se remeteram à singularidade do perfil do educando da EJA no que diz respeito a um público e sua retomada aos estudos por não terem tido a oportunidade de cursar e ou concluir seus estudos na idade correspondente. Em relação a essa singularidade de público, percebe-se a consonância com o artigo 37, da LDB que define: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

Enfatizado como público bastante diferenciado, pelas suas diversas experiências de vida (*sujeito 1*). Tal participante também ressalta que os que buscam a EJA são pessoas que reconhecem nela uma oportunidade de “ser melhor”, pois perceberam que o conhecimento escolar faz diferença para o cotidiano, e consequentemente, trará melhorias na qualidade de vida.

Além dessa retomada do ensino, o *sujeito 6* enfatiza ser também o “resgate da cidadania”, o que remete ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000 b, p. 10), ao retratar a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que se impõe cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e/ou adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, o que possibilita um nível técnico e profissional mais qualificado.

Já os *sujeitos 2 e 4*, em suas caracterizações, relacionaram o acolhimento ao perfil do educando. O *sujeito 2* reflete sobre a “visão deles próprios em pensar que é tarde demais pra estarem ali”, se fazendo necessário o acolhimento, pois, o educando “[...] precisa ser bem acolhido, valorizado e que seus anseios sejam levados em consideração para elaboração dos planos de aulas” (*sujeito 4*).

Segundo Arroyo (2006), para configurar a EJA, deve-se conhecer quem são os seus sujeitos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada. Para o pesquisador, o ponto de partida é perguntar quem são esses jovens e esses adultos. É preciso compreender como eles vivenciam o processo educativo, buscando entender as razões e as motivações que levam esses alunos a abandonarem ou retornarem à escola.

Foi solicitado que os colaboradores do questionário da pesquisa de campo dessem sua opinião sobre a definição de acolhimento. Nesse modo, a definição de acolhimento tem se revelado ampla durante o desenvolvimento deste capítulo. Não se apresentou diferente nesta coleta e, conseqüentemente, análise de dados. Contudo, a ação de acolher tem se desenhado de maneira intrínseca ao bem querer, a uma afetividade necessária e verdadeira entre educador e educando, capaz de resgatar a “autoestima” (*sujeitos 2 e 6*), no intuito de “quebrar auto-definições depreciativas, sentimentos, como: fracasso, emoções negligenciadas e falsa ideia do erro ser algo ruim” (*sujeito 5*).

Pois, de acordo com Pereira (2017, p. 59): “O ato de acolher quebra barreiras, afasta medos e vergonhas e traz a curiosidade, o desejo de saber, de falar, de contar o que já se sabe e de perguntar o que ainda não se sabe”.

O *sujeito 1* define o acolhimento como uma forma ideal de receber o público alvo da EJA, “estreitando laços” com seus alunos para conhecer seus objetivos de vida, visto que cada um possui um desejo em relação à conclusão de seus estudos.

Na ótica de Pereira (2017), o professor deve permitir que o educando se perceba sujeito ativo do processo, valorizado e respeitado pela trajetória de vida que o levou até ali. Assim, o acolhimento é percebido como uma forma de afetuosidade, de cuidado e de consideração pelo outro. É um elemento da prática pedagógica pensada para sujeitos específicos.

Segundo o *sujeito 4*, deve oportunizar aos educandos da EJA “[...] de se sentirem amados, dignos, [...] de acabar com o constrangimento devido a idade e mostrar-lhes o quanto são preciosos”. Reflete ainda ser uma troca de aprendizado, mas ressalta ser necessário que os alunos da EJA percebam isso, que se aprende muito com eles, pois “seus conhecimentos são valiosos”. É agradável e bom aprender com eles”.

Para tanto, conforme Pereira (2017, p. 39), o ato de acolher como ação pedagógica “[...] permite uma estreita relação entre professores, estudantes e os conhecimentos que são próprios dos estudantes”, propiciando-lhes [...] estar mais perto do professor e, ao professor, instigar o estudante a ir além”.

Ainda nesta perspectiva de acolhimento, o *sujeito 6* parece complementar com sua resposta, quando, em sua definição, relata que: “é acolher, trazer para próximo de si aquele que sente vergonha por estar com estudo defasado [...], aproximando uns aos outros através do conhecimento [...]. Fazer pertencer, trazer para próximo de um grupo”.

Para Arroyo (2006, p. 86): “a ênfase na unidade afetivo-cognitiva como princípio pedagógico coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar”.

Todas essas ações se aglutinam na definição dada pelo *sujeito 7* que define o acolhimento como ação educativa, objetivando a humanização da educação e dos espaços escolares. Ora, não há como conceber humanização sem acolhimento e este não é possível sem uma “atitude de inclusão”, relatada como definição de acolhimento pelo *sujeito 3*.

Para Freire (2011, p. 164), “o fazer docente sempre foi prática de gente”. Nesse sentido, o fazer docente é uma prática humana “e como tal deve ser humanizadora”. Portanto, o acolhimento é próprio da EJA, considerando seu histórico e a quem se destina, como bem aponta Tinós:

acolhimento e o sentimento de pertinência suscitados pela EJA devem-se à sua própria história de espaço de atendimento às minorias e seus históricos de fracasso escolar e/ ou falta de acesso à escolarização, apresentando um quadro de grande diversidade entre seus alunos. Além disso, os professores que atuam na EJA aprendem e compreendem que os alunos desta modalidade de ensino necessitam ser olhados e acolhidos de forma diferenciada devido às suas experiências de vida (TINÓS *apud* OLIVEIRA; CAMPOS, 2016, p. 156).

Por unanimidade, os participantes também responderam, que, enquanto docentes dessa modalidade, acreditam que ações relacionadas ao acolhimento poderão colaborar para minimizar a evasão escolar na EJA.

O *sujeito 4* relata ser “demasiadamente importante” e o *sujeito 5* diz estar

convicto dessa afirmação. De maneira mais específica, o *sujeito 6* afirma ter “certeza” da importância dessa ação, pois o acolhimento aproxima os pares e com a interação, os alunos da EJA se “fortalecem” e o receio de retornar aos estudos com “idade defasada” diminui.

Lage e Laffin (2007, p. 207) refletem sobre essa ação intencional e pondera sobre a necessidade de uma disponibilidade docente: “Intencionalidade e disponibilidades docentes de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento proveem condições que podem viabilizar uma outra relação com o saber, mobilizando o aluno para o ato de aprender”.

O que, evidentemente, colabora para minimizar a evasão na EJA, uma vez que o aluno na medida em que vai se sentindo acolhido, o processo de ensino-aprendizagem é facilitado, sente-se, portanto, seguro para continuar seus estudos.

De forma contundente, o *sujeito 2* celebra o fato de ter outrora uma aluna na EJA que atualmente é professora na cidade em que foi docente desta modalidade. Tal relato parece atribuir de maneira implícita a permanência da aluna, sua não evasão e, conseqüentemente, o alcance de seus objetivos, a um efetivo acolhimento em sua prática docente.

Para o *sujeito 7*, “os princípios do acolhimento precisam ser parte do trabalho pedagógico ao longo do ano”, auxiliando na redução da evasão escolar, traz a reflexão que parece se aproximar mais das ações que definem o acolhimento, ainda que uma recepção regada à empatia e às dinâmicas sejam uma ação inicial de relevante importância uma vez que foi citada quase que unanimemente pelos sujeitos.

Tais reflexões dos sujeitos dialogam com o entendimento e com a percepção de Pereira (2017, p. 41): “Compreendendo o acolhimento como princípio educativo importante em qualquer modalidade de ensino, percebo que na EJA ele é essencial por conta das especificidades que possuem os sujeitos aos quais essa modalidade de ensino se aplica, coisa que o trabalho docente não pode desconsiderar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos caminhos percorridos pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de minimizar a evasão escolar na EJA através do acolhimento a partir de ações da prática docente a fim de atender as necessidades e especificidades dos alunos dessa modalidade de histórico pertinente e elucidar sua importância e sua função social, quer dizer, houve a intenção na apresentação de possíveis soluções aos problemas expostos como fios condutores deste capítulo.

1. Realmente é notável ocorrências de evasão na EJA, por não haver um acolhimento adequado?

A pesquisa realizada apontou que sim. Muitas ocorrências de evasão na EJA eclodem por não haver um acolhimento adequado aos seus estudantes com base em ideias de diversos autores apresentadas na primeira e segunda seção do desenvolvimento bem como na análise de dados. Ou seja, há indicação de alguns caminhos nesta direção. Não apenas a confirmação de que a evasão escolar é um fato na modalidade de ensino da EJA, mas que a sua ocorrência, muitas vezes, está ligada estritamente a um acolhimento não adequado ou mesmo a ausência dele.

Deve haver a efetivação da escolarização do aluno da EJA, enquanto direito, concebida em um ambiente favorecedor do aprendizado e, conseqüentemente, de permanência. Esse ambiente favorecedor se dá em um contexto de acolhimento e que sua carência pode ser a diferença da permanência ou não do aluno da EJA.

Podem-se verificar também os elementos causadores da evasão escolar da EJA. Contudo, em grande parte, confere-se que a falta de acolhimento acaba sendo o final de todos eles, ou seja, onde a evasão eclode, pois, de modo real, e por dizer, infeliz, as salas de EJA são fechadas constantemente, pois o número de evadidos é superior ao número de aprovados, infelizmente.

2. As implicações inerentes à função da modalidade EJA e ao perfil da sua clientela, verdadeiramente tornam o acolhimento ação imprescindível e mitigadora?

A resposta é sim, por tudo o que foi apresentado. Dentre este tudo, ressaltam-se as posições e os pressupostos de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), o Patrono da Educação Brasileira, que, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011, p. 125), defende que é indispensável que haja o acolhimento, considerado como elemento da prática pedagógica pensada para sujeitos específicos, haja vista que: “a docência é uma prática humana e, como tal, deve ser humanizadora”.

Como apontou o referencial teórico, na EJA do Brasil, as práticas educacionais surgiram a fim de suprir brechas do sistema educacional, como prática compensatória e assistencialista. Mas a visão dessa modalidade deve se abastar dessa origem, embora, que, só recentemente, a EJA seja conhecida como política pública de promoção e continuação à escolarização básica.

Por meio do referencial teórico, pode-se então compreender que as políticas públicas atribuem à EJA o sentido de apagar a carência educacional dos educandos provindos das camadas populares que permanecem invisíveis, historicamente falando. E, em consequência, sem participação direta e eficaz na sociedade, a não ser por meio da força laboral.

Embora permeie essa visão histórica de reparação necessária causada por uma dívida social. Não se pode pensar sob esse viés, pois a EJA trata-se de uma modalidade organizacional de ensino distinta que se constitui de tempos e práticas singulares, como uma escola efetivamente dos sujeitos jovens e adultos.

Não se ater mais a este caráter é o intento e o que defende as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* – Resolução CNB/ CEB nº 1, de 5 de julho de 2001 (BRASIL, 2001 a). Contudo, e infelizmente, esse caráter insiste em permanecer.

Nessa proposta há a pretensão de levar o educador da EJA a refletir e se abastar do olhar de dó, de piedade, colocando à margem esse alunado, subestimando-o, concebendo-o “[...] como uma **miniatura** do ensino regular oferecido a crianças e adolescentes” (SÃO PAULO, 2008, p. 7) [*negritos nossos*].

Mas, do contrário, propiciar uma formação holística e de retomada de sua cidadania, de um ser social e completo, saindo da opressão.

Dessa forma, é evidente que o caráter da EJA deve ser verdadeiramente um retorno a uma participação social, melhorando a vida desse sujeito em todos os âmbitos possíveis – saúde, autoestima, expectativas, sonhos, melhora econômica pela conclusão dos estudos, não apenas à exclusiva procura para ler e escrever.

Apesar de que o grande desafio em torno do processo de alfabetização de jovens e adultos consiste em criar condições a fim de que tais educandos da EJA galguem à superação de um “[...] lugar comum em que se encontram e consigam usar a leitura e a escrita para a vida prática e que, fundamentalmente, avancem em seus horizontes culturais”. (SÃO PAULO, 2010, p. 36).

Tendo em vista dos argumentos apresentados na segunda pergunta da problematização, tal caráter-histórico da EJA enquanto dívida social acaba por afetar o quadro de magistério da EJA, mais peculiarmente em relação à formação, pois não há formação específica para este professorado, o que pode ser comprovado na formação inicial dos cursos de Pedagogia, como o caso da proponente deste capítulo, que teve apenas no quinto termo uma disciplina voltada à EJA dos oito semestres letivos do curso superior de Pedagogia das FIT. Além de que este tem sentimento de menos valia, em comparação com os educadores de outros níveis ou mesmo de outras modalidades de ensino da Educação Básica, chegando a sofrer preconceito pela opção por tal modalidade.

Logo, urge por uma formação específica relacionada à EJA que leve o educador, seja na formação inicial ou continuada, à reflexão e à consciência da especificidade desse público alvo. Urge por uma EJA com professores atuantes, bem capacitados, para não dizer munidos à luta, à defesa e à resistência da EJA, mas munidos de ações afetivas, motivadoras e acolhedoras.

3. Educadores e suas práticas docentes em face ao acolhimento suscitam resultados transformadores e saneadores na evasão escolar?

O aporte teórico trouxe indicativos consistentes de que o acolhimento pode ser concebido como princípio educativo na prática docente, detonando-o como agente saneador da evasão escolar.

A atuação docente dedicada e comprometida, neste sentido, torna-se de suma importância, diante das faces do acolhimento, pois metodologias contextualizadas à realidade do alunado da EJA, levando em conta experiências, história de vida, conhecimentos, limitações e potencialidades, tendo o vínculo afetivo, a relação mútua e a troca de experiências como fios condutores, poderão colaborar com a permanência e estadia do público alvo na escola.

A EJA precisa ser um local de acolhimento, onde se criam vínculos, para que os educandos se percebam como cidadãos, e que neste espaço, há lugar para o diálogo. Tais contribuições estabelecerão ações para que a modalidade da EJA verdadeiramente se estabeleça de maneira significativa e conclusiva na realidade de sua clientela diversificada.

O diálogo é uma exigência existencial, não apenas de um indivíduo no coletivo, mas de seres que, na relação uns com os outros, pensam sobre si mesmo no mundo e com o mundo, em uma situação coletiva. Se o diálogo é 'o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes'. (FREIRE, 2011, p. 93).

Por tudo isto, o acolhimento é essencial! A simples ideia de que será possível uma mudança significativa para o atual momento da EJA, por meio do acolhimento, justifica qualquer esforço para elucidação de um acolhimento adequado e efetivado pela prática docente.

A ineficácia em evitar a permanência escolar na EJA é histórica e não há infelizmente uma fórmula mágica. Há sim, indícios de que ações como o acolhimento, poderão amenizar essa problemática. E esse talvez seja o caminho para a Educação de Jovens e Adultos.

E porque acolher? Acolher para resgatar, para recolocar, para acalentar sonhos, e tentar equiparar políticas sociais inexistentes e práticas educacionais equivocadas. Há um "grito" silencioso deste público, excluído de alguma forma da sociedade.

Portanto, falar de acolhimento é relembrar os pressupostos pedagógicos de Freire (1980; 2011). Nas obras elencadas neste capítulo, concebe a Educação como ato político e, como tal, repudia a Educação Tradicional – Bancária e Conteudista – que faz do homem um ser doméstico e alienado. De modo contrário, Freire defende que a Educação seja emancipatória, libertadora, humanizada

e acolhedora por meio da sensibilidade, solidariedade, cuidado, empatia, confiança, motivação, segurança, afetuosidade e consideração à experiência social do alunado da EJA, estreitando laços entre educadores e educandos e os conhecimentos provindos desse alunado.

Assim, a prática docente, sob os ditames freirianos, é concebida enquanto dimensão social da constituição do ser humano, que reflete sobre sua formação e entende e defende o acolhimento como princípio educativo, principalmente na EJA, sem se esquecer que sua atuação tem como característica fundamental a compreensão das especificidades que os alunos aos quais essa modalidade de ensino se aplica e que sua atuação laboral não pode desconsiderar.

Nesta direção, torna-se relevante o papel acolhedor do educador na identificação, no reconhecimento, na valorização e no aproveitamento daquilo que o jovem, que o adulto e que o idoso traz à sala de aula, seu sonho, seu anseio, sua expectativa, seu receio, sua especificidade, seu contexto, seu histórico e sua vivência social como substrato à prática docente, como provável alternativa em decorrência das especificidades socioculturais da EJA para o qual se espera políticas públicas sociais realmente eficazes.

Por conseguinte, cabe à atuação docente, a partir de uma formação nesta direção, descobrir estratégias e recursos para fazer com que seu alunado da EJA se encante, queira aprender, queira se empenhar nos processos de descobertas a partir de seu empenho nos processos de investigação e participação direta e eficaz na sociedade, por meio do pensar e do agir crítico.

Em um comparativo com uma criança que está sendo alfabetizada e que, portanto, neste processo cria suas hipóteses de escrita, o jovem e o adulto, no decorrer dessa retomada, também vai criando suas hipóteses de vida. Pois, quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias, o que possibilita a cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência por meio de uma cultura de direitos humanos, representando, assim, um dos maiores desafios educacionais a fim de atender um público que aparenta enfrentar problemas sociais de inclusão.

Diante do que foi apresentado e analisado até aqui, torna-se relevante ressaltar que os pressupostos de Paulo Freire partem da conscientização e da participação política do homem, pois, ao se abastar das amarras da opressão, o homem se desaliena e se descobre como sujeito social e protagonista da ação educativa, coibindo a interferência do opressor, a fim de que possa pensar com criticidade para que haja e intervenha na sua história, na cultura bem como na construção de uma sociedade mais equânime e justa.

Em virtude dos fatos mencionados, não se espera uma modalidade

reparadora, mas caminha no sentido de uma EJA formadora, libertadora e transformadora. Assim, o acolhimento pode ser o diferencial na vida do educando da EJA.

E isso é transformador! É outro ser social! O que era não é o mais! É outro! Não ocupa outro lugar! Torna-se e transforma-se em outro ser social!

Por isto tudo, a resposta não seria outra: SIM! Os educadores e suas práticas docentes em face ao acolhimento suscitam resultados transformadores e saneadores na evasão escolar.

Findando, vislumbra-se aqui mais uma particularidade da função social da EJA, acolher em um contexto de letramento, sob a análise e a reflexão de Magda Soares (2003, p. 37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural; não se trata propriamente de mudar o nível ou a classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L.; SOARES, L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base> <. Acesso em 28 nov. 2021.
- BRASIL. IBGE. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/mGpeJj>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Plano Nacional da Educação. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências**. Brasil: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm<. Acesso em 10 out. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNB/ CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasil: Ministério da Educação, 2000 a. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf><. Acesso em 10 out. 2022.

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNB/ CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasil: Ministério da Educação, 2000 b. Disponível em: >https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais<. Acesso em 10 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; PIERRO, M. C. de. **Preconceito contra o analfabeto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAGE, M. H.; LAFFIN, F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *In: Educar em Revista*, 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MrnR5c4CZ-ZCNn7WnxZwzM5D/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10 ago. 2022.

NASCIMENTO, S. M. do. **Educação de Jovens e Adultos – EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 32f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranaíba, Paraná, 2013. Disponível em: > http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20898/2/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf<. Acesso em 20 ago. 2022.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *In: Rev. Bras. Linguist. Apl.* Set. 2013. Disponível em: ><https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019><. Acesso em 22 ago. 2022.

PEREIRA, M. A. **Docência na EJA: o acolhimento como princípio educativo nas aulas de alfabetização do núcleo de estudos da terceira idade – NETI/UFSC**. 2017. 80f. Trabalho Conclusão do Curso de (Graduação em Pedagogia). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017 Disponível em: ><https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196374><. Acesso em 20 ago. 2022.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Reorganização da EJA Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Alfabetização: orientações didáticas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SIMÕES, R. D. **Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: o papel da escola nesses processos**. 6 out. 2017. Disponível em: > pensaraeducacao.com.br/blog/evasao-e-permanencia-na-educacao-de-jovens-e-adultos-o-papel-da-escola-nesses-processos/<. Acesso em 21 ago. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

OLIVEIRA, E. G. de; CRUZ, S. M. de O. Educação infantil não se faz apenas do portão para dentro!: a importância do acolhimento na educação Infantil. *In*: _____. **(Re)Pensando a(s) infância(s)**: práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiber, 2022.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. D. P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. *In*: **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016. Disponível em: > <https://www.semanticscholar.org/paper/O-retrato-da-escola-segundo-o-olhar-de-jovens-e-com-Oliveira-Campos/a83664c61f46cfd8aac4931138b09c7e-062cf465><. Acesso em 12 jul. 2022.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carlos Alexandre Andrade de Araujo

INTRODUÇÃO

Este capítulo diz respeito ao Trabalho de Conclusão de curso apresentado no Curso de Graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taguaí sob a orientação do professor Me. Emerson Carlos de Almeida, defendido em 2022.

Nos últimos anos, vem-se abordando o tema deficiência num contexto inclusivo, isto para propiciar à criança uma interação com os demais, e assim além de acabar com o preconceito, efetivar a aprendizagem geral da mesma.

A inclusão de indivíduos com necessidades especiais no ensino regular tem como principal vantagem a habituação de viverem no mesmo ambiente com os demais, a criação espontânea do respeito mútuo, fazendo com que a criança especial possa se tornar um adulto integrado na sociedade, sem necessariamente carregar o estigma de pessoa incapaz e assim interagir normalmente no ambiente que faz parte. (CARDOSO, 2003).

A inclusão da criança com necessidades especiais na escola regular requer uma boa preparação tanto do professor quanto da escola para que ambos se sintam capacitados a participar desse processo, pois a inclusão constitui-se numa questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade e se promoverá pela criação de condições que favoreçam ao máximo a autonomia desses indivíduos na comunidade. (MAZZOTTA, 1999).

O capítulo tem por objetivo analisar e aprofundar-se quanto à ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo, considerando-se que a inclusão ocasiona impactos no meio escolar, levando a muitas dúvidas em relação às ações pedagógicas inclusivas, exigindo uma definição coesa dos elementos necessários a fim de que haja sistema escolar inclusivo, bem como um suporte necessário para a ação pedagógica inclusiva do professor e suas adaptações curriculares.

Apresenta-se como um problema ser refletido a intervenção pedagógica no processo de educação inclusiva do educando com necessidades educacionais especiais. Assim, indaga-se: É relevante a atuação docente no processo de inclusão do educando com deficiência, visando êxito no processo ensino-aprendizagem desse público alvo?

A hipótese é positiva, e esse trabalho levará a uma reflexão da importância do professor no processo de Educação Inclusiva. Assim, a fim de atingir seus objetivos e responder sua problemática, este trabalho se pauta na pesquisa bibliográfica e também numa pesquisa de campo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo inclusivo e a relevante atuação docente

A inclusão refere-se à atitude de incluir e de entender (compreender alguém, aceitá-lo como é). Desse modo, uma escola pode ser considerada inclusiva quando não diferencia com base em julgamentos entre “normais e anormais”, “perfeitos e não-perfeitos”.

O conceito de inclusão escolar está relacionado, dentre muitas coisas, com o acesso e com a permanência de todos os cidadãos nas escolas. Objetiva-se tornar a educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos, independente das características, diferenças ou especificidades de cada aluno.

Para a autora Mantoan (2003, p. 16): “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

É aquela que educa do mesmo jeito todos os alunos, independentemente de serem ou não pessoas com necessidades especiais. Não se referindo apenas em incluir os alunos, mas também os pais, a comunidade e os professores. E não esperar que o aluno incluso se adapte à escola, mais sim que ela se adapte a ele. (ALMEIDA, 2001).

Não se pode esquecer que no processo de inclusão não basta a escola, os professores e os alunos estarem preparados para receber a criança deficiente, mas ela também deve estar adaptada tal processo.

Para Oliveira e Poker (2002), a proposta da educação inclusiva é complexa, já que a escola necessita se preparar a fim de lidar com todos os alunos, implicando em se levar em conta as diversas especificidades existentes à aprendizagem.

Os professores devem estar cientes de que precisam buscar meios para que conheça qual é a forma certa de tratar estes alunos em uma sala de aula, pois não estar preparado não é um problema, mas sim um desafio.

A inclusão também ainda é um desafio a ser enfrentado pelas escolas, pois para que essa garanta uma educação de qualidade aos alunos com ou sem deficiência, é preciso que ela aprimore suas práticas com o objetivo de atender às diferenças.

É grande a responsabilidade do professor diante da construção de um projeto pedagógico que atenda as necessidades de cada um, afinal, cabe ao mesmo, o papel de mediador entre aluno e conhecimento.

Apesar disto, a aceitação do professor de alunos com deficiência em sua sala na maioria das vezes não é pacífica. Para que esta proposta seja significativa, algumas novidades deveriam ser implementadas nas escolas, fato que acarretaria em três grandes dificuldades originadas no docente: o medo, o controle e a mudança.

Para Carneiro (2008), o medo do desconhecido e em relação ao fracasso escolar da criança com deficiência é do professor, e não do aluno.

O controle, por sua vez, diz respeito ao comportamento dos educandos, sendo que o educador tem o receio em perder a autoridade em relação à turma na presença de um aluno deficiente.

E, enfim, a mudança está relacionada a uma nova proposta educacional com o intuito de integrar adequadamente os alunos especiais na sala de aula regular. A dificuldade aqui está ao se considerar que o novo causa insegurança.

Apesar de complexas, as alterações na escola, como está organizada atualmente, são necessárias e justificam-se. Nas palavras de Mendonça: “Integrar não significa simplesmente colocar a criança numa escola regular, significa uma mudança de postura da escola, na forma de perceber este aluno e preparação sistemática do professor”. (CARNEIRO, 2008, p. 3).

Desse modo, a proposta de mudança que deve ocorrer no interior da escola, voltada ao bom atendimento dos alunos com deficiência, implica em uma nova forma de avaliar estes educandos, valorizando suas potencialidades, ao invés de suas limitações, reconhecendo e corrigindo as falhas de um ensino homogêneo, ou seja, formulado para uma clientela com características marcadas pela igualdade, como prevê a ideia abaixo:

o sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 79).

Sob esta ótica, é preciso combater as raízes da educação tradicional presente na escola até os dias atuais, a fim de concretizar a ideia de escola para todos. Uma escola aberta às diferenças proporcionará a cooperação de forma natural entre alunos mais habilidosos e aqueles que apresentam maiores dificuldades, promovendo interações onde todos ganham ao aprender a respeitar o próximo, como defende Mantoan (2003, p. 45) ao afirmar que: “esse apoio espontâneo é mais um meio de se fazer com que a turma reconheça que cada um tem suas habilidades, talentos, competências, dons, facilidades para abordar o leque dos conteúdos acadêmicos”.

Toda a sociedade é responsável pelo processo de inclusão escolar, não somente alunos com deficiência, afinal, a inclusão não depende somente destes,

e sim de todos, para que, desta forma, a educação se torne de fato, universal, integrando todos os membros da sociedade, não só escolar.

Para Maciel e Barbato (2015, p. 62), “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas; cabe à sociedade escolar se adequar aos processos que a inclusão escolar requer”.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – ocorre, normalmente, paralelamente às aulas, como em Salas de Recursos. São espaços físicos localizados em escolas públicas que objetivam o atendimento educacional especializado. Esses espaços focam no ensino de estudantes através de estímulos direcionados para necessidades específicas. A fim de desenvolver um trabalho pedagógico eficiente, são utilizados materiais e metodologias específicas nestes ambientes.

Com as instituições de ensino abertas às diferenças individuais de sua clientela, os educandos com deficiência devem ser agrupados com os colegas sem deficiência de acordo com suas idades cronológicas, e não em razão da quantidade de conhecimentos adquiridos, como acontece na escola tradicional. Isso porque a avaliação destes alunos não está relacionada com a promoção ou retenção nas séries escolares. Aqui não é importante notas e conceitos frente a atividades que consideram um único desempenho como correto, e sim o aproveitamento dos alunos em seu contato com a escola regular, seu percurso dentro da inclusão. É assim que a escritora defende que:

[...] Não podemos analisar o processo e os fins educacionais em si mesmos, mas pelo que o educando é capaz de criar, de resolver, de descobrir, de decidir diante de diferentes situações de vida escolar e extra-escolar. Em uma palavra, a avaliação educacional não pode ser reduzida a números ou conceitos ou a desempenhos frente a tarefas precisas [...]. (MANTOAN, 2003, p. 86).

O apoio ao professor é fundamental nesta empreitada. Por este motivo, vários documentos que fundamentam a prática docente vêm sendo elaborados nos últimos anos. Sendo assim, alguns fazeres do professor de classe regular frente ao aluno com deficiência e que apresentam grande validade, podem ser:

Acredite que pode aprender alguma coisa e que a escola lhe é muito benéfica; facilite sua integração, estimulando-o a cooperar; dê-lhe mais tempo para cada atividade, recorrendo predominante a tarefas concretas e funcionais, mediante ensino individualizado, sempre que possível; estabeleça um ritmo adequado para a sua aprendizagem; sistematiza as atividades, definindo os objetivos imediatos; promova amplos contatos da turma com o meio extraescolar; procure estabelecer com a família um programa comum; estimule sua independência e proporcione-lhe um sentimento de integridade e autonomia. (BRASIL, 1997, p. 24).

O professor deve proporcionar um ambiente estimulante ao respeito das características singulares entre todos os membros do processo ensino-aprendizagem. Faz-se necessário um esforço coletivo, a fim de transformar a escola e aprimorar as relações em seu interior objetivando um convívio harmonioso com as diferenças na sala de aula e na sociedade, em um futuro bastante próximo.

Levando-se em conta esses fatores nas políticas educacionais iniciadas em vários países, assim como os estudos que têm sido concluídos sobre a temática, é possível identificar alguns pontos em comum elencados por Mattos (2022): “a) o princípio nas políticas adotadas; b) o fato de o aluno com necessidades educacionais especiais ser avaliado em função das suas características; c) a fuga do ideal de homem em determinado momento cultural; d) a dificuldade de sua participação social.”

Para sintetizar, Mattos (2022) revela que a verdadeira inclusão deverá ter como fundamental alicerce um processo de construção de consensos – valores, políticas e princípios – oriundos de uma discussão coletiva sobre o que é a escola, quais os seus papéis, os seus obstáculos e como solucioná-los.

Para tanto, deve-se procurar refletir de modo orientado sobre o diagnóstico e para a ação, e isso não se limita ao atendimento dos princípios normativos legais que justificam a inclusão. É necessário a adoção da concepção de homem que traça as atitudes e orienta os modos a fim de se pensar na própria integração.

Enfim, torna-se relevante a menção em relação à função social e humanizadora de um ensinar que inclui é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática. E, neste sentido, a atuação docente torna-se essencial.

A legislação brasileira, por intermédio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), afirma que a “interação [da pessoa com deficiência] com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Procedimentos Metodológicos

Em relação aos objetivos, a metodologia deste artigo científico abrange a pesquisa descritiva e a pesquisa exploratória. Para Gil (2002), a pesquisa descritiva visa descrever as características de fenômenos específicos ou populações, incluindo a descrição de um estudo do nível de atendimento de entidades, o processo numa organização, bem como levantamento de atitudes, opiniões e crenças na população.

Segundo Andrade (2004, p.19-20), tais fenômenos são estudados, porém não são manipulados pelo pesquisador. Dessa forma, o observador, proponente dessa pesquisa, não pôde dar considerações a respeito da atuação do educador no processo de inclusão de educandos com N.E.E., nem relatar o intuito de suas observações que é evidenciar tal importância. “Os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles”.

Em relação às técnicas e aos procedimentos e técnicas, este capítulo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Para Gil (2002), constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseando-se em material já elaborado.

Em conformidade com Gil (2002), a observação direta das atividades de grupos estudados e de entrevistas com informantes apreende as interpretações e explicações do que acontece numa realidade.

Para Andrade, (2004, p. 21), “a pesquisa de campo objetiva a produção ou reprodução de fenômenos”, o que merece a atenção, pois exige critérios de escolha de amostragem, a forma pelo qual foram coletados os dados e os critérios analisados das informações obtidas.

Em relação às técnicas para coleta de dados, Quadros (2007) profere que sua principal forma se refere à leitura, tanto de revistas, jornais, CDs, livros, etc., sendo empregada, certamente, a todos os tipos de pesquisa. Esta técnica também é denominada de pesquisa bibliográfica, foi constituída de dados secundários, ou seja, aqueles que já se encontram disponibilizados que já foram objeto de análise e estudo.

Todavia, na construção deste capítulo empregou-se os dados primários, quer dizer, aqueles ainda não sofreram estudo e análise, por meio, em específico do instrumento de coleta de dados questionário aberto.

Para Quadros (2007), o universo de uma pesquisa concerne ao conjunto de fenômenos e todos os fatos que apresentam uma característica comum. Aqui, neste artigo científico, o universo é a Educação Especial Inclusiva.

A população diz respeito ao conjunto de números obtidos, contando-se ou medindo-se certos atributos dos fenômenos e/ou fatos que constituem um universo. Nesta pesquisa científica, a população se trata de professores atuando na Educação Especial Inclusiva (QUADROS, 2007).

Coleta dos dados

Visando complementar este capítulo, fez-se necessário a realização da pesquisa de campo. Assim, foi elaborado um questionário concernente à temática em questão – o papel docente no processo inclusivo, no montante de oito questões abertas e discursivas.

No montante, oito sujeitos se prontificaram a responder o questionário a fim de se observar – ‘mais de perto’ – como o do corpo docente lida com o processo de educação especial inclusiva, suas visões, desafios e estratégias para melhorar com a educação de seus educados nessa modalidade de ensino distinta.

Vale ressaltar que os sujeitos colaboradores são sete oriundos dos estados de São Paulo (municípios de Sarutaiá, Taquarituba, Fartura e Taguaí) e um vindo da Paraíba (Areia).

Análise dos dados

Ao todo foram oito educadores provenientes de Escolas Municipais, localizadas, sendo que sete participantes são oriundos de municípios ao sudoeste do estado de São Paulo e um sujeito do agreste paraibano que responderam o questionário.

Acerca do quesito nível de formação profissional e acadêmica, apenas um participante é Mestre em Educação. Todos são graduados, mas uma não respondeu. Outros possuem segundas graduações, como Artes e História. Porém o mestre mencionado além da Pedagogia, possui graduação em Letras-Literatura, Filosofia e Sociologia. Todos têm vasta formação relacionada à Educação Especial, com exceção de uma que apenas disse ser especialista (*sujeito nº 6*). As especializações são: Quatro sujeitos possuem Educação Especial, sendo um com ênfase em Deficiência Intelectual, outro em todas as áreas e outro Educação Especial Inclusiva; cinco colaboradores são especialista em Psicopedagogia, sendo dois são nos âmbitos Institucional, Clínica, Hospitalar e Empresarial e três nos âmbitos Institucional e Clínica; Nas áreas das Neurociências, há vários sendo, mas diferem na designação, sendo: Neurociência da Aprendizagem, Neuropsicopedagogia, Neurociência para Educadores, Neuroaprendizagem e outro Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; São especialistas em Transtornos Globais de Desenvolvimento dois sujeitos; um sujeito em AEE – Atendimento Educacional Especializado; outro em Dificuldades de Aprendizagem, como detectar e como avaliar; Outras pós-graduações elencadas foram: Educação Infantil (dois sujeitos); Gestão Escolar (quatro sujeitos); sendo que um deles é especialista em Supervisão, Orientação e gestão educacional além de Liderança e Gestão; Ensino Lúdico (um sujeito); Arte e Terapia (um

sujeito); Metodologias do Ensino de Artes. (um sujeito); Treinamento personalizado, mas não especificou (*sujeito n° 1*).

Parte-se do pressuposto de que a formação docente se trata de um dos fundamentais alicerces a fim de transformar política educacional inclusiva no Brasil. Sendo de suma relevância trazer ao debate a discussão em torno da formação docente, quer ela inicial ou sua continuidade, pois para o corpo docente que atua na Educação Especial “[...] devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, de acordo com a Resolução CNE/CEB n° 02/2001. (BRASIL, 2001, p. 5).

Em conformidade com a Resolução CNE/CEB n° 02/2001 (BRASIL, 2001), os educadores dessa modalidade pode ser considerados: *os capacitados*: que comprovarão “[...] em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (BRASIL 2001, p. 5), percebendo as deficiências, flexibilizando a atuação pedagógica, propiciando acesso ao conhecimento e “continuamente a eficácia do processo educativo”. Já, *os especializados* são aqueles que “[...] que desenvolveram competências [...]” à identificação das deficiências, definição, implementação e respaldo a esta a fim de adaptar o currículo, adequando estratégias, procedimentos e recursos visando atender os educandos com deficiência. (BRASIL, 2001, p. 5).

Ao serem questionados em relação ao período de atuação na Educação Especial Inclusiva, o sujeito-participante mais recente respondeu 13 anos e a com mais experiência 34 anos. Ou seja, todos apresentam vasta experiência educacional diante do tempo laboral docente.

Em relação, de modo específico na Educação Especial Inclusiva, dois dos sujeitos-participantes mais recentes responderam seis anos, sendo que um deles na gestão de uma escola inclusiva por 5 anos e com 25 anos o mais experiente nessa modalidade de ensino. Por meio dessa devolutiva, todos atuam há tempo na Educação Especial, aplicando seus conhecimentos oriundos de uma gama de formas relacionadas a essa modalidade em prol de seu alunado.

Acerca do entendimento e/ou compreensão em torno do que seja Educação Especial Inclusiva, os colaboradores trouxeram significativos apontamentos.

A questão da oportunidade e da participação no processo de aprendizagem foram elencadas pelos sujeitos *de n° 2, 3, 4, 5, 6 e 7*, sendo um processo para todos (sujeitos n° 2, 3, 4, 5, 6 e 7), integrando-os na sociedade por meio do convívio (*sujeito n° 5*).

Como um dos princípios ao ensino, assegura a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I, BRASIL, 1988) e no

art. 208, como dever do Estado, a garantia de ofertar o AEE aos deficientes na Rede Regular de Ensino.

O paradigma da inclusão pressupõe que todos, sem exceção, devam participar da vida escolar em classes comuns da rede regular de ensino (DUTRA *apud* WERNECK, 2005).

Em comum acordo, Mantoan (1989) revela que a fim de que a inclusão seja positiva deve ocorrer mudanças nos modelos sociais, dando oportunidades de um ensino de qualidade para todos.

Para Mendes (*apud* WERNECK, 2005):

Inclusão Social são formas de garantir e efetivar o direito a igualdade de oportunidades para todos, onde o movimento pela inclusão social busca transformar a exclusão social em uma sociedade democrática na qual todos conquistam a sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e o reconhecimento político das diferenças.

Remete ao processo de modo equitativo (*sujeito n° 1*), “[...] reconhecendo as potencialidades [...], considerando suas dificuldades” (*sujeitos n° 1 e 3*). Tida como direito (*sujeito n° 2*), “[...] respeita a singularidade de cada um (*sujeito n° 4*). A questão do acesso também foi apontada pelos *sujeitos de n° 5 e 7*.

Acrescentando, Dutra *apud* Werneck (2005) fala que o simples acesso não resulta em benefícios de aprendizagem. É necessário proporcionar apoio educacional especializado adequado para todos os alunos.

A igualdade de direitos e valores entre os seres humanos, o reconhecimento e respeito às diferenças são altamente positivos se, na vida real, a desigualdade não for tão praticada. (PIRES *apud* MARTINS, 2006).

Quer dizer, segundo Mantoan (2003), torna-se relevante a menção em relação à função social e humanizadora de um ensinar que inclua é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática. E, neste sentido, a atuação docente torna-se essencial.

Além de abordar o fator da humanização como característica da Educação Inclusiva, o *sujeito de n° 3* revelou que “Seria o processo educacional e humanizado que propicia educação, desenvolvimento e oportunidades para todos os educandos com N.E.E. ou não, no sentido de eliminar qualquer limitação, dificuldade ou obstáculo que possa atrapalhar, dificultar ou inviabilizar este processo”.

Esta ação de eliminar qualquer barreira, rememora sobre a questão do Atendimento Educacional Especializado – AEE, pois ele faz a identificação, elaboração e organização “de recursos pedagógicos e de acessibilidade” visam à eliminação das “barreiras para plena participação dos alunos”. (BRASIL, 2008, p. 15).

Indo ao encontro, a nova LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) no que se refere ao capítulo III do direito à educação e do dever de educar, em seu artigo 4º, parágrafo III, alegando que o atendimento educacional especializado é gratuito ao educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Sob a reflexão do *sujeito nº 8*, “Um espaço físico que atende as necessidades especiais das crianças e currículos que atendam as prioridades pedagógicas das crianças com ou sem laudos médicos”.

Nessa linha de raciocínio, segundo Dutra (*apud* WERNECK, 2005), a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas, a postura, as atitudes e as mentalidades dos educadores e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças.

No questionário, os colaboradores opinaram acerca dos percalços e obstáculos que enfrentaram ao atuar no processo de inclusão do educando com deficiências.

“Políticas públicas que ofereçam acessibilidade [...]” e “[...] auxílio na gestão pública” foi apontado pelo *sujeito nº 8*. “O entendimento da educação inclusiva perante toda a sociedade e o “desconhecimento dos profissionais que atuam com esse público alvo” foi o que colaborou o *sujeito nº 1*. Indo no mesmo sentido o *sujeito nº 2*, respondeu que “A resistência humana em quebrar os paradigmas de que todos os educandos aprendem da mesma forma”.

O percalço em torno do despreparo e qualificação inadequada ou falha foram apontados pelos *sujeitos* de nº 6, 7 e 8. Observe: “[...] Falta de profissionais qualificados [...]”; “[...] formação específica para profissionais [...]” (*sujeito nº 8*); “[...] barreiras atitudinais de muitos professores, que não estão preparados [...]” (*sujeito nº 7*).

A não aceitação perpassa o quadro docente e mesmo a instituição familiar. Em relação aos professores, “[...] não só por conhecimentos, mas por não aceitarem os alunos com deficiência” (*sujeito nº 7*). Em relação à família, se deve pela “[...] falta de aceitação da deficiência da criança ou mesmo o luto [...] enfrentado”, além disso, “[...] questão da colaboração e da parceria [...]” no “[...] processo de inclusão [...]”; ou por não reconhecerem “[...] que a criança necessita de apoio educacional e acompanhamento especializado” (*sujeito nº 4*);

O *sujeito nº 3* trouxe ao debate também a problemática diante da grande demanda de diagnósticos *versus* o escasso quantitativo de vagas para avaliação, atendimento, acompanhamento e intervenção seja do setor da Saúde ou mesmo da Educação e o interessante apontamento em relação à questão da “rede”.

[...] a morosidade em relação às vagas quanto ao encaminhamento para avaliação e ao atendimento após avaliação, pois a demanda de crianças que se tornam o público alvo da Educação Especial Inclusiva vem crescendo bastante”; às vezes, a consciência do Sistema de Rede atuando em prol do alunado da Educação Especial, envolvendo setores da Educação, Saúde, Social e Poder Público (Ministério Público), e, quando se trata do setor da Educação, o mesmo sentimento e pertencimento de Rede, pois aquele aluno não é meu, não é seu, mas é nosso: professores (seja aquele que já passou pela vida da criança ou não), gestores, profissionais de apoio e profissionais especializados, etc.

Questionados acerca das estratégias pedagógicas que poderiam ser propostas no processo inclusivo, pode constatar, através da colheita das informações, um vasto acervo de recursos didáticos e estratégias pedagógicas elencadas.

Primeiramente, deve-se “[...] conhecer o nosso aluno [...]” (*sujeitos de n° 5 e 1*), pois ele é o foco e a preocupação do processo educacional, sob o viés inclusivo, e isso pode se dar por meio de uma “sondagem” (*sujeito n° 3*), respeitando “[...] a idade cronológica do aluno [...], tratando-o [...] como pessoa correspondente a idade dele [...]” (*sujeito n° 4*), [...] para em seguida, “[...] conhecer sobre a deficiência [...]” (*sujeito n° 5*). Após realizar a [...] elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (*sujeitos de n° 3, 7 e 8*), “[...] preferencialmente de bimestre a bimestre [...]” (*sujeito n° 3*), [...] juntamente com a equipe gestora e até mesmo se possível com a participação dos pais [...] (*sujeito n° 2*).

A LDB vem reafirmar e assegurar o direito já estabelecido pela Constituição Federal de que a educação – com qualidade – é direito de todos. No artigo 58, traz que esses alunos devem ser educados de preferência na rede regular de ensino, devendo ser feitas às adaptações significativas à sua inclusão nesse meio, salvo aqueles que devido às dificuldades de adaptações não puderem ser inclusos por necessitarem de um atendimento mais especializado em escolas de educação especial ou instituições especializadas.

Já o artigo 59 (BRASIL, 1996) lista os benefícios que os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais. Enfatiza-se que as técnicas, os métodos, os recursos, tudo o que abrange e complementa o currículo serão voltados às precisões específicas desses educandos.

Foi apontado também o uso de “[...] atividades adaptadas, utilizar recursos visuais e concretos (*sujeitos n° 6*)”, ou “ações que sejam atrativas e significativas” (*sujeito de n° 2*), ou até mesmo a “ludicidade” (*sujeitos de n° 1 e 3*).

Nota-se que todas as estratégias apontadas recaem sobre a responsabilidade docente. Sua intencionalidade é muito importante. Desse modo, alertou o *sujeito n° 3* que, independe de “laudo ou diagnóstico [...]”, não se prendendo inteiramente a eles, [...]jou cruzando os braços estigmatizando aquela criança de incapaz”.

Mas de nada adianta a dedicação e empenho do professor, se não houver políticas públicas em torno do “Investimento em profissionais”, inclusive na formação docente (*sujeito n° 5*).

Neste sentido, o apoio ao professor é fundamental nesta empreitada. Por este motivo, vários documentos que fundamentam a prática docente vêm sendo elaborados nos últimos anos. Sendo assim, alguns fazeres do professor de classe regular frente ao aluno com deficiência e que apresentam grande validade, podem ser:

Acredite que pode aprender alguma coisa e que a escola lhe é muito benéfica; Facilite sua integração, estimulando-o a cooperar; Dê-lhe mais tempo para cada atividade, recorrendo predominante a tarefas concretas e funcionais, mediante ensino individualizado, sempre que possível; Estabeleça um ritmo adequado para a sua aprendizagem; Sistematiza as atividades, definindo os objetivos imediatos; Promova amplos contatos da turma com o meio extraescolar; Procure estabelecer com a família um programa comum; Estimule sua independência e proporcione-lhe um sentimento de integridade e autonomia. (BRASIL, 1997, p. 24).

Para assim, ‘[cons] ciente’ de seu papel decisivo e transformador, o educador primar por uma educação afetiva, humana e empática (*sujeito n° 3*) por meio de “[...] olhar mais cuidadoso [...]” (*sujeito n° 7*) com “[...] Atividades socioemocional envolvendo a comunidade escolar” (*sujeito n° 8*).

O questionamento em relação à colaboração das legislações vigentes a fim de subsidiar a atuação e intervenção docente no processo de inclusão foi a próxima questão debatida. Os colaboradores da pesquisa de campo relataram que, embora tenham opiniões distintas, responderam que sim, mas com intensidade e proporções dessa contribuição de modos distintos. Observe:

“Com toda certeza [...]” (*sujeitos de n° 2 e 7*); “Sem dúvida sim” (*sujeito n° 6*); “[...] essencialmente” (*sujeitos de n° 3 e 8*), pois deveria ser inserida no contexto de formação do professor (*sujeito n° 8*).

De acordo com *sujeito n° 3*: “Ambas as formações são relevantes. E sendo o educador um eterno aprendiz e pesquisador, deverá se aperfeiçoar constantemente. Estudando e analisando cada caso, cada criança, cada processo como único”.

De modo contrário: Entretanto, “[...] não somente” (*sujeito n° 1*); “[...] mas a pouquíssimo (para não dizer nenhum) investimento do estado ou município, ficando somente a cargo de responsabilidade de cada profissional e de investimento pessoal para ter o conhecimento específico” (*sujeito n° 7*).

Indo ao encontro: “Ao analisarmos a realidade, não temos nenhuma dúvida de que todos devem ter direito a uma educação de qualidade, mas apenas incluir alunos especiais não é inclusão, precisamos de investimentos e de uma grande reforma no sistema educacional.” (SOUZA *et al*, 2012, p. 74).

Diante do que foi exposto em relação à formação inicial e contínua pode-se constatar, nas palavras de Rodrigues, Souza e Bridi (2020, p. 120), na análise que teve como universo dos professores do sul brasileiro, torna-se relevante estar ciente de que “[...] qualificação profissional contribui com o processo de educação para todos.” Assim sendo, o exercício do magistério a docência demanda de um profissional apto à articulação “[...] da teoria com a prática durante a sua atuação frente aos processos de ensino e aprendizagem no intuito de viabilizar as diversas possibilidades de construção do conhecimento”. Nesse sentido, refletir em torno da formação docente caminha em direção da capacitação, o que “[...] requer um movimento para refletir sobre a importância da qualificação profissional em processo inicial de suas carreiras e em possibilitar a continuidade da qualificação do trabalho docente [...]”, dando oportunidade de ressignificar os saberes e a práxis pedagógica constantemente.

Indo ao encontro do que foi apontado também pelo *sujeito n° 4*, a formação ressignifica “[...] os princípios e a possibilidade de educação com qualidade”. E tratar e defender uma educação com equidade e qualidade para todos é um dos fios condutores na Educação Especial Inclusiva.

Pois, “É a partir da reflexão que podem surgir novos processos de significação visando redimensionar a compreensão frente à aprendizagem desses alunos e à complexidade que envolve a docência” (RODRIGUES; SOUZA; BRIDI, 2020, p. 130). Porém, refletir em relação à qualidade formativa de futuros educadores e a continuidade dessa formação “[...] é atentar-se para a diversidade do contexto que constituem as ações educativas. [...], analisando as práticas pedagógicas, viabilizando “[...] espaços para reflexão coletiva, no sentido de buscar “[...] possíveis soluções para os dilemas que se apresentam no caminho docente”. [...], visando à “[...] construção de saberes pedagógicos e para a ressignificação desses saberes ao longo da prática pedagógica”. (RODRIGUES; SOUZA; BRIDI, 2020, p. 131).

Finalizando, a distinção entre processo inclusivo real e o ideal foi trazido em voga. Segundo a contribuição dos sujeitos há distinções sim em relação a esse processo. “Há diferença sim” (*sujeito n° 3*). “São enormes diferenças [...]” (*sujeito n° 7*).

Em relação ao ideário, alguns participantes mencionaram a questão utópica no processo de educação especial inclusiva: “[...] ainda utópico” (*sujeito n° 1*), complementando o *sujeito n° 3* disse que, “No papel, nas legislações são muito bonitas, são muito utópicas, mas há falhas e lacunas, principalmente no entendimento e na interpretação das leis, o que torna distinto o processo inclusivo ideal do que, de fato, ocorre realmente”. Essa questão do “papel”, ou seja, das leis, foi apontado pelo *sujeito n° 6*, pois: “O real é que o papel é tudo perfeito, o ideal é que saia do papel e aconteça na prática”.

Essa questão em torno das legislações discorrida pelo *sujeito n° 3*, pode ser melhor evidenciada, por exemplo, com a redação, do parágrafo 2°, do artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), pois provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, a criança só podia ser atendida em escola especial. Realmente, o texto refere-se ao atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível na escola comum.

Ainda sobre o ideal, foi mencionada a questão do “[...] investimento em conhecimento para todos os profissionais das escolas, derrubar as barreiras atitudinais, currículo adequado a cada educando com deficiência, dar a mesma importância à educação especial como ao ensino regular” (*sujeito n° 7*).

Indo ao encontro, além de mencionar a questão do acolhimento, o *sujeito n° 5* abordou a qualificação profissional “[...] que investe “[...] criando oportunidades [...]”, e que estas sejam “[...] oferecidas com qualidade”, onde “[...] o aluno não está como ouvinte sim como ativo [...]” (*sujeito n° 4*).

A questão da qualidade foi mencionada pelo *sujeito n° 2*, pois “[...] buscamos diariamente sonhar com uma educação de qualidade para todos os educando independentemente da sua cor, raça, classe social e ou qualquer tipo de deficiência e ou altas habilidades”.

Já a realidade acaba por destoar, pois... “[...] o real é o que limita, que diante das dificuldades leva o educando ao isolamento, afastando-o da sociedade [...]” por meio [...] das rupturas deixadas ao longo do processo” (*sujeito n° 5*). Pouca acessibilidade, relatou o *sujeito n° 1*, pois “[...] não se dá a devida importância [...]”.

Para o *sujeito n° 4*, “É a ideia de uma educação que reconhece a diversidade, mas não oportuniza com qualidade”. Não sendo “[...] adequado para que a inclusão aconteça, de fato (*sujeito n° 8*).

Diante das contribuições, Souza *et al* (2012, p. 71) sinalizam que: “A educação idealizada deve ter como finalidade colocar em prática uma nova definição com relação à inclusão. Deve tornar a educação capaz de inserir todo indivíduo, independente da raça, cor, credo, deficiência, eliminando todo e qualquer tipo de preconceito existente”.

Pois, em comum acordo, Beyer (*apud* SOUZA *et al*, 2012, p. 72), “o desafio é construir uma prática pedagógica que consiga atingir todos os alunos, capaz de atender aos que necessitam de uma pedagogia diferenciada”.

Findando, segundo Mantoan (2003), o processo de educação inclusiva nunca de fato acontecerá enquanto a sociedade tenha o sentimento e haja no direito – injusto, acrescenta-se, da escolha e preferência de quais educandos terão o privilégio da inclusão.

Neste sentido, urge a defesa e a luta a fim de vencer preconceitos, tendo em vista que o processo de inclusão sempre foi foco de discussão, sendo uma tarefa e desafio nada tranquilo, tanto a seu alunado quanto para os educadores que estão na linha de frente pela inclusão. Há a necessidade de uma nova ótica em relação à prática pedagógica sob o viés inclusivo, a fim de que o educador se posicione, realmente, frente às ocasiões conflituosas de modo crítico e consciente, procurando e defendendo uma educação libertadora, humana, afetiva e comprometida com a realidade apresentada. (MANTOAN, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse capítulo, por meio da fundamentação teórica e da pesquisa de campo, permitiu a reflexão acerca dos debates atuais sobre a problemática da inclusão escolar na rede regular de ensino de pessoas com necessidades especiais. A inclusão de alunos na educação básica é motivo de muitas imprecisões e equívocos para toda a sociedade em geral, e, em particular, ao corpo docente.

Pretendeu-se apresentar informações teóricas, que respondessem ao problema voltado à reflexão e à compreensão acerca da intervenção pedagógica no processo de educação inclusiva do educando com deficiência. Assim, questiona-se: Torna-se relevante a atuação docente no processo de inclusão do educando com deficiência, visando êxito no processo ensino-aprendizagem desse público alvo?

Neste sentido, pode-se comprovar que na legislação nacional após 1988, ocorreu a reiteração do princípio do atendimento dos alunos deficientes preferencialmente na rede regular de ensino. Mas, diante do que foi apresentado, sua oferta, tanto em quantidade como em qualidade, ainda é insuficiente a fim de atender aos seus direitos de acesso e permanência no ensino.

Através do aporte teórico quanto da contribuição dos participantes na pesquisa de campo, alcançou-se a pretensão de refletir que os sistemas de ensino devem construir instrumentos que possam identificar e caracterizar evidentemente sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola, de tal modo que essas informações possam evidenciar suas reais necessidades educacionais especiais, possibilitando a elaboração do planejamento educacional capaz de atendê-las.

Assim, o planejamento de ações para atender às necessidades educacionais da população deve partir do levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar, como: o número, o tamanho e a localização das escolas públicas, conhecer suas condições físicas e materiais; o número e a composição das turmas. Deve-se também mapear os recursos educacionais especiais existentes na localidade, identificando e caracterizando a natureza de seu atendimento e procedendo a avaliação dos mesmos.

Espera-se conquistar uma educação de qualidade, que garanta a permanência de todos na escola com a apropriação além da produção de conhecimento, que possibilite sua participação na sociedade.

Enfim, diante dos dados apontados na pesquisa de campo, foi possível perceber a convergência com tudo o que foi explanado no referencial teórico, ou seja, ambos caminharam a fim de alcançar os objetivos elencados em sua introdução, bem como responder a problemática, por meio de subsídios teóricos – revisão da literatura – e práticos – através dos apontamentos dos educadores e colaboradores da pesquisa de campo – pois, as formações diversa desses sujeitos-participantes, mas sobretudo consistentes e condizentes irão contribuir em sanar e eliminar as barreiras no processo de desenvolvimento, aprendizagem e educação desse público alvo, tão esquecido pelos líderes e governantes políticos, esquecidos como os educadores que não são bem formados, valorizados e remunerados para atuar e auxiliar os educandos com deficiência.

Neste sentido, pode-se concluir que, por meio das contribuições desses educadores e sujeitos participantes, quer na compreensão do que seja, de fato, a Educação Especial Inclusiva, quer pelos dilemas e desafios que os acometem, seja pelas estratégias e recursos didático-metodológicos, seja pelos seus apontamentos em torno da legislação vigente, aspecto formativo – inicial ou continuado –, ou mesmo as declarações destoantes entre o real e o ideal na inclusão, pode melhor elucidar a temática abordada – a Educação Especial Inclusiva – visando à construção e à consequente preservação e manutenção de uma escola e de uma sociedade, realmente, cooperativa, humanizada e, acima de tudo inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos da pós-graduação: noções práticas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, março, 2001, p. 160-173.

BRASIL Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 3.298/1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: > <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109697/decreto-3298-99><. Acesso em 24 nov. 2022.

_____. Lei nº 9394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada**

pela Câmara Federal em 17/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

____. **Escola para todos:** como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência. Brasília, DF: Corde, 1997.

____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 set. 2022.

____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 out. 2022.

CARDOSO, C. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão, uma longa caminhada. **Revista Educação.** São Paulo, nº 49, 2003, p. 137-144.

CARDOSO, E. A. C. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** 30 jan. 2018. Disponível em: ><https://petpedagogia.ufba.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao#:~:text=Retardada%20mental%2C%20retardamento%20mental%20e,e%20n%C3%A3o%20tem%20defici%C3%Aancia%20intelectual%E2%80%9D><. Acesso em 30 jun. 2022.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACIEL, D. A; BARBATO. S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 284p. Disponível em:https://www.academia.edu/26759600/Desenvolvimento_Humano_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Inclus%C3%A3o_Escolar_2a_ed_2015_. Acesso em 5 out. 2022.

MARTINS, L. de A. R. *et al* (orgs.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. *In:* GAIO, R. MENEGHETTI, R. G. K (Orgs). **Caminhos Pedagógicos da educação especial.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 77-94.

____. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione. 1989.

MATTOS, E. A. de. **Deficiente mental:** integração/inclusão/exclusão. Disponível em:> <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm> <. Acesso em 30 jun. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, A. A. S; POKER, R. B. Educação Inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.8, n° 2, jul-dez 2002, p. 233-244.

QUADROS, M. B. de. **Do projeto de pesquisa ABNT NBR 15287 (2005) a versão final da monografia**. FAFIJA: Jacarezinho: 2007. [texto]

RODRIGUES, N. T. G.; SOUZA, C. M. C. R.; BRIDI, F. R. S. Educação Especial: análise e ações sobre a formação inicial e continuada de professores do sul do Brasil. *In: Revista brasileira de iniciação científica*, Itapetininga, v. 7, n.6, p. 119-133, 2020. Edição Especial Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ISBN 2359-232X. Disponível em:> <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/266/169><. Acesso em 30 jun. 2022.

SOUZA, A. C. *et al.* Educação inclusiva: entre o ideal e a realidade. *In: Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales)*, edição V, 77-90, 2012, ISSN: 1980-8925. Disponível em:> <https://reuni.unijales.edu.br/edicoes/9/educacao-inclusiva-entre-o-ideal-e-a-realidade.pdf><. Acesso em 10 out. 2022.

WERNECK, C. Integração de deficientes divide especialistas. **Folha de São Paulo**. 2005. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br>. Acesso em 30 jun. 2022.

A RELEVÂNCIA DO PAPEL DO GESTOR LÍDER SOB O VIÉS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Fabiana Vilela de Lima
Eduardo Gasperoni de Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente capítulo intitulado “*A Relevância do Papel do Gestor Líder sob o Viés da Gestão Democrática*” diz respeito ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pedagogia, nas Faculdades Integradas de Taguaí, em 2021, sob a orientação do Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira.

O papel do gestor líder tende ser visto como uma perspectiva de atuação que tem como objetivo promover a organização e a articulação de todas as conjunções materiais e humanas fundamentais para certificar o progresso dos procedimentos socioeducacionais das instituições de ensino direcionadas para a promoção permanente da aprendizagem pelos estudantes, que façam capazes de encarar corretamente os obstáculos da sociedade globalizada e da organização centrada no conhecimento a fim de democratizar o ensino. (BRASIL, 1996).

De modo essencial, objetiva-se buscar esclarecimentos acerca do entendimento da importância do gestor enquanto líder na gestão democrática escolar.

Conforme Maxwell (2008, p. 12), desenvolver liderança é algo muito complexo e exigente, pois:

♦ Liderança é a disposição de assumir riscos. ♦ Liderança é o desejo apaixonado de fazer diferença. ♦ Liderança é se sentir incomodado com a realidade. ♦ Liderança é assumir responsabilidades enquanto outros inventam justificativas. ♦ Liderança é enxergar as possibilidades de uma situação enquanto outros só conseguem ver as dificuldades. ♦ Liderança é a disposição de se destacar no meio da multidão. ♦ Liderança é abrir a mente e o coração. ♦ Liderança é a capacidade de subjugar o ego em benefício daquilo que é melhor. ♦ Liderança é evocar em quem nos ouve a capacidade de sonhar. ♦ Liderança é inspirar outras pessoas com uma visão clara da contribuição que elas podem oferecer. ♦ Liderança é o poder de potencializar muitas vidas. ♦ Liderança é falar com o coração ao coração dos liderados. ♦ Liderança é a integração do coração, da mente e da alma. ♦ Liderança é a capacidade de se importar com os outros e, ao fazer isso, liberar as ideias, a energia e a capacidade dessas pessoas ♦ Liderança é o sonho transformado em realidade. ♦ Liderança é, acima de tudo, coragem.

Na reflexão de Maxwell (2008), pode-se perceber a complexidade em se caracterizar a liderança. Ela não é apenas razão, mas também coração. É muito ampla a parte de liderança, envolve muitas áreas e a intenção é potencializar muitas vidas, tornar o ambiente saudável e com harmonia para se trabalhar. É sempre estar pensando no melhor para todos ali presente.

A partir de então foi pensado esse capítulo que tem como objetivo entender a condução da gestão democrática. É nítida a importância de um processo de gestão escolar com autonomia e isso acontece através dos seus gestores e da sua visibilidade sobre educação e sobre a atribuição social da escola, ou melhor, suas convicções e os desejos dos que contribuem para ela, a fim de que haja a forma correta de dirigir a escola.

Assim, o gestor deve ter qualidades como a de observar, pesquisar e refletir sobre o dia a dia escolar e a procurar por melhorias ao ambiente e funcionamento de ensino bem como tem de agregar a comunidade na tomada de decisões. Logo, indaga-se: De fato, é importante para efetivação da gestão democrática, é essencial que o gestor tenha um perfil de líder?

O gestor deve ter o perfil de líder sim e esse capítulo deixa bem claro essa confirmação. Aqui presente, há diversos autores do campo da Pedagogia e do campo da gestão escolar que esclarecem suas obras que a atuação gestora sob o viés da gestão democrática pode colaborar para que a liderança incentive consequentemente, em ter capacidades, habilidades e atitudes que estimulem o desenvolvimento educacional de forma a colaborar com os diversos fragmentos que formam tal processo. A atuação exercida sobre os indivíduos os leva para o que a unidade necessita ou estabelece sérios impedimentos para a gestão democrática, compartilhada e humanizada. O gestor não nasce líder e também não há pessoa que não seja capaz ser por falta de capacidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gestão Democrática: elucidações

Ferreira (*apud* OLIVEIRA; CAMARGO, 2021) traz algumas concepções sobre gestão que remete a gerir, gerenciar, administrar, tomada de definições, organização e direção. Na educação, a gestão refere-se à finalidade ao desenvolvimento humano; encaminha a possibilitar a característica de uma intermediação no seio da prática social global, colaborando com a construção cidadã.

A participação se trata de um elemento primordial à democratização escolar. A gestão democrática não ocorre sem a participação. Ela aborda um componente essencial ao desenvolvimento da democratização escolar. Entretanto, tal participação é considerada ilusória. De modo etimológico, utopia refere-se

a um processo que não se efetua, assim se trata de um elemento da realidade; logo, a manifesta a necessidade “inacabável de superação histórica”. (DEMO *apud* SANTOS, 2021, p. 243).

A democracia e a participação são inseparáveis; são considerados termos específicos e uma ideia relaciona-se à outra. Nada obstante, essa interdependência nem sempre acontece. Apesar de a democracia ser impraticável sem participação, faz-se possível constatar que ainda acontece, lamentavelmente, nas escolas participação sem espírito democrático. (DEMO *apud* SANTOS, 2021).

A gestão participativa é qualificada pelo compartilhamento de autoridade, responsabilidades reconhecidas conjuntamente, concentração de iniciativas e competências em todas as partes da organização escolar, mobilização e valorização da solidariedade da equipe escolar, consecutivo compartilhamento de informações e, decorrente, comunicação ampla e aberta, espalhando informações, etc. (LÜCK, 2010).

A concepção democrático-participativa defende a congeminação do gestor escolar com os demais da comunidade escolar, de modo que haja atuação efetiva de todos nas resoluções tomadas pela escola.

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI *apud* SANTOS, 2021, p. 213).

Os ensinamentos da Gestão Democrática no Brasil são contemporâneos e se apresentaram mais efetivamente após o processo de redemocratização do país, com a criação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996). Tais documentos foram indispensáveis para proporcionar os fundamentos e as concepções da Gestão Democrática, mostrando como uma trajetória a ser seguida por todas as escolas e sistemas de ensino do Brasil.

É na Carta Magna que aconteceu desse modo, a primeira citação da Gestão Democrática, juridicamente falando, pois, a Gestão Democrática trata-se de um dos princípios que norteiam o ensino. Consta no artigo 206, em peculiar no inciso VI que: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (BRASIL, 1988).

Posterior a 8 anos, a LDB (BRASIL, 1996) explicitou sobre a Gestão Democrática, não somente fazendo menção, mas trazendo direcionamentos a fim de que ela se concretize:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Como foi citado no artigo acima, a Gestão Democrática nas instituições educacionais exige a presença direta de professores, alunos, famílias e comunidade local, mas deixando claro qual é a responsabilidade de cada grupo: os professores são os encarregados em conceber a proposta educacional da instituição, avançando práticas pedagógicas, objetivos e finalidades. E que o Conselho Escolar é o órgão mais significativo por ser variado por diferentes atores que atuam direta ou indiretamente na escola. Além de se apegar com a questão de dar “voz” e autoridade a todos os envolvidos no procedimento de ensino, a LDB (BRASIL, 1996) também aponta a independência da própria escola:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Enquanto que o Plano Nacional de Educação, fundado através da Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014), com validade de 10 anos, e cuja elaboração é uma carta de propósitos de abrangência nacional organizado por metas, aponta para a solidificação e a junção de uma política nacional, força nos conceitos da atuação e determinação popular, de forma que se ultrapassem práticas autoritárias e ações abusivas ainda existentes nas gestões escolares brasileiras. O Plano Nacional de Educação, por intermédio de sua meta 19, mostra:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Ao encontro da legislação nacional, o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, criado por meio da Lei Nº 16.279 (SÃO PAULO, 2016), com validade de um decênio, também assegura a permanência da Gestão Democrática no período de dois anos, colocando ao menos 10 estratégias para alcançá-la.

Neste sentido, é possível demonstrar que a Gestão Democrática na educação pública só se torna efetivamente concreta quando os regulamentos ganham forma, não se tornando meras letras mortas. Para que isso não ocorra, é indispensável que cada um tenha compreensão da sua função e seja merecedor de suas propostas, convicções e intervenções em prol do coletivo, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro campo social.

Conceituando a Liderança

Para Oliveira (2021), o gestor escolar, em sua função diária, depara-se com incalculáveis circunstâncias em todos os infinitos conhecimentos às funções desse profissional. Dessa forma, precisa impulsionar habilidades, capacidades e qualidades que cooperem para tomada de providências eficazes e coerentes.

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2006, p. 17).

Segundo Lück (2010), a definição de gestão não distingue substancialmente do entendimento de liderança. Há, inclusive, similaridades e congruências, ao levar em conta que a gestão concerne à mediação pela qual se estimula e norteia o ser humano, a fim de que o coletivo possibilite e atinja objetivos em comum. Nessa linha de raciocínio, os “conceitos de liderança e de gestão se complementam e até mesmo, em certa medida, se confundem, por apresentarem vários elementos básicos e em comum”. (LÜCK, 2010, p. 96).

Por outro lado, a liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas. Porém, a gestão escolar pressupõe o trabalho com outras dimensões, como, por exemplo, a gestão administrativa, gestão de currículo, gestão de resultados, etc. (embora todas dependentes do trabalho de pessoas), em vista do que gestão e liderança não são sinônimos e sim complementares, de cuja complementaridade resulta uma certa sobreposição de significados e papéis. (LÜCK, 2010, p.96).

O líder constrói a confiança dos integrantes da equipe de trabalho e da comunidade escolar, buscando o melhor e ouvindo o que sua equipe tem a dizer para haver melhorias cada vez mais. Esse líder trabalha arduamente para expandir a liderança entre todos os professores e fazer todos sentirem essa faísca de liderança em todos os momentos. Este tipo de líder faz com que sua equipe seja mais criativa, adquirindo experiências e fazendo com que todos trabalhem com entusiasmo, motivados a alcançar o seu ponto máximo de eficiência. (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2021).

Para Blumberg e Greenfield (1980, p. 40), os líderes competentes de escolas desafiam constantemente hipóteses e procedimentos estabelecidos, uma vez que têm a disposição de aferir os limites dos sistemas, tanto de aspecto interpessoal como organizacional. Por fim, os líderes mais eficientes utilizam o estilo de gestão participativa para incluir os outros no processo de transformação da escola e devem agir da seguinte forma:

Definem objetivos claros; Exibem confiança e receptividade com relação aos outros; Discutem fatos abertamente; Solicitam e ouvem ativamente o ponto de vista dos outros; Convivem com situações ambíguas e com circunstâncias que mudam constantemente, aceitando-as; Utilizam a gestão participativa para conseguir a ajuda dos outros.

O que caracteriza um líder

Ser um líder é uma “aterrorizante responsabilidade reconhecida”, relata Oliveira (2021). A função é de extrema exigência, convém em exercer influência sobre os demais. Necessita uma grande contribuição pessoal, demonstrando uso de esforço, perseverança, servidão, amor ao ser humano e claro, capacidade em administrar.

Segundo Hunter (*apud* OLIVEIRA, 2021, p. 294), “Liderança: É a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum”. Nota-se, então, que liderança é habilidade, sendo destreza, pode ser estudada e melhorada.

Induzir, ou melhor dizendo, a arte de convencer [positivamente] as pessoas é dever do gestor, que, por meio de suas ideias e argumentos, lança meios a fim de engajar seus colaboradores na realização dos objetivos apresentados e não simplesmente façam porque ‘o mandante’ determinou. Para que a influência realmente ocorra, é necessário saber a diferença entre poder e autoridade. Dessa forma, ainda Hunter (*apud* OLIVEIRA, 2021, p. 294): “Poder: É a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer”. Aqui manifestam as ameaças, as demissões e as punições. E, “Autoridade: É a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa da sua influência pessoal”, segundo Hunter (*apud* OLIVEIRA, 2021, p. 294), ao mostrar que a pessoa tem a facilidade de levar as pessoas a realizar conforme quer, claro, para um bem comum.

Outro quesito específico a um líder é o conhecimento empreendedor, que consegue preservar o entusiasmo da equipe, sem deixar a autoridade e a determinação. Antevê situações possíveis e direciona a resolução de contratempos, podendo antecipar resultados ou aprender diferentes formas de domar os desafios presentes, mudando o ambiente de trabalho e comportamental de todos, pois, a gestão escolar é um procedimento compartilhado. (LÜCK, 2006).

A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. (LÜCK, 2006, p. 12).

A particularidade individual é aspecto de suma importância para a liderança escolar. O gestor é obrigado a identificar suas limitações pessoais, tanto as suas limitações quanto a do outro. Consegue tomar providências e reconhecer a responsabilidade pelas suas ações e de outros, afirma a verdadeira liderança, dessa maneira, liderar também é servir. Servir no sentido de reconhecer e de satisfazer a necessidade existente. Um exemplo claro: um trabalhador da limpeza quer uma lavadora e secadora de roupas de última geração para lavar pano de chão e guardanapos, sendo que uma simples lavadora faria o serviço e claro, de forma bem mais barata para a verba que a escola possui (pouca, claro). (LÜCK, 2006).

No tocante às funcionalidades, há ainda a tríade da liderança: gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão humana. Essas gestões diferenciadas complicam a liderança por viverem em níveis diferentes. Exige administrar seres humanos, condutas, atitudes, métodos, pedagogias, dinheiro e ainda resultados.

A liderança pedagógica é arregimentada por uma forte correlação entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, ou seja, assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores; promover reuniões pedagógicas e orientar os professores na elaboração de projetos didáticos e deveres escolares. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas, elaboração de relatórios, atas, planilhas. Por último, a liderança relacional está vinculada às tarefas que exigem a presença do diretor no cotidiano escolar, no atendimento dos alunos, pais e professores, inclusive na organização de festas e eventos na escola. (PAMPLONA; HONORATO; CALDEIRA *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 295).

A liderança provoca, conseqüentemente, em ter capacidades, habilidades e atitudes que estimulem o desenvolvimento educacional de forma a colaborar com os diversos fragmentos que formam tal processo. A atuação exercida sobre os indivíduos os leva para o que a unidade necessita ou estabelece sérios impedimentos para a gestão democrática, compartilhada e humanizada. (LÜCK, 2006).

O gestor não nasce líder e também não há pessoa que não seja capaz ser por falta de capacidade. De acordo com Hunter, há atitudes de líder que precisam ser abordados e determinados:

Paciência: mostrar autocontrole; Bondade: dar atenção, apreciação e incentivo; Humildade: ser autêntico, sem pretensão, orgulho ou arrogância; Respeito: tratar os outros como pessoas importantes; Abnegação: satisfazer as necessidades dos outros; Perdão: não se ressentir quando for enganado; Honestidade: ser livre de engano; Compromisso: sustentar suas escolhas. (HUNTER *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 297).

Nesses procederes há esforços exigidos para o líder, como deixar de lado seus desejos e necessidades, no mesmo momento em que busca o maior bem para os outros.

A Atuação do Gestor Escolar sob o Viés Democrático

Primeiramente, deve-se descobrir que tipo de escola quer ter. Liderar a implantação e construção de um Projeto Político Pedagógico, também deve incentivar professores, alunos e funcionários, envolvendo a comunidade e os responsáveis pelos alunos nos projetos e ainda lidar com toda a burocracia que envolve a administração de uma escola, seja pública ou particular. (GOMES, 2018).

O trabalho do gestor começa quando ele pensa na escola, na sua missão, como ele pensa nela no futuro e qual o projeto dessa escola. O diretor saiu do centro da burocracia escolar, para liderar um processo que privilegia a aprendizagem e o processo democrático. (GOMES, 2018).

O gestor escolar tem como prioridade e foco o aluno. O sucesso escolar, como os alunos irão receber o que eles têm direito, que é a aprendizagem de qualidade para todos, e essas qualidades serve para todos os serviços prestados pela escola. Ele também precisa estar atento ao dia a dia, no relacionamento com os pais, com a comunidade, pensar no desenvolvimento da sua equipe, no funcionamento da escola e nos processos futuros. (GOMES, 2018).

Na gestão escolar, existem duas coisas fundamentais: precisa ter objetivo claro e meta e é necessário ter liderança, devendo haver um trabalho coletivo e proporcionar caminhos. (GOMES, 2018).

Conforme Pina (*apud* CAMPOS; PALMA, 2021, p. 140), a escolha tanto o diretor quanto o vice-diretor, devem ser realizados os seguintes conceitos:

Experiência como docente; Formação em nível superior, preferencialmente com especialização em gestão; Boa organização e bom planejamento; Capacidade de monitoramento e avaliação de indicadores de aprendizagem; Espírito de liderança e bom relacionamento com a equipe; Conhecimento da cultura e do cotidiano da escola; Habilidade em gerir recursos e definir prioridades de gastos.

Na escola, a gestão democrática se faz fundamental o envolvimento de todos os componentes da instituição e comunidade, dado que a partir desse convívio, o gestor consegue determinar diretrizes a serem analisadas, seguindo da

necessidade de sua escola e comunidade escolar, ofertando começo pelo envolvimento na produção do Projeto Político Pedagógico – PPP, documento este que com a atuação de todos demanda a real carência da escola como um todo, fazendo as observações de melhorias a serem executadas de forma estrutural e pedagógica. (CAMPOS; PALMA, 2021).

Sabe-se que a liderança dos gestores escolares deve ser orientada no sentido de influenciar o desempenho de todos que atuam na escola na promoção da melhoria do ensino e elevação da aprendizagem dos alunos, que consiste no fim último da liderança na gestão escolar. (LÜCK, 2010, p. 49).

Levando em consideração que a educação tem como finalidade proporcionar e incentivar o aperfeiçoamento de capacidades e de habilidades para o desempenho estudantil e construção do cidadão crítico, construtivo e participativo de sua sociedade, considere-se que o diretor essencialmente depende da competência de reconhecer o dever de líder e assimilar as problemáticas sociais e estruturais integradas em sua comunidade, procurar envolver os alunos, familiares, funcionários e professores na atuação e execução dessa gestão democrática, onde se formem parceiros de trabalho em busca do bem comum, sendo esta, a qualidade do ensino e aprendizagem. (LÜCK, 2010).

Para Pamplona, Honorato e Caldeira (*apud* OLIVEIRA, 2021), a principal aptidão é a de que o dirigente lidere e assegure o comportamento democrático efetivo e interativo do conselho escolar ou elemento colegiado parecido, da conferência de classe, da associação estudantil e de outros colegiados escolares. A segunda principal seria a de conduzir o comportamento integrado e cooperativo de todos os participantes da escola, no desenvolvimento de um ambiente educativo e de conhecimento, direcionado por distintas expectativas, estabelecido coletivamente e amplamente compartilhado.

Nesta continuação, Lück (2010, p. 48) expressa que “a gestão democrática não é apenas uma necessidade, dada a complexidade dos objetivos educacionais, mas também um mandato constitucional, o desenvolvimento da liderança compartilhada torna-se imprescindível”.

Deste modo, compreende-se que o projeto social na escola se faz importante e é necessário dentro desta circunstância firmar comprometimento com a qualificação da prestação de serviços concedidos pela instituição escolar. (CAMPOS; PALMA, 2021).

Barros (2021) direciona a compreensão da importância de entender a si e aos demais na Gestão Escolar, pois a partir do autoconhecimento e da autoanálise intensa dentro de si encontram-se as possíveis perspectivas sobre si mesmo e as direções para que o gestor consiga liderar sua equipe escolar de forma saudável.

Todas as pessoas que atuam em Educação competem à realização de liderança compartilhada e da co-liderança em suas ocorrências específicas de trabalho. (BARROS, 2021).

Entender a si mesmo permite procurar melhorar consecutivamente como pessoa a fim de aperfeiçoar o comportamento pessoal, a partir do reconhecimento das habilidades e das limitações que carecem de melhorias. (BARROS, 2021).

Bons trabalhadores da Educação são bons seres humanos, mas o contrário não ocorre. Preservar boas competências pessoais, a começar pelo autocohecimento, é fundamental para todos os profissionais da Educação pela função de liderança e de influência que executam sobre todos que passam pela instituição de ensino. (BARROS, 2021).

A capacidade afiliada ao compromisso possibilita à pessoa que está na liderança do grupo tornar-se confiável, exercendo assim uma atuação positiva. (BARROS, 2021).

Todo o procedimento social é qualificado por confrontação de acontecimentos e, especialmente situações de tensão, contradição e mediação de confrontos. Entender tais manifestações e proporcionar transformações necessárias demonstram a emotividade da liderança e a opinião com ações indispensáveis ao trabalho distribuído no grupo. (BARROS, 2021).

PESQUISA DE CAMPO

A fim de concretizar este capítulo, como metodologia, fez-se uso da revisão da literatura e uma pesquisa de campo por meio de um questionário elaborado e relacionado com a temática em questão, no total de sete questões abertas e discursivas, realizadas através do Google Formulário, por conta da pandemia do covid-19, com a colaboração de 5 gestores das Escolas Municipais localizadas nos municípios do sudoeste do estado de São Paulo.

Primeiramente, foi de extrema importância questionar sobre o que eles entendem por Gestão Democrática.

Os gestores participantes ressaltaram como característica da Gestão Democrática o compartilhamento de decisões, ou seja, o poder decisório coletivo a fim de mostrar uma gestão participativa e democrática para todos os envolvidos e também a importância de se trabalhar em um ambiente saudável.

De acordo com S. C. P. de O: “Gestão compartilhada. É preciso delegar tarefas aos diversos segmentos dentro da unidade, para que o trabalho em equipe funcione objetivando a melhor qualidade de ensino aos alunos”. Já a participante S. M. O. C. acrescentou que diz respeito à gestão em conjunto: “[...] com a comunidade escolar e famílias.”

A resposta dos participantes vem ao encontro do apontamento de Lopes

(2020), ao dizer que a gestão da escola é constituída na dia-a-dia como atividade política, constituindo-se nesta tomada de opiniões frequentemente dos pais, docentes, discentes, funcionários e de toda a comunidade escolar, tenha visão na sua tarefa, socialmente dizendo, destina ao aperfeiçoamento por meio das colaborações para os efeitos do ensino, que se corrobora como comprometimento com a comunidade deixando-a comparecer, tomar suas definições, lutar pelo seu melhor, o que de verdade fornecerá na escola a gestão democrática, onde seu regulamento não pode ser individual, mas em objeção merece se dar de modo coletivo.

Outra característica apontada diz respeito à cultura do diálogo que deve se fazer presente em toda unidade escolar, conduzindo à gestão. Pois: “Gestão aberta ao diálogo” (P.R.S.) e assim S.M.O.C. concorda com essa abordagem com a fala “A comunicação também é muito importante.”

Esta cultura foi abordada por Peres (*apud* ALMEIDA; OLIVEIRA, 2021, p. 335), na atuação gestora, o diretor refere-se ao “sujeito articulador na construção de um ambiente dialógico e participativo”, que atende às demandas ao bom funcionamento escolar. do trabalho na procura pela qualidade e assertividade do processo educativo-pedagógico. Ao mediar conflitos, o gestor caminha à cidadania e à “uma cultura de paz”. (TORRES *apud* ALMEIDA; OLIVEIRA, 2021, p. 335).

Falando sobre este ambiente participativo, convém falar que a questão participativa acompanha o adjetivo democrático, pois, de acordo com Moraes (2021, p. 56):

Cabe ao gestor o dever de planejar com atenção cada uma das reuniões desses institutos legais de participação comunitária e, juntamente com a equipe pedagógica, criar ferramentas, adaptadas à realidade da comunidade, que possam incentivar e potencializar o reconhecimento por parte da comunidade da escola como espaço de vivências.

Em relação à pergunta seguinte, que se encontra de forma pessoal e muito observadora, enquanto líder, indagou-se qual/quais seu/seus desafio/desafios para concretização, realmente, a gestão democrática na escola.

Diante dos apontamentos, percebeu-se que nenhum deles se encontrou em “mar de rosas” quando assumiu o cargo de gestor. Dentre os desafios, pode-se mencionar: a falta de sensibilização por parte da equipe, cabendo ao gestor “sensibilizar a todos [...] e a busca de envolvimento para com os objetivos comuns” (E.B.); o que vem ao encontro ao apontamento de S.C.P. de O.: “Trabalho em equipe eficaz”.

Diante desses desafios, cabe ao gestor a ação de delegar afazeres, ou seja, o direcionamento de funções, visando o bom andamento da escola.

Em sua fala E. G. de O traz como dificuldade “Gerir o tempo, recursos humanos e materiais. Cumprir, de fato, a gestão democrática e humanizada”.

Mas o que chama a atenção é seu relato seguinte: “E, a meu ver, minha grande dificuldade é dizer ‘não’ à equipe”. (E. G. de O.).

Nesse relato é possível perceber que a dificuldade não está apenas em falar “não” para sua equipe, mas sensibilizá-la, visando, assim, o bom funcionamento escolar. O gestor líder deve pensar antes em dizer tanto o ‘sim’ quanto o ‘não’. Pois ambas as palavras deverão ser ditas no sentido de impactar a educação, ou seja, o ‘sim’ e o ‘não’ devem ser ditos pensando na criança como foco e centro de tudo.

A fim de complementar o rol de dificuldades, Paro (*apud* OLIVEIRA, 2021, p. 225) diz que [...]

a falta autonomia no que concerne às instâncias superiores, associada com a falta de recursos que desencadeiam um ambiente impróprio para colocar em prática os métodos aprendidos em sua formação. [...] Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e a falta de autonomia da própria escola.

Mesmo diante de toda a dificuldade que os participantes encontram diariamente na atuação gestora, Barros (2021, p. 107) ressalta ser “[...] necessário o esforço pra conquistar sonhos e enfrentar as dificuldades para resolver problemas”; inclusive no trabalho da gestão.

Para melhor acrescentar nesse artigo foi fundamental perguntar, “o que você entende por liderança na atuação gestora?” No trabalho coletivo, não é apenas dar ordens e sim arregaçar as mangas e fazer acontecer, isto é, “colocar a mão na massa” (S.C.P. de O.), o que requer engajamento e proatividade por parte do líder gestor para melhor condução de sua equipe, para estar “fazendo com que o trabalho seja exercido da melhor forma possível” (E.G. de O.).

Tais apontamentos caminham em direção ao que aponta Barros (2021, p. 111): “A liderança é fundamental no processo educacional, de modo que possa superar situações que limitem a qualidade do ensino. Cabe ao líder mobilizar as pessoas para aprenderem em conjunto, alcançarem novos horizontes, novas práticas educacionais e desenvolverem o espírito de realização e entusiasmo no trabalho.”

Em relação à quais as características essenciais que devem constituir de modo prioritário o perfil do líder gestor, pode-se perceber que, através das respostas recebidas, foi deixado claro que a era do autoritarismo já é passado, não existe mais aquele que só manda e o restante deve obedecer e comprimir o que foi mandado sem nenhum diálogo, “Envolver a equipe; dar autonomia aos funcionários, estabelecer metas claras, sempre planejar e se embasar em legislações, ser proativo, humano, criativo, etc.” (E. G. de O.).

Tal fala vem ao encontro das reflexões de E.B.: “Um líder precisa ser dinâmico, resiliente, humilde, empático e acima de tudo humano.” E na liderança

não diz respeito apenas a seu quadro de funcionários, mas também abrange toda comunidade escolar, como disse N.C.: “Empatia, Saber dialogar, conhecer a instituição quanto espaço físico assim como comunidade escolar família/alunos/funcionários.”

Seguindo a reflexão de Oliveira (2021, p. 303), sobre as características citadas, ela acrescenta a relevância da flexibilidade para o líder gestor, pois:

A flexibilidade é uma característica necessária ao perfil de liderança. É entender o outro e as necessidades de mudança que importam nos diferentes momentos educacionais, refletir sobre a situação e aceitar mudanças que venham a melhorar a mesma. Ser flexível é poder atuar não de forma exagerada e nem esporadicamente. É preciso ter bom senso e analisar as situações que precisam ser realmente mudadas. A mediação nas diversas relações existentes no ambiente escolar e seu entorno requer do profissional empatia, sensibilidade, saberes técnicos e reflexão sobre a realidade que lhe for apresentada tendo tempo ou não para agir, para que a tomada de decisão seja a mais acertada para sua resolução.

Para finalizar essa pesquisa de campo com os gestores colaboradores e ainda “abrir os olhos” dos leitores deste presente capítulo aqui presente, a pergunta foi “O que você pode sugerir para que o líder consiga atuar sob o viés da gestão democrática?”

Grande parte dos gestores creem que é essencial a comunicação entre o líder e seus liderados, explicar a importância de cada tarefa delegada de modo claro, pois é preciso: “Muito diálogo com o grupo” (E. B.); “A comunicação também é importante” (S. M. O. C.); “Diálogo” (N. C.); “[...] o óbvio precisa ser dito” (S. C P. de O.). Numa relação dialógica, é preciso saber falar, mas também ouvir: “Que escutem os liderados [...]” (S.M.O.C.).

A constante formação também foi sugerida por dois gestores: “[...] Formações contínuas” (E. B.); “capacitar-se constantemente” (E.G. de O.).

Observação, análise e compreensão do ser humano em variadas ocasiões também foi apontado como sugestão pela gestora S. C P. de O.. Tal sugestão leva à reflexão acerca do processo de humanização que perpassa a atuação gestora. Neste sentido, segundo Saraiva (*apud* ALMEIDA; OLIVEIRA, 2021, p. 317), o gestor deve repensar seu labor e refletir sobre 3 pilares: “Observar as pessoas”; “Criar proximidade com o time”; “Estar aberto a mudanças”; Enfim: “[...] é articular, gestão, democracia, humanização e mediação” (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2021, p. 3336).

Enfim, diante dos relatos apresentados, é possível perceber que há convergência entre eles e os estudiosos abordados no referencial teórico, isto é, ambos sinalizam a importância do perfil de líder para o(a) gestor(a) escolar no sentido de colaborar com a efetividade da gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar entendimentos relativos ao perfil do líder gestor no contexto da instituição escolar e comunidade, de como tal atos pode influenciar o desenvolvimento da criança e no trabalho coletivo nas instituições, peculiarmente no que tange ao âmbito da gestão democrática, foi o fator que motivou esse capítulo, objetivou elucidar e aprofundar conhecimentos acerca do entendimento da importância do gestor enquanto líder na gestão democrática escolar.

Tanto o aporte teórico quanto a contribuição dos gestores da pesquisa de campo pode subsidiar e responder ao seguinte questionamento:

De fato, é importante para efetivação da gestão democrática, é essencial que o gestor tenha um perfil de líder?

A resposta é positiva diante do que foi defendido neste capítulo, seja pelos estudiosos, seja pelos gestores que se prontificaram em responder a pesquisa de campo. Ou seja, por meio dos autores analisados e das respostas colhidas, pode-se analisar e comprovar que a liderança precisa ser um atributo característico do gestor escolar sob o viés democrático. As contribuições dos gestores que colaboraram na pesquisa de campo foram ao encontro com a revisão da literatura no sentido de revelar que é muito relevante que o gestor escolar possua dentre as seus atributos e adjetivos a questão da liderança para que assim consiga gerir e prezar pelo bom funcionamento de sua unidade escolar, seguindo os pressupostos da gestão democrática.

Diante do exposto, convém reforçar que o gestor não nasce líder. Não é dom. Requer estudo, dedicação e compromisso, compromisso este com a equipe escolar e com a comunidade escolar. Ele deve ser dinâmico, resiliente, criativo, proativo, humilde, empático, saber delegar funções, orientar equipe e comunidade, conhecer seus alunos e suas famílias e acima de tudo, exercer a educação e gestão humanizada, ser humano e criativo. O gestor deve possuir e construir em sua atuação estas qualidades, que aqui não se dão por encerradas. Mas tendo como princípio norteador a liderança.

Uma atuação gestora em torno da liderança implica na habilidade de condução da equipe escolar no sentido que sejam alcançados objetivos e metas, sem, todavia, perder de vista o envolvimento necessário a um relacionamento profissional saudável. Pois: “O verdadeiro líder não forma seguidores, forma outros líderes”. (CORTELLA, 2021, p. 26). Sua capacidade remete à formação de “pessoas que elevem o nível de vitalidade da organização” (p. 25), motivando continuamente umas às outras.

A gestão escolar precisa ser, de fato, democrático-participativa tendo como característica essencial o compartilhamento de decisões de modo coletivo, compartilhando decisões e responsabilidades entre todos os atores

envolvidos na instituição escolar – pais, gestores, profissionais de apoio, professores e alunos – a fim de seja efetivada a democracia, melhorando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem, não apenas dos discentes, mas de toda a equipe e comunidade escolar.

Findando, encerra-se com o pensamento de Mário Sérgio Cortella (2021, p. 14): “[...] a escola não é apenas um local de aprendizagem, mas um espaço onde se tem uma experiência sociocultural, onde convivências se dão”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L. de O.; OLIVEIRA, E. G. de. Gestão humanizada: o gestor enquanto “ponte”. *In*: OLIVEIRA, E. G. de (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- ANDRÉ, G. **Liderança, como ser um líder**. 06 jan. 2019. Disponível em: ><https://ufabcjr.com.br/lideranca-como-ser-um-lider/><. Acesso em 24 out. 2021.
- BARROS, J. B. de. Atuação gestora: conhecer a si mesmo e conhecer ao outro. *In*: OLIVEIRA, E. G. de (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- BLUMBERG, A.; GREENFIELD, W. **The effective principal**. Boston: Allyn and Bacon, 1980.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: >www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm<. Acesso em: 2 maio 2021.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: >www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm<. Acesso em 2 maio 2021.
- _____. **Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005 de 2014**. Disponível em: >www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm<. Acesso em 2 maio 2021.
- CAMPOS, K. de F. F; PALMA, M. A. V. As interfaces da atuação do professor coordenador pedagógico. *In*: OLIVEIRA, E. G. de (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- CORTELLA, M. S. **Quem sabe faz a hora!**: iniciativas decisivas para gestão e liderança. São Paulo: Planeta, 20021.
- GOMES, D. D. **Gestão escolar: conceito & ação**. 6 dez. 2018. (26 min. 27 s.). Disponível em: > <https://www.youtube.com/watch?v=GujmhVVbKnw><. Acesso em 30 ago. 2021.
- LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAXWELL, J. C., **O livro de ouro da liderança**: o maior treinador de líderes da atualidade apresenta as grandes lições de liderança que aprendeu na vida. Tradução de Omar Alves de Souza. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

OLIVEIRA, E. G. de; CAMARGO, K. A. G. de. Gestão e comunidade: a tomada de decisão compartilhada na educação Infantil. *In*: OLIVEIRA, E. G. de (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

OLIVEIRA, S. C. P. de. Gestor escolar: chefe ou líder na função? *In*: OLIVEIRA, E. G. de (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

SANTOS, L. F. dos. Gestão democrática e participativa: perspectivas e reflexões. *In*: OLIVEIRA, E. G. de (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação de São Paulo**. Lei Nº 16.279 de 2016. Disponível em: >www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei-16279-08.07.2016.html<. Acesso em 2 maio 2020.

ANÁLISE CRÍTICA DA MÍDIA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM FUTUROS PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Analígia Miranda da Silva

Joyce Galdino Gomes

Thaisa Sallum Bacco

INTRODUÇÃO

São muitas as interfaces entre os campos de Comunicação e Educação e diferentes são as perspectivas teóricas que tratam da relação entre as duas consolidadas ciências. Entre elas, evidencia-se, no Brasil, a mídia-educação (BEVORT e BELLONI, 2009; FANTIN, 2005; SOARES, 2009), que tem como principal proposta a formação para o reconhecimento e para o enfrentamento do poder da mídia.

Parece inquestionável, na atualidade, – superando os estudos de recepção¹ que propunham defender as inofensivas crianças dos nocivos meios –, a importância de levar para a escola a discussão acerca dos processos midiáticos. Também se faz relevante olhar, de forma reflexiva, a presença das tecnologias digitais informação e comunicação (TDIC) nos espaços educativos. Assim, em busca de respostas, elaboramos, aplicamos e avaliamos uma intervenção pedagógica sobre o conceito de mídia-educação na dimensão análise crítica da mídia (BEVORT e BELLONI, 2009; FANTIN, 2005; SOARES, 2009) junto a alunos do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, turmas da manhã e da noite.

A análise crítica da mídia se configura como um importante instrumento de leitura do conteúdo dos produtos midiáticos. Trata-se de uma dimensão inserida no contexto da mídia-educação que prevê relações entre a comunicação e a educação sob três perspectivas: a mídia enquanto ferramenta pedagógica; a

1 No campo da mídia-educação, a evolução dos paradigmas partiu de um posicionamento protecionista (considerando a criança indefesa) para chegar à preparação das crianças a conviverem com as mídias. Um interessante livro que trata do assunto é de David Buckingham, intitulado *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

produção de mídia dentro da escola, e a leitura dos meios. A proposta de preparar o futuro professor para ler criticamente os meios vai ao encontro de se almejar que essa perspectiva de leitura seja também dissipada entre os seus futuros alunos, cidadãos desse mundo midiático.

ANÁLISE CRÍTICA DA MÍDIA: UMA DAS DIMENSÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

A discussão em torno da mídia-educação² – que originou as demais reflexões acerca das relações envolvendo a comunicação e a educação – é abrangente e pressupõe três perspectivas centrais: sociológica (a mídia interfere nas mediações sociais); ideológica (poder persuasivo da mídia), e pedagógica (a mídia é o centro, e o processo de circulação de símbolos depende da mídia). Em todas as perspectivas, a finalidade é decifrar os meios, ou seja, não é apenas discutir o certo e o errado, mas como a mensagem midiática – nos seus mais diferentes formatos – ocorre.

Situado na área de comunicação, Soares (2009, p. 166) define, assim, a mídia-educação: “[...] preocupação da educação formal com a mídia, tanto no sentido de analisá-la quanto no de usá-la como recurso para garantir a melhoria da educação [...]”. Por outro lado, no campo educacional, Belloni (2001, p. 46) aborda a mídia-educação como

[...] instrumento de construção da cidadania – como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras, inclusive uma formação de professores mais atualizada e em acordo com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações.

Siqueira (2008) estudou as experiências inglesas – de onde se originaram os estudos na área de *media education* – no campo da mídia-educação e discute duas abordagens pedagógicas envolvendo educação, comunicação e cultura: a inoculação (professor imuniza os alunos dos perigos da cultura midiática) e a preparação, que

Longe de praticar uma abordagem instrumental, simplesmente calcada no ler e escrever, usando mídias, a proposta da preparação para usar as mídias se fundamenta no desenvolvimento de capacidades de metalinguagem, localização de informações, análise de evidências, avaliação e leitura crítica das mensagens, vistas dentro de um contexto social, institucional e econômico da comunicação de massa, contexto que afeta pessoas e práticas. (SIQUEIRA, 2008, p. 1064).

2 Mídia-educação é um neologismo advindo do termo em inglês *media education*. O conceito também admite outras traduções, como educação para os meios, educação para a mídia e educação para a comunicação.

Em âmbito mundial, a principal entidade que trabalha com o objetivo de sistematizar o conceito de *media education* e de subsidiar o mundo com essas reflexões é a Unesco, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A expressão mídia-educação apareceu em documentos da Unesco nos anos de 1960, enfocando a capacidade dos novos meios de comunicação de “[...] alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado, ou seja, às virtudes educacionais das mídias de massa como meios de educação a distância”. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085, grifo das autoras).

Ao longo dos anos, o conceito foi sendo (re)redefinido e atualmente Belloni (2002, p. 37) defende a dupla dimensão do uso pedagógico de qualquer mídia: “ao mesmo tempo objeto de reflexão e instrumento pedagógico.” Alinhada a essa perspectiva, Monica Fantin (2005) também propõe o conceito de mídia-educação em três dimensões: educar para, com e através das mídias. De acordo com Fantin (2005, p. 11), educar para a mídia se situa em um contexto crítico em que a produção midiática é ideológica, cabendo ao receptor “compreender, interpretar e avaliar” o conteúdo. Já a educação com a mídia significa tê-la como instrumento didático-pedagógico, superando as ferramentas tradicionais. Por fim, educar através das mídias remete à produção de material utilizando a linguagem midiática. “Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo de suas linguagens”. (FANTIN, 2005, p. 11).

Na dimensão da análise crítica da mídia, se fortalece o olhar ético e estético, ou seja, a preocupação com forma e conteúdo e, especialmente, com o decifrar do que foi intencionalmente construído pelas mensagens midiáticas. Fantin (2005, p. 3) orienta deixar claro, nas mediações escolares, que as mídias “não são ferramentas neutras e sim meios que produzem significados”.

Assim, fazer a análise crítica pressupõe conhecer o processo de produção midiática nos diferentes suportes para compreender de que forma a linguagem dos meios contribuiu para a geração de sentido daquilo que foi divulgado. Por trás daquilo que se revela visualmente nos mais diversos meios, estão implícitas intenções que foram construídas a partir de um discurso já estabelecido.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho teve por objetivo planejar e implementar um processo formativo direcionado a futuros professores sobre o conceito mídia-educação na dimensão da análise crítica da mídia com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente das ferramentas da *web 2.0*, sendo estas caracterizadas “[...] por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007, p. 1).

Neste estudo, fizemos a escolha do *blog* e do *software* Windows Movie Maker³ como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da dimensão análise crítica da mídia, presente no conceito mídia-educação.

Coutinho e Bottentuit Jr. (2007, p. 201) apontam que, sobre a utilização do *blog* para fins de ensino e aprendizagem,

há quem os considere meios flexíveis muito potentes para a comunicação em ambientes b-learning, quem advogue que a construção de blogs encoraja o desenvolvimento do pensamento crítico ou que ainda que o blogging se inspira nas teorias de Vigotsky, ao oferecer aos estudantes a oportunidade de confrontarem as suas ideias/reflexões num plano social, participando na construção social do conhecimento.

Sobre o uso do *software* Windows Movie Maker, temos que uma das características destacadas pela literatura acerca dos benefícios educacionais da produção de vídeo é o desenvolvimento do pensamento crítico. (SHEWBRIDGE, BERGE, 2004).

A elaboração e implementação de um processo formativo associadas à investigação e à discussão sobre como se dá o processo de construção de um conceito caracteriza este estudo como uma pesquisa-intervenção. Para Rocha e Aguiar (2003, p. 67),

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Como participantes da pesquisa, tivemos 32 alunos do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, turmas da manhã e da noite.

3 Criado pelo grupo da Microsoft, o *Windows Movie Maker* permite a criação e edição de vídeos caseiros por meio de imagens, sons e vídeos no formato digital.

Os dados foram coletados durante a intervenção por meio de atividades direcionadas, constituindo-se também de processos reflexivos e formativos para os alunos participantes da pesquisa. Para a análise dos dados, selecionamos como técnica de apreciação a Análise de Conteúdo. (BARDIN, 1977). Além de ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a finalidade da Análise de Conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 1977, p. 38). Produzir inferências faz com que a Análise de Conteúdo não seja meramente um procedimento descritivo, mas um procedimento que relaciona um dado à alguma teoria.

A Intervenção

Antes mesmo do contato com os discentes, foi desenvolvido um plano de intervenção considerando todo o referencial teórico apresentado. Delineamos oito etapas interrelacionadas, visando um processo de construção da dimensão análise crítica da mídia, e não simplesmente a exposição conceitual.

O primeiro momento da intervenção foi a apresentação das pesquisadoras e dos alunos e, em seguida, a explanação sobre a ferramenta *blog* a partir da plataforma *Blogspot*⁴, criada anteriormente. Na atividade inicial, os alunos foram convidados a responder à pergunta presente no *post*: “Qual é a primeira palavra que vem à cabeça quando você pensa em mídia?” Tínhamos o objetivo de levantar as concepções dos alunos sobre mídia. Conforme os alunos respondiam, íamos incluindo no *blog*, junto ao nome de cada um.

Na segunda atividade, foi oferecida a possibilidade de os discentes alterarem a forma das palavras que haviam anteriormente mencionado. O objetivo desta fase era evidenciar que a estética midiática pode incidir diretamente no conteúdo. Na verdade, o que está em jogo quando falamos em produtos midiáticos é a intencionalidade do autor ao escolher aquela forma – seja gráfica, seja sonora, seja visual, por exemplo – para aquele determinado conteúdo.

A partir das informações fornecidas pelos alunos, foi problematizada a questão da escolha da forma para gerar determinado sentido sob a mediação das pesquisadoras, com o objetivo de rever algumas possíveis representações existentes sobre o conceito. Nesse momento em que constitui a terceira fase

4 O *Blogspot* é uma das maiores plataformas gratuitas de *blogs* do mundo. Antes do início da intervenção, criamos duas versões do *blog* para serem trabalhadas pelas duas turmas. Optamos em adiantar a criação da ferramenta para ganharmos tempo com a discussão, além de afastar o risco de problemas com a internet no momento da intervenção. No entanto, o *blog* que foi apresentado só tinha o *layout* definido, sem conteúdo. Endereço dos *blogs*: turma da manhã: <<http://www.analisecriticadamediia.blogspot.com.br>>; turma da noite: <<http://analisecriticadamediia1.blogspot.com.br>>

da pesquisa-intervenção, esperava-se que os alunos concluíssem que a mídia se utiliza da forma e do conteúdo com determinada intencionalidade para gerar sentidos previamente determinados.

A quarta etapa foi a discussão coletiva da capa da revista *Veja* (edição 2266, de 25/04/2012). Nesse momento, o objetivo era mostrar que nem sempre a intencionalidade do autor é evidente, já que muitas vezes está mascarada pela forma em que se apresenta. Assim, poderíamos concluir que apenas quem busca ver além daquilo que está na aparência poderá enxergar o que está por trás. Sem a predisposição para a análise crítica e com a falta de conhecimento sobre o processo de produção das notícias, o que está implícito não será revelado.

Da mesma forma, seguimos com a quinta atividade, que tinha como objetivo apresentar outro gênero midiático: o audiovisual, que trabalha com os elementos de áudio e vídeo para geração de sentido. Mostramos um trecho do desenho *Cyberchase*⁵, primeiramente só a imagem sem som e, posteriormente, o inverso, isto é, só o som do desenho, sem a imagem correspondente. A finalidade era caracterizar a linguagem de vídeo que envolve os elementos sonoros e os visuais e, portanto, difere-se do gênero jornalístico impresso.

Na sequência, apresentamos o *software* de edição de imagens, Windows Movie Maker, demonstrando como é possível trabalhar com áudio e vídeo de forma diferente, dependendo da intencionalidade do autor. Nessa etapa, o objetivo era evidenciar o processo de produção midiática (apuração, execução, edição e veiculação) para mostrar que a intencionalidade é o que define o produto midiático. Tal intenção ocorre em todas as etapas: na escolha do assunto a ser divulgado pela mídia, na produção propriamente dita do material (gravações, entrevistas, fotografias, produções de textos), na edição desse material e, por fim, no meio em que será divulgado e os recursos utilizados para tal divulgação.

A experiência foi motivo de reflexão quando mostramos uma entrevista na íntegra de uma autoridade política⁶ e, desse material bruto, foram editados três vídeos, sendo cada versão com uma característica: uma que se transformou em uma sátira; outra que transformou a temática em polêmica e, por fim, uma versão que, editada, alterou completamente a fala da fonte.

A sétima atividade foi os alunos postarem no *blog* o que compreenderam sobre análise crítica da mídia e depois comentarem o *post* dos colegas que escreveram sobre a mesma coisa, proporcionando reflexões sobre suas produções e a construção social do conhecimento.

5 Desenho animado que propõe a resolução de situações difíceis por meio de cálculos de matemática.

6 Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=CV6rGyD19MU>>. Acesso em 05 mai. 2022.

Com a finalidade de verificar de que forma os alunos haviam se apropriado da leitura sobre os meios, um mês após o curso formativo, voltamos às duas turmas com a proposta de que cada aluno fizesse, sozinho e por escrito, uma atividade de análise crítica da mídia. Dos 32 alunos presentes no primeiro encontro da intervenção, 27 participaram dessa última etapa da intervenção a partir da leitura da capa da revista *Época* (edição 711, de 02/01/2012). Nesse momento também questionamos os participantes sobre o seu consumo de mídia no cotidiano⁷, sendo que as mídias on-line foram as mais citadas pelos futuros professores de Matemática, representando 40,0% das 180 ocorrências de mídias mencionadas. A mídia televisiva foi a segunda mais citada, com 55 ocorrências, o que representa 30,5% do total. Rádio foi a mídia apontada em 23 citações, o que corresponde a 12,8% da totalidade. Dezesete opções de revistas impressas foram mencionadas pelos participantes, sendo que esses argumentos representam 9,5% do total. Por último, os argumentos que citaram jornais impressos, 7,2% do total, apareceram 13 vezes.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

Para realizar a análise e a discussão dos dados obtidos nesta pesquisa-intervenção, organizamos dois momentos: a análise dos dados obtidos por meio das postagens no *blog* e a análise da produção dos alunos na atividade de leitura crítica da capa da revista *Época* (edição 711 do dia 02/01/2012). Ao final, pretendemos interrelacionar os dados obtidos nesses dois momentos com o propósito de melhor compreender a apropriação pelos alunos da dimensão análise crítica da mídia.

Cabe mencionar que preservamos a identidade dos participantes da pesquisa. Para tanto, utilizamos códigos para nomeá-los, sendo que a letra “A” se refere a “aluno” e a letra “B” se refere à postagem do *blog*. Além disso, os textos dos participantes serão mantidos na forma original, inclusive com erros gramaticais.

Análise das Postagens Realizadas no Blog

Ao final do curso formativo, com a finalidade de verificar o que os alunos participantes haviam apreendido, propomos como atividade uma postagem no *blog* sobre o que compreendiam por análise crítica da mídia. Este processo também tinha por objetivo propiciar a interação, a comunicação e a produção de conteúdo tornando os alunos não somente consumidores de informações, mas produtores de saberes, além da reflexão coletiva do assunto tratado, indo ao encontro do uso

7 Foram oferecidas as seguintes opções: jornal impresso, revista impressa, rádio, televisão e mídia on-line. Na frente de cada uma das opções, um espaço aberto para o participante citar o nome da mídia específica utilizada.

do *blog* enquanto ferramenta da *web 2.0* no processo de ensino e aprendizagem.

A análise das postagens revelou que, de um total de 21 postagens, oito se aproximaram da dimensão análise crítica da mídia. Falamos em aproximação, pois partimos do pressuposto de que uma análise crítica da mídia compreende a identificação da parte gráfica e do conteúdo produzido para depreender a geração de sentido a partir da intencionalidade da mídia. Contudo, nas postagens, consideramos que não compareceu o aspecto relacional do processo de produção noticioso e os elementos visuais que podem contribuir para gerar sentido. Ou seja, foi priorizado somente o papel ideológico da mídia ao veicular informações com base na visão que deseja transmitir.

Trazemos como exemplos:

Dentro de uma análise crítica da mídia devemos ter em mente algumas características iniciais, como por exemplo quem criou o conteúdo analisado, qual sua intenção ao criá-lo, qual o meio de divulgação, qual o público-alvo, ... (B.3).

[...] é preciso não só ver, mas enxergar os conteúdos proporcionados por ela, já que esta é composta por pessoas que nem sempre agem com boas intenções, mesmo que não seja propositalmente (B.7).

Outras duas postagens abordaram a forma, o conteúdo e a intencionalidade, indo ao encontro da dimensão análise crítica da mídia proposta para o curso formativo. São elas:

Atualmente estamos rodeados de diversos tipos de mídia, tais como televisão, jornais, revistas, internet, e analisar criticamente alguma dessas mídias significa não só olhar para o que está sendo mostrado numa chamada ou imagem, e aceitar como ocorre na maioria das vezes, mas sim enxergar a mensagem que está por trás de cada informação e se colocar como cidadão crítico frente a mesma (B.2).

A edição da informação por meio dos produtores de mídia, propicia a estes a manipulação do conteúdo, por este fato, devemos ser críticos quanto à informação recebida e não adotá-la imediatamente como verdade (B.4).

Temos ainda oito postagens que não se aproximam ou definem o que é análise crítica da mídia, mas ressaltam a importância de analisar criticamente os conteúdos midiáticos, como os exemplos:

A mídia informa e fornece entretenimento como papel fundamental dela. Porém, dependendo da forma com que se retrata dados e informações, ela pode colaborar de forma positiva ou não com determinados assuntos. Daí, a importância de uma análise crítica dos conteúdos da mídia (B.10).

Conhecendo melhor como funciona a análise crítica da mídia, pude perceber que na verdade nunca exercitei tal análise. O que nos foi mostrado hoje, evidencia o quanto é importante analisarmos de forma minuciosa as informações que nos são passadas pela mídia. Considerando que essas informações têm grande influência em nossas vidas. Muitas delas, quando não interpretadas corretamente, causam grandes transtornos (B.14).

Por fim, há três postagens que remetem à opinião pessoal sobre a produção midiática, não fazendo referência direta à dimensão análise crítica da mídia.

Depreendemos com estes dados que o curso formativo suscitou uma reflexão acerca da dimensão análise crítica da mídia. Acreditamos que foram significativas as ocorrências de postagens que tratam sobre a dimensão da análise crítica da mídia em sua totalidade ou sobre alguns aspectos desta. No entanto, apontamos que as postagens correspondem a uma definição discursiva sobre o que é análise crítica da mídia, que pode não estar relacionada à apropriação desta dimensão. Nesse momento, destacamos a necessidade de compreendermos em que medida os alunos conseguiriam transpor a definição de análise crítica da mídia para a prática da leitura sobre os meios, também proposta do curso formativo implementado, e, assim, verificar de que forma os alunos haviam se apropriado da discussão. Diante disso, um mês após o curso formativo, aplicamos uma atividade de análise crítica da mídia. Em seguida, expomos a análise e a discussão dos dados levantados nesta etapa da pesquisa-intervenção.

Análise dos Dados Obtidos na Atividade de Análise Crítica da Mídia

Os dados coletados nessa etapa da pesquisa-intervenção, que consiste em uma atividade direcionada para a análise crítica de um produto midiático pelos alunos participantes, foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo, culminando nas seguintes categorias a serem detalhadas e discutidas: descrição e/ou identificação; juízo de valor; questionamento, e análise crítica da mídia.

Categoria: descrição e/ou identificação

A categoria descrição e/ou identificação indica que a análise realizada pelos alunos participantes apresentou apenas aquilo que é visível na capa da revista em questão no que diz respeito à imagem e/ou ao texto. Assim, não houve reflexão acerca da forma, do conteúdo ou da intencionalidade da produção midiática relacionada a uma análise crítica da mídia.

Nesta categoria, temos 13,8% das ocorrências relacionadas à descrição e/ou à identificação do assunto principal. Também com 13,8% temos ocorrências relacionadas à descrição e/ou à identificação de manchetes secundárias. Depreendemos com esta categoria que o olhar dos alunos participantes sobre os produtos midiáticos é superficial e não avança para além do que está posto ou daquilo que está evidente, já que não há uma postura crítica sobre a informação recebida, nem a percepção da intencionalidade que se contrapõe à impossibilidade da neutralidade do conteúdo midiático, pois “tanto a linguagem verbal

como a não-verbal demonstram, na forma e no conteúdo, esse jogo ideológico de interesses que impede a neutralidade dos signos e dos textos (verbal-visual) produzidos”. (ARANTES, 2005, p. 123). Não ter a percepção sobre a intencionalidade midiática pode levar o sujeito a aceitar a mídia e seus produtos como verdadeiros ou inquestionáveis. O que está visualmente explícito nos conteúdos midiáticos pode ocultar um discurso estabelecido e dotado de intencionalidades.

Categoria: juízo de valor

A segunda categoria analisada é denominada juízo de valor. Os argumentos relacionados a esta categoria revelam preconceções do autor acerca do conteúdo e/ou da forma presentes na capa da revista, revelando seu posicionamento diante do assunto tratado. Nesta categoria, temos 22,2 % dos argumentos relacionados a juízo de valor sobre o assunto principal; 4,1 % dos argumentos relacionados a juízo de valor sobre manchetes secundárias, e 2,7 % de argumentos relacionados a juízo de valor sobre a mídia em geral. Observamos que os alunos participantes emitem um julgamento feito de um ponto de vista pessoal sobre o conteúdo tratado pela mídia, mas não avançam na reflexão acerca da intencionalidade e desconsideram o processo de produção midiático.

Como já dito anteriormente neste estudo, para analisar criticamente os produtos da mídia, é necessário ler o mundo e possuir capacidade de compreensão acerca dos princípios ideológicos que a linguagem midiática carrega (CALDAS, 2006), associados ao conhecimento sobre o processo de produção dos meios. Segundo Caldas (2006, p. 122),

Aprender sobre o mundo editado pela mídia, a ler além das aparências, a compreender a polifonia presente nos enunciados da narrativa jornalística, não é tarefa fácil, mas desejável para uma leitura crítica da mídia.

Partimos do pressuposto de que compreender os produtos da mídia parte da capacidade também de decifrar o seu emissor. Para tanto, é preciso que o sujeito seja capaz de se distanciar de suas preconceções ou de seu ponto de vista para compreender o ponto de vista do outro ou dos produtos midiáticos para, dessa forma, compreender criticamente suas intencionalidades.

Categoria: questionamento

Na terceira categoria analisada, os argumentos questionam o que está colocado pela mídia. Trata-se de uma tentativa de depreender a intencionalidade da revista ao publicar aquele conteúdo a partir de questões, e não simplesmente aceitação imediata do que está posto. Nesta categoria, aparecem 13 ocorrências, que representam 18,0% do total. Dessa forma, consideramos que o

questionamento é o ponto de partida para a análise crítica da mídia. Quando o argumento está nesse nível, evidencia-se uma compreensão de que a mídia não é neutra, uma vez que produz significado. (FANTIN, 2005).

A tentativa de identificar os aspectos implícitos da narrativa midiática, conforme defende Caldas (2006), é uma das condições para fazer a leitura crítica, pois passa-se a considerar que nada há de objetivo na mídia. A subjetividade perpassa todo o processo de produção midiática, que é planejado e desenvolvido por jornalistas que, como todos os demais sujeitos, agem na sociedade a partir de ideologias.

Categoria: análise crítica da mídia

A quarta categoria foi denominada análise crítica da mídia. Os argumentos que se encaixaram nesta categoria são aqueles que apresentaram relações da parte gráfica (forma visual) com o conteúdo (temas presentes na capa) para discutir a geração de sentido a partir da intencionalidade da mídia (revista *Época*). Obtivemos 24,9% dos argumentos situados nesta categoria, sendo que a maioria (15 das 18 ocorrências) traz apenas a discussão sobre o assunto principal.

Alguns argumentos chamaram a atenção para os detalhes da imagem, relacionando-os à temática da manchete e como isso ajudou a gerar sentido, revelando a intencionalidade da revista ao preparar aquela edição. Diz o participante A.16: “A princípio o que chamou a atenção foram as cores dos esmaltes, que de certa forma traduzem as diferentes idades que foram atraídas pela música do cantor.” Nesse argumento, o exercício de olhar criticamente para “compreender as armadilhas da linguagem com suas múltiplas potencialidades e limites” (CALDAS, 2006, p. 124) possibilitou examinar a escolha intencional da mídia. Nas ocorrências utilizadas como exemplos, verifica-se que a intencionalidade da mídia foi identificada a partir dos elementos visuais e do conteúdo que contribuíram para gerar o sentido que não está ali na aparência.

Apenas três ocorrências, das 18 que fazem parte desta categoria, mencionaram as manchetes secundárias, demonstrando que, intencionalmente, a mídia escolheu dar menos importância a esses assuntos e, para que isso ocorresse, diminuiu o tamanho da fonte e posicionou as notícias em um espaço da página menos privilegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo planejar e implementar um processo formativo direcionado a futuros professores sobre o conceito de mídia-educação na dimensão da análise crítica da mídia com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente das ferramentas da *web 2.0*. Ao escolhermos apenas uma das dimensões do conceito mídia-educação, tivemos dificuldades não só na tomada de decisão, mas também de planejarmos o processo formativo a fim de não fragmentar a discussão, esclarecendo o tempo todo que as relações envolvendo os campos da comunicação e educação são amplas e complexas.

A decisão de verificar, após o processo formativo, como os alunos se apropriaram da dimensão análise crítica da mídia foi crucial nesta pesquisa-intervenção. Nossa preocupação era escolher um instrumento avaliativo que nos mostrasse, da forma mais fiel possível, do que os participantes se apropriaram. Assim, verificamos, de fato, o distanciamento existente entre o discurso e a apropriação do conceito. Não é porque o aluno sabe redigir um conceito que, efetivamente, saberá aplicá-lo nas circunstâncias da vida, demonstrando um real aprendizado. Isso se concretizou na medida em que as postagens do *blog*, realizadas pelos alunos participantes, retrataram a dimensão da análise crítica da mídia em sua totalidade ou, ao menos, sobre alguns aspectos desta. No entanto, 30 dias após essa primeira etapa da intervenção, a análise crítica da capa da Revista *Época* esteve muito mais impregnada de concepções dos participantes, o que revela a complexidade em lidar com o saber do senso comum dos sujeitos em formação. Por outro lado, os resultados também apontam uma frequência de 24,9% dos argumentos relacionados à análise crítica da mídia na totalidade, o que é considerado significativo, tendo em vista a pontualidade do processo formativo.

Cabe apontar que a proposta formativa relatada neste artigo não tem pretensão de ser suficiente para a formação do leitor crítico de produtos midiáticos. Admitimos ter sido apenas o ponto de partida, visto que a formação que envolve as relações entre os dois campos é intensa e dificilmente será compreendida como experiência pontual, mas que é preciso estabelecer caminhos englobando a centralidade da formação crítica dos professores para a leitura dos meios e, conseqüentemente, dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, H. A. G. **Mídia impressa e leitor: uma leitura crítica e polissêmica**. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. *In*: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p.27-45.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>>. Acesso em 15 abr. 2023.
- CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100006>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. B. Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da *Web 2.0*. **SIIE'2007** - 14 - 16 nov. 2007. Disponível em < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2023.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FANTIN, M. **Novo olhar sobre a Mídia-Educação**. 28ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG), 2005.
- PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na *Web 2.0*. **E-Compós** (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: < <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/153/154>>. Acesso em: 07 abr. 2023.
- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, dez. 2003. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- SHEWBRIDGE, W.; BERGE, Z. L. The role of theory and technology in learning video production: the challenge of change. **International Journal on E-Learning**, 3.1, p. 31-39, jan/mar. 2004.
- SIQUEIRA, A. B. de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, dez. 2008. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400006>>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- SOARES, I. de O. Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educação. *In*: Costa, Maria Cristina Castilho (Org.). **Gestão da Comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 161-188.

A INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E A RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduardo Gasperoni de Oliveira

Vaniele Proença Benatto

“Quando escola e família trabalham juntas, a criança é quem mais ganha. O vínculo entre essas duas instituições é um elemento chave para o sucesso acadêmico e social dos alunos”.
(Denise de Oliveira Alves, 2014, p. 75).

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil trata-se de uma fase crucial para o desenvolvimento das crianças, tanto do ponto de vista cognitivo, social quanto socioemocional. Nesse sentido, a integração entre a família e a escola se torna fundamental para garantir uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno das crianças.

A integração entre a família e a escola na Educação Infantil se apresenta como uma estratégia fundamental para o sucesso educacional das crianças. Essa integração permite uma troca de informações entre a escola e a família, que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, a participação dos pais no processo educacional dos filhos pode contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares e para a formação do educando sob o viés holístico. (PICANÇO, 2012).

Este capítulo diz respeito ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo científico, orientado pelo professor Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira, apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí, como requisito para obtenção do grau de graduada em Pedagogia, defendido em maio de 2023.

O objetivo geral deste capítulo implica em analisar a importância da integração entre família e escola na Educação Infantil, visando o desenvolvimento pleno da criança.

Busca-se resposta ao seguinte problema: A falta de integração entre família e escola na Educação Infantil pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental da criança?

A hipótese é positiva, pois a integração entre família e escola na Educação

Infantil é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. A participação dos pais no processo educacional pode contribuir para a formação de valores, hábitos e habilidades importantes para a aprendizagem. Além disso, a presença e a participação dos pais na vida escolar dos filhos reforçam a importância da educação e da valorização do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a escola pode oferecer às crianças um ambiente seguro e acolhedor, que favorece a construção de relações sociais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Justifica-se este capítulo tendo em vista que a parceria entre família e escola pode trazer inúmeros benefícios aos alunos, pois ao estabelecer maior diálogo com os pais e familiares, é possível um melhor acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e, até mesmo uma melhor percepção quanto às dificuldades encontradas por eles no decorrer do processo ensino-aprendizagem, inclusive na Educação Infantil.

A INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO E A RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Integração Família e Escola na Educação Infantil

Devido ao vínculo particular que é criado entre o aluno e o professor no envolvimento de uma sala de aula é normal que existam estudos sobre como o envolvimento familiar exerce influência no processo de desenvolvimento destes alunos, desde a Educação Infantil. Não são raras as ocasiões em que professores indicam em seus relatórios, como diagnóstico da classe, que parte das dificuldades que os alunos desenvolvem dentro do processo de aquisição de conhecimento derivam do ambiente familiar, indicando assim que tais problemas poderiam ser resolvidos através de um envolvimento maior dos pais dentro do processo educativos dos filhos. (VIEIRA, 2022).

A interação família e escola na Educação Básica é de suma importância à eficácia e à qualidade do ensino, pois ambas necessitam da união de seus esforços para ajudar as crianças, desde a Educação Infantil, no decorrer de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, possibilitando que possam avançar cada vez mais na busca e na construção de suas experiências, seus conhecimentos e seus saberes. (PICANÇO, 2012).

É preciso reconhecer a contribuição da família, inspiradora no cotidiano do aluno e toda disposição familiar, principalmente dos pais no âmbito social e íntimo dessa criança, estabelecendo, assim, um incentivo para que ela se sinta segura e capaz. Há a necessidade de se buscar cada vez mais informações externas ao ambiente de sala de aula, obtendo uma maior compreensão da

origem desta criança, assim estabelecer qual a capacidade de auxílio da base familiar e de planejamento para atividades que proporcionem o envolvimento dos familiares. (VIEIRA, 2022).

De acordo com Fantinato e Macedo (2020), tanto a escola como a família esperam resultados uma da outra. Por um lado, a instituição familiar almeja que a escola possa dar conta de propiciar aos seus filhos um futuro melhor, principalmente em questão de desenvolvimento socioeconômico. Por outro lado, a instituição escolar tem a expectativa de que a família, de algum modo, possa acompanhar a escolarização das crianças, acompanhando e auxiliando-as na realização das tarefas.

Oliveira (2018) discute a importância da participação da família na Educação Infantil e como essa participação pode influenciar no desenvolvimento da criança, ao apontar a necessidade de uma relação de parceria entre família e escola para garantir uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno da criança.

Na mesma linha de pensamento, Epstein (2011), um dos principais pesquisadores na área da integração entre família e escola, discute o envolvimento dos pais na escola como uma estratégia importante para a melhoria da qualidade da educação. Destaca a importância da participação dos pais em atividades escolares e na tomada de decisões relacionadas à educação, apontando a necessidade de políticas educacionais que incentivem e valorizem essa participação.

A seguir, serão tecidas considerações sobre os preceitos de uma gestão democrática que tem como essência a participação bem como a integração entre a família e a escola.

Considerações Acerca da Gestão Democrático-Participativa: a Família e Escola como Parceiras e as Práticas em torno dessa Relevante Integração

A fim de que a família e a escola se tornem parceiras no êxito educacional das crianças na Educação Infantil, torna-se de grande relevância que a escola, por meio de seus gestores, desenvolvam suas ações de forma descentralizada, partindo assim de uma atuação democrática e participativa.

De acordo Oliveira e Camargo (2021), é essencial que a família e a escola procurem seguir os mesmos princípios e critérios, assim como a mesma direção quanto aos objetivos que almejam atingir. Lembrando que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma dessas instituições precisa fazer a sua parte para que consiga atingir o caminho desejado, que consiste em conduzir as crianças para um futuro melhor, propiciando a elas maior segurança em sua aprendizagem, para que se tornem cidadãos críticos e capazes de enfrentar as inúmeras situações que surgirem em seu cotidiano.

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 205, frisa a relevância da instituição escolar no seio da sociedade, destacando a importância de esforços sociais, pois a educação concerne ao direito de qualquer sujeito e se trata do dever do Estado e da família, sendo estimulada com a colaboração da sociedade, objetivando alcançar o pleno desenvolvimento do sujeito, preparando ao efetivo exercício de cidadão e qualificando-o para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), em seu artigo 206, inciso VIII, o ensino será ministrado com base, dentre alguns princípios: “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Libâneo (*apud* LOPES, 2023) destaca que a fim de que uma instituição escolar venha adotar um princípio democrático, ela deve agir com participação e autonomia. Para tanto, seus objetivos devem estar bem definidos e não somente estar reduzido ao processo de conhecimento e de aprendizagem. A escola necessita ter a habilidade de propiciar determinação e autonomia no processo de formação dos cidadãos, pois este se trata do alicerce a fim de que haja na gestão escolar a concepção democrática e participativa.

Ao se partir do pressuposto que a gestão escolar, sob o viés democrático, consiste na criação de um ambiente participativo, é relevante trazer considerações a respeito do adjetivo “participativo” que acompanha de modo intrínseco o adjetivo “democrático”.

Em seu sentido pleno, a participação é caracterizada pela força de atuação consciente, em que os membros de uma unidade social saibam reconhecer e assumir seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade da compreensão, da decisão e da ação no que tange às questões que lhe são realizadas. (LÜCK *et al.*, 2011).

De acordo com Demo (1999), a participação se trata de um elemento imperioso à democratização escolar. A gestão democrática não acontece sem a participação. Ela se trata de um componente essencial ao processo de democratização escolar.

A participação e a democracia são inseparáveis; são consideradas terminologias intrínsecas e uma definição remete a outra. Embora, às vezes, tal reciprocidade nem sempre acontece. Apesar de que a democracia seja impraticável sem participação, torna-se possível observar que ainda ocorre, infelizmente, a participação nas escolas “sem espírito democrático”. (DEMO, 1999, p. 59).

A questão da participação é apontada e defendida em nossa legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º inciso VIII, enfatiza o que já fora posto no texto

constitucional em seu inciso VII, do artigo 206. Em que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação, segundo o princípio II da: “Participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)”.

A gestão participativa é definida pelo compartilhamento de autoridade, responsabilidades assumidas conjuntamente, canalização de iniciativas e talentos em todos os segmentos da organização escolar, mobilização e valorização da sinergia da equipe escolar, constante compartilhamento de informações e, conseqüente, comunicação ampla e aberta, disseminando informações, etc. (LÜCK *et al.*, 2011).

Após as considerações e as caracterizações da gestão democrática e participativa, será evidenciado, a seguir, acerca das duas instâncias colegiadas que tem a família como membro participativo na Educação Infantil.

Instâncias Colegiadas da Gestão Democrática: Órgãos que Demonstram a Integração entre Família e Escola

O Colegiado da Escola ou Conselho Escolar é constituído por alunos, professores, funcionários, membros da comunidade, pais, enfim, todos representantes de toda a comunidade escolar, no sentido de deliberar, entre outras questões, em relação: à definição de objetivos a serem alcançados em consonância com as intenções definidas, pelo coletivo escolar, no Projeto Político-Pedagógico; definição de estratégias metodológicas condizentes aos objetivos propostos; indicação de critérios de seleção de conteúdos curriculares significativos, contextualizados e interdisciplinares; definição de temas de interesse da comunidade interna e externa em relação à escola e seleção de eixos temáticos significativos, e, também, sistema de avaliação e recuperação dos alunos. (SANTOS, 2021).

De acordo com Santos (2021), a Associação de Pais e Mestres – A.P.M. – se trata de uma instância colegiada que se encontra vinculada à Unidade Executora Própria – Uex, sendo um órgão de natureza jurídica. Dessa forma, possui Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ próprio, contudo, sem fins lucrativos, tendo a responsabilidade de administrar e prestar recursos financeiros que sejam oriundos tanto de doações, como da contribuição de associados, bem como de convênios, promoções e principalmente de verbas públicas federais, que são provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

De acordo com Santos (2021), é preciso entender que as funções da A.P.M. não se encontram limitadas somente aos recursos financeiros, atuando em outras questões ligadas à saúde e ao bem-estar, à cultura e às atividades extracurriculares, bem como à integração escola e família. Portanto, a finalidade da A.P.M. é tanto se ater ao financeiro da instituição escolar, como também aos demais assuntos que primam pela busca de maior aprimoramento em relação ao processo educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Procedimentos Metodológicos

Sobre os objetivos, a metodologia deste capítulo abrange a pesquisa descritiva – pois descreve as características de fenômenos específicos ou populações, incluindo a descrição de um estudo do nível de atendimento de entidades, o processo numa organização, bem como levantamento de atitudes, opiniões e crenças na população, sendo que neste capítulo, descreve a percepção de gestores, de professores e da comunidade escolar, por meio dos pais, acerca da integração entre a instituição familiar e a escolar – e a pesquisa exploratória – pois orienta maiores informações sobre a temática que se vai pesquisar, além de facilitar a delimitação do problema e nortear a fixação dos objetivos ou descobrir um novo tipo de enfoque ao assunto, ou seja, trouxe subsídios no sentido de comprovar se a integração entre família e escola torna-se relevante para o desenvolvimento da criança no segmento escolar da Educação Infantil. (GIL, 2002).

Sobre as técnicas para coleta de dados, Quadros (2007) diz que sua principal forma se refere à leitura, tanto de revistas, jornais, CDs, livros, etc., sendo empregada, certamente, a todos os tipos de pesquisa. Esta técnica também é denominada de pesquisa bibliográfica, foi constituída de dados secundários, ou seja, aqueles que já se encontram disponibilizados que já foram objeto de análise e estudo.

Mas, na construção deste capítulo empregou-se os dados primários, ou seja, aqueles ainda não sofreram estudo e análise, por meio, em específico do instrumento de coleta de dados, o questionário aberto.

De acordo com Quadros (2007), o universo de uma pesquisa concerne ao conjunto de fenômenos e todos os fatos que apresentam uma característica comum. Aqui, neste capítulo, o universo é a Educação Infantil.

A população diz respeito ao conjunto de números obtidos, contando-se ou medindo-se certos atributos dos fenômenos e/ou fatos que constituem um universo. Nesta pesquisa científica, a população se trata de gestores, de professores e dos pais de duas instituições da Educação Infantil. (QUADROS, 2007).

Coleta dos Dados

A fim de complementar esta pesquisa acadêmica, fez-se necessário a realização da pesquisa de campo. Assim, foi elaborado um questionário¹ concernente à temática em questão no montante de nove questões abertas e discursivas que foi subdividido em duas partes: a primeira trouxe a contribuição da equipe gestora e docente e de pais de uma escola de Educação Infantil – denominada Unidade A; a segunda da realidade de outra unidade escolar com os mesmos sujeitos – denominada Unidade B.

Análise dos Dados

Ao todo foram vinte e dois colaboradores, sendo onze de cada uma das duas de Escolas Municipais de Educação Infantil, localizadas em um município localizado ao sudoeste do estado de São Paulo que responderam o questionário. É importante ressaltar que a totalidade dos participantes é do segmento escolar Creche, ou seja, atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses completos.

Em primeiro lugar, foi indagado acerca da crença se é importante a integração família e escola. A totalidade dos entrevistados discorreu que é relevante tal integração.

Indo ao encontro, Oliveira e Araújo (2010, p. 107) apontam que: “Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva”.

Em seguida, foi questionado se a unidade escolar possui Associação de Pais e Mestres – A.P.M. – e ambas as realidades em análise – A e B –, em totalidade, responderam que sim.

Relevante também foi o apontamento do *Sujeito 10 – Mãe M2*, da unidade B: “É fundamental para fortalecer o entrosamento entre pais, responsáveis e professores. Ajudar a escola atingir os objetivos educacionais, representar e dar luz às demandas da comunidade, pais ou responsáveis de alunos na escola”.

1 QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO

- 1- Você acredita que é importante a integração família e escola? Sim? Não? Por quê?
- 2- A sua escola tem Associação de Pais e Mestres – A.P.M.?
- 3- Se tem, você acha importante essa instância colegiada? Por quê?
- 4- Você participa da A.P.M. da sua escola? Caso a resposta seja positiva, qual cargo?
- 5- A sua escola tem Conselho de Escola?
- 6- Você acha importante esse conselho? Por quê?
- 7- Você participa desse conselho? Caso a resposta seja positiva, qual cargo?
- 8- A sua escola se mostra aberta a diálogos e opiniões?
- 9- Você participa das tomadas de decisões relacionadas à escola? Caso a resposta seja positiva, de que forma?

Tal contribuição vai ao encontro das reflexões de Santos (2021) acerca dos objetivos que uma A.P.M. se propõe: colaborar no direcionamento da unidade escolar visando o alcance das metas e objetivos educacionais; II – representar os anseios da comunidade e dos pais de alunos junto à unidade escolar; mobilizar os recursos financeiros, materiais e humanos, auxiliando a unidade escolar no que tange ao provimento de condições que possibilitem melhor o ensino, bem como desenvolver atividades de assistência nas áreas socioeconômica e de saúde.

Acerca da participação na A.P.M. da sua escola e se for positiva a resposta, qual cargo, de acordo com os dados coletados da Unidade A, apenas dois dos onze colaboradores responderam que não participam. Dois participantes nomearam suas atribuições, sendo: “[...] diretora executiva” (*Sujeito 1 – Diretora*) e “[...] suplente do conselho Fiscal” (*Sujeito 3 – Professora*). Os demais sete participantes participam como membros pais, mas não souberam dizer qual tipo de órgão diretor que são constituintes.

Em relação à Unidade B, apenas três dos onze colaboradores responderam que não participam. Três participantes nomearam suas atribuições, sendo: “[...] presidente executiva” (*Sujeito 1 – Diretora*); “Participo. Faço parte da diretoria executiva” (*Sujeito 2 – Coordenadora*) e “[...] secretária” (*Sujeito 10 – Mãe M2*). Os demais cinco participantes participam como membros pais, mas não souberam dizer qual tipo de órgão diretor são constituintes.

De acordo com Santos (2021), a A.P.M. será administrada pelos seguintes órgãos: I – Assembléia Geral; II – Conselho Deliberativo; III – Diretoria Executiva; e IV – Conselho Fiscal.

A Assembleia Geral será constituída pela totalidade dos associados. Já o Conselho Deliberativo será constituído de, no mínimo, 11 (onze) membros, sendo o Diretor da Escola o seu presidente nato e os demais componentes, eleitos em Assembleia Geral, obedecendo as proporções estabelecidas: a) - 30% dos membros serão professores; b) - 40% dos membros serão pais de alunos; c) - 20% dos membros serão alunos maiores de 18 anos; d) - 10% dos membros serão associados admitidos. (SANTOS, 2021).

A Diretoria Executiva da APM será composta de: I - Diretor Executivo; II - Vice-Diretor Executivo; III – Secretário; IV - Diretor Financeiro; V - Vice-Diretor Financeiro; VI - Diretor Cultural; VII - Diretor de Esportes; VIII - Diretor Social; IX - Diretor de Patrimônio (SANTOS, 2021).

O Conselho Fiscal é constituído de 3 (três) elementos, sendo 2 (dois) pais de alunos e 1 (um) representante do quadro administrativo ou docente da Escola, sendo que todos os cargos terão membro titular e membro suplente. (SANTOS, 2021).

Os colaboradores foram perguntados se a escola possui Conselho de Escola. A totalidade das duas unidades escolares – A e B – respondeu que não.

De acordo com os participantes da unidade A, “Não tem por enquanto” (*Sujeito 5 – Mãe B1*); “Não, ainda não tem” (*Sujeito 8 – Mãe M1*). Em relação à realidade escolar B, “Não, somente A.P.M.” (*Sujeito 5 – Mãe B1*).

Acerca da importância do Conselho Escolar, os colaboradores das unidades A e B, talvez, por não terem esse órgão colegiado na escola acabaram por desconhecer sua finalidade que é de, nas reflexões de Paro (2016), ser uma instância importante de participação da comunidade escolar, uma vez que permite a intervenção do diálogo entre a escola e a sociedade, garantindo a diversidade de opiniões e a pluralidade de interesses, além de possibilitar a discussão e o debate sobre os principais problemas e desafios enfrentados pela educação, pode auxiliar na tomada de decisões relacionadas à gestão escolar, como a definição de prioridades e elaboração de planos e projetos pedagógicos.

Diante do exposto, pode evidenciar que se ambas as unidades escolares A e B tivessem um Conselho de Escola, ele seria um instrumento fundamental para a promoção da gestão democrática e participativa da educação, permitindo a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados pela escola e assegurar melhoria da qualidade do ensino.

Como se pode perceber as respostas foram muito evasivas da unidade A. Em relação à realidade escolar B, foram notadas também respostas evasivas: “Sim, é importante para todos” [*Sujeito 4 – Mãe B1*]; “Sim, para termos consciência do que está entrando e saindo da escola” [*Sujeito 7 – Mãe B2*].

Indo ao encontro, é possível trazer o esclarecimento de Paro (2016) acerca dos objetivos do Conselho Escolar que são: I. Democratizar as relações no âmbito da escola, visando à qualidade de ensino através de uma educação transformadora que prepare o indivíduo para o exercício da plena cidadania; II. Promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é ensinar; III. Estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua organização, funcionamento e articulação com a comunidade de forma compatível com as orientações da política educacional da Secretaria de Educação, participando e responsabilizando-se social e coletivamente, pela implementação de suas deliberações.

Acerca da participação no Conselho Escolar da sua escola e se for positiva a resposta, qual cargo, todos os colaboradores de ambas as unidades – A e B – responderam que não.

Em relação à constituição e à representação do Conselho Escolar, Paro (2016) recomenda que ele deve ser constituído por membro nato, o diretor do estabelecimento, e por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Estes serão escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo, e, no ato da eleição – bienal –, para cada representante será eleito também um

suplente, de acordo com o princípio da representatividade que abrange toda a comunidade escolar, é constituído pelos seguintes conselheiros:

- a) Um representante da supervisão de ensino ou da orientação escolar; b) Um representante de professor; c) Um representante do grupo ocupacional operacional; d) Dois representantes de pais ou responsáveis de alunos; e) Dois alunos regularmente matriculados maiores de 16 (dezesseis) anos.
- Parágrafo Único: Em não havendo alunos maiores de 16 (dezesseis) anos a representação de pais se estenderá para quatro membros. (PARO, 2016, p. 231).

Em relação à indagação se a sua escola se mostra aberta a diálogos e opiniões, pode-se notar que a totalidade positiva nas respostas dos participantes de ambas as realidades escolares da pesquisa de campo.

De acordo com alguns relatos da Escola A, “Sim, temos um excelente relacionamento entre equipe e comunidade escolar” (*Sujeito 2 – Coordenadora*); “Sim, temos um excelente relacionamento” (*Sujeito 3 – Professora*); “Sim, a escola sempre pede opiniões também” (*Sujeito 4 – Mãe B1*).

Indo ao encontro, de acordo com alguns relatos da Escola B, “Sim, somos uma escola aberta a novas ideias” (*Sujeito 1 – Diretora*); “Sim, a minha escola se mostra aberta a receber opiniões da comunidade escolar em que se insere” (*Sujeito 2 – Coordenadora*); “Sim, toda opinião ou crítica construtivas são bem vindas” (*Sujeito 3 – Professora*); “Sim, ela aceita todo tipo de opinião” (*Sujeito 4 – Mãe B1*); “Sim, totalmente aberta ao diálogo e opiniões” (*Sujeito 5 – Mãe B1*).

A defesa por uma escola que seja dialógica, ou seja, que promova a troca de ideias e conhecimentos entre professor e alunos, em um processo de construção coletiva do saber foi um dos pressupostos de luta e resistência de Paulo Freire (1970).

Para ele, a escola não deve ser um espaço de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mas sim um lugar em que todos possam aprender juntos, em um diálogo que valorize as experiências e saberes de cada um em que o diálogo é fundamental para uma prática educacional emancipadora. Portanto, Freire (1970) defende uma escola que seja dialógica e aberta ao diálogo, em que todos os envolvidos no processo educativo possam aprender juntos, em um processo de construção coletiva do conhecimento.

Em relação à participação nas tomadas de decisões relacionadas à escola, e caso positivo, qual a forma de tal participação, na Unidade A, apenas dois colaboradores responderam que não: *Sujeito 5 – Mãe B1* e *Sujeito 8 – Mãe M1*. Os demais 9 sujeitos responderam positivamente: A participação dos familiares se dá por meio da realização de reuniões de Pais e Mestres: *Sujeito 4 – Mãe B1*; *Sujeito 9 – Mãe M1*; *Sujeito 11 – Mãe M2*. Outras respostas trouxeram mais contribuições: “Sim, dando opiniões, ajudando em tomadas de decisões”

(*Sujeito 10 – Mãe M2*); “Sim, ouvindo e dando opiniões” (*Sujeito 7 – Mãe B2*); “Sim, com opiniões construtivas” (*Sujeito 6 – Mãe B2*).

O corpo gestor da Unidade A também trouxe apontamentos importantes: “Dando democraticamente minha opinião e buscando ouvir e atender a opinião dos pais, alunos e equipe escolar” (*Sujeito 1 – Diretora*); “Sim, sempre buscamos compartilhar ideias e opiniões para em conjunto com nossa equipe e comunidade escolar” (*Sujeito 2 – Coordenadora*).

Comparando tais relatos com as respostas dos colaboradores da Unidade B, é possível perceber que as respostas positivas quanto à participação são menores. Pois responderam que não, cinco participantes: *Sujeito 3 – Professora*; *Sujeito 4 – Mãe B1*; *Sujeito 6 – Mãe B2*; *Sujeito 7 – Mãe B2*; *Sujeito 9 – Mãe M1*; Outras somente mediante a convocação: *Sujeito 8 – Mãe M1* e *Sujeito 11 – Mãe M2*.

Todavia, as respostas positivas quanto à participação na Unidade B, segundo os familiares, são bastante satisfatórias: “Sim, escutando muito a família, com isso é possível compreender melhor as crianças, suas vivências, abrangendo suas potencialidades, gostos e suas dificuldades” (*Sujeito 10 – Mãe M2*); “Sim, assinando Atas de pedidos, distribuições de verbas e compra de materiais necessários para a escola” (*Sujeito 5 – Mãe B1*).

De acordo com o referencial teórico, no contexto escolar, a participação pode acontecer de variadas formas. Por exemplo: “participação como presença, participação como expressão verbal e discussão, participação como representação política, participação como tomada de decisão e participação como engajamento” (BECKER, 2013, p. 84); sendo que cada uma dessas maneiras em torno da ação de participar há uma distinta e gradual intensidade quanto ao seu nível de interação.

As respostas sobre a participação da comunidade escolar, representada pela instituição familiar, se dá, na grande maioria das vezes, por presença, no caso, nas reuniões realizadas em ambas as unidades escolares. Com exceção de duas mães da Unidade B, que se enquadram quanto participação de expressão verbal e discussão bem como participação política, pois elas relataram que: “Sim, escutando muito a família, com isso é possível compreender melhor as crianças, suas vivências, abrangendo suas potencialidades, gostos e suas dificuldades” (*Sujeito 10 – Mãe M2*); “Sim, assinando Atas de pedidos, distribuições de verbas e compra de materiais necessários para a escola” (*Sujeito 5 – Mãe B1*).

Para reverter esta questão, para tanto, a participação requer, segundo Lück *et al.* (2011), a adoção bem como o desenvolvimento de um programa de ações por meio da atuação gestora. Dentre elas: 1 – Redigir um código de valores que representam o compromisso de toda equipe com a gestão participativa escolar; 2 – Construção do comprometimento pessoal de toda equipe; 3 – Promoção

da capacitação em serviço tanto por parte docente quanto dos pais a fim de angariar o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação participativa; 4 – Circulação e propagação de informações do gestor para todos os membros da organização; 5 – Iniciar com alto envolvimento o processo de planejamento.

Indo ao encontro, a gestora da Unidade B respondeu que: “Sim, pois sou a diretora, mas só temos decisões consultando a comunidade escolar” (*Sujeito 1 – Diretora*).

Enfim, diante dos dados apresentados na pesquisa de campo e analisados por meio do referencial teórico, pode-se comprovar que a unidade escolar, por meio de seus profissionais, tem a missão de promover o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e estimulante. Já a família é responsável por oferecer um ambiente afetivo e de convivência, que possibilita a formação dos valores e princípios éticos e morais, além de auxiliar no desenvolvimento social e emocional das crianças.

Conforme o referencial teórico em análise, a integração entre a escola e a família pode ser alcançada por meio de diversas ações, como: reuniões periódicas, encontros com pais e familiares, eventos culturais, palestras e workshops, entre outros. Essas atividades permitem que a escola e a família estejam em sintonia, compartilhando informações e experiências e felizes para um processo educativo mais completo e efetivo.

Além disso, a integração entre a escola e a família é importante para o fortalecimento do vínculo afetivo entre os familiares e a escola, o que pode resultar em um maior envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Isso pode contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico das crianças, bem como para o seu desenvolvimento socioemocional.

As respostas e as contribuições dos participantes das Unidades Escolas – A e B – revelam certa convergência justamente com aquilo que foi proposto pelos estudiosos da pesquisa bibliográfica, revelando que a integração da escola e da família é relevante para o desenvolvimento global da criança, pois promove um trabalho conjunto que visa o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, levando em consideração as diversas dimensões do ser humano.

Embora seja notada a participação da família nas duas realidades escolares pesquisadas – Escola A e B – a participação e a integração entre elas deveria ser mais ativa. A participação familiar não pode se resumir apenas em reuniões periódicas. Mas a família deve ter a consciência de sua coparceria e de sua corresponsabilidade nas tomadas de decisões coletivas da unidade escolar que, em consequência, irá refletir no desenvolvimento global das crianças, desde a Educação Infantil.

Em conformidade com Brasil (2009), a participação da família no ambiente escolar é primordial, pois possibilita que a criança, na Educação Infantil, amplie suas experiências e vivências, potencializando todo seu desenvolvimento, o que se deve ao fato de que haja um maior acompanhamento dos pais em sua aprendizagem, o que, em consequência, irá favorecer esse pleno desenvolvimento, motivando e valorizando a criança, contribuindo em sua autoconfiança, sua autoimagem, aprimorando o seu processo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse capítulo, por meio da fundamentação teórica e da pesquisa de campo, permitiu a reflexão acerca da *“A Integração entre Família e Escola e sua Relevância para o Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil”*.

O referencial teórico acrescido das contribuições dos pesquisadores na pesquisa de campo pode colaborar em se alcançar objetivo geral desse capítulo que foi o de analisar a importância da integração entre família e escola na Educação Infantil, visando o desenvolvimento pleno da criança.

Pretendeu-se apresentar informações teóricas, que respondessem ao problema voltado à reflexão e à compreensão acerca dos impactos que a integração entre família e escola no desenvolvimento infantil desde a infância e, sobretudo, apresentar a relevância da coparceria entre tais instituições, que pode ser evidenciada por meio da colaboração de educadores, gestores e familiares de duas instituições da Educação Infantil, através de um questionário discursivo e aberto. Ou seja, pretendeu-se buscar subsídios que respondessem a problematização apresentada na introdução:

A falta de integração entre família e escola na Educação Infantil pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental da criança?

A resposta é sim! Por tudo o que foi exposto, a integração entre família e escola na Educação Infantil é um tema de grande relevância para o pleno desenvolvimento da criança. Isso pode ser comprovado com base nos estudiosos e dos participantes da pesquisa de campo.

Diante dos apontamentos teóricos, pode-se comprovar que a integração entre família e escola na Educação Infantil pode ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental da criança. A colaboração entre pais e educadores pode criar um ambiente de aprendizagem mais consistente e acolhedor para a criança, promovendo uma melhor compreensão de suas necessidades e interesses. Além disso, a colaboração pode ajudar a garantir que as expectativas e as estratégias educacionais sejam consistentes em ambos os ambientes, criando uma transição mais suave entre a casa e a escola.

Em síntese, a integração bem-sucedida entre família e escola pode resultar em benefícios a longo prazo para a criança, haja vista que tal é uma peça fundamental no processo educacional e desenvolvimento da criança, afetando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional e comportamental.

A colaboração entre essas duas esferas permite uma troca de informações e uma compreensão mais completa do contexto em que a criança está inserida, permitindo assim um melhor acompanhamento de seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação desse impacto acerca dessa integração é de extrema importância para garantir que a criança esteja recebendo o suporte necessário em todas as áreas de sua vida.

Em suma, através do aporte teórico quanto da contribuição dos participantes na pesquisa de campo alcançou-se a pretensão em responder o problema elencado e aos objetivos propostos, levando a possibilidade de se refletir sobre que a Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento da criança, pois é nesse período que ocorre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras em que a participação ativa e envolvida da família na vida escolar da criança contribui para um desenvolvimento integral da criança, fortalecendo o vínculo entre a criança e seus cuidadores e seus educadores, além de promover a construção de uma base sólida para o aprendizado futuro.

Quando a família participa ativamente do processo educacional da criança, acompanhando seu progresso, participando de reuniões escolares, colaborando com as atividades propostas pela escola e estabelecendo uma comunicação aberta com os educadores, a criança se sente valorizada e apoiada em seu processo de aprendizagem. Isso fortalece sua autoestima, estimula sua curiosidade e interesse pelo conhecimento e contribui para a formação de uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Diante de tudo o que foi exposto, cabe aos gestores, principalmente na Educação Infantil, proporem ações e estratégias a fim de colaborar com o processo de integração entre as instituições família e escola:

- Exercer, sob os ditames da gestão democrática escolar, a função gestora compartilhando responsabilidades com a equipe escolar e com a comunidade e tomando decisões coletivamente através da busca de objetivos comuns assumidos por todos, como dirigentes e dirigidos, todos avaliam o trabalho e são avaliados, havendo a participação ativa do todo;
- Buscar estratégias a fim de que a família se sinta pertencente à comunidade escolar;
- Propiciar ações a fim de haja integração entre os variados segmentos que constituem a comunidade escolar;
- Pretender pautar suas ações na democratização, na gestão participativa,

contando com a colaboração do corpo docente, discente e da comunidade escolar, inclusive no que tange em administrar os recursos financeiros, promovendo, portanto, a efetiva transparência na prestação de contas e na tomada de decisões;

- Articular a função social escolar aos anseios coletivos da comunidade;
- Garantir junto à comunidade escolar a transparência e a democracia na tomada de decisões;
- Fazer com a comunidade e a família participem do cotidiano escolar e que essa participação aconteça em todo o processo dos projetos, ações e atividades e não apenas em sua culminância;
- Orientar a família, buscando a melhoria da qualidade de vida da criança tanto em sua casa quanto na escola.

Pode-se constatar veementemente que todas essas ações estratégicas serão fundamentais e colaborarão para concretização da integração entre a família e a escola e que esta seja vista como uma estratégia indispensável para garantir o sucesso educacional da criança, inclusive na Educação Infantil, e sua formação como cidadão consciente e comprometido com a sociedade.

Por fim, espera-se que a pesquisa científica traga contribuições às futuras investigações sobre a integração entre família e escola, pois ela permite o compartilhamento de informações relevantes sobre a criança, como suas características individuais, necessidades especiais, interesses e comportamentos, permitindo um planejamento pedagógico mais adequado e personalizado.

Para tanto, a parceria entre a família e a escola também pode contribuir para a identificação precoce de possíveis dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, sugestões de aceitação oportunas para o apoio à criança. Além disso, a família é um ambiente de aprendizagem importante para a criança, e a colaboração com a escola possibilita a construção de uma ponte entre o contexto familiar e o contexto escolar, promovendo uma educação mais integrada e significativa.

Finda-se este capítulo com a seguinte reflexão:

“O envolvimento da família na educação é essencial para o sucesso escolar e para a formação cidadã dos alunos. É uma responsabilidade compartilhada, que promove a união entre escola e família na construção de um futuro melhor para as crianças”.
(Maria Isabel da Cunha, 2010, p. 113).

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. A importância da relação escola-família no processo educativo. *In: Revista Acadêmica Online*, n. 1, v. 1, 2014, p. 72-78. Disponível em: > <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/142><. Acesso em 1 mar. 2023.
- BECKER, T. As dificuldades do processo de tomada de decisões na gestão escolar democrática. *In: Anais do Salão de Pesquisa das Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, v. 12, 2013. p.017-027. Disponível em: > anais.est.edu.br/index.php/salao/article/download/197/156<. Acesso em 1 mar. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada a 5 de outubro de 1988.
- _____. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2022.
- CUNHA, M. I. Escola e família: uma parceria necessária. *In: Revista de Educação*, n. 15, v. 28, 2010, p. 107-120. Disponível em: > <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2010.v15n43/><. Acesso em 17 fev. 2023.
- DEMO, P. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *In: Cadernos de Pesquisa*. Pontífica Universidade Católica. Rio de Janeiro, n. 115, mar., 2002. Disponível em: ><http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/05n115.pdf><. Acesso em 10 out. 2022.
- EPSTEIN, J. L. O envolvimento dos pais na escola: uma abordagem de desenvolvimento e políticas educacionais. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, 2011, p. 333-354. Disponível em: > <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2011.v16n47/><. Acesso em 17 fev. 2023.
- FANTINATO, F. G.; MACEDO, R. M. S. de. **A relação família-escola: um olhar sistêmico sobre a queixa escolar**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPES, T. R. W. **Os principais desafios do gestor democrático na atualidade**. Disponível em: ><http://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/administracao/os-principais-desafios-gestor-democratico-na-atualidade.htm><. Acesso em 1 abr 2023.
- LÜCK, H. *et.al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, C. B. E.; ARAÚJO, C. M. M. **A relação família-escola: interseções e desafios.** *In: Estud. psicol.*, n. 1, v. 27, mar., Campinas, 2010. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/><. Acesso em 17 fev. 2023.

OLIVEIRA, E. G. de.; CAMARGO, K. A. G. de. **Gestão e comunidade: a tomada de decisão compartilhada na educação infantil.** *In: OLIVEIRA, E. G. de (org.) Interfaces da gestão escolar.* Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

OLIVEIRA, J. L. A importância da participação da família na educação infantil. *In: Revista de Educação, Cultura e Sociedade*, n. 32, v. 1, 2018, p. 101-115. Disponível em: > <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1751><. Acesso em 17 fev. 2023.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação: novos desafios, novas práticas.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PICANÇO, A. L. B. **A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.** 2012. 245 fl. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/2264>>. Acesso em 13 set. 2022.

QUADROS, M. B. de. **Do projeto de pesquisa ABNT NBR 15287 (2005) a versão final da monografia.** FAFIJA: Jacarezinho: 2007. [texto].

SANTOS, L. F. dos. **Gestão democrática e participativa: perspectivas e reflexões.** *In: OLIVEIRA, E. G. de (org.) Interfaces da gestão escolar.* Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

VIEIRA, I. **A relação família e escola em tempos de pandemia covid-19 e os impactos no desenvolvimento integral da criança no espaço escolar.** Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/216296>>. Acesso em 13 set. 2022.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO

Aline Fabiana Marcelino

INTRODUÇÃO

“Há sempre algo mais além dos males e das deficiências que a vida nos apresenta. Para além da dúvida, existe a fé. Para além do sol, existe o calor e a energia quando a luz apaga. Para além da vida, a eternidade”.
(NOWILL, 1996, p. 290)

A palavra “lúdico” se origina do latim *ludus*, que significa brincar. Segundo Rau (2011, p. 33), a ludicidade “se define pelas ações do brincar; ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano”.

Essa prática não é nova. Na Grécia Antiga, os gregos se valiam dos jogos para transmitir ensinamentos de valores e cultura para as crianças. Já os índios adotaram a prática lúdica, ensinando costumes através do “brincar”. Tão logo, os jesuítas também se beneficiaram dos ensinamentos lúdicos para transmissão de saber. (RAU, 2011).

A Necessidade Educativa Especial – NEE – denominada baixa-visão corresponde ao comprometimento da função visual em ambos os olhos e pode ser revertida através de intervenção cirúrgica, uso de óculos – normalmente de altos graus – lentes de contatos e afins. Essa condição interfere diretamente na execução de tarefas de cunho visual, como atividades escolares. Para Raposo e Carvalho (2011), a criança com baixa-visão tem pouca percepção visual do seu entorno, o que pode fazer com que a mesma não consiga ou não se sinta incluída.

De acordo com Raposo e Carvalho (2011, p. 34):

A função visual é algo que se aprende e, por isso, quanto mais oportunidades de contato com as pessoas e objetos do meio, melhor a criança com baixa visão desenvolverá habilidades e capacidades para explorar o meio ambiente, conhecer e aprender.

A inclusão de alunos portadores de NEE adentra cada vez mais os espaços escolares. O surgimento de leis, como a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015 (BRASIL, 2015), favorece cada vez mais o processo de inclusão, que não deve, em nenhum momento, ficar apenas nos ditos jurídicos e sim tornar-se uma prática contínua no universo educacional.

A educação inclusiva é o número 4 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – definidos pela Organização das Nações Unidas – ONU – como meta global para transformação social até 2030, sendo que o papel social e humanizador de um ensinar que inclua é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática.

A legislação vigente, por intermédio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), afirma que a “interação [da pessoa com deficiência] com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Os benefícios do “brincar” são grandes aliados no processo de efetivação da inclusão. No entanto, apesar de todos os privilégios comprobatórios da prática lúdica, o poder público oferece poucos recursos e condições para as escolas e para os professores a fim de fazer do processo de inclusão uma realidade constante, de maneira que o educando se sinta realmente inserido ao ambiente escolar.

Logo, este capítulo justifica-se pela necessidade de estudos que auxiliem o professor em sala de aula, além de toda a gestão escolar, responsável pelo desenvolvimento saudável de todos os seus alunos.

O aprofundamento em pesquisas que relacionem NEE, como a baixa-visão, a processos de inclusão comprovadamente eficientes como a Ludicidade, é justificável também pela grande contribuição aos bancos de dados acadêmicos, visto que a questão não se esgota, já que é uma realidade brasileira, presente no cotidiano de todas as escolas.

Segundo Rau (2011, p. 39), “professores e pesquisadores aprimoram a sua atitude pedagógica através de estudos, como os que abordam a ludicidade, por exemplo”. Diante disso, cabe ao professor construir um conhecimento com base no universo infantil, que se torne relevante para o educando, principal agente na construção escolar.

A partir do exposto foi pensada a pesquisa que tem como problema a possibilidade de ajuda educacional voltada ao desenvolvimento de estratégias inclusivas para a criança com baixa-visão por meio da ludicidade. Este problema desdobra-se na seguinte questão: De fato, é possível verificar que a ludicidade pode ser utilizada como recurso pedagógico para a inclusão da criança com baixa-visão?

A hipótese é que sim e é na direção de busca de sua confirmação que é realizada esta pesquisa. Há diversos autores do campo da Pedagogia que enfatizam em suas obras a relevância da atuação docente ao fazer uso de jogos e brincadeiras no sentido de contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças com baixa-visão.

O presente capítulo diz respeito ao recorte do Trabalho de Conclusão de curso apresentado no Curso de em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taguaí, em 2021, sob a orientação do Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira e tem como objetivo geral investigar de que forma a ludicidade e seus benefícios podem auxiliar no processo de inclusão de crianças com baixa-visão.

Tal intuito tem como especificidade: esclarecer e conceituar os termos ludicidade e Inclusão; compreender a ludicidade como recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem da criança com Necessidades Educativas Especiais – N.E.E., em específico a denominada “baixa-visão”; localizar, através de pesquisas prévias, jogos e brincadeiras comprovadamente eficazes para o processo de inclusão do educando portador de baixa-visão; e, por fim, descrever de que forma o “brincar” é benéfico para a inclusão de crianças com baixa-visão.

Observando as inúmeras vantagens que a ludicidade pode proporcionar à construção do saber escolar, propõe-se pensar, neste capítulo, de que forma esses benefícios podem auxiliar o processo de inclusão das crianças com baixa-visão, democratizando o ensino e o oportunizando de forma igual para todos.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO

Considerações sobre o Processo Inclusivo

A educação no Brasil tardou a ser considerada um direito de todos. Apenas em 1824, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegurou esse bem social a todos os cidadãos, e mesmo assim, mulheres e trabalhadores estavam excluídos do sistema.

Em 1879, no entanto, no município do Rio de Janeiro, tornou-se obrigatório a todos os jovens, a partir dos sete anos, de ambos os sexos, a educação. Foi em 1934, através de uma nova constituição, que a educação passou a ser compreendida como um direito gratuito e obrigatório, dividindo-se entre responsabilidade da família e do Estado.

Mesmo com a garantia do direito concedido, foi apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) que alunos com Necessidades Educacionais Especiais – N.E.E. – entraram em cena. Em seu artigo de nº 88, a lei menciona que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade.” Infelizmente, durante um longo período, a Educação Especial foi desenvolvida em instituições privadas, e, somente com a promulgação da Constituição de 1988, chamou-se a atenção para a responsabilidade do sistema governamental para com a educação enquanto direito fundamental e universal.

Por fim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação passou a ser obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro anos, sem distinções ou discriminação. A inclusão escolar se tornou, portanto, tema em voga para o Estado e também para a sociedade, gerando e nutrindo infinitas pesquisas e discussões por entre os anos.

O conceito de inclusão escolar está relacionado, dentre muitas coisas, com o acesso e com a permanência de todos os cidadãos nas escolas. Objetiva-se tornar a educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos, independente das características, diferenças ou especificidades de cada aluno.

Para a autora Mantoan (2003, p. 16):

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Toda a sociedade é responsável pelo processo de inclusão escolar, não somente alunos com N.E.E., afinal, a inclusão não depende somente destes, e sim de todos, para que, desta forma, a educação se torne de fato, universal, integrando todos os membros da sociedade, não só escolar.

Conforme cita Maciel e Barbato (2015, p. 62), “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas; cabe à sociedade escolar se adequar aos processos que a inclusão escolar requer”.

Antes de prosseguir, convém estabelecer o conceito já mencionado de Necessidades Educacionais Especiais – N.E.E. Determinadas condições particulares, que podem influenciar na forma como os alunos são educados, são chamadas de Necessidades Educacionais Especiais. Estas particularidades podem incluir deficiências físicas ou motoras, autismo, altas habilidades ou demais condições sociais, emocionais ou psíquicas passíveis de influenciar o processo de ensino e aprendizagem do educando. Atualmente, a legislação brasileira ampara e também considera N.E.E., pessoas com algum tipo de necessidade, como, além das já mencionadas, trabalhadores ou alunos que vivam em condição de rua, populações muito distantes ou nômades, minorias étnicas ou culturais e grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1996).

Alunos com N.E.E. são direcionados à Educação Especial. Este também é um conceito importante para a compreensão do processo de inclusão escolar. A Educação Especial pode ser compreendida como uma modalidade de ensino e também um instrumento de inclusão. Ressalta-se que a Educação Especial deve ocorrer preferencialmente dentro do Ensino Regular, afinal, é desta forma que há a real inclusão. (MARCIEL; BARBATO, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – ocorre, normalmente, paralelamente às aulas, como em Salas de Recursos. São espaços físicos localizados em escolas públicas que objetivam o atendimento educacional especializado. Esses espaços focam no ensino de estudantes através de estímulos direcionados para necessidades específicas. A fim de desenvolver um trabalho pedagógico eficiente, são utilizados materiais e metodologias específicas nestes ambientes. (SILUK; PAVÃO, 2015).

Segundo Siluk e Pavão (2015, p. 28), a função básica de uma Sala de Recursos consiste em:

Estabelecer parceria com o professor da sala regular, de forma a desenvolver um trabalho na sala de recursos que contemple as necessidades apresentadas pelo aluno em ambos os contextos, de sala regular e de recursos. Proporcionar atividades e materiais pedagógicos específicos para o favorecimento da aprendizagem, garantindo sua permanência, autonomia e plena participação no espaço escolar.

O papel social e humanizador de um ensinar que inclua é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática. A legislação brasileira, por intermédio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – N° 13.146/2015 (BRASIL, 2015), afirma que a “interação [da pessoa com deficiência] com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A relevância da Ludicidade

Dentre tantos caminhos e pesquisas recentes acerca da temática da inclusão, converge-se o objeto principal deste presente trabalho: a ludicidade.

Comprovadamente eficaz, a ludicidade é um instrumento de estimulação prática utilizada em qualquer etapa do desenvolvimento da psicomotricidade. É uma forma expressiva que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta ainda grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual, social e didático para a criança. (RAU, 2011).

No século XX, com o crescimento das pesquisas voltadas à psicologia infantil, o estudioso Jean Piaget (2013) trouxe novos estudos sobre a importância do lúdico e seus benefícios para a aprendizagem.

Para Piaget (2013, p. 51), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa [...] a primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação”.

Kishimoto (2013, p. 112) destaca que “a prática do brincar leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”.

Portanto, a ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos. Comprovadamente eficaz, o lúdico é um instrumento de estimulação prático utilizado em qualquer etapa do desenvolvimento da psicomotricidade. É uma forma expressiva que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta ainda grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual, social e didático para a criança.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reforçam, ao longo de seu texto, a importância dos recursos lúdicos para o processo de ensino aprendizagem, e evidenciam benefícios, como: a melhora no desenvolvimento da criança, desenvolvimento cognitivo, motor e psicomotor, além de colaborar para o crescimento saudável e uma boa saúde mental, estimulando a criatividade e a imaginação além de fazer com que a criança conheça a si mesma e aos outros.

A utilização de recursos lúdicos no processo de aproximação do aluno com NEE com o seu meio é de grande importância, pois, desta forma, o processo de aprendizagem se dará de forma natural, sendo oriundo dos estímulos e interesses da criança. (RAU, 2011).

Através do brincar, a criança não se sente testada ou pressionada a executar uma tarefa, ao contrário, se vê convidada a explorar o mundo imaginário e motivada a extrapolar o que já domina para ir em busca de algo novo e ainda desconhecido. Por meio desse recurso tão próprio da infância, o professor se aproxima do grupo com o qual atua, propiciando a construção de um saber mais sólido. (RAU, 2011).

Segundo Nascimento (2015, p. 20), “ao entrar na brincadeira e se mostrar interessado por aquilo que tanto desperta a alegria e o prazer de seus alunos, o professor conecta-se ao grupo e partindo daí, facilmente conseguirá estimular as habilidades que necessita trabalhar.” Chama-se atenção, por exemplo, a atividade “Blocos de construção”, que estimula percepções visuais através de associação de formatos, cores, tamanhos e etc., promovendo uma participação mútua e inclusiva e uma aprendizagem igualitária.

Ao serem inseridas no ambiente escolar, as brincadeiras contribuem grandemente para a aprendizagem dos alunos, afinal, consegue-se obter a plena participação destes em atividades dos mais variados tipos. Pode-se, através da ludicidade, desenvolver habilidades sociais e emocionais que auxiliem a criança a conviver em sociedade. (NASCIMENTO, 2015).

O Lúdico como Recurso Pedagógico para Crianças com N.E.E.

Ao longo dos anos, os estudos acerca das práticas lúdicas no ambiente escolar se evidenciaram através de pesquisas de diversos estudiosos e teóricos do desenvolvimento infantil. Através do lúdico, se desenvolve competências cognitivas, emocionais e motoras, que são construídas através da interação ludicidade e conhecimento. (DUARTE; PIOVESAN, 2013).

Os jogos são considerados um recurso de ensino eficiente que contribuem com variados estímulos educacionais, como: a ordenação do tempo, espaço e movimento. (DUARTE; PIOVESAN, 2013).

Segundo Duarte e Piovesan (2013, p. 23):

[...] a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, consequentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades, por permitir maior interação da criança com o aprendizado, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa.

É na escola que se desenvolvem as atividades educativas mais significativas na vida do educando, sendo necessário, portanto, opções que minimizem possíveis barreiras impostas a crianças com N.E.E., tornando-as integradas nas aprendizagens escolares. Neste contexto, destacam-se as atividades lúdicas, uma vez que estas se mostram como soluções competentes no que diz respeito ao combate às dificuldades de aprendizagem.

Em sua obra *O jogo e a educação infantil: perspectivas*, Kishimoto (2013, p.119) afirma que “Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares”.

Ao se considerar os benefícios das atividades lúdicas no cenário da educação regular, é notável que estes se estendem às crianças com N.E.E., como sendo um vantajoso método a fim de resultados positivos, produzindo frutos no processo de ensino e aprendizagem dentro da Educação Especial.

Para Cerveira (2016, p. 39): “O lúdico é uma experiência bastante significativa para as crianças, é uma necessidade da mesma e pode ser uma experiência produtiva em termos de desenvolvimento, visto que é uma ferramenta bastante atraente”.

Para a mesma autora:

Tais atividades permitem o desenvolvimento de capacidades importantes, uma exploração do mundo e a interação com os outros contribuindo para um ambiente saudável, divertido e que favorece ainda a inclusão e o contacto das crianças com os outros. (CERVEIRA, 2016, p. 41).

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), em relação à educação das crianças, esta deve ser condizente com as necessidades do universo infantil. O documento menciona que

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27).

O documento ainda ressalta o papel fundamental do brincar para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, salientando o fato de a criança desde cedo poder se comunicar por meio de sons e gestos, podendo desenvolver, através das brincadeiras, capacidades importantes, como: atenção, imitação, memória e imaginação, amadurecendo capacidades de socialização, por meio da interação e a utilização de experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998).

Para autores como Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 98), o brincar relaciona-se diretamente com a aprendizagem:

Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Por este ângulo, recursos lúdicos são opções pedagógicas que apresentam significativas contribuições para o desenvolvimento de habilidades escolares e sociais, pois buscam, através do prazer, aprimorar capacidades educativas de todos os âmbitos pessoais. Ao precisar de muito mais estímulos para se envolver com as práticas educacionais e desenvolver habilidades, como: as cognitivas, as motoras e as sensoriais. Assim, a atuação com as crianças com N.E.E. requer atividades dinâmicas, o que pode ser ofertado através de ludicidade, podendo ser uma fonte de benefícios em relação ao progresso físico, intelectual e social.

Comprova-se também que as atividades lúdicas integram práticas pedagógicas que reduzem problemas educacionais associados às crianças com N.E.E.. Ao promover o interesse pelos conteúdos, de forma atrativa, o lúdico contribui para a construção do conhecimento de forma interessante ao aluno, seja através de jogos ou brincadeiras, o que vai, com certeza, refletir de forma positiva no sucesso escolar do educando. (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

Conhecendo a Criança com Baixa-Visão

Os graus de visão compreendem diversas possibilidades, indo desde a cegueira total até a visão considerada perfeita. A “deficiência visual” corresponde ao contexto da cegueira até a baixa-visão ou visão subnormal. Raposo e Carvalho (2010), pautados em dados da Organização Mundial da Saúde – OMS – e no Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual – ICEVI – definem e distinguem a cegueira e a baixa-visão da seguinte forma:

Cegueira: perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, representa a perda visual que leva a utilizar o Sistema Braile, recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita.

Baixa-visão: comprometimento visual em ambos os olhos que, mesmo após tratamento e (ou) correção de erros refracionais comuns, resulta em acuidade visual inferior a 20/70 ou restringe o campo visual, interferindo na execução de tarefas visuais. A baixa visão representa a capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, o que implica necessidade de recursos educativos especiais. (RAPOSO, CARVALHO, 2010, p. 159).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, perdas de visão correspondem a baixa-visão e a acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05 e a cegueira a acuidades visuais inferiores a 0.05 ou a um campo visual inferior a 10° em torno do ponto de fixação. A baixa-visão integra duas categorias, a baixa-visão moderada – relativa a acuidades visuais compreendidas entre 0.3 e 0.1 – e a baixa-visão severa – relativa a acuidades visuais entre 0.1 e 0.05. Para Mendonça *et al.* (2008), a definição apresentada baseia-se em medidas clínicas relativas a duas funções visuais, a acuidade visual e o campo visual. “A existência de alterações ao nível destas funções tem diferentes repercussões no funcionamento visual”. (MENDONÇA *et al.*, 2008, p. 11).

Para Domingues, Carvalho e Arruda (2010), quando a acuidade visual se encontra afetada, as imagens são vistas de forma turva e com baixo contraste, o que dificulta a percepção dos detalhes. O campo visual corresponde à área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída e a visão de cores pode ser afetada com alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas.

Entre os extremos da capacidade visual, perpassando pela cegueira, baixa-visão e a visão normal, encontram-se patologias, como: a miopia, o estrabismo, o astigmatismo, a ambliopia, a hipermetropia, que não são encaradas como deficiências visuais, mas requerem tratamento, para não agravar e interferir no processo de ensino e aprendizagem. (GIL, 2000).

Segundo Gil (2000), a cegueira ou a perda total ou parcial da visão, pode ser adquirida ou congênita. O indivíduo que nasce com o sentido da visão e o perde posteriormente, é capaz de guardar memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores, o que facilita sua readaptação. Porém, quem já nasce sem o sentido da visão não pode formar uma memória visual ou mesmo possuir uma lembrança visual.

Em conformidade com Gil (2000), o impacto da deficiência visual – congênita ou adquirida – sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa – enfim, de uma infinidade de fatores.

Diversas são as razões e as causas da cegueira e da baixa-visão, dentre as mais frequentes pode-se destacar:

Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. **Catarata congênita** em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. **Glaucoma congênito** que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. **Degenerações retinianas e alterações visuais corticais**. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares. (GIL, 2000, p. 9, *negritos nossos*).

Em relação ao foco desta pesquisa, pensa-se a seguir mais especificamente sobre a baixa-visão. Para Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p. 12):

A baixa-visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas.

Para diversos autores, a baixa-visão é uma particularidade difícil de ser identificada nos primeiros anos de vida, por isso requer atenção extra por parte dos pais, da escola e da comunidade. Segundo Domingues, Carvalho e Arruda (2010), algumas manifestações e comportamento em ambiente escolar ou no convívio dos alunos costumam contribuir para a identificação de possíveis dificuldades visuais, normalmente em relação à locomoção, ao olhar e a outros aspectos observados informalmente.

De acordo com as autoras mencionadas, as possíveis ocorrências de baixa-visão podem ser investigadas a partir dos seguintes indícios:

Olhos vermelhos; lacrimejamento durante ou após esforço ocular; piscar continuamente; visão dupla e embaçada; movimentar constantemente os olhos (nistagmo); Dificuldades para enxergar a lousa; aproximar de mais os olhos para ver figuras ou objetos e para ler ou escrever textos; Sensibilidade à luz; dores de cabeça; tonturas, náuseas; Aproximar-se muito para assistir televisão; tropeçar ou esbarrar em pessoas ou objetos; ter cautela excessiva ao andar; esquivar-se de brincadeiras ou de jogos ao ar livre; dispersar a atenção. (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 9).

Para avaliar corretamente as condições visuais de um aluno, utiliza-se o que se chama de Avaliação funcional da visão. Para Mendonça *et al.* (2008), esta avaliação é um aspecto fundamental a ter em conta, contribuindo de forma decisiva para o estabelecimento do plano e do programa educativo do aluno e pressupõe a intervenção de uma equipe multidisciplinar que envolve profissionais como docentes da educação especial, o docente da turma, a família, e claro, o serviço oftalmológico de baixa-visão.

Segundo Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p. 18):

A avaliação qualitativa do uso eficiente da visão refere-se ao seu uso funcional no dia a dia e pode ser realizada por diferentes profissionais. É obtida por meio de observação do comportamento visual com objetos do cotidiano, conhecidos e usados na prática de atividades de rotina do educando. O aluno com baixa visão usa ou tem a possibilidade de usar a visão para a realização de atividades escolares e ou fora da escola. Ao realizar atividades significativas, o aluno poderá descobrir os benefícios e as vantagens de usar o resíduo visual, fixar os olhos, focalizar e seguir objetos situados em diferentes posições e distâncias. Desta forma, poderá compreender a importância do uso da visão na execução de tarefas de seu interesse.

Dentro do ambiente escolar, é inquestionável que alunos cegos e com baixa-visão necessitam de recursos próprios que propiciem a sua plena aprendizagem. Conforme Raposo e Carvalho (2010) discutem, cabe ao professor avaliar as condições da escola e da sala de aula e indicar as adaptações necessárias para que a participação do aluno seja relevante. É ainda, encargo do professor, localizar necessidades particulares de cada estudante, propondo um planejamento e organização de atividades alternativas. É importante salientar que, uma avaliação conjunta das especificidades do educando, que inclua o mesmo, assim como sua família e comunidade escolar, pode vir a garantir um trabalho inclusivo consolidado.

Para Nascimento (2015, p. 24), “os processos de inclusão e aprendizagem de alunos com cegueira ou baixa-visão é algo possível”. No entanto, para que seja efetivo, é necessária, como já mencionado, a ação conjunta de toda a comunidade escolar. Considera-se, afinal, que, com apoio eficiente, a inclusão e o desenvolvimento do educando, ocorre de forma significativa.

A Ludicidade como Instrumento Pedagógico para Criança com Baixa-Visão

A visão é um dos cinco sentidos que, em conjunto com os demais, proporcionam sensações aos seres humanos. A capacidade de ver representa, segundo Laplane e Batista (2008), função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos. Os objetos, as pessoas, as formas, as cores e o movimento despertam a curiosidade e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior.

Crianças com baixa-visão ou cegueira podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornar-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança. (LAPLANE, BATISTA, 2008, p. 214).

Pesquisas acerca da temática da visão e sua relação com a aprendizagem comparam o desenvolvimento de bebês cegos e que enxergam e constatam que o desenvolvimento de bebês cegos pode sofrer atraso a partir do segundo mês de vida devido à função exercida pela visão na calibração dos sistemas proprioceptivo e vestibular. (PRECHTL *et al.* apud LAPLANE; BATISTA, 2008).

Conforme o autor citado, a ausência de visão teria como consequência um atraso no desenvolvimento do controle da postura e dos movimentos. Felizmente, os atrasos provenientes da carência de visão podem ser supridos até a adolescência, graças à plasticidade cerebral e à experiência (LAPLANE; BATISTA, 2008). Esta carência somente não é suprida caso a criança tenha sido privada de experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais significativas.

A maior parte dos estudos que abordam os diferentes aspectos do desenvolvimento (motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, personalidade, diferenças individuais) destaca também a importância dos estímulos do ambiente que, no caso da criança com deficiência visual, devem ser incrementados e adaptados o mais precocemente possível para promover o desenvolvimento. (WARREN apud LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 214).

É na escola que o educando amplia seus canais de comunicação, portanto, estímulos provenientes deste ambiente devem ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem do educando cego ou com baixa-visão. Visando os benefícios da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com NEE, concentra-se agora, estas mesmas práticas lúdicas relacionadas à NEE cegueira ou baixa-visão. Para a apresentação de opções lúdicas para o público alvo, analisaram-se as atividades apresentadas por Laplane e Batista (2008) em seu estudo: *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa-visão e cegueira na escola.*

A seguir, encontram-se jogos e brincadeiras que podem motivar o aluno com baixa visão em uma aprendizagem mais engajada, e referem-se à materiais mais estruturados, que trazem informação de modo a ser reconhecida de forma tátil e visual.

Para Laplane e Batista (2008), esse quesito traz alguns desafios, pela necessidade de dispor, em um espaço limitado, informações táteis e visuais equivalentes, oferecendo, ao mesmo tempo, um material “claro” e “não poluído”, no entanto, podem contribuir grandemente para um ensino inclusivo.

O primeiro exemplo a ser citado é o Jogo de Bingo, que em versão adaptada permite uma boa jogabilidade para crianças com baixa-visão, segundo as autoras, em um exemplo de adaptação de um bingo de formas, essas foram desenhadas em material tateável e coladas sobre cada cartela e também em pequenos cartões a serem sorteados. As autoras prosseguem:

Um outro detalhe: foi delimitado, na cartela, um lugar para colocar o marcador da figura já sorteada (como os feijões no bingo tradicional), reduzindo o risco de serem deslocados, no momento da colocação de novos marcadores, relativos a novas figuras sorteadas. Isso foi feito com o recorte de orifícios quadrados na cartela, em posição fixa em relação a cada forma, colando-se o conjunto todo sobre outra cartolina. Os “feijões”, ou peças para marcar figuras sorteadas, eram quadrados de EVA que se encaixavam nos orifícios. Isso permitiu muitas jogadas, bastante animadas, sem a perda da informação sobre as figuras já sorteadas para cada participante. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 202).

A próxima atividade também pertence ao universo de brincadeiras infantis, e conceitualmente se assemelha ao bingo, é o dominó:

Entretanto, algumas dificuldades foram observadas com um dominó adaptado, confeccionado em madeira, com orifícios no lugar das bolinhas tradicionais: era difícil para as crianças compreenderem o conjunto que ia se formando e detectarem a configuração das extremidades (informação relevante para sua jogada), sem tirar as peças do lugar. Nesse aspecto, no caso da cartela do bingo, há maior espaço para manuseio e aproximação da criança e para assistência individualizada, sem o risco de perda de informações do jogo coletivo, como ocorre quando o desenho do dominó é parcialmente desfeito por movimentos bruscos de um participante. Entretanto, dependendo das características do grupo de crianças, o jogo de dominó constitui uma alternativa interessante. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 222).

Por fim, a opção de jogo de tabuleiro também é exibida pelas autoras como uma alternativa viável para a aplicação de atividades lúdicas. O jogo criado pela dupla denominou-se “Cidade-bosque” e contava com 20 casas a serem percorridas:

Essas casas eram formadas por quadrados de EVA: as de número par, em vermelho, expondo a parte rugosa do material, e as ímpares, em amarelo, expondo a parte lisa do material. Cada casa era numerada de duas formas: com os números convencionais, escritos com tinta preta em tamanho grande, e com números em Braille, feitos com rebites de metal inseridos no EVA. Os ‘carros’ eram pequenos retângulos, com cores e texturas variadas, e o dado, em modelo convencional, tinha as bolinhas salientes, reconhecíveis, portanto, tanto pela visão como pelo tato. Observou-se que grupos de crianças, com diferentes níveis de dificuldade visual, participaram de jogos em condições semelhantes para a identificação das informações relevantes. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 222).

Como se pode perceber, a ludicidade precisa integrar os conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem deste público, suprimindo necessidades específicas. Cabe ao professor utilizar recursos pertinentes em suas aulas, táteis, visuais e auditivos, que torne a aula acessível a todos e não somente a uma pequena parcela. As atividades lúdicas apresentadas não motivam somente o aluno com cegueira ou baixa-visão, pode motivar a todos, e de forma benéfica, integrá-los, tornando o processo de inclusão real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o exposto ao longo deste capítulo, assim como as reflexões propiciadas, considera-se, por fim, que a ludicidade pode contribuir grandemente para o processo de inclusão escolar de crianças com baixa-visão.

De caráter bibliográfico, a pesquisa buscou reunir conceitos de diversos autores do campo da Pedagogia em torno da Ludicidade, para constatar, de forma efetiva, a hipótese levantada ao se entender que o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, estando presente em seu desenvolvimento desde a sua infância.

Enquanto que a Necessidade Educativa Especial – NEE – denominada baixa-visão pode vir a comprometer as capacidades de desenvolvimento do educando por interferir diretamente no campo visual, portanto, em sua qualidade de vida. O lúdico apresenta, em contrapartida, ao estimular a capacidade visual através de novas estratégias escolares, diversos benefícios para o educando, incluindo-o, de fato, nas práticas escolares.

Dentro do contexto brasileiro, há leis que abordam a inclusão, como a lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – BRASIL, 2015), e isso torna necessário repensar as práticas educativas e a forma como o currículo se estrutura, definindo as prioridades em relação a todos os públicos, para agregar de forma exponencial todas as crianças.

O ambiente escolar requer do educando o desenvolvimento máximo de todas as suas habilidades, para que este possa aproveitar de todas as suas

capacidades cognitivas, motoras e afins, visando promover uma aquisição do saber efetiva, que torne o conhecimento significativo para o educando, e o inclua dentro da sociedade de forma concreta e não apenas superficial.

Desse modo, cabe ao professor buscar ativamente estratégias para a consolidação de um ambiente de saber inclusivo e eficiente, que promova o conhecimento independente da NEE de cada indivíduo e que acima de tudo, o torne crítico e capaz de refletir por si só independente da situação em que se inclua.

Ao compreender o processo de inclusão da criança com baixa-visão faz-se necessária a releitura do ambiente escolar, que se atente para todos os aspectos necessários a uma prática docente inclusiva.

Ao longo desta pesquisa, os conceitos de ludicidade ficaram expostos de forma clara a fim de promover a reflexão acerca desta prática em relação ao processo inclusivo, e por ser justamente eficiente, torna-se relevante ressaltar que a pesquisa científica acerca desta temática não se finda, muito pelo contrário.

Enfim, os estudos acerca da ludicidade e seus benefícios em relação às crianças com NEE se fazem necessários na sociedade, visto que a inclusão é um processo que ocorre continuamente, e não está acabado, sendo uma luta diária no cotidiano educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/1996, de 24 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 3.

CERVEIRA, M. A. M. **O lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com Necessidade Educativas Especiais**. 2016. Disponível em: >https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18325/1/MARCIA_CERVEIRA.pdf<.

Acesso em 22 ago. 2021.

DUARTE, M; PIOVESAN, A. M. Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. 2013. *In: Vivências*, 9, 17, 21-32. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencia/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_02.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

DOMINGUES, C. dos. A; CARVALHO, S. H. R. de.; ARRUDA, S. M. C. de P. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: MEC. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. Disponível em: file:///C:/Users/anacl/Downloads/2010_liv_cadomingues.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

GIL, M. **Deficiência visual**. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 08 set. 2021.

KISHIMOTO, T. **O Jogo e a educação infantil**: perspectivas. 22, p.105-128. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em 22 ago. 2021.

LAPLANE, A. L. F de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa-visão e cegueira na escola. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJCCFDTSTyjnQdRfCfwpvs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 set. 2021.

MACIEL, D. A; BARBATO. S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2. ed. ver. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 284p. Disponível em: https://www.academia.edu/26759600/Desenvolvimento_Humano_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Inclus%C3%A3o_Escolar_2a_ed_2015. Acesso em 15 ago. 2021.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna. 2003.

MENDONÇA, A. *et al.* **Alunos cegos e com baixa visão**: orientações curriculares. Brasília: MEC. 2008. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_alunos_cegos.pdf. Acesso em 05 set. 2021.

NASCIMENTO, P. R. P. **O lúdico na promoção dos alunos com baixa visão ou cegueira na escola regular**. UNB. Brasília, 2015.

NOWILL, D. **E eu venci assim mesmo**. São Paulo. Totalidade. 1996.

PIAGET, J. **A Psicologia da Inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RAPOSO P. N; CARVALHO, E. N. S. de. **Inclusão de alunos com deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP. 2010.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *In: Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 23, nº 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: >http://200.253.187.1/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/2633.pdf<. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILUK, A. C. P. PAVÃO S. M. de O. (Org.) **Atendimento educacional especializado**: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional. Santa Maria: UFMS. 2015. 148p. Disponível em: ><https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-NA-SALA-DE-RECURSOS.pdf><. Acesso em 24 ago. 2021.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DAS ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS

*Aline Roberta da Silva
Antonio Carlos de Souza*

INTRODUÇÃO

O ensino de História tem passado por várias problemáticas no decorrer dos tempos históricos. Tanto o campo educacional, quanto as propostas curriculares para a disciplina de História passam por mudanças diante de determinações econômicas, políticas, sociais, que, no modo de produção capitalista e estado liberal, buscam atender a interesses da classe dominante.

Nos tempos atuais, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da educação fundamental (BRASIL, 2018), há a tendência de que o currículo de História seja elaborado e imposto de forma que os professores sejam direcionados a reproduzir conteúdos históricos na perspectiva da classe dominante. Os conteúdos históricos são “de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 123).

Para Hobsbawm (1998), a história é essencial para a compreensão do presente e para construir uma perspectiva de futuro, pois configura uma forma de compreensão dos processos de desenvolvimento sociais, em constante movimento. Por isso, é fundamental a compreensão de que as problemáticas atuais não têm raízes imediatas. Enquanto sociedade envolvida em um contexto histórico, a compreensão do que está posto hoje só é possível dentro do movimento histórico que fez emergir essas problemáticas. Desse modo, o professor de história, além de ter sua competência técnica de conteúdos historicamente produzidos, é também quem possibilitará reflexão e interpretação de tais conhecimentos de acordo com os contextos históricos determinados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ideia, orientação, diretriz e determinação legal na organização curricular brasileira, é também produto de uma história construída ao longo dos últimos trinta anos. Pode-se colocar como marco inicial o Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que

afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1988). Tal perspectiva está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional de 1996, como explicitada no seu Art. 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. (BRASIL, 1996).

A questão aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental em 1997, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2008, e no Plano Nacional de Educação em 2014. Nesse movimento, em 2018, o estado do Paraná elaborou o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (RCPR) seguindo a mesma lógica de organização curricular da BNCC, como os direitos de aprendizagens dos alunos, competências e habilidades, servindo como referência para as instituições de ensino na Educação Básica. O processo de construção do RCPR se deu na articulação da secretaria de educação estadual com as secretarias municipais, estando envolvidos estado e municípios, cujos objetivos já estavam traçados na BNCC. A implementação do RCPR tornou-se obrigatória como adequações curriculares em 2020.

A disposição desta pesquisa objetiva mostrar como o ensino de História na Educação Fundamental, especificamente nos anos iniciais, é tratada na legislação educacional, tanto na BNCC, quanto no RCPR. A hipótese de partida é que as atuais determinações legais têm por objetivo currículos escolares, como do ensino de História, orientados pela lógica das políticas educacionais liberais ou neoliberais. A intencionalidade é uma formação de professores, reproduzida na formação de estudantes, voltados à educação para uma sociedade alienada. O resultado desse currículo impede que a relação de ensino e aprendizagem produza condições técnicas e políticas de compreensão de suas contradições, dimensão fundamental de intervenção e perspectivas de sua transformação.

Essa hipótese parte de experiência na área do ensino e em um Programa de Mestrado em Educação Básica. O atual contexto econômico, político e social provoca a necessidade de investigar a questão do ensino de História com foco em como tem sido abordado os conhecimentos dessa área na legislação que norteia a Educação Básica, como a BNCC e o RCPR. O objetivo do trabalho é compreender a trajetória da estruturação do ensino de História no Brasil a partir da análise dos documentos curriculares, para evidenciar que as mudanças e adequações na sua organização são articuladas dentro da lógica do modo de produção capitalista e do estado liberal.

A pesquisa se caracteriza como documental e bibliográfica, com revisão de literatura da área da Educação e de História. A problematização busca responder à questão: como a organização curricular para o ensino de História, presente na atual legislação educacional, atende às demandas do modo de

produção capitalista e do estado liberal e neoliberal? As respostas para a questão estão organizadas em duas partes: na primeira, busca-se descrever a trajetória do componente curricular ensino de História na educação brasileira; na segunda parte, apresenta-se uma reflexão sobre currículo, formação docente e o ensino História para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A reflexão sobre a trajetória do ensino de História parte da compreensão, conforme Marx e Engels (2010), de que a classe dominante é composta por indivíduos que possuem consciência na medida em que dominam, com ideologias, pensamentos, ideias do tempo, da época, relacionadas ao modo de produção e relações de produções de uma época histórica. Mathias (2011) afirma que o componente curricular de História vai ser incluído na educação brasileira no século XIX, a partir da criação do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, em 1837, instituição escolar voltada a educar jovens advindos da elite brasileira da época. Logo em seguida, em 1838, o estudo da História do Brasil foi discutido pelos intelectuais no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

Os conteúdos pensados para a disciplina de História eram voltados para uma educação religiosa, moral e cívica e tinham como premissa manter o padrão de sociedade organizada da maneira hierárquica, conforme as determinações da elite da época. Assim, o ensino de História tinha a “incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade”. (MATHIAS, 2011, p. 42). Assim, o ensino de História era voltado para uma História Universal com caráter civilizatório e patriótico, tendo como influência as tradições europeias conhecidas no currículo como História eurocêntrica, prevalecendo a História da Europa Ocidental.

Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a ‘invenção das tradições’ brasileiras. A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. (MATHIAS, 2011, p. 42).

Para o pesquisador acima citado, somente a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, é que foi possível perceber alterações notórias na organização da educação brasileira, principalmente com a reforma educacional de 1931, que “marcou o fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente do ensino no Brasil”. (MATHIAS, 2011, p. 43). Com isso, houve esforço para elaboração de um ensino de História voltado à construção de uma identidade

nacional, ocultando, contudo, as fragmentações sociais existentes no meio social. O ideário era de que a classe dominante teria a responsabilidade de operar as transformações na sociedade.

As preocupações sobre a organização educacional brasileira estavam na pauta política do governo Vargas, nos inícios dos anos de 1930, inclusive com a publicação de muitos decretos sobre a organização escolar. No entanto, as ideias de uma política nacional centralizadora do governo Vargas não eram consenso entre os educadores, especialmente do movimento da Escola Nova, explicitado no Manifesto dos Pioneiros de 1932, que causou conflitos de ideias e conflitos políticos, levando à decretação do Estado Novo, em 1937. O ensino de História, especificamente no período de 1937 a 1945, tornou-se meio de propaganda nacionalista do Estado ditatorial.

[...] O ponto a assinalar é que a história do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma. Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria. (MATHIAS, 2011, p. 43).

Conforme o referido autor, foi nesse movimento de reestruturação do Ensino de História que se começou a culpar a colonização portuguesa pelo atraso no desenvolvimento do Brasil. Isso intensificou um trabalho para destacar a figura do indígena, no qual ao mesmo tempo que fazia alusão ao homem medieval, também aproximava suas características físicas ao do homem branco. A figura do negro, por sua vez, era retratada numa analogia de mão de obra e mercadoria. Foi nessa perspectiva que se iniciou “a divulgação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre”. (MATHIAS, 2011, p. 44).

Foi somente entre final da década de 1940 e início da década seguinte que a classe trabalhadora começou ter acesso à escola, para atender aos interesses técnicos do processo de desenvolvimento da industrialização brasileira. Para Ribeiro (2001, p. 127), “a organização escolar no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização”, está presente desde o Estado Novo até meados da década de 1950. Prado Jr (1969, p. 300) afirma que tais interesses são “o reflexo, na política, da ascensão de grupos econômicos tornados poderosos em consequência do intenso processo de capitalização e concentração capitalista”. Foi nesse contexto, porém, que o ensino de História também se fortaleceu.

[...] Ao término da década de 1950 e alvorecer da seguinte, arborescia uma mudança de perspectiva proveniente de exigências de operários, estudantes e classe média. Reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram alguns dos autores que entraram na ordem do dia. (MATHIAS, 2011, p. 43).

Com o Golpe civil militar em 1964, as disposições de um ensino de História que contemplasse as determinações econômicas, políticas e sociais nos diversos momentos da história do Brasil também foram cassadas, e o Ensino de História passou a ter como foco atender ou fazer apologia aos interesses da ditadura militar, empresarial. As disposições autoritárias estão implícitas na Lei Nº 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e de sua articulação com a escola média, assim como na Lei Nº 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. No processo de implementação da nova Lei, houve a agregação das disciplinas de História e Geografia, institucionalizando a área de Estudos Sociais.

Essa substituição do ensino de História e Geografia, a partir da Lei nº 5.692 de 1971, esvaziou os conteúdos desses dois ensinamentos. Além disso, a disciplina de Estudos Sociais era utilizada nas escolas como meio para propagar a ideologia de um ufanismo nacionalista destinado a enfatizar cada vez mais o projeto nacional do governo militar (1964-1984). (ASSIS; RUCKSTADTER; NODA, 2022, p. 5).

Incorporados à área de Estudos Sociais, os conteúdos de História foram reformulados e houve intensa “influência da história historicizante nos livros didáticos e na orientação histórica escolar. Tudo voltado para o emprego dessa disciplina na tentativa de legitimar o estado de exceção do regime militar”. (MATHIAS, 2011, p. 44). Com isso, a disciplina de História, assim como de Geografia e Organização Social Política do Brasil (OSPB) compunham a área de Estudos Sociais, na qual prevalecia uma concepção de História factual, sendo os heróis tratados como sujeitos da História.

Vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundir os com o próprio ensino de história do Brasil. Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante. Para além, reduziam os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Não é despropositado sublinhar que o pano de fundo social nesse momento era marcado pelo recrudescimento da repressão, o início dos chamados ‘anos de chumbo’ cujo slogan enunciava: ‘Brasil, ame-o ou deixe-o’. (MATHIAS, 2011, p. 45).

Como o ensino de História ficou atrelado à área de Estudos Sociais, foram abertos os cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, onde o professor de Estudos Sociais, assim, “teria que dar aulas de História, Geografia, OSPB e EMC, fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área das Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais”. (MARTINS, 2001, p. 08). Porém, o contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu tornou-se um campo de enfrentamentos e de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações, com críticas às formas adotadas e aos conteúdos ministrados na área de Estudos Sociais, que afrontavam diretamente uma formação educacional e política crítica da sociedade. “O momento era de luta contra o regime militar e os Estudos Sociais eram considerados como um de seus mecanismos de sustentação”. (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 176).

Na década de 1980, o Brasil passou por um processo de redemocratização que desencadeou muitas mudanças para a educação, fruto de movimentos sociais reivindicatórios, como de coletivos de professores e estudantes da educação básica e da educação superior, demandando e trazendo para o debate as pautas da participação democrática, da luta pela cidadania, da conquista de direitos sociais e da educação. Tais movimentos foram fundamentais nos enfrentamentos que levaram a convocação, debates, elaboração e promulgação de legislações sociais e educacionais a partir do final da década de 1980, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997.

Se uma pauta de luta educacional e social no Brasil, na década de 1980, foi o enfrentamento da ditadura civil militar e a luta para o fim de um de seus mecanismos de sustentação – os Estudos Sociais, na década de 1990 –, a luta teve novos desafios “com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado consenso de Washington”. (SAVIANI, 2007, p. 421). Foi um período de reorganização do Estado liberal e do modo de produção capitalista e, por conseguinte, de reformas na educação, de modo a atender às demandas e aos interesses neoliberais, tanto no contexto econômico, quanto social e cultural. Com isso, a educação e os currículos continuaram “subjugados à mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2007, p. 435).

Na esteira de um contexto global, as reformas educacionais decorreram da nova configuração mundial que impôs um modelo econômico orientado para a submissão dos países à lógica do mercado neoliberal ou seja, privatização, redução das tarifas de importação, contração de empréstimos e pagamento de juros junto ao Fundo Monetário Internacional, privilegiar o superávit primário em detrimento do investimento em políticas públicas, sociais e na educação etc. (MATHIAS, 2011, p. 48).

Nesse cenário de reformas, houve a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Andrade (2022) aponta que a criação dos PCN trouxe avanços para educação brasileira em comparação ao período anterior. A componente curricular de História passa a ser incluída na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo ensinada a partir dessa fase escolar de “maneira progressiva ao longo de toda a trajetória escolar do aluno, ou seja, até o ensino médio”. (ANDRADE, 2022, p. 60). Mesmo com a desvinculação do ensino de História e Geografia, houve dificuldade do trabalho dos professores responsáveis por tais disciplinas, pois os “materiais e livros didáticos, assim como a própria formação dos docentes, pautavam as duas ciências como similares e, por muito tempo, tiveram suas especificidades negadas”. (CARVALHO, 2014).

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Primeiramente, é necessário refletir sobre a função da escola no processo de produção do conhecimento. A escola deve organizar suas atividades, com os seus currículos, “para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber sistematizado (ciência), bem como ao próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (SAVIANI, 2011, p. 14). Em consonância a essa compreensão de escola, entende-se que a função educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve cumprir algumas exigências.

Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2011, p. 14).

Entretanto, muitos desafios são encontrados para o trabalho direcionado ao ensino de História nessa etapa da Educação Básica. Para os pesquisadores Assis, Ruckstadter e Noda (2022), os desafios existentes para a efetiva sistematização do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se dão tanto no que diz respeito à estruturação anual do calendário escolar que direcionam este componente curricular em uma organização abrangente de datas comemorativas, quanto no fato dos professores que ministram esse componente curricular não terem formação específica em História, pois, em grande parte, são formadas em cursos técnicos de nível médio ou em curso superior de Pedagogia. O próprio calendário escolar apresenta tantas datas comemorativas que, por muitas vezes, para executá-las é deixado de lado o trabalho efetivo dos conteúdos sistematizados.

O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 2011, p. 15).

É necessário entender que tais atividades são importantes, mas são secundárias e não devem ser consideradas de mesmo peso que as atividades essenciais na relação de ensino e aprendizagem, com a “transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados [...] de saber elaborado”. (SAVIANI, 2011, p. 16). Há outras atividades que podem ser trabalhadas para enriquecer as atividades nucleares da escola, contudo “não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las”. (SAVIANI, 2011, p. 16).

Medeiros, Ujiie e Gomes (2021), analisando a formação inicial dos professores que ministram o componente curricular de História nos anos iniciais da Educação Fundamental, especificamente os professores sem a formação inicial em História, argumentam que não se trata de fazer crítica à atuação profissional dos professores. As suas análises evidenciam as lacunas na formação inicial, especificamente dos professores que não têm formação em História, mesmo tendo conteúdos ligados à História em outros cursos de formação, o que prejudica o processo de ensino e aprendizagem, tanto no conteúdo, quando na didática e metodologia de ensino.

Diante desse desafio, cabe indagar: como são pensados os conteúdos, os objetivos da aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular do Paraná (RCPR), especificamente para o componente curricular de História dos anos iniciais da Educação Básica? Compete, assim, investigar como tais documentos pensam a formação de professores, pois a problemática envolve o trabalho efetivo, a prática pedagógica docente, na relação intrínseca de ensino e aprendizagem. Os fundamentos pedagógicos e políticos da BNCC estão em consonância com os princípios da organização social liberal e do modo de produção capitalista.

[...] a partir de uma lista de objetivos de aprendizagem a serem trabalhados de forma mecânica e exaustiva. A construção desses objetivos tem como base as competências e as habilidades necessárias para a reestruturação do capital e a conformação da classe trabalhadora em relação aos aspectos ‘inerentes’ da nova ordem: o apagamento dos conflitos sociais e de classes é vital para a internalização dessa conformação. (ANDRADE, 2022, p. 69).

A BNCC é um documento elaborado no contexto do avanço do conservadorismo social e político, de reestruturação do capital, que, apesar de ter sofrido críticas de setores progressistas da sociedade civil e da educação, se tornou um documento prescritivo na organização curricular, focado na avaliação de metas e resultados de aprendizagem e, por isso, expressa o triunfo do modelo neoliberal de currículo, focado na responsabilização, na meritocracia: “Ainda que adote um discurso pedagógico pretensamente progressista, seu escopo é aumentar o controle do Estado sobre o currículo real/efetivo/ativo da sala de aula” (FERREIRA *et al.*, 2021, p. 20).

A partir da BNCC, as secretarias estaduais de educação tiveram que fazer revisão ou elaboração e implementação de seus currículos. Os documentos curriculares Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP), e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), produzidos respectivamente em 2018 e 2020, são resultados desse amplo processo de reformulação curricular, alinhados à BNCC. Assim, também o componente curricular de História segue os princípios impostos pela BNCC, e, no caso do Paraná, são acrescentados alguns objetos de conhecimentos relacionados ao estado do Paraná.

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. (PARANÁ, 2018, p. 8).

A BNCC e os RCPR, mesmo sendo documentos recentes da organização educacional, são objetos de muitas pesquisas já publicadas e, certamente, de pesquisas em andamento. Dessa maneira, na síntese desta pesquisa sobre o ensino de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no contexto das atuais reformas educacionais, não foi possível fazer citações diretas da BNCC, mas somente buscar expor a análise dos seus fundamentos pedagógicos e políticos. Neste sentido, também o RCPR requer uma análise mais aprofundada, tanto na sua elaboração, quando na sua implementação curricular, especificamente no componente História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Algumas questões são apresentadas aqui na busca por expressar uma neutralidade científica, política e social, como, por exemplo, um objetivo de aprendizagem específico disposto no RCPR – História para os alunos do 5º do Ensino Fundamental.

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DE CONHECIMENTO | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
|---|---|---|
| Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | As formas de organização social e política: a noção de Estado | Conhecer direitos sociais conquistados pela luta de muitos cidadãos brasileiros e que fazem parte do nosso cotidiano. |

Fonte: (PARANÁ, 2018, p. 472).

Alguns apontamentos são pertinentes ao objetivo de aprendizagem sobre o referido objeto de conhecimento, porque o currículo utiliza a referência de “muitos cidadãos brasileiros” para abordar as conquistas sociais. Por que o texto imposto no currículo não os relaciona à perspectiva de grupo ou classe social? Questões como essa evidenciam aspectos de interesses da classe dominante em camuflar a manutenção do *status quo* do modelo dominante de sociedade liberal, neoliberal, de modo de produção capitalista, a não expressar as relações dos ditos “cidadãos” com a classe trabalhadora. Tais elaborações tentam camuflar a sociedade de classes e a luta de classes no processo histórico. Devido a isso, a classe dominante busca impor e controlar o que deve ou não deve ser ensinado.

Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante uma vez consolidada no poder - não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. [...] Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2011, p. 86).

A partir do exemplo do RCPR – História, retorna-se a uma das primeiras problemáticas apontadas na pesquisa, a questão da formação inicial dos professores que lecionam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais no componente de História. A análise e compreensão crítica da legislação educacional e das políticas educacionais passa, necessariamente, pela análise crítica da organização curricular e dos materiais didáticos e pedagógicos. Tudo isso passa, necessariamente, pelo processo de formação inicial dos professores.

A formação inicial dos docentes que ensinam história deveria superar aspectos como leitura acrítica dos acontecimentos históricos, dos quais que o professor polivalente pode (e deve) realizar uma leitura crítica, profunda e contextualizada do livro didático ou do material de apoio. A revisão do currículo deveria também ser considerada, pois o professor polivalente poderia alfabetizar à medida que ensina história ou ensinar história à medida que alfabetiza. (MEDEIROS; UJIE; GOMES, 2021, p. 45-46).

A formação dos professores, neste sentido, requer diversas dimensões, como teórica, metodológica, didática, de modo que possam dotá-los de conhecimento técnico e compromisso político no processo dinâmico e transformador de ensino e aprendizagem. Assim, a formação dos professores precisa partir da busca de compreensão da realidade social, na qual a educação, a escola e o aluno estão inseridos. Com isso, a sua formação deve propiciar que a sua ação docente seja pensada, planejada e articulada com a compreensão da realidade social, para que sua ação docente não seja de produção e reprodução dos interesses da classe dominante, que é de fazer da educação e da escola espaço de manutenção e ampliação de sua hegemonia econômica, política, social, cultural.

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero como isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a técnica. Estas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política. (SAVIANI, 2002, p. 212).

Como ainda afirma Saviani (2009, p. 72), “para que a escola cumpra sua função política, é preciso que exerça bem sua contribuição específica”. As considerações de uma formação omnilateral são fundamentais na formação inicial dos professores, tanto no processo de compreensão, quanto de domínio teórico e prático dos fundamentos da organização social e educacional. Portanto, é preciso que a formação dos professores propicie o conhecimento da relação entre escola e sociedade, suas contradições e mediações, de forma que sua ação docente seja também uma mediação técnica e política de intervenção e transformação educacional e social. Com isso, a elaboração e implementação do projeto pedagógico curricular da escola deve passar pela formação, concepção e práxis pedagógica e política do professor.

A defesa da formação de professores na perspectiva da classe trabalhadora, com elaboração, apropriação e socialização do conhecimento elaborado e acumulado historicamente, como afirma Saviani (2011, p. 55), tende a “acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas”. Portanto, a luta de classes é irreversível em uma sociedade de classes e, mesmo se escola pública esteja sendo apropriada pelos interesses da classe dominante, é nela que pode ser compreendida e desvelada histórica e dialeticamente as contradições sociais, condições essenciais de sua intervenção e construção de uma nova sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a intenção de esgotar a discussão sobre o assunto aqui apresentado, este trabalho faz parte do processo de pesquisa sobre o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Frente ao encadeamento descrito pela trajetória do ensino de História na educação brasileira, se percebe que o componente curricular de História sempre fez parte de um campo de disputas em uma sociedade de classes sociais. Isso pode ser visto, historicamente, na organização curricular, na qual se evidenciam conteúdos que buscam reafirmar, naturalizar e perpetuar o modelo de sociedade dominante pelo modo de organização social liberal e de produção capitalista.

Nessa perspectiva, percebe-se que os conteúdos pensados para a disciplina de História colocados pela BNCC e RCPR - História foram estruturados de modo a atender aos interesses da classe dominante, na manutenção de sua visão de mundo, de sua concepção de ciência, de sua práxis política, de seus interesses econômicos. Por isso a sua defesa de uma concepção de História produzida e contada a partir dos vencedores. No entanto, essa forma hegemônica encontra resistência em teorias e práticas contra-hegemônicas, na perspectiva de trabalhadores que atuam no mundo da educação, como os professores, que buscam se apropriar do conhecimento produzido historicamente, de maneira crítica.

Por fim, há a necessidade de conhecimento aprofundado dos fundamentos pedagógicos, políticos e legais das políticas educacionais, com a organização curricular, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores, especificamente sobre o ensino de História – Anos Iniciais, presentes na BNCC, no RCPR. Faz-se preciso buscar entender como se deu e está se dando a participação dos trabalhadores da educação na elaboração e implementação dos atuais currículos, bem como entender, dentro dos mecanismos prescritivos da BNCC e RCPR, como os professores estão exercendo sua atividade docente na organização de suas aulas, na seleção e produção de recursos didáticos, nas metodologias de ensino e nos procedimentos de avaliação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. Q. de. **As competências no currículo:** o esvaziamento do conhecimento na BNCC e no componente curricular de história. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc/trabalhos-de-conclusao-2022-2/21252-aline-queiroz-de-andrade/file>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. Ensino de História

na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666523/28480>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARVALHO, J. do P. F. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental ou dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? *In: Encontro Estadual de História da ANPUH, 22.*, 2014, Santos. **Anais**[...]. Santos: ANPUH, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3u6Aq23>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FERREIRA, A. R. *et al.* A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis. *In: FERREIRA, A. R. et al. (Orgs.). BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico]*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.editorafi.org/292bncc>. Acesso em: 20 mai. 2023.

HOBSBAWM, E. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTINS, C. R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 197-213. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TRYqn9wr3sTk3bZMg43JLwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 mai. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959/163> Acesso em: 10 abr. 2023.

MEDEIROS, P. J.; UJIIE, N. T.; GOMES, P. C. Obstáculos ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: problematização para considerar e refletir. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 02, p. 26-50, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44484>. Acesso em: 08 mai. 2023.

MELLO, P. E. D.; FERREIRA, A. R. BNCC de História no Paraná: o novo ciclo autoritário de política curricular. *In: FERREIRA, A. R. et al. (Orgs.). BNCC de História nos estados: o futuro do presente* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do**

Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP.** (versão final). Curitiba: SEED/PR, 2020. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 07 abr. 2023.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1969.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANTOS, B. B. M.; NASCIMENTO, T. R. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32771>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

____. **D. História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ingridi Galvão Fernandes

INTRODUÇÃO

Este capítulo diz respeito ao recorte do Artigo Científico do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado às Faculdades Integradas de Taguaí como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, defendido em 2022, sob a orientação da professora Especialista Maria Cláudia Teixeira de Carvalho.

A escolha da temática surgiu do acompanhamento das dificuldades na inclusão da sobrinha Surda¹ da proponente desta pesquisa que, infelizmente, teve que concluir toda a Educação Infantil sem nenhum apoio de um profissional especialista, o que lhe causou grande defasagem na aprendizagem. Já no Ensino Médio, ela conquistou esse direito e conseguiu o acompanhamento de um profissional especializado, o qual é formado na área de Libras e atua como professor interlocutor.

O enfoque desse tema é desvendar os mistérios presentes por trás da inclusão desses alunos. Diante disso, busca-se apontar a importância da mesma nesta etapa, procurando responder a seguinte questão: A inclusão do aluno Surdo realmente acontece nessa fase?

O presente capítulo tem como objetivo responder a esta indagação, elencando as dificuldades encontradas na inclusão desses alunos, além de apresentar a importância dela na Educação infantil e algumas maneiras de trabalhar tudo isso, com base nas leis educacionais que garantem a qualidade do processo ensino-aprendizagem para todos na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil, pautando-se numa pesquisa de campo e bibliográfica.

1 Surdo (com letra maiúscula) é a pessoa que se identifica como surda e faz o uso da língua de sinais.

Já surdo com letra minúscula é utilizado quando se refere à pessoa com algum tipo de deficiência auditiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Língua de Sinais

Primeiramente, é válido ressaltar sobre um dos pontos fundamentais para a elaboração desse capítulo, que é a Língua de Sinais, denominada também como língua visual espacial, composta por sinais que articulados com as mãos e decifrados pela visão formam palavras que juntas se transformam em frases, formando assim a comunicação das pessoas Surdas e demais envolvidos com a sua comunidade. Tais sinais são criados dentro das comunidades ou por pessoas Surdas usuárias da Língua de Sinais do seu país, dependendo da sua necessidade. (PERLI; MIRANDA, 2003).

As Línguas de Sinais possuem uma estrutura gramatical própria que é constituída por alguns parâmetros, sendo eles: configuração de mãos (formato das mãos na produção dos sinais), ponto de articulação (localização espacial das mãos na formação do sinal), movimento (das mãos), orientação (orientação, direção e sentido do movimento dos sinais os distinguem de outros) e expressão facial/corporal. (PERLI; MIRANDA, 2003).

O patrono na utilização da Língua de Sinais para educação de surdos, conhecido também como “pai dos surdos”, foi o Francês Charles Michel de l’Epée, que ganhou esse título após criar a primeira escola de Surdos do mundo, chamada “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e também o primeiro método de ensino para pessoas surdas com um alfabeto manual, que denominou como Língua de Sinais Francesa. (PERLI; MIRANDA, 2003).

Essa língua possui uma grande influência no contexto visual. Todas as expressões faciais e corporais serão decodificadas pela visão, Perlin e Miranda (2003), autores Surdos, enfatizam a importância da experiência visual dessa comunidade:

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge à cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura. (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Portanto, é essencial que os professores se atentem às necessidades de adequação das práticas pedagógicas abordadas com o aluno Surdo, tendo em vista uma pedagogia visual juntamente com a Língua de Sinais, que irá auxiliar no processo de ensino. (RODRIGUES, 2021).

Vale destacar que a acessibilidade na comunicação é de extrema importância não apenas as pessoas Surdas que precisam aprender as Línguas de Sinais. É primordial que todos conheçam, pelo menos, o básico sobre essas línguas para

que haja um avanço na comunicação social, cuja a comunicação entre os Surdos e os demais em contatos com o mesmo não fiquem impossibilitados de se comunicarem entre si. (RODRIGUES, 2021).

A comunicação dessas línguas inicia-se por meio da utilização do alfabeto manual na elaboração das palavras, em seguida, são transformadas em sinais específicos da língua do país de origem. O alfabeto manual é um recurso aplicado como meio de representar letras e números, fazendo o uso das mãos, com o objetivo de auxiliar na superação das barreiras entre a comunicação oral e a de sinais. Ele é utilizado para a soletração de nomes próprios, siglas, vocabulários que ainda não tenham um sinal específico, entre outros. (RODRIGUES, 2021).

LIBRAS: Que língua é essa?

Cada país possui a sua própria Língua de Sinais e no Brasil a comunidade Surda brasileira e as demais pessoas envolvidas são falantes da Libras, como meio de comunicação e de expressão entre as pessoas ouvintes e surdas, como o próprio nome já diz ela é a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, utilizada em todo o território brasileiro. Seguindo o modelo de todas as outras línguas, é composta por sinais, expressões faciais e corporais e pela sua própria gramática. (REIS, 2022).

A população brasileira possui pouco conhecimento sobre essa língua, o que causa grandes dificuldades na socialização das pessoas que dependem dela. Afinal, esses grupos não se comunicam apenas entre si e sim com todos que estão presentes na comunidade. Normalmente, as únicas pessoas que se esforçam ou pelo menos tentam conhecer e fazer o uso da Libras como língua, são os familiares, quando se interessam, pessoas do convívio do Surdo, os intérpretes, os professores que têm esses alunos em sala de aula e o próprio Surdo. (REIS, 2022).

A educação das pessoas Surdas foi discutida no Brasil pela primeira vez em 1857, no Rio de Janeiro, após Édouard Huet², apresentar um projeto ao Dom Pedro II referente à fundação da primeira escola para crianças surdas, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que atualmente se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Esse órgão atende alunos surdos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e vem trabalhando diariamente com pesquisas metodológicas para conseguir incluir os surdos na sociedade e no mercado de trabalho. (REZENDE, 2022).

Uma das principais funções escolares é se atentar às adaptações necessárias para a inclusão. A Libras, como componente curricular, traz para todos os

2 Huet era surdo e foi o fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro. A sua didática adotou modelos de aprendizagem com uso de língua de sinais. Valorizados os surdos responderam satisfatoriamente. De tal forma que três anos após, ele apresentou ao público uma turma de sete alunos, todos eles capazes e alfabetizados seja na língua de sinais, seja em português. (REZENDE, 2022).

alunos uma segunda língua brasileira, onde dentro dos espaços escolares existem os Surdos, que são os falantes da sua língua materna. Com isso, é de extrema importância que tal língua seja incluída na grade, pois abrirá um caminho para busca dessas melhorias no ambiente educacional, sendo que a comunicação entre Surdos e ouvintes poderá fluir com segurança e naturalidade entre o corpo discente e docente do ambiente escolar. (RODRIGUES, 2021).

Existem dois projetos de Lei – PL 5.961/2019 (BRASIL, 2019) –, de autoria da Senadora Zenaide Maia e PL 6.284/2019 (BRASIL, 2019), de autoria do Senador Romário, ambos para incluir a Libras no currículo escolar da rede regular de ensino público da Educação Básica, tal projeto deve alterar a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) para que tal língua seja incluída como disciplina curricular.

Levando em conta o conteúdo deste capítulo inicia-se argumentando sobre a Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica, em que o Ministério da Educação – MEC – juntamente com a Secretaria de Educação Especial – SEESP – criou, no ano de 2006, o livro “*Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades especiais*” e ressalta, inclusive na Educação Infantil:

Como parte integrante da primeira etapa da educação básica, o aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas. Assim, a língua portuguesa (oral e escrita) e a língua brasileira de sinais – LIBRAS devem ser ofertadas pelo sistema educacional. (BRASIL, 2006, p. 49).

Esse trecho possui grande importância para que haja compreensão de uma parte significativa em relação a tudo que foi abordado até o presente momento e pelo fato de apontar com clareza que a Libras deve ser oferecida pelo sistema educacional desde os anos iniciais, o que tem como objetivo facilitar o desenvolvimento dos alunos Surdos durante as etapas de ensino.

Legislação vigente

Em 2002, ocorreu um dos principais avanços legais referente à Libras, passando a ser reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade Surda, conforme a Lei nº 10.436/2002:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei acima citada e o artigo 18º da Lei nº10.098/2000 (BRASIL, 2000), irá considerar pessoa Surda aquela que compreende e interage com o mundo por meio de qualquer experiência visual e que se manifesta por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, ele também ressalta que as instituições dos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal, sejam públicas ou privadas devem executar todas as medidas imposta pelo artigo visando assegurar competência em tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa, assim como da Língua Portuguesa para a Libras e também assegurar o acesso a comunidade, a comunicação, a informação e a Educação com excelência.

A resolução SE – 38/2009: “Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino” (BRASIL, 2009), garantindo ao aluno Surdo/deficiente auditivo, que não se comunica oralmente acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio, desde que matriculados na rede regular.

Sobre a carga horária do profissional interlocutor segue:

Artigo 2º - O docente interlocutor cumprirá o número de horas semanais correspondente à carga horária da classe ou da série em que irá atuar, no desenvolvimento de cada uma das aulas diárias, inclusive das de Educação Física, mesmo quando ministradas no contraturno de funcionamento da classe/série atendida. (BRASIL, 2009).

Para atuar como interlocutor na rede regular de ensino na Secretaria da Educação do estado de São Paulo deve ter a qualificação abaixo de acordo com a resolução:

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos: 1- diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras; 2- certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC; 3- certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas; 4- habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS. (BRASIL, 2009).

Apesar de toda essa certificação, profissionais para atuar com esses alunos são muito poucos devido à demanda. Grande parte tem a certificação, porém não tem fluência na língua. Sendo assim, fica claro que os direitos dessas pessoas e do uso da Libras que é considerada língua materna dos Surdos são assegurados por Lei no país e que todos devem concordar e executar sua garantia.

O letramento da criança Surda

Para que o letramento aconteça da maneira adequada para esse grupo é necessário que a criança Surda domine a Língua de Sinais. (GOLDFELD, 1997).

Na visão de Delgado (2022), a maioria das crianças Surdas não apresenta domínio da oralidade, mas usa a Língua de Sinais, pois ela possui uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, o que facilita no aprendizado, pois o aluno Surdo não possui a representação oral-auditiva correspondente às letras, sílabas, palavras e textos escritos.

A Língua Portuguesa é totalmente oral e auditiva, enquanto a Língua de Sinais é visual e espacial. Os sinais são palavras comparadas com a Língua Portuguesa e as frases são o contexto das junções desses sinais dependendo do seu uso em determinados momentos. (GOLDFELD, 1997).

Goldfeld (2001) admite que a criança Surda deve ser exposta o mais cedo possível à Língua de Sinais, pois quanto mais rápido ela aprender a sinalizar, desenvolver sua capacidade e sua competência linguística, mais ágil será o aprendizado da língua falada como segunda língua, tornando-se, portanto, um aluno da modalidade de bilinguismo.

Além da língua falada citada por Goldfeld (2001), existe a questão da modalidade escrita a mais utilizada pela comunidade Surda falantes da Libras, onde o bilinguismo passa a ser essencial para que o Surdo possa se desenvolver com mais sucesso dentro do ambiente educacional, já que a Língua Portuguesa é dominante dentro deste ambiente.

Segundo Delgado (2022), a maneira em que são trabalhadas as práticas referentes à língua, à leitura e à escrita nas escolas, através de exercícios mecânicos e descontextualizados, contribui para o avanço dos problemas com a escrita dos Surdos. Do mesmo modo que em casa a maior parte dessas crianças não têm acesso aos livros e aos jogos de leitura, o que irá dificultar a construção de hipóteses sobre o objeto escrito e a percepção das diferenças entre a escrita e a fala.

O uso de recursos visuais dentro dos ambientes educacionais é de extrema importância para o sucesso e aprendizado do aluno Surdo, já que o mesmo utiliza da modalidade visual e espacial como forma de comunicação. Textos escritos e muitos complexos sem nenhuma imagem para objetivar a compreensão do aluno passa a ser uma grande barreira para que o objetivo do professor possa ser atingido. (GOLDFELD, 1997).

Por essa razão, Góes (1996) esclarece que a criança precisa desenvolver uma língua efetiva e para que isso ocorra, é necessário que as experiências escolares oferecidas a ela privilegiam não apenas a Língua de Sinais, mas também os aspectos discursivos da escrita.

Apesar dos Surdos apresentarem grande dificuldade com a Língua

Portuguesa, a própria deve ser incorporada principalmente na modalidade escrita, pois é a língua dominante em quaisquer ambientes no Brasil. (GOLDFELD, 1997). Portanto, a Língua de Sinais não pode ser desapercebida ao se avaliar e trabalhar com as produções escritas de Surdos, da mesma forma que a Língua Portuguesa na modalidade escrita não pode ser eliminada para os falantes da Libras, afinal é ela que prevalece na sociedade.

O que ocorre nas produções escritas de surdos é que estes tendem a produzir sua escrita tomando como base recursos da Língua de Sinais, principalmente pelo fato de que em todos os contextos de vida, e não apenas no escolar, haver um uso limitado da língua portuguesa falada, predominando em seus encontros com outros surdos, o uso da Língua de Sinais. (GÓES, 1996, p. 58).

Quadros e Schmiedt (2006) também consideram que o letramento nas crianças Surdas, por meio da Língua Brasileira de Sinais, possui importância para o desenvolvimento de um aprendizado com facilidade. A Língua Portuguesa será a segunda língua da criança Surda em sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro, o que caracteriza o contexto bilíngue da própria, pois:

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. (DELGADO, 2022).

Sendo assim, fica claro que quando o assunto é o aprendizado da criança Surda a Língua de Sinais é de extrema importância em toda e qualquer situação. Albano (2009, p. 48) destaca que “o letramento bilíngue (Libras/Português), proporcionará ao aluno Surdo, com a ajuda do professor, a reconhecer as peculiaridades da língua portuguesa, como pontuação, regras gramaticais, etc.” Apesar de que o professor deve estar disposto e empenhado para colaborar com o desenvolvimento e com o aprendizado do aluno Surdo.

A língua de sinais possui uma estrutura específica, a configuração da mão, o espaço em que acontece o sinal, o movimento das mãos, o alfabeto dactilológico, enfim, é uma língua de modalidade visuo-espacial. Na escrita, o surdo toma emprestada a língua portuguesa, uma língua oral-auditiva, com regras e estruturas específicas. No entanto, ao usar esta escrita, o surdo escreve em língua portuguesa, mas na estrutura gramatical da língua de sinais. (ALBANO, 2009, p. 49).

Para Delgado (2011), o letramento irá proporcionar às crianças ouvintes uma leitura de mundo antes mesmo da chegada à escola. Já a criança Surda, acessa à escola com uma dificuldade em relação a essa habilidade, pois a maioria das famílias não sabe Língua de Sinais ou nem se interessa em procurar um meio alternativo para a melhor comunicação com a criança Surda, o que faz com que não haja trocas de conhecimento com o mundo lá fora em sua língua natural.

Na concepção de Campos (2004), é necessário que seja oferecido à criança Surda práticas de letramento o mais cedo possível, seja no ambiente familiar ou escolar. Sendo fundamental a análise das atividades, que devem proporcionar a inserção da criança nas práticas discursivas, incentivando a produção e leitura de textos através de imagens.

No caso dos surdos pode-se falar em letramento visual, ou seja, ler imagens de um livro, ler sinais, símbolos, figuras com o objetivo de promover a compreensão dos textos. A imagem tem uma função importante no processo de letramento do aluno surdo: a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. (DELGADO, 2022).

O uso de recursos visuais sem dúvida é uma das formas de letramento mais utilizadas pela comunidade Surda. É válido ressaltar que as práticas de letramento estão associadas às atividades de leitura, escrita e suas estruturas sociais. Portanto, elas mudam conforme o contexto, pois:

A língua portuguesa para os surdos constitui um conjunto de signos visuais materializados na escrita: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Considerando que os textos articulam linguagem verbal e não verbal na constituição de sentidos, serão as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita. (FERNANDES, 2003, p. 13).

Sendo assim, identifica-se a importância que as práticas escolares de letramento assumem para as crianças Surdas, pois envolvem o domínio da Língua Brasileira de Sinais, a apropriação da Língua Portuguesa e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita. O processo de letramento para esses alunos, só faz sentido por meio da Libras, que é a língua utilizada na escola para aquisição da aprendizagem. A Língua Portuguesa, portanto, será a segunda língua dessa criança, tendo importância diante da sua forma escrita e das suas funções sociais. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Compreende-se, portanto, que o letramento de crianças Surdas se torna significativo se acontece a partir da Língua Brasileira de Sinais.

O aluno surdo em sala de aula

Antes de dar início a discussão sobre o aluno Surdo já presente em sala de aula, vale ressaltar sobre a Lei Brasileira da Inclusão, nº13.146 (BRASIL, 2015) que é reconhecida com o status constitucional e englobando diversas áreas, ela é um dos grandes marcos para o Brasil, já que anteriormente pouco se falava sobre esse tema, ela cita:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Esse tema nunca teve muito espaço para discussão na sociedade, pois lamentavelmente toda exclusão e dificuldades começavam dentro de casa. As famílias faziam o possível para excluir e esconder as pessoas com deficiência da comunidade. Atualmente, essa realidade vem mudando, já que essas pessoas passaram a serem primeiramente aceitas no âmbito familiar, o que vem acarretando em grandes lutas pela inclusão social e pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

Não basta ter apenas um intérprete nas salas, é fundamental que os professores que vão alfabetizar um aluno Surdo também saibam se comunicar em Libras e, assim, consigam se aproximar do universo da criança. (NASCIMENTO *apud* CAMPELO, 2017).

Se parar para analisar, o pensamento acima posiciona a inclusão de maneira mais distante e fora da realidade das escolas, já que grande parte dos profissionais da educação que atua em sala de aula teve apenas um contato breve com a Libras durante a graduação em Pedagogia. Grande parte das Secretarias da Educação não capacita seus profissionais para receberem alunos Surdos, sendo simplesmente com cursos básicos ou mesmo com formação avançada. (NASCIMENTO *apud* CAMPELO, 2017).

Fica claro que a inclusão neste ciclo ainda deixa muito a desejar, o que infelizmente vem ocasionando uma grande defasagem na aprendizagem do aluno Surdo.

Profissionais envolvidos: capacitados e não capacitados

Referente aos profissionais que podem e que atuam com o aluno Surdo na Rede Regular de Ensino, o Brasil se encontra com uma enorme carência em relação às capacitações. Infelizmente, no país, os órgãos de ensino deixam muito a desejar em relação à capacitação de qualidade para os profissionais da Libras, isso culmina na defasagem e na evasão escolar. Para que os professores consigam sucesso e avanço dos alunos Surdos, o mesmo deve se especializar nessa área ou em qualquer outra, por conta própria.

A educação é feita de paradigmas, e a formação inicial deveria propor condições de um trabalho docente consciente, não só de teoria, mas de conceber e compreender a realidade as práticas pedagógicas providas da política da inclusão escolar, até mesmo as práticas pedagógicas dos professores de classe comum com alunos com necessidades educacionais, são ainda recentes no país. (SAVIANI, 2010, p. 127).

O decreto nº 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) vai deixar claro no:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Isto é, o papel desse profissional está garantido por Lei e deve ser assegurado a todos os alunos Surdos, independente se estudam na rede pública ou privada. O professor responsável pela sala em que esse aluno se encontra matriculado pode pedir junto a família para a Diretoria de Ensino responsável pela instituição o acompanhamento diário de um professor especialista, desde o momento em que o aluno inicia seu período escolar até o momento em que finaliza. (LIMA, 2022).

Para as pessoas que apreciam e necessitam da comunicação por meio dessa língua, é válido reforçar que existem diversos cursos profissionalizantes disponíveis para se aprender Libras, além de duas opções de cursos superiores que focam nessa língua. Apesar de todas as capacitações existentes, isso não é suficiente para a fluência na Libras, o que requer o contato com os falantes da língua para que possa desenvolver de forma fluente e ser fiel a essa comunidade envolvida. (LIMA, 2022).

Letras com Habilitação em Libras é um dos cursos Graduação em licenciatura (ensino da Libras) e bacharelado (tradução da Libras/Língua Portuguesa e vice-versa), com a duração de 4 anos, que prepara profissionais para atuarem com Libras e Língua Portuguesa para alunos Surdos, desenvolvendo um processo educacional, podendo trabalhar como educadores, pesquisadores ou intérpretes. (LIMA, 2022).

Comunicação Assistiva é uma graduação do tipo tecnólogo, com duração de 2 anos. Esse curso tem uma abordagem diferente do citado acima, pois além de todo o foco na Libras, também aborda o Braille, que é o sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas. O objetivo desse curso é ensinar técnicas e métodos para ampliar a habilidade de comunicação de pessoas deficientes. A atuação no mercado de trabalho é praticamente a mesma de quem faz o curso de Letras com habilitação em Libras bacharelado. (LIMA, 2022).

As especializações em Libras com uma carga horária acima de 600 horas podem acontecer de diversas maneiras e costumam ser destinadas aos profissionais da educação e as pessoas já graduadas que se interessam pelo tema. Por ser uma especialização mais complexa, podem exigir do estudante uma etapa de estágios assim como é imposto nas graduações, lembrando que o seu maior objetivo é especializar e qualificar os profissionais para o mercado de trabalho, garantindo um melhor aperfeiçoamento nessa língua. (LIMA, 2022).

Existem também diversos cursos básicos de Libras que podem ser realizados tanto de maneira presencial como de modo remoto, podendo ser oferecidos totalmente grátis em algumas plataformas. Eles costumam possuir uma carga horária de 30 a 360 horas, portanto, não são cursos extensos, pois seu objetivo é que a pessoa em formação tenha um contato básico com Libras e assim consiga, aos poucos, se comunicar com a comunidade Surda. Geralmente, as pessoas que procuram esse tipo de curso já possuem uma formação mais avançada nessa língua, cujo seu propósito maior é se atualizar diante das constantes mudanças em relação à Língua Brasileira de Sinais. (LIMA, 2022).

Devido à escassez de profissionais qualificados nessa área o Ministério da Educação criou o Prolibras:

[...] um programa nacional que realiza exames para obtenção de dois tipos de certificados: ‘Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras’ e ‘Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa’. A certificação do Prolibras pode ser considerada um título que prova a competência proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras (*apud* CRISTIANO, 2017).

Seu objetivo é promover a acessibilidade e assistência da comunidade Surda, com a garantia de profissionais qualificados e aptos para trabalhar com esse grupo de maneira adequada. (*apud* CRISTIANO, 2017).

Atualmente, o maior desafio envolvendo os professores e a inclusão dos alunos Surdos de maneira produtiva, tem sido formar profissionais bilíngues, ou seja, um educador que tenha uma formação acadêmica positiva em relação à Língua Portuguesa e também apresenta uma boa especialização na Língua Brasileira de Sinais. (LIMA, 2022).

Métodos à atuação com o surdo

Há métodos existentes para se trabalhar com o aluno surdo, dividem-se em três mecanismos principais para a execução das práticas pedagógicas, sendo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. (POKER, 2022).

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo esta, a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam, assim, que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

Na Antiguidade, muitos interpretavam que se a pessoa não sabia falar não tinha a capacidade de pensar, sendo assim, não fala, não pensa. Eram taxados como débil mental. Portanto, esse mecanismo tem como objetivo fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala, porém a Língua de Sinais e o alfabeto manual são expressamente proibidos. (POKER, 2022).

Já a comunicação total é um mecanismo que exige a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação adequada entre os Surdos e os ouvintes e suas principais preocupações são o processo comunicativo e a aprendizagem da língua oral desse grupo, defendendo a utilização de qualquer recurso visual espacial como facilitador da comunicação. (POKER, 2022).

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total concebem o Surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Sendo assim, esse método acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança Surda. Além disso, valoriza a interação e não somente a língua. Um dos pontos primordiais é que esta filosofia respeita a família da criança Surda, acreditando que ela possui um grande papel no compartilhamento dos valores e significados que serão desenvolvidos por essa criança. (CAROLINA, 2022).

Por fim, o bilinguismo é uma estratégia que ultimamente vem ganhando muita força no âmbito nacional. Ela defende que o Surdo deve adquirir como sua primeira língua, a Língua de Sinais falada pela comunidade Surda do seu país. No caso do Brasil, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e em alguns casos quando possível, na modalidade oral. (BRITO, 1993).

De acordo com Brito (1993), no bilinguismo a língua de sinais é considerada a principal via para o desenvolvimento do Surdo, pois propicia não apenas

a comunicação Surdo – Surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Existem duas vertentes dentro dessa filosofia, sendo que uma defende que a criança Surda deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral da língua, separadamente, porém o mais precocemente possível, para que a criança possa ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Já a outra vertente acredita que se deve oferecer primeiramente apenas a Língua de Sinais e num segundo momento, só a modalidade escrita da língua, porém, a língua oral neste caso acaba ficando descartada. (CAROLINA, 2022).

Sua maior preocupação é respeitar a autonomia das Línguas de Sinais organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística do Surdo. (CAROLINA, 2022).

METODOLOGIA, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Durante o capítulo realizou-se uma pesquisa de campo com quatro profissionais da Educação Infantil, dos municípios de Fartura e Taguaí, ajudando a compreender tudo que foi abordado referente às capacitações oferecidas pela rede, assim como as dificuldades encontradas pelos mesmos e o preparo deles em relação ao trabalho com um aluno Surdo. Isso mostra o quanto a Libras e o conhecimento da língua são fundamentais, tanto para o aluno como para o profissional que irá atuar dentro de uma sala de aula inclusiva com o aluno Surdo.

Ao se analisar os dados, todos os profissionais que responderam essa pesquisa são habilitados com graduação que lhes dá o direito à docência, ou seja, todos têm formação, capacitação e tempo laboral suficiente para atuarem profissionalmente como professores da Educação Básica.

Em relação ao tempo de atuação, dois deles já atuam há 7 anos com a Educação Infantil, dos outros dois restantes um atua há 11 anos nos segmentos da Educação Básica e o outro exerce a docência há 15 anos.

Em relação à formação em Libras, apenas dois participantes responderam que possuem algum tipo de capacitação, sendo uma de maneira intermediária e outra em nível avançado.

Ao questionar sobre a atuação e as dificuldades em atuar com um aluno Surdo, apenas dois participantes relataram que já atuaram com esses alunos e que “O aprofundamento sobre a língua de sinais por parte dos profissionais envolvidos na escola e o não envolvimento por parte da família” (L.M.E.G); “O aluno não tinha um professor intérprete dentro do ambiente escolar, isso acabou afetando bastante o avanço do aluno” (M.C.T.C), são apontadas pelos participantes que já atuaram com um aluno Surdo como as principais dificuldades encontradas por eles durante essa atuação.

Sobre a Libras como componente curricular, infelizmente, nenhum dos profissionais relatou que ela faz parte da instituição de ensino em que atua, como disciplina, ao perguntar a opinião dos mesmo em relação a isso, foi possível perceber que os participantes sentem por essa falha e pela não inclusão da Libras no currículo.

P.R.S. comentou que “Creio que o tema deva fazer parte do currículo dos pequenos (3 a 5 anos) como sensibilização algumas vezes ao ano. Exemplo: reconhecimento, respeito e valorização da pessoa surda”.

M.C.T.C. aponta que “É de extrema importância que a Libras faça parte, como componente curricular, pois os Surdos estão dentro da sala de aula e a sua língua deveria estar inserida dentro do seu ambiente educacional”.

E, por fim, F.C.S. crê ser “[...] muito importante, se um aluno necessitar desse atendimento”.

Sobre as capacitações oferecidas pelos órgãos de trabalho, apenas um participante respondeu que recebe qualificações de seu órgão de trabalho. Em relação à Educação Infantil o C.M.T.C. deixou um comentário que relata totalmente a falta da inclusão e de preparo para trabalhar com um aluno Surdo nessa etapa, sendo que: “Na faixa etária de 0 a 3 anos praticamente não há nenhuma política pública de inclusão, o que acontece é que “dá-se um jeito caso seja preciso”.

Após a análise de todos esses dados fica claro que a inclusão dos alunos Surdos não está acontecendo na Educação Infantil, o que vem causando consequências graves no aprendizado desses alunos em todas as outras etapas de ensino e que os profissionais se encontram totalmente despreparados para atuarem de modo eficiente e adequado com esse grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, no Brasil, grande parte da população apresenta algum tipo de deficiência auditiva e mesmo com todo avanço nas legislações que garantam os direitos dessa comunidade, ainda se pode observar grandes dificuldades da pessoa Surda em relação à inclusão na sociedade.

Infelizmente, quando o assunto é relacionado ao âmbito escolar esses desafios são ainda maiores, como se pode analisar neste capítulo, as escolas e os profissionais se encontram sem capacitações adequadas, com uma falta de preparo e sem praticamente nenhum apoio dos órgãos educacionais para o trabalho com o aluno Surdo.

A Língua Brasileira de Sinais ainda é pouco conhecida na sociedade, o que acarreta em dificuldades na comunicação entre Surdos e ouvintes, já que, na maioria das vezes, as pessoas precisam dar um jeito de se comunicar da maneira possível, “criando” gestos caseiros para que haja a comunicação.

Em relação à Educação Infantil, os alunos Surdos que passam por essa etapa nas salas regulares sofrem no momento da inserção no ensino, pois, nessa etapa pouco se fala sobre a inclusão desses alunos, o que faz com que eles sejam apenas inseridos dentro da sala, mas que não haja muita preocupação com seu desenvolvimento, já que a Libras pode ser incluída nos próximos anos quando a criança estiver maior e não haja tanto trabalho nesse aprendizado.

Sendo assim, ao se questionar: “A inclusão do aluno Surdo realmente acontece nessa fase?”. Tanto o referencial teórico quanto os colaboradores da pesquisa de campo puderam colaborar com a constatação de que esse processo inclusivo não acontece nessa etapa como desejado e que está longe de acontecer da maneira adequada para os alunos Surdos da Educação Infantil, fato comprovado pelos estudos do referencial teórico e pela contribuição dos participantes da pesquisa de campo. Isso tudo não é uma falha das escolas ou dos profissionais, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro.

Em meio às dificuldades, existem diversos métodos que auxiliam de maneira positiva as práticas pedagógicas elaboradas para os alunos Surdos dentro do ambiente escolar, sendo assim é de grande importância que os profissionais da educação desempenhem sua atuação, pautando-se no acolhimento desses alunos e êxito no processo de inclusão, visando o pleno desenvolvimento e a melhoria em sua aprendizagem para que, aos poucos, todas essas barreiras sejam abatidas, a fim que o Surdo seja realmente incluído em todo e qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. M. dos S. **Letramento para surdos?: um novo olhar sobre as práticas pedagógicas.** 21 jun. 2009. Disponível em: >www.webartigos.com/artigos/letramento-para-surdos-um-novo-olhar-sobre-as-praticas-pedagogicas/20088<. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm<. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/decreto/d5626.htm<. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm<. Acesso em: 16 ago. 2022.

____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm<. Acesso em: 14 out. 2022.

____. Projeto de Lei nº 5961/2019. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Disponível em: ><https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139785><. Acesso em: 12 set. 2022.

____. Projeto de Lei nº 6284/2019. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica**. Disponível em: ><https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061><. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38**, de 16 de julho de 2009 - Portal do FNDE. Disponível em: ><https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3341-resolu%C3%A7%C3%A3o-c-d-fnde-n%C2%BA-38-de-16-de-julho-de-2009#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20da><. Acesso em: 03 out. 2022.

____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2 ed. SEESP. MEC. Brasil, MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPOS, M. L. S. de. **As funções da escrita na perspectiva do letramento como prática social**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2004.

CAROLINA, A. **Surdez na escola: os passos da inclusão na educação infantil**. Disponível em: ><https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/01/26/Surdez-na-escola-os-passos-da-inclus%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil><. Acesso em: 29 ago. de 2022.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRISTIANO, A. **Alfabeto em Libras**. 8 jul. 2017. Disponível em: ><https://www.libras.com.br/alfabeto-manual><. Acesso em: 02 set. 2022.

- DELGADO, I. C. **Da Língua Brasileira de Sinais à aquisição da linguagem escrita em uma criança surda**. Disponível em: >www.revistaprolingua.com.br/pdf<. Acesso em: 03 out. 2022.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- _____. **A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.
- LIMA, F. B. **A formação de professores para atuarem com o surdo**. Disponível em: ><https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/professores-para-atuarem><. Acesso em: 29 ago. 2022.
- PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. n. 5, p. 217–226, 1 jan. 2003. Disponível em: ><https://periodicos.ufsc.br/index.php/ponto-devista/article/view/1282><. Acesso em: 12 set. 2022.
- POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Unesp. Libras à Distância. Disponível em: >https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf<. Acesso em: 13 set. 2022.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: > <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1260><. Acesso em: 13 set. 2022.
- REIS, D. S. **Falantes de Libras: Que cultura é essa?** Disponível em: ><https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=313#:~:text=Geralmente%2C%20as%20pessoas%20que%20conhecem><. Acesso em: 17 ago. de 2022.
- REZENDE, P. L. F. **Didática e educação de surdos**. 2022. Disponível em: >www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/didaticaEEducaoDeSurdos/scos/cap19436/1.html<. Acesso em: 17 ago. 2022.
- RODRIGUES, A. A. **LIBRAS como componente curricular inclusivo**. 2021. 28f. Artigo Científico (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) –Faculdades Integradas de Taguaí, Taguaí, 2021.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógica**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO: AS INTERFACES DA DIVERSIDADE CULTURAL

Ênola Camargo da Luz

Paulo Renato da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo remete ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Artigo Científico defendido em 2022 nas Faculdades Integradas de Taguaí – FIT –, sob a orientação do Mestre Paulo Renato da Silva.

A discussão sobre pluralidade cultural e sua importância nas identidades culturais em diversos campos sociais, incluindo a Educação, tem se intensificado nas últimas décadas. Pesquisadores, movimentos sociais e agentes sociais defendem a valorização da diversidade cultural e propõem a percepção e o combate a preconceitos ligados a gênero, raça, religião, deficiências, padrões culturais e outros. Propondo a perspectiva do multiculturalismo, estas discussões representam vozes em busca da redução dos conflitos e violências provenientes da negação da diversidade cultural.

A problemática da diversidade cultural e da construção da aceitação e valorização das diferenças tem sido trazida para uma visão de cidadania multicultural, com respaldo legal, efetivada de forma concreta e negociada em discursos e espaços, dentre os quais a educação e a formação docente ganham cada vez mais força.

A força que está emergindo da problemática da defesa do multiculturalismo está se tornando cada vez mais abrangente, penetrando na política partidária, nas universidades e nas mídias, desafiando assim os padrões de cultura hegemônicos. (CANEN, 2007).

O fato de estarmos vivenciando grandes mudanças na perspectiva de cidadania traz na questão histórico-cultural um grande confronto entre as ideologias e as representações culturais na sociedade. Esse tema foi por muito tempo negado pelos detentores do poder e por aqueles que têm mais voz em nosso país, reproduzindo-se um caráter homogeneizado de cultura: uma cultura dominante que não valoriza ou que nega diferenças.

Essa discussão é feita também em relação à escola, principalmente porque não podemos desassociar as experiências pedagógicas das experiências culturais.

(CANDAU, 2008b). Além de que, esse movimento contra-hegemônico penetra também nas Faculdades de formação de professores e está presente nos discursos de alguns professores da Educação Básica.

As perguntas que fazemos aqui são: O que é multiculturalismo? Como o multiculturalismo é discutido, nos dias de hoje, na Educação Básica? Como deveria ser essa discussão para combater discriminações, violências e valorizar a diversidade cultural?

A primeira hipótese deste capítulo é a de que a defesa do multiculturalismo, com suas múltiplas formas de expressão, vem ocupando lugar nos debates educacionais nas universidades, principalmente na pós-graduação. Como veremos, pesquisadores sobre cultura e educação fazem essa discussão com vistas a integrar essa visão também ao cotidiano das escolas. Para defender essa hipótese será feita uma discussão bibliográfica sobre a conceituação de multiculturalismo proposta por pesquisadores.

A segunda hipótese aqui é que a compreensão e a valorização do multiculturalismo dentro das escolas em geral está sendo diferente do que deveria ser. Essa discussão, e principalmente ações a partir dela, penetram com atraso na realidade dentro das instituições. Em alguns casos professores conservadores negam a necessidade dessa discussão; em outros casos há professores acomodados que são indiferentes a essas discussões. E há ainda aqueles que fazem essa discussão entre os pares, mas não a levam para sala de aula, seja por não querer confrontar padrões estabelecidos de conduta, seja para evitar possíveis desentendimentos com os familiares.

Em vez de enfrentarmos também na escola o atual questionamento que se faz do processo de homogeneização e negação das diferenças culturais, a escola está relativamente distanciada, pois é uma discussão muito atual, mas a qual demora para refletir no ensino da Educação Básica.

O mundo está em constante mudança, mas a educação não acompanha na mesma velocidade, criando-se um estranhamento entre os alunos reais e as concepções de alunos de professores, gestores e familiares.

Por fim, a terceira hipótese é a de que há caminhos a serem seguidos na educação para entender, respeitar e valorizar o multiculturalismo. Nesse sentido, será discutido quanto o currículo oficial prevê essa discussão e o que alguns autores referênciam no assunto defendem em suas pesquisas e propõe para o contexto da Educação Básica.

Para investigar tais hipóteses e discutir esse tema, o corpo do capítulo será dividido em três seções. Na primeira seção será discutido o conceito de cultura e principalmente o conceito de multiculturalismo, apontando às diversas perspectivas criadas a partir deste segundo conceito. Na segunda seção, a discussão trará

a questão da formação da diversidade cultural e sua negação na formação do nosso país. Nessa seção também será discutido como esse tema é pouco discutido em salas de aulas da Educação Básica no Brasil. Na terceira seção, a problemática a ser discutida será apontar como as discussões sobre multiculturalismo defendem que o tema deve ser abordado na Educação Básica.

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Definições de cultura e de multiculturalismo

Para entendermos melhor o decorrer deste capítulo precisamos começar discutindo o conceito de “cultura”, que é uma palavra condicionalmente polisêmica. A cultura é entendida como um conjunto de idealizações, costumes e crenças que podem definir o modo de vida em uma sociedade ou grupo específico, trazendo à tona sua culinária, religião, músicas, entre outros pontos que moldam sua identidade coletiva. (LARAIA, 2001).

Quando as pessoas, em geral, pensam em cultura, primeiramente, aponta-se para: a) cultura são as belas artes e os conhecimentos mais avançados de nossa civilização; b) cultura é aquilo que *nós* produzimos. Ora esse “nós” é a nossa região, ora é o nosso país; ou seja, cultura é estreitamente pensada como elemento civilizatório que se consolidou principalmente a partir da Europa e EUA. Nesse âmbito, como elementos comumente elencados como cultura pode-se citar, por exemplo, as tecnologias advindas da revolução científico-tecnológica que se acentuou a partir do século XIX na Europa; a cultura da mídia, como o cinema, popularizada a partir dos EUA, e mesmo os grandes movimentos da música e da literatura brasileiras.

Mas cultura não são somente esses grandes elementos (conhecimentos, costumes) percebidos como fruto da expansão da civilização ocidental. Nada que não seja determinado biologicamente é natural; é sim cultural. Cultura é ao mesmo tempo estrutura, como: a língua, e elemento novo, como uma música que está fazendo sucesso agora. (LARAIA, 2001). Em um exemplo prático: a “nação”, que é uma grande comunidade imaginada, uma ficção, recontada e aceita como “natural”, constituindo-se como uma estrutura cultural.

Em termos estruturais, cultura é aquilo que o coletivo acredita e faz uso como se fosse algo “natural” ou “normal”, uma matriz que é imposta e repassada através das gerações, com lentas mudanças e incorporações. Por outro lado, há as diferentes significações, adaptações e usos que cada região, classe, grupo ou gênero criam localmente a partir dessa matriz. Então é preciso entender o desenvolvimento da cultura como uma síntese mutante entre imposição/modismo e resistência ou sincretismo (LARAIA, 2001). Desnaturalizar a cultura como

algo ‘puro’ possibilita o combate a preconceitos, discriminações e conflitos; por outro lado, estimula o enriquecimento cultural, a criatividade e a empatia.

Nesse sentido, a cultura no Brasil pode ser simplificada da seguinte maneira: diversas culturas que juntas compõem a “cultura brasileira”. (RIBEIRO, 2013). Entender a cultura no Brasil implica em: a) aceitar que no país existem muitas diferenças culturais; b) valorizar a diversidade cultural como algo que torna o país mais rico; c) não perceber a minha cultura como a certa ou a melhor; d) perceber que não existe uma cultura pura ou original; e) entender quais elementos compõem a matriz cultural do país, da região ou do grupo; e) valorizar a “cultura do outro”, assim como queremos que o “outro” valorize a “nossa”.

Outros conceitos que precisamos definir aqui são os de “diferença” e de “diversidade”, quando se fala em uma mesma sociedade. “Diferença” em uma sociedade, de modo geral, está ligada a mudança qualitativa, ou ao ato de transformar as relações, identidades ou valores comuns. “Diversidade”, em sua definição, nos diz respeito ao quantitativo, o que é múltiplo e diferente, coexistindo ao mesmo tempo em uma matriz cultural ampla, fazendo-a heterogênea. A diversidade pressupõe a coexistência social de diversos padrões ou identidades culturais e sua percepção depende de uma visão multicultural. (CANDAUI, 2011).

A discussão sobre cultura, diferença e diversidade, em termos de grupos sociais, nos leva para discussão da diversidade de culturas, que é conceituada por pesquisadores e ativistas como multiculturalismo. Por isso, temos que buscar uma definição para o termo “multiculturalismo”.

As definições aqui discutidas não são as únicas e nem definitivas; e sim síntese acadêmica de uma busca por delimitações acerca de como referenciar e defender a diversidade dos grupos sociais. Ou seja, discutiremos brevemente as principais contribuições teóricas trazidas pela bibliografia acerca do tema no Brasil.

Conceitualmente, o multiculturalismo traz diferentes definições, gerando variadas concepções entre autores, as quais giram em torno de uma matriz comum – a ideia que existem vários elementos culturais em uma mesma sociedade. Groff e Pagel afirmam que a própria dificuldade de definir esse conceito é um indício de que há diferentes perspectivas acerca do que ele representa:

A noção de multiculturalismo, em sentido amplo, pode mudar de um lugar para outro. Algumas pessoas veem o multiculturalismo como uma filosofia antirracista; outras, como uma maneira de reforma educacional; outras, como proteção da diversidade cultural e dos direitos das minorias, ou o veem como uma neutralidade, entendendo ser uma simples pluralidade de culturas. O multiculturalismo para pessoas diferentes pode significar coisas diferentes. (GROFF; PAGEL, 2009, p. 10).

Mesmo com essa diversidade de perspectivas, podemos partir da definição de multiculturalismo como um elemento constitutivo da realidade e também como uma perspectiva sobre as sociedades. A partir disso, a seguir trataremos algumas propostas sobre o tema, até indicar qual é a perspectiva que julgamos mais adequada para essa pesquisa.

Inicialmente podemos definir o multiculturalismo como um elemento constitutivo da realidade, um fato que existe, independente de nossa interpretação sobre ele. Nessa perspectiva o multiculturalismo é a coexistência (nem sempre pacífica ou reconhecida) de variadas culturas em um mesmo território, sejam elas advindas de diversas partes do mundo, sejam elas gestadas no interior de uma mesma nação através da diversificação de elementos culturais. É um processo que ocorre na história como elemento decorrente do encontro entre diferentes povos e as transformações culturais as quais os grupos humanos passam.

Em outro sentido, podemos definir o multiculturalismo como uma perspectiva sobre a sociedade, de reconhecimento de sua diversidade cultural. Essa perspectiva propicia que ocorram ações políticas em prol da defesa da existência da diversidade, de seu reconhecimento, de sua valorização e até mesmo de sua promoção. Werneck entende que o multiculturalismo é “um movimento social que leva ao reconhecimento da diversidade das culturas e à investigação sobre as questões da identidade, dos direitos humanos, da exigência da tolerância entre os povos”. (WERNECK, 2008, p. 429).

Candau faz importantes discussões acerca dessa problemática, propondo que o primeiro passo é distinguir as duas abordagens que ela defende como fundamentais. As duas principais abordagens do multiculturalismo são as descritivas e as prescritivas – o que está, em outros termos, em consonância com as categorizações dessa seção. Para a pesquisadora:

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. (CANDAU, 2008b, p. 50).

Então, o multiculturalismo é também promover a criação de uma sociedade com diversos elementos culturais, os quais são representações de diferentes grupos que coexistem. O reconhecimento e aceitação do multiculturalismo em

uma mesma nação valorizam a importância de cada uma, diminuindo conflitos identitários, xenofóbicos e discriminações como de gênero, classe e religião. Nessa perspectiva multiculturalismo é uma forma de perceber e aceitar (representação) aquilo que já existe (representado) ou permitir que transformações culturais ocorram. (CANDAUI, 2008b, p. 50).

Silva e Brandim discutem a obra de Peter McLaren, *Multiculturalismo crítico* (1997), que é uma referência e marco histórico nessa discussão. O esquema proposto pelo pesquisador indica quatro vertentes do multiculturalismo: conservadora ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda e crítica e de resistência. As autoras aqui abordadas resumem as três primeiras vertentes e as críticas feitas a elas feitas por McLaren:

A vertente conservadora ou empresarial sustenta a idéia de que o déficit cultural dos grupos não-brancos pode ser superado com a ajuda dos grupos culturais brancos, em prol de uma cultura comum, padronizada. Tal postura acaba contribuindo para a desmobilização dos grupos dominados, em suas lutas pela afirmação do seu capital cultural. A vertente humanista liberal por “ingenuidade” ou “idealismo” ressalta a existência de uma igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais. A vertente liberal de esquerda é a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para camuflar a diversidade. Acusada de fazer uma análise superficial da pluralidade, essa vertente pouco contribui para transformar as relações de dominação (*apud* SILVA; BRANDIM, 2008, p. 62-63).

Em seguida, as autoras citadas afirmam que Peter McLaren defende a vertente crítica e de resistência, pois essa trata a questão da diferença a partir da dimensão política e histórica. Para o pesquisador, todo movimento ou ideia são sempre fruto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Nessa perspectiva, as discussões sobre cultura são também influenciadas pelos discursos de poder, sendo necessário superá-los e transformar as discussões em instrumento de conscientização. Por isso, a pluralidade só adquire significado efetivo quando está inserida em uma política de crítica comprometida com a transformação social e a justiça. (SILVA; BRANDIM, 2008).

Uma das propostas de interpretação e ação promove que é mais adequado o uso do sufixo “inter” e não “multi”. Essa proposta defende que existem sociedades com diversos grupos culturais que se inter-relacionam, influenciando-se, relacionando-se e mesmo violentando-se. Nessa perspectiva o multiculturalismo traz uma perspectiva menos dinâmica e simplista. Canen afirma que alguns autores:

Apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações. (CANEN, 2007, p. 92).

Concordamos com essa perspectiva e ressaltamos que seu alcance vai além da semântica, influenciando ainda representações e ações. No entanto, nessa pesquisa limitamo-nos ao uso do sufixo “multi”, por três motivos: primeiro por ser mais comum nas discussões culturais e já ter um significado consolidado; segundo por ser a terminologia usada pelos principais autores aqui discutidos. Por fim, concordamos com as propostas de Canen (2007) e Candau (2011) que apontam essa riqueza conceitual já nas diferenciações propostas para o uso da própria terminologia multiculturalismo.

Para avançar na discussão, devemos ainda advertir que a realidade multicultural é complexa de se perceber e entender, promovendo ainda que a discussão sobre multiculturalismo seja definida em algumas nuances. Abordando essa diversidade de significações, Candau defende que tal conceito pode ser se dividido em três categorias: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monocultural e o multiculturalismo interativo. (CANDAUI, 2011). A síntese feita por Candau traz outros termos, mas que representam perspectivas semelhantes às de Peter McLaren.

O multiculturalismo assimilacionista defende que deva ocorrer a coexistência da diversidade e uma sociedade multicultural sem modificações. A proposta é que ocorra uma integração dos grupos minoritários ou excluídos juntamente à cultura dominante, que possam coexistir inter-relacionando-se. Essa perspectiva se limita a descrever a sociedade a partir do ponto de vista hegemônico. (CANDAUI, 2011).

Já o multiculturalismo diferencialista – considerado o oposto da assimilacionista – afirma que a assimilação silencia as diferenças presentes na sociedade. Defende-se que a diferenciação promove que se mantenha e se valorize as diferenças dos diferentes grupos como forma de eles manterem suas matrizes culturais acesas. Para que essas diferenças tenham liberdade de expressão, é preciso que alguns espaços sejam modificados e promova-se melhoria e acessos socioculturais a certos grupos para que esses possam vivenciar uma coletividade entre eles. Portanto, essa perspectiva propõe a valorização dos diferentes grupos e identidades, privilegiando espaços homogêneos e diferenciados, cristalizando-se identitarismos dos grupos sociais. (CANDAUI, 2011).

A terceira perspectiva discutida por Candau é a do multiculturalismo intercultural, que é mais complexa e abrangente que as outras duas. A pesquisadora considera que:

Uma primeira característica que a configura é a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. (CANDAU, 2011, p. 247).

É a perspectiva do multiculturalismo intercultural que Candau defende, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Para a pesquisadora o multiculturalismo intercultural, mais aberto e interativo, tem por interesse as culturas em constantes transformações e a relação dos diferentes grupos socioculturais e o hibridismo entre os grupos. Isso se justifica, pois, a sociedade está em constante modificação e conseqüentemente nós, que vivemos em sociedade, não fazemos parte de uma única cultura, mas sim de uma sociedade heterogênea. (CANDAU, 2011).

A negação da diversidade cultural no Brasil e a Educação Básica

A discussão proposta para o presente capítulo impõe que falemos sobre o contexto histórico-cultural que nos permeia desde a colônia, trazendo à tona o choque de culturas dela advindo. No Brasil a diversidade cultural começou com o contato entre duas matrizes culturais diferentes: os europeus e os indígenas (essa última matriz composta por diversos povos). Em seguida, com a chegada de milhões de africanos escravizados, consolidaram-se as três matrizes culturais que compõem o povo brasileiro.

Ainda que não tenha sido assim pensado no período, hoje fica óbvio que se iniciou entre essas culturas o etnocentrismo no país (uma única etnia como centro, agindo como superior às outras demais). A nossa formação foi forjada por um choque cultural muito forte, marcado pela dor, discriminação e exclusão do “outro” para a formação do “nós”.

Com o processo de independência e construção da nação brasileira, o discurso daqueles que detinham o poder traçou estratégias para conciliar o projeto de um império comandado por homens brancos frente a um país composto também por negros, indígenas e aqueles que eram chamados de mestiços. Para as elites brasileiras, a partir de uma estrutura cultural racista, os negros e os indígenas passaram a constituir somente um elemento prejudicial na constituição do

“povo brasileiro”. Nesse aspecto, existia a crença no gradual “branqueamento” da população brasileira, uma vez que negros e indígenas supostamente desapareceriam da população. (RIBEIRO, 2013).

Com a República e os projetos de modernização do país, o discurso hegemônico tentou negar o papel o qual os indígenas e negros desempenhariam no desenvolvimento da nação, como se esses simplesmente fossem desaparecer frente ao branco que detinha o poder. A criação do povo brasileiro, enquanto uma sociedade homogênea, “sem defeitos”, que buscavam sempre os mesmos interesses, constituiu-se em um discurso violento no qual quem era considerado diferente, fora dos “padrões” na época exercidos, era brutalmente julgado, excluído ou morto. (SEVCENKO, 1998).

No decorrer do século XX, com a resistência dos grupos excluídos, criou-se e se reproduziu o discurso de uma suposta “democracia racial”. Ganhou força na imprensa, nas discussões da classe média e mesmo entre intelectuais o discurso de que a mistura de “raças” no Brasil fazia do país mais rico com uma cultura mais dinâmica e sincrética. No entanto, as contribuições dos povos africanos e indígenas passaram a ser vistos como elementos históricos e folclóricos, que seriam assimilados pela matriz europeia. (RIBEIRO, 2013).

De acordo com Candau, a nossa formação histórica, marcada pela eliminação física e pela escravização do “outro”, ainda se reflete na negação da alteridade no plano das representações e no imaginário social. Em luta contra a discriminação e o preconceito, movimentos sociais vêm buscando acabar com esses fragmentos negativos de nossos antepassados que preponderam nossa base social. “O debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (CANDAU, 2008a, p. 17).

Na relação de grupos ocorre, inicialmente, a perspectiva positiva do “nós” frente a representação negativa do “outro”. O “nós” seriam as pessoas que identificamos com valores, pensamentos, ações, características semelhantes ou iguais às nossas. O “outro” seriam pessoas que tendem a ter muitas diferenças do grupo padrão ou de uma visão idealizada de cidadão. Um exemplo disso são as regionalizações, na qual se caracteriza a cultura do outro como folclore. E mesmo essa visão do “nós” nem sempre diz respeito a quem fala, pois muitas vezes esse “nós” é o grupo padrão dominante, como o homem branco heterossexual, do qual a maioria da população não faz parte. (IVENICKI, 2008).

Antes de ser um problema cultural, é preciso se levar em conta que é um problema de desigualdade social, bem como de gênero e raça. Candau diz que são problemas estruturais que se cruzam e prejudicam principalmente os mais

pobres e aqueles que não se enquadrar no perfil sociocultural hegemônico dos grandes centros:

Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. (CANDAUI, 2008a, p. 20).

Se o preconceito e a negação da alteridade perpassam a sociedade, obviamente eles também estão presentes nas escolas, e se tornam mais graves de acordo com o crescimento das crianças. A sociedade, com suas formas de poder e violência, reproduz-se nas escolas; e não somente a partir delas, pois as crianças já chegam na escola diferenciadas negativamente e estigmatizadas pela sua identidade de gênero, sua origem, sua cor e sua faixa socioeconômica.

Nas escolas, inicialmente a naturalização da perspectiva hegemônica de aluno cria um modelo a ser seguido e aqueles que diferem desse modelo sofrem discriminação efetiva. Essa discriminação pode ser direta, mas geralmente ocorre de modo indireto, não verbalizado, como o chamado “racismo velado”. Esse é um problema que vem sendo enfrentado e provavelmente a maioria dos professores atualmente não reproduz essas práticas.

Por outro lado, essa homogeneização cultural muitas vezes ofusca o olhar, como um *daltonismo cultural*, daqueles que deveriam superá-la, como se não reconhecer ou não falar do problema fizesse que ele desaparecesse (CANDAUI, 2008a). O *daltonismo cultural* é um termo utilizado para denunciar as perspectivas monoculturais, trabalhando o “único”, a cultura “padrão”, que são utilizadas frente às características heterogêneas dos alunos nas escolas, silenciando diversas formas de manifestações.

A escola normalmente funciona dessa maneira, pois está acomodada ao não se arriscar em desnaturalizar o “padrão”. (CANDAUI, 2008a). De acordo com Candau:

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, ‘são todos alunos, são todos iguais’. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no ‘chão’, na base dos processos educativos [...]. (CANDAUI, 2008a, p. 25).

No entanto, uma leitura em pesquisas sobre o assunto e uma conversa aprofundada e questionadora com professores já demonstram que o problema existe nas escolas, e pode, inclusive, estar na ideologia ou nas ações veladas de alguns professores. E é por isso que as escolas podem ser um meio para

identificar, revelar e valorizar a diversidade, e com isso combater a discriminação. (CANDAUI, 2008a; CANEN, 2007; MAIA; SILVA, 2019).

Falando-se especificamente da educação, é perceptível que preconceitos, discriminações, violências e o bullying se acentuam no início da etapa educacional Fundamental I. Mesmo que hajam práticas como o bullying nos anos finais da Educação Infantil, é a partir do primeiro ano do Fundamental que as crianças de seis anos têm contato com crianças maiores e em contextos de discriminação.

Como veremos, o currículo básico para o Ensino Fundamental prevê que tal discussão seja feita, ao menos indiretamente ou para a maioria das problemáticas aqui apontadas. No entanto, na Educação Básica o reconhecimento e a valorização do multiculturalismo podem estar ausentes ou sendo abordados superficialmente nas práticas dos professores. Essa ausência ocorre principalmente nos temas percebidos como mais polêmicos, como a necessária valorização da diversidade de identidades de gênero e a diversidade, ou ausência de religiões. (CANDAUI, 2011; MAIA & SILVA, 2019).

O problema no cotidiano é o fato de a maioria dos professores não encararem o problema ou não se aprofundarem na discussão. Segundo Candau, isso ocorre por diferentes razões, dentre as quais:

A dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio à prática educativa. (CANDAUI, 2008a, p. 28).

A principal hipótese para a distância entre o que em linhas gerais prevê o currículo e mesmo o que é entendido por professores é que se aceita o princípio, mas esse entendimento é superficial e só percebe alguns pontos. Além disso, tal superficialidade se reproduz na prática da maioria dos professores pela insegurança ou mesmo a censura frente a familiares conservadores e mesmo frente a gestões que têm medo de se indispor com algumas famílias com temas “polêmicos”. (CANDAUI, 2008a).

Em síntese, na escola primeiro pode existir a própria violência e negação cultural, que pode estar presente no ideário, ainda que velado, de alguns professores. Depois, e mais comumente, há o *daltonismo cultural*, que não percebe e valoriza toda a diversidade. Por fim, há uma inércia de professores que, mesmo reconhecendo o multiculturalismo, não se aprofundam nas discussões em sala de aula.

Propostas sobre multiculturalismo para a Educação Básica

Na Educação, o multiculturalismo, inicialmente, é um fato pela diversidade escolar promovida pela universalização do sistema de ensino para todos. Aqueles que antes não tinham acesso à escola, principalmente os mais pobres, agora podem frequentar o sistema escolar, sem que ocorra efetiva proibição. A inclusão e a igualdade formal que a lei e os recursos públicos asseguram preveem acesso tanto em materiais e métodos utilizados em sala de aula quanto em corpo docente. McLaren afirma que, como um fato, o multiculturalismo na escola pressupõe que “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura”. (MCLAREN, 1997, p. 115).

No Brasil, o direito de acesso para todos à educação já havia sido expresso na Constituição Federal, em 1988, em que seu terceiro artigo, parágrafo IV, promove para o povo brasileiro o seguinte objetivo fundamental: “IV: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 01)”. Todas as leis, diretrizes curriculares, normas educacionais e materiais didáticos que foram elaborados depois disso deveriam estar em consonância com esse princípio.

No entanto, é preciso avançar além dessa igualdade formal e buscar a equidade, pois nossa sociedade foi construída pela escravidão, violências e negação. Não basta assegurar o acesso de todos à educação e que as diretrizes educacionais apontem para um currículo que permita discutir as lutas por mais espaço daqueles historicamente excluídos. É preciso sim apontar as diferenças como elementos de riqueza e enfrentar o discurso hegemônico como sendo um discurso de poder e herdeiro do processo de colonização.

O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural na educação são resultados de muitas lutas e movimentos sociais que pressionaram para que tivessem suas perspectivas aceitas de maneira justa. Esses movimentos juntaram-se ao trabalho de pesquisadores que influenciaram na construção da legislação e das demandas curriculares e dos referenciais bibliográficos. (CANDAUI, 2008a).

Essa busca de enfrentamento e de valorização daqueles que tiveram suas vozes negadas pode ser percebida nas leis que estabelecem o estudo de história e culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2003, passou a vigorar acrescida artigos que estabeleciam que se tornava obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Depois, em 2008, a Lei nº 11.645/2008 atualizou o mesmo artigo da LDB (BRASIL, 1996), para adicionar o estudo de história e cultura indígenas. A lei passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

O currículo precisa ser repensado pelo professor, de modo que esse veja as possibilidades que estão presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. (BRASIL, 2013).

Sobre o papel da educação e da escola a Lei estabelece:

É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. [...] A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. (BRASIL, 2013, p. 30).

Essa lei é um referencial para se embasar e estruturar todo o currículo, pensando-se na transversalidade de algumas temáticas, pois é impossível desassociar os fenômenos econômicos atuais de nossa história, bem como a nossa riqueza cultural, das contribuições de diversos povos. Esse referencial serve como base sobre a qual se estrutura a organização das escolas e as práticas pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 7).

Essa perspectiva também é reiterada de forma direta e indireta nas diversas áreas do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017). Em um de seus objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental enfatiza que:

É imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. (BRASIL, 2017, p. 368).

A partir do estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017), foram propostas habilidades para serem desenvolvidas inclusive no Ensino Religioso. Mesmo nesse campo polêmico e geralmente excludente – pois geralmente privilegia somente uma matriz religiosa – há espaço para a diversidade.

Os objetivos desse ensino asseguram espaço para uma gama de diversidade para “desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal”. (BRASIL, 2017, p. 434).

Por isso, é de suma importância haver um projeto voltado com essa temática já na Educação Infantil, começando desde cedo a conscientizar a criança sobre o reconhecimento e respeito em relação à diversidade cultural, social e de gênero do nosso país.

No Ensino Fundamental essa discussão deve adiantar-se aos problemas como bullying e enfrentar de forma efetiva discriminações, propondo que se naturalizem as diferenças. Essa discussão é parte do currículo, principalmente de disciplinas como História e Geografia, mas também é um enfrentamento que pode ser feito por exemplo através da Literatura.

Trabalhar o tema do multiculturalismo no ensino é importante para sensibilizar nos alunos sobre as problemáticas sobre as diversificadas formas de preconceitos e discriminações que existem em nossa sociedade. Para Silva e Brandim, levar em conta a pluralidade cultural nas discussões sobre educação implica:

Pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56).

Uma proposta que ajuda na revisão das práticas escolares é a superação da representação do termo “nós” frente a representação negativa do termo “outro”. Dessa forma, na escola o professor deve apresentar aos alunos pontos positivos sobre os diferentes do padrão aceito como o “normal”, para que assim

aprendam a reconhecer as diferenças existentes entre cada indivíduo sem causar relações de conflitos. (IVENICKI, 2008). Portanto, abordar essa questão desenvolverá no aluno a compreensão e o respeito acerca das diversas culturas e habitantes de uma sociedade e de um país.

Depois de reconhecer o problema, o próximo papel dos professores é efetivar esse enfrentamento nas escolas, aprofundando-se mais de acordo com que desenvolve sua própria consciência. E essa percepção, aceitação e valorização da diversidade deve ser trabalhada mais efetivamente nas escolas do que é atualmente feito. Concordamos com Candau:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008b, p. 52).

A instituição escolar deve ser pensada como um espaço de encontro cultural, pois é onde todos os alunos com ancestralidades diferentes vão se interligar. A equipe escolar e a multiculturalidade dos alunos são polos dependentes, que irão enriquecer cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem. A escola é um grande espaço de alastramento de diferentes culturas, desenvolvendo o relacionamento entre as concepções deixadas por elas, e promovendo o enriquecimento da democracia.

Nessa perspectiva, entendemos que a prática de reconhecimento do multi, trans, pluri, interculturalismo enriquece o meio escolar, pois ocorre uma maior valorização dos mais variados saberes, gostos e identidades.

Segundo Silva, é preciso revisar padrões definidor e promover encontros entre os diversos:

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do *outro* (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. [...] torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos. (SILVA, 2011, p. 14, *itálico do autor*).

A construção do currículo escolar é muito importante, pois é o documento em que está previsto o que será realizado durante o desenvolvimento da aprendizagem – até que mude novamente. Para Candau, é preciso realizar essa construção curricular prevendo práticas necessárias para trabalhar essa visão multicultural, com alguns tópicos a serem seguidos. O principal é prescrever nos conteúdos curriculares o fato de que temos nossas identidades diversas, e que elas podem ser fruto de cruzamentos de outras matrizes do passado. (CANDAU, 2008a, p. 25).

Quando se entra nessa temática na educação, tanto docentes quanto discentes tendem a dizer que não se aprofundam no tema ou não estão conscientes da sua própria formação identitária multicultural, o que por muitas vezes é a maioria da população. Esse exercício de abordar a multiculturalidade, como reconhecimento de suas identidades, pode ser introduzido na vida dos alunos desde cedo em seu desenvolvimento, trabalhado como atividade de procura de sua ancestralidade, suas raízes familiares culturais, de maneira a exaltar as diferenças presentes na criança. (SILVA; BRANDIM, 2008).

Outro ponto de discussão é a concepção da prática pedagógica das mudanças e transformações no âmbito das matrizes culturais e em cada grupo, como as mudanças de comportamento que reivindicam as novas gerações. Exemplo também são os direitos de expressão, acessibilidade e participação de pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais. Muitas podem ser as práticas utilizadas no cotidiano dos alunos para promover essa interação e convivência. Como a sociedade está em constante mudança, a educação precisa acompanhar essas transformações e fazer delas aprendizados mútuos e enriquecimento cultural para o cotidiano de todos os que se percebem diferentes entre si. (CANEN, 2007).

Perceber as mudanças e as diferenças, nessa perspectiva, ajuda a criar consciência sobre a diversidade; opondo-se à negação do “outro”. Nesse sentido, ser diferente é positivo e mutuamente enriquecedor aos grupos. O que precisa ser compreendido e abraçado é que primeiramente todas as diferenças são bem-vindas e é papel da escola demonstrar isso. Depois, é preciso afastar o véu que ofusca e secundariza os diferentes aspectos culturais, valorizando somente a matriz cultural hegemônica.

Devem ser percebidas as violências físicas e simbólicas de gênero, como o machismo estrutural e a homofobia. Abordar essas questões na escola não significa, como muito se teme hoje em dia, fazer apologia ou sexualizar as crianças. A proposta é que se evite violências que antes eram exercidas contra aqueles taxados como “inferiores” através da compreensão e do convívio cidadão. Cabe às escolas e gestores também enfrentarem esses problemas e apoiarem seus professores na atuação com os alunos e na relação com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo abordou a importância da diversidade de culturas nas sociedades. Além disso, discutiu como é negada ou desvalorizada essa diversidade no Brasil. Essa discussão, que está mais presente nas universidades, mas cuja temática evidencia-se nas escolas, fundamenta-se no conceito de multiculturalismo.

Como forma de ver o mundo, sob a perspectiva descritiva, o multiculturalismo é um meio para perceber a diversidade de culturas e identidades dentro de uma mesma sociedade ou entre países. Por outro lado, o multiculturalismo é também uma perspectiva prescritiva, que defende a ação em prol da diversidade. Nessa perspectiva, propõe-se ações na promoção da diversidade e principalmente contra intolerâncias e apagamento das diferenças.

O Brasil foi formado por séculos de violência do colonialismo e da escravidão. E isso reflete na Educação Básica. Ainda que possa ser um elemento de transformação e valorização das ciências, a escola é fruto da sociedade, e alunos e muitos professores, são reflexo da população. Negações da diversidade, preconceitos contra o “outro”, violências simbólicas contra minorias, mulheres e negros, além da discriminação e falta de oportunidades, refletem na escola, já que os alunos, antes da escola, formam-se em casa, na família e na comunidade.

Neste sentido, é preciso apontar diferentes perspectivas sobre o multiculturalismo – sem pretensão aqui de quantificar cada uma.

O primeiro problema apontado na bibliografia é que é muito provável que alguns professores ainda tenham práticas preconceituosas ou discriminatórias. Em outro sentido, a bibliografia aponta que é comum que vários professores tenham uma incapacidade em perceber a diversidade e não compreendam violências simbólicas. Por fim, grande parte dos professores percebe e valoriza sim a diversidade, mas não faz o enfrentamento por insegurança e mesmo acomodação frente a alguns colegas e familiares.

Apesar desses problemas, são apontadas soluções, principalmente em termos de práticas escolares e abordagens curriculares. Como se viu, a valorização da diversidade de culturas está prevista ou é possibilitada pelos principais documentos curriculares e diretrizes que atualmente regem a educação brasileira.

A principal questão é a necessidade de movimentação ativa de professores e de gestores em direção à consolidação de uma escola inclusiva, democrática de fato e com diversidade. Nesse sentido, salienta-se que há sim professores, mesmo que minoria, que fazem esse enfrentamento na Educação Básica, e esses devem ser exemplos a serem seguidos.

O convívio social pode ser melhorado e enriquecido por valores de respeito ao próximo e aceitação das diferenças culturais e de opiniões. Depois de percebida a diversidade e entendida sua importância, deve ser efetivamente feito

o enfrentamento do problema nas escolas.

Finalizamos com uma frase que ilustra a conclusão dessa pesquisa: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. (FREIRE, 2003, p. 61).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008b.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./ Dez. 2011.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *In*: **Comunicação e Política**, v.25, nº 2, p. 91-107, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GROFF, P. V.; PAGEL, R. Multiculturalismo: Direitos das minorias na era da globalização. *In*: **Revista IMES. Direito**, v. 16, p. 07-19, 2009.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *In*: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1151-1167, 2008.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge “Zahar” Editora, 2001.

MAIA, A. P. R.; SILVA, C. N. M. Educação Escolar e Multiculturalismo: lendo e refletindo realidades sociais na sala de aula. *In*: **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, p. 200-2016, 2019.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo. Cortez, 1997.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SEVCENKO, N. Introdução: o prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: SEVCENKO, N. (org.) **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Epoque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.7-48.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *In*: **Diversa**: Ano I - nº 1, pp. 51-66, jan./jun. 2008.

SILVA, N.N. A Diversidade Cultural como princípio educativo. Paidéia do currículo de Pedagogia, FUMEC. BH. Nº11, p 13-29, 2011.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

WERNECK, V. R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. *In*: **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. 2008, vol.16, n.60, p.413-436. Disponível em: > <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wdQYGV6kJ3CFrhMhWtbC79J/?format=pdf><. Acesso em 12 maio 2022.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR

Gabriele Machado

Suédina Brizola Rafael Rogato

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros escritos de Paulo Freire, evidencia-se sua visão da educação como forma de intervenção no mundo, em uma perspectiva libertadora que compreende a educação como sinônimo de mudança e transformação das estruturas que violam a dignidade humana. (FREIRE, 2018). Para o autor, a educação não é neutra, mas possui uma intencionalidade política, pois envolve escolhas, conscientes ou não, relacionadas aos conteúdos, metodologias, planejamento, avaliação, comunicação, convivência, entre outros aspectos.

Sendo assim, a depender das decisões que tomadas, a educação ofertada pode ser considerada transformadora, emancipadora ou conservadora, sendo a última a que contribui para a manutenção da estrutura e dinâmica social existentes. Diante de tais pressupostos, justifica-se observar e compreender a favor de quem se desenvolve o trabalho diário em sala de aula e, de forma mais ampla, na sociedade.

O presente estudo tem como objetivo debater sobre a importância de trazer o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA), de maneira transversal, para a sala de aula. Para isso, é necessário que o educador tenha um posicionamento claro e intencional de sua prática pedagógica, o que é possível quando o estudo do ECA esteve presente em sua formação inicial. Sendo assim, é relevante refletir acerca da importância do Estatuto como parte dos conteúdos estudados pelos educadores, através da organização dos currículos nas licenciaturas. Tal reflexão foi suscitada pelos resultados de um trabalho de conclusão de curso (TCC/PEDAGOGIA) apresentado no ano de 2022¹.

¹ Este artigo foi elaborado a partir de estudos, orientações e desenvolvimento, intitulado *Projeto de extensão NEDDIJ/CCSA/UENP: práticas pedagógicas com o estatuto da criança e do adolescente nos espaços escolares*. Coordenado pela coautora do texto aqui apresentado, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Para alcançar o objetivo proposto para este artigo, o estudo levantou dados por meio de recursos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico utilizado apresenta autores diretamente ligados ao tema em estudo (FREIRE, 2018, 2004, 2003, 2001), assim como autores e documentos que discutem tópicos indispensáveis para a compreensão do assunto. (BRASIL, 1990; DIGIÁCOMO, 2017). A estruturação da análise dos dados baseou-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, em busca de compreender o significado dos fenômenos e processos sociais que permeiam a rede de relações sociais estabelecidas entre órgãos governamentais, não-governamentais, instituições e outros atores sociais envolvidos nas questões relacionadas à criança e ao adolescente. (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Ao realizar um projeto educativo, o educador deve estar ciente de qual posição ocupa, pois, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, a atuação docente pode contribuir para transformar a realidade ou para a manutenção do sistema opressor/excludente. Por isso, é fundamental saber quais interesses a ação pedagógica pertence e defende. Nessa construção, o diálogo é fundamental para o conhecimento, pois o ato de conhecer ocorre em um processo social, no qual o diálogo é o mediador dessa relação. Além disso, a escola, como dispositivo social, tem como ação norteadora a promoção do saber formal, quanto ao cumprimento da defesa e dos direitos de proteção à criança e ao adolescente, contra toda forma de exploração, violência e negligência familiar.

A escola é um espaço que deve mobilizar e garantir os direitos e deveres propostos no Estatuto da Criança e do Adolescente, oferecendo uma educação de qualidade, para além dos indicadores da Educação Básica, considerando os cuidados cognitivos, físicos e psicológicos do seu alunado, enquanto este permanecer no ambiente escolar. Dessa maneira, é essencial que toda a comunidade escolar receba formação para identificar os sinais de violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, bem como tomar as medidas necessárias para encaminhamento a atendimento especializado, a fim de reduzir o abandono e a evasão escolar.

A conscientização e compreensão dessas questões permitirão que os profissionais da educação exerçam e cumpram seu papel como educadores, de maneira integral, atendendo as necessidades de seu alunado. Através da compreensão do ECA, como um novo paradigma, os professores poderão perceber que os dispositivos jurídicos são norteadores para sua atuação, capacitando-os para a proteção da criança e do adolescente.

O PERCURSO BRASILEIRO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE À PROTEÇÃO INTEGRAL

Em seus estudos, Rizzini e Pilotti (2010) apontam que os direitos da criança e do adolescente têm uma história marcada por avanços significativos ao longo do tempo. Antes considerados cidadãos sem voz ou autonomia, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos à proteção especial. A origem desses direitos remonta ao final do século XIX e início do século XX, período em que começou a surgir uma preocupação crescente com as condições de vida e de trabalho das crianças. Ademais, o movimento conhecido como “proteção à infância” ganhou força, visando combater o trabalho infantil, a exploração e os maus-tratos.

O historiador Philippe Ariès (1981, p. 50) relata a dificuldade de encontrar vestígios sobre a infância na era medieval, ressalta que, muito provavelmente, não houvesse lugar para a infância naquele período. Em consonância, Tavares (2001 p. 46) afirma que “entre quase todos os povos antigos, tanto do Ocidente quanto do Oriente, os filhos durante a menoridade, não eram considerados sujeitos de direito, porém, servos da autoridade paterna”. Essas lacunas na história, e a exclusão explícita, levam a refletir quais significados de infância foram construídos ao longo do tempo. Da mesma forma, a ideia de perceber as crianças e os adolescentes como apenas uma fase, uma concepção fragmentada entre o nascimento e a fase adulta, perpetuou até algumas décadas atrás.

A legislação pátria não difere muito da europeia, uma vez que aqui também, há pouco tempo, não se pensava exclusivamente na criança. Sendo as crianças e adolescentes reflexos da sua condição econômica-social, aqueles como uma condição mais abastada tinham acesso à educação em seu amplo conceito, normas de etiquetas (abrangendo a moral e cívica). Já as crianças de realidade menos afortunada, viviam (vivem) em contexto completamente diferente, com acesso precário à formação escolar às necessidades básicas. (TAVARES, 2001).

Em estudos dedicados a esse tema, Ariès (1981) discute como, historicamente, as questões de saúde influenciavam nos cuidados com as crianças, pois, uma vez que não havia expectativa de vida, não havia motivo para a criação de vínculo emocional:

[...] Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática [...]. (ARIÈS, 1981, p. 56-57).

Percebe-se, portanto, que, ao descrever os direitos da criança, também arquitetam-se caminhos relacionados à subjetividade da infância, salientado o que lhe é de direito, e como esse direito pode ser validado e garantido. De acordo com os documentos norteadores dispostos no sítio eletrônico da UNICEF², um marco importante nesse contexto para a proteção integral, foi a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, que estabeleceu normas e convenções para proteger as crianças contra o trabalho precoce e garantir condições adequadas de trabalho para os jovens. Essa iniciativa contribuiu para a conscientização global sobre a importância de assegurar os direitos fundamentais das crianças. No entanto, foi somente após a Segunda Guerra Mundial, com a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, que os direitos das crianças passaram a ser reconhecidos de forma mais abrangente. (UNICEF, 2021).

Esse reconhecimento levou à elaboração da *Declaração dos Direitos da Criança*, em 1959, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que estabeleceu dez princípios fundamentais para proteger e promover os direitos das crianças. Posteriormente, em 1989, foi adotada a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, que se tornou o tratado internacional mais ratificado da história e estabeleceu os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais das crianças.

Prates (2011, p. 12) argumenta que:

[...] apenas no século XX que a criança e o adolescente começam a ganhar espaço no sistema legislativo, ou seja, quando iniciam as preocupações com a tutela dos interesses desses menores. Tanto é que, no ano de 1924, foi adotada pela Assembleia da Liga das Nações, a Declaração de Genebra dos Direitos das Crianças, a qual, embora não tenha sido o suficiente para o verdadeiro reconhecimento internacional dos direitos das crianças, não deixou de ser um ‘pontapé’ inicial para que isso ocorresse.

Desde então, houve um aumento significativo na conscientização e implementação dos direitos da criança e do adolescente em níveis nacionais e internacionais. Muitos países³ criaram leis específicas e estabeleceram instituições para garantir a proteção desses direitos, tais como conselhos tutelares, órgãos governamentais e organizações não governamentais voltadas para a infância e adolescência.

Diagiácomo e Digiácomo (2017) afirmam que, no Brasil, um marco importante foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, em 1990, que estabeleceu diretrizes e normas para a proteção integral de crianças e

2 Sítio eletrônico UNICEF (2021): <https://www.unicef.org/brazil/história-dos-direitos-da-crianca>.

3 De acordo com o sítio eletrônico UNICEF: <https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes>, o UNICEF trabalha em mais de 190 países e territórios por meio de programas de país e dos 34 Comitês Nacionais.

adolescentes. O ECA considera crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece políticas públicas voltadas para a promoção de seu desenvolvimento saudável, proteção contra a violência, exploração e negligência. Esse documento consolidou os avanços alcançados nas últimas décadas e estabeleceu um novo paradigma de proteção integral voltado para esse público vulnerável.

Nesse contexto, entidades como a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, a Pastoral do Menor, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e Constituinte desempenharam papéis importantes. Como resultado desse esforço coletivo, a Constituição de 1988 consagrou uma nova concepção legal e política em prol das crianças e dos adolescentes, sintetizada no artigo 227:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Nota-se que artigo exposto representa um avanço significativo na proteção dos direitos da infância e da adolescência no Brasil. Nele, estabelece-se que a responsabilidade pela garantia do pleno desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes, com ênfase na **prioridade absoluta**, será compartilhada entre família, sociedade e Estado. Isso implica na promoção de condições adequadas para o crescimento saudável, acesso a serviços essenciais, respeito à dignidade e proteção contra qualquer forma de violência ou negligência.

Os autores Digiácomo e Digiácomo (2017) expõem que:

Art.4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017, p. 6)

Antes do ECA, as crianças e os adolescentes brasileiros eram tratados de forma fragmentada e desarticulada, com leis e medidas dispersas que não contemplavam suas necessidades específicas. O estatuto representou um rompimento com essa realidade, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, garantindo-lhes proteção integral e prioridade absoluta em todas as políticas públicas.

Além disso, Digiácomo e Digiácomo (2017) apontam que outro aspecto importante do ECA (BRASIL, 1990), foi a criação de instrumentos de proteção, como os Conselhos Tutelares, responsáveis por zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes em âmbito municipal. Esses conselhos têm a função de

receber denúncias, aplicar medidas de proteção, orientar famílias e acompanhar casos de violação de direitos, garantindo uma atuação efetiva na defesa dos interesses desse público. De forma sucinta, a Lei nº 8069/90 tem o objetivo de estabelecer direitos e deveres do infante de maneira integral. Ademais, Faleiros (2011) considera que o ECA foi uma mudança política necessária, pois refletiu, e reflete, aqueles que lutavam, e lutam, pela infância no Brasil. Tornando os direitos e deveres mais humanos e igualitários.

De acordo com os estudos de Faleiros (2011, p. 81), o referido Estatuto:

[...] garante a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, estabelece uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos; descentraliza a política através a política para a infância com a criação desses conselhos em nível estadual e municipal, estabelecendo que em cada município haverá n mínimo, um conselho tutelar, composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local, de acordo com a lei municipal; garante à criança a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais; estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento, um acesso digno à Justiça com a obrigatoriedade do contraditório.

No que diz respeito ao ambiente escolar, Ivan Richard – Repórter da Agência Brasil⁴ de São Paulo (2015), afirma que o ECA universalizou o ensino, pois:

O Brasil tinha uma rede nacional de depósitos públicos, que o estatuto acabou, onde se metiam os meninos à força. Eram internatos, verdadeiras fábricas de crimes, relembrou. Além disso, segundo ele, no final da década de 1980 mais de 30% das crianças não frequentavam a escola. “Na medida em que o estatuto foi sendo aplicado, as famílias foram obrigadas a matricular os meninos e hoje há um resíduo de 3% a 4% [de crianças fora da escola].

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados. Diante dos dados apresentados no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública-FBSP* (2022), a realidade de muitas crianças e adolescentes brasileiras ainda é marcada pela violência, pela exclusão social e pela falta de oportunidades.⁵ A garantia plena dos direitos infantojuvenis requer um esforço contínuo, envolvendo governos, sociedade civil, famílias e demais atores sociais.

Nesse sentido, é fundamental fortalecer as políticas públicas, investir na capacitação dos profissionais que lidam com essa demanda, ampliar o acesso à justiça e promover a conscientização da sociedade sobre a importância de assegurar

4 RICHARD, Ivan. **ECA: movimentos sociais destacam avanços em direitos e proteção**. 2015. Agência Brasil. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2015/07/eca-movimentos-sociais-destacam-avancos-em-direitos-e-protecao>.

5 Diante dos dados apresentados no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2022). Disposto no sítio eletrônico <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>

os direitos da infância. Por isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um tema relevante que deve ser amplamente estudado na graduação em diferentes áreas, como Direito, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social e outras relacionadas à infância e juventude. O conhecimento, do referido estatuto, é fundamental para orientar a prática profissional, garantindo a promoção do desenvolvimento saudável e a proteção integral desses grupos.

ECA: DA LEI À INCLUSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Na educação, o currículo está intrinsecamente relacionado ao caminho, ao percurso educacional, abordando aspectos como o quê, onde, quando, como, por que, com quem, para quem, para quê e para quando devemos ensinar e aprender. Assim, o currículo é compreendido como o documento que engloba informações relevantes do campo educacional, bem como o que se espera que o graduando necessita saber para fazer.

Nessa perspectiva, de acordo com Libâneo (2008, p.168), compreende-se o currículo como a projeção do Projeto Pedagógico, abrangendo “[...] o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática.” Sendo assim, o currículo vai além de um mero conjunto de disciplinas com conteúdos contemplados, baseia-se em uma visão ampla e integrada de educação, ao considerar os objetivos educacionais, os valores e princípios que orientam a escola para o alcance eficaz das estratégias pedagógicas a serem adotadas.

O currículo deve, portanto, contemplar o tipo de formação que será oferecida às crianças e jovens, para que possam, através dos conhecimentos, posicionarem-se como indivíduos críticos e ativos nas relações que estabelecem com o mundo sócio-histórico a que pertencem. Isso envolve, em suma, tudo o que está relacionado à vida saudável, digna, curiosa, prazerosa e o aprendizado, conceitos que estão bem estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A discussão sobre a inclusão do ECA no currículo escolar aconteceu a partir da lei de *Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) 11.525 de 25 de setembro de 2007⁶, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da presença no currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA como diretriz norteadora. Diante disso, é cada vez mais comum a exigência de abordagem de temas transversais, incluindo o conhecimento sobre os Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -:

6 § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). (BRASIL, 1996)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente [...]. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021, BRASIL, 1996)

Sendo um conteúdo obrigatório, são necessários materiais adequados e formas de trabalhar singulares (prática escolar) que ajudem de fato na consumação de valores correspondentes com o conteúdo trabalhado, [...] observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014. BRASIL, 1996). Além disso, para sua efetivação, é importante um olhar a mais do profissional licenciado, principalmente diante do cenário político atual, dado que a realidade se encontra cercada de pensamentos negacionistas e autoritários. Os educadores voltados à educação emancipadora, visualizam em seu cotidiano a dificuldade escancarada.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2018, p. 19)

Abordar o tema da emancipação pelos pressupostos de Freire (2018) refere-se às diversas formas de opressão e dominação presentes no mundo neoliberal, marcado pela exclusão, expondo pessoas que enfrentam grandes necessidades materiais à subtração de suas subjetividades que, por consequência, sofrem com a falta de alegria de viver. A conscientização desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois é por meio dela que se torna possível buscar a liberdade, a felicidade e a cidadania que delinham uma verdadeira democracia.

[...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (FREIRE, 1980, p. 26).

Partido do aporte teórico Freireano, as teorias críticas adotam uma perspectiva completamente diferente. Elas fundamentam-se na compreensão de que a política desempenha um papel fundamental na promoção de um modelo educacional engajado, que busca formar o sujeito para ter uma visão reflexiva da sociedade, capacitando os alunos a questionarem, analisarem e refletirem sobre as estruturas e as relações sociais existentes. Essas abordagens enfatizam a importância da educação politizada, que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também proporcionar aos indivíduos a capacidade de reflexão, crítica e participação na sociedade.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educar assuma politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-político em que me envolvo se não sei, se não estou claro em fase de a favor de quem prática. O a favor de quem prático me situa no certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem prático e, necessariamente, o por que prático, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de praticar. (FREIRE, 2001, p. 25).

Nesse contexto, é imprescindível compreender que, assim como a noção de currículo em relação a realidade escolar é única, a eficácia do ECA também o será. Por exemplo, em algumas instituições a evasão poderá ser algo recorrente. Para essas realidades, a abordagem a ser adotada deverá ser analisada com as suas especificidades, para que as ações sejam efetivas e atendam a necessidade daquela demanda.

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer. (FREIRE, 2004, p.17).

Como dito anteriormente, o ECA em seu documento normativo beneficia 267 artigos, garantindo a proteção integral da criança. Entretanto, essas políticas públicas, são inexploradas, as possibilidades de usar como fonte principal de emancipação e da autonomia dos alunos é nula, deixando aqueles em vulnerabilidade social sem saber dos seus direitos e dos infratores, por sua vez, sem saber dos seus deveres com a sociedade.

Diante disso, é comum os professores ficarem a par de casos de alunos que se encontram em conflito com a lei⁷, mas não possuem conhecimento ou orientação adequada para o atendimento pedagógico às necessidades educacionais desse adolescente. De acordo a *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (2018), elaborada pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), a questão da criminalidade entre jovens é frequentemente discutida nos debates sobre a segurança pública no Brasil, que conta com mais de 117 mil adolescentes cumprindo medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. Além disso, há outros 26 mil jovens vinculados às medidas de semiliberdade e internação estrita, evidenciando a problemática que existe na sociedade brasileira.

Nesse cenário, a educação desempenha um papel crucial na formação cidadã, pois é por meio dela que os indivíduos constroem os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para se tornarem membros ativos e responsáveis da sociedade. No entanto, quando há lacunas na educação, ou quando não há um investimento adequado nesse sentido, é possível que algumas pessoas não tenham plena consciência de seus deveres com a comunidade. Diante do exposto, Maia (2018) corrobora que é necessário implementar políticas públicas que promovam a educação inclusiva e de qualidade para todos, independentemente de sua origem socioeconômica.

Além disso, é fundamental fortalecer programas de conscientização cidadã, tanto nas escolas quanto em outras esferas da sociedade, a fim de informar e engajar os indivíduos em relação aos seus deveres e responsabilidades. Ressalta-se que a compreensão e o cumprimento dos deveres com a sociedade são fundamentais para a construção de algo mais justo e harmonioso. Portanto, investir na educação e na conscientização cidadã é essencial para capacitar os indivíduos a exercerem sua cidadania plena e contribuir positivamente para o bem-estar coletivo.

Por essa razão, no cotidiano escolar, é fundamental que as práticas educativas promovam o acesso e a compreensão das informações contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, para que crianças e adolescentes possam desenvolver uma compreensão sólida sobre o que significa ser cidadão e exercer sua cidadania. De acordo com Freire (2011, p. 68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo

7 Considerando que a Constituição prevê a inimputabilidade penal das crianças e adolescentes, a Lei nº 8.069 – ECA – prevê em seu art. 103 que, ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Assim sendo, o menor não pratica crime, mas apenas e tão somente ato infracional. Ademais, qualquer termo diferente deste deve ser rechaçado, pois podem atribuir ao menor o problema de seu ato, sendo certo que o termo “em conflito com a lei” estabelece uma condição temporal e superável, de acordo, portanto, com a Constituição e o ECA.

mundo”. Nessa perspectiva, educadores e educandos tornam-se sujeitos ativos do processo educativo, excluindo o autoritarismo, que é uma característica da educação bancária.

A teoria pedagógica de Freire (2011) busca criar um ambiente de diálogo, reflexão crítica e participação ativa, onde o conhecimento é construído em conjunto e as experiências dos educandos são valorizadas. Essa abordagem visa à humanização dos sujeitos, capacitando-os a compreenderem o mundo em que vivem, refletirem sobre suas realidades e transformarem sua condição de forma consciente e coletiva.

No Brasil, a incorporação dos direitos humanos na educação ainda está em estágio inicial, especialmente no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes. Isso se deve ao fato de sermos uma sociedade que ainda tem pouca experiência com a democracia, a qual representa a possibilidade de garantir a cidadania a todos, independentemente de credo, raça, etnia, gênero ou geração. A democracia também envolve o legítimo usufruto dos direitos individuais, sociais e políticos, assim como o cumprimento consciente e ético dos deveres com a nação, o povo e o próximo.

Para que tenha ligação entre as vertentes do Estatuto, educação e a cidadania, são necessárias reflexões e vivências desses eixos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* -PCN's (BRASIL, 1997) propõem que sejam estudadas em um contexto de cidadania:

Assim, tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como o Estatuto da Criança e do Adolescente) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade. Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadãos. (BRASIL, 1997, p. 20).

Logo, faz-se necessária a manifestação da possibilidade de o espaço educacional ser percebido como espaço de promoção da libertação dos oprimidos. As práticas pedagógicas com interesses sociais que ocasionem mudanças culturais, as crianças conscientes do seu papel em sociedade, pertencentes em uma família, comunidade, tudo isso refletirá no futuro como adultos críticos e autônomos. Como afirmam Oliveira e Americano (2003, pág. 15): “[...] com o objetivo de possibilitar e provocar este reordenamento institucional, é que enfatizamos a utilização do ECA como instrumento pedagógico”.

Paulo Freire (2011) sustenta que, do ponto de vista dos opressores, é essencial defender uma prática educativa neutra. No entanto, essa educação tem a habilidade de se disfarçar de neutra, obscurecendo a realidade e encobrendo as contradições sociais, levando as pessoas a acreditarem que vivem no melhor dos

mundos possíveis. Ao passo disso, educadores que optam por não se envolverem em questões políticas - questionar o poder, denunciar as injustiças existentes e promover a construção de um mundo melhor - acabam praticando uma política de submissão ao mais forte, legitimando as desigualdades e aceitando a barbárie inerente à lógica do mercado.

A suposta neutralidade desses educadores torna-os facilmente manipuláveis pelos detentores do poder político e econômico. Portanto, o educador humanista faz uma escolha política radical em prol da libertação dos oprimidos, o que implica assumir conscientemente a dimensão política presente em sua prática pedagógica. Desse modo, ao pensar a educação como prática da cidadania, em sala de aula ou não, deve basear-se numa cultura de paz e de tolerância que salientam os valores humanos. Neste sentido, Costa e Colet (2011, p. 92) asseveram que:

O exercício da cidadania plena requer a construção de uma sociedade justa, igualitária e pacífica, a qual permita a participação de todos no exercício e respeito ao poder pessoal de cada indivíduo em sua relação com o outro, motivo pelo qual a prática de um modelo restaurativo privilegia os valores humanos comuns a todos, de modo a focalizar o ser humano em todas as suas dimensões.

Esse ato de tornar-se consciente de sua cidadania insere a educação no âmbito político e jurídico, isto é, em virtude das diferentes visões de mundo, pensa-se em como solucionar problemas sociais. O processo educativo, nesse aspecto, é uma ferramenta, se não a principal, para a propagação de valores, conhecimento científico, classes sociais e direitos fundamentais.

ALÉM DA SALA DE AULA: EXPLORANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Paulo Freire aborda a formação de educadores, ao longo de suas obras, entrelaçando várias categorias do seu pensamento, como o diálogo, a relação teoria-prática, a construção do conhecimento e a democratização, em uma perspectiva que evidencia a dimensão política da educação. Desde seus primeiros escritos, Freire desenvolveu sua concepção do conhecimento e prática docente destacando os fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, criando um cenário que possibilita a compreensão da prática de ensino, aprofundando ainda mais esses aspectos em suas obras das décadas de 1980 e 1990.

A partir dessa abordagem, fica evidente que a formação de educadores não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também engloba uma compreensão crítica da realidade, um compromisso político e uma atuação transformadora na sociedade. Freire (2018) enfatiza a

importância do diálogo como uma prática fundamental na relação educador-educando, na qual ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Reconhece que a atividade docente tem uma demanda efetiva, sendo que a prática deverá ser para o atendimento da realidade social e política do aluno. Assim, os cursos de formação dos professores devem versar para o interesse de uma prática que esteja atrelada a uma teoria que subsidie as ações e que não engesse o fazer pedagógico.

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, [...] de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade. Esta atividade exige [...] que sua formação se torne um processo permanente. [...] formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Tendo em vista os interesses e as necessidades dos professores em formação, a construção política e pedagógica das licenciaturas, esforça-se para embasar a trajetória na concepção freireana de “ação-reflexão-ação”. (FREIRE, 2018). Essa abordagem contribuiu significativamente para que a prática docente fosse continuamente construída, buscando uma relação constante entre teoria e prática, de modo que a teoria venha refletir o cotidiano das salas de aula dos professores em formação. Além disso, o autor destaca a relação entre teoria e prática, argumentando que o conhecimento deve ser construído a partir das experiências vividas pelos educandos, contextualizado e aplicado de forma significativa.

Nessa perspectiva, a formação de educadores não se restringe apenas à transmissão de informações, mas busca desenvolver a capacidade crítica dos educandos, incentivando-os a questionar, refletir e transformar sua realidade. Assim, foca-se na importância da democratização da educação e defende-se o acesso igualitário ao conhecimento e à valorização das experiências e saberes dos educandos. Logo, pauta-se na promoção da autonomia e da participação ativa dos educandos, visando à construção de uma sociedade mais justa e democrática. (FREIRE, 2018).

Na realidade escolar, pensar na prática pedagógica faz a diferença para que o aluno saia do então senso comum e chegue ao esclarecimento⁸. Por isso, as práticas devem ser analisadas de forma consciente, com dedicação e comprometimento. Torna-se também, necessário um olhar para a formação continuada acerca do tema, com estudos e análises de casos, juntando a formação inicial (universidade) com projetos de extensão que trabalhem o tema em uma realidade escolar, unindo cada vez mais a prática com a teoria. Analisar o ECA no ambiente escolar, diante das possibilidades das práticas pedagógicas, também

8 O termo aqui empregado, refere-se ao significado exposto por Imanuel Kant (2011). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7549455/mod_resource/content/1/KANT%2C%20I.%20O%20que%20e%CC%81%20o%20Esclarecimento.pdf.

dá a oportunidade de romper com as teorias elitistas, considerando todos iguais e pessoas de direitos e deveres, promovendo a responsabilidade e se comprometendo com a sociedade.

O contexto social atual revela que muitos problemas decorrem da falta de atenção à formação das crianças e dos adolescentes, seja por parte das famílias, da sociedade ou do próprio Estado. Diante dessa realidade, surge a necessidade de promover discussões e reflexões sobre a garantia de direitos trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –. Essas discussões podem ocorrer por meio de oficinas, palestras e peças de teatro, utilizando uma linguagem acessível e simples, com o objetivo de desconstruir o paradigma de que o estatuto apenas representa os direitos das crianças e adolescentes, negligenciando seus deveres.

Há exemplos de práticas que caminham nessa direção, como podemos citar o Projeto de Extensão Núcleo da Defesa e dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ/CCSA/CJ/UENP)⁹ através das práticas pedagógicas que se intitulam: ECA NAS ESCOLAS.

Assim como o exemplo, é fundamental, em todas as escolas, abordar temas como trabalho infantil, crianças e adolescentes em situação de prostituição, mortalidade infantil, evasão e repetência escolar (ou a exclusão de crianças e adolescentes da escola), bem como outros processos de violação de direitos, a partir do ambiente escolar. As escolas desempenham um papel central na conscientização e na educação dos estudantes sobre seus direitos e deveres, assim como na promoção de uma cultura de respeito e proteção dos direitos da infância e da adolescência.

Torna-se urgente o trabalho nas escolas, principalmente porque o cenário atual não se apresenta favorável ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes oriundos de escolas públicas. Diante dos dados apresentados pelo *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2022¹⁰, no ano de 2020, foram registradas 683 vítimas de exploração sexual com idades entre 0 e 17 anos. Esse número aumentou para 733 em 2021, representando um crescimento de 7,8% na taxa por 100 mil habitantes. A taxa de incidência por 100 mil habitantes passou de 1,3 para 1,4 nesse período. Esses dados demonstram um aumento preocupante nos casos de exploração sexual envolvendo crianças e adolescentes.

9 O projeto de extensão foi homologado pelo Decreto nº 6732/06 e Termo de Convênio 11/05 que visa um atendimento de qualidade para a defesa e direitos das crianças e adolescentes, em especial as que tenham seus direitos negligenciados ou que estão em situações de risco. Desde a sua criação, o NEDDIJ/UENP vem tornando-se destaque tanto no aspecto jurídico quanto pedagógico de maneira substancial para o município.

10 FBSP. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* 2022. 16ª ed. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. p. 193.

Além disso, ainda sobre os dados apresentados, observa-se um grupo significativo de mortes de adolescentes, com idades entre 12 e 17 anos, sendo mais de 80% das vítimas homens, negros que são assassinados por arma de fogo. Essa disparidade ressalta que os homicídios e outras mortes violentas no Brasil têm como alvo um grupo específico. Além disso, essas mortes ocorrem principalmente em ambientes externos, como nas ruas (43,4%) ou em locais que não são a residência da vítima (40,2%). Esses dados revelam uma preocupante realidade de violência direcionada a um segmento específico da população, ressaltando a necessidade de medidas efetivas de prevenção à violência e promoção da segurança para os jovens brasileiros.

Diante do exposto, acredita-se que, ao trazer esses temas abordados pelo ECA para o ambiente escolar, por meio de diferentes atividades, busca-se ampliar o entendimento dos estudantes sobre a importância dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como fomentar a reflexão sobre as responsabilidades que eles também possuem. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes, engajados e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, é imprescindível que as discussões acerca dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes sejam integradas ao ambiente escolar, por meio de estratégias pedagógicas que promovam a conscientização, o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Somente assim será possível enfrentar os desafios e transformar a realidade, visando à garantia plena dos direitos e à promoção do desenvolvimento saudável e integral das crianças e dos adolescentes. (MAIA, 2018).

No entanto, para que tais práticas se efetivem em sala de aula, é indispensável que o educador esteja capacitado para isso, o que significa que ele, antes de tudo, deve conhecer sobre as questões do Estatuto. Por isso, é importante que durante a graduação, os estudantes tenham a oportunidade de analisar casos concretos, estudar jurisprudências relacionadas ao ECA e debater questões éticas e legais envolvendo crianças e adolescentes. Além disso, os cursos precisam também abordar as políticas públicas voltadas para a infância e juventude, bem como os desafios e as lacunas na efetivação dos direitos previstos no ECA.

Segundo Giroux (1997, p. 163), é crucial que o professor seja reconhecido como um intelectual transformador e, para isso, é necessário tornar o aspecto pedagógico mais político e o aspecto político mais pedagógico. Essa perspectiva enfatiza a importância de conectar o ensino e a aprendizagem com questões sociais, culturais e políticas, de forma a capacitar os educadores a desafiarem as estruturas de poder e a promoverem uma educação crítica e transformadora.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163)

Ademais, em algumas instituições de ensino superior, são oferecidas disciplinas que abordam o ECA em seus aspectos jurídicos, sociológicos e psicológicos. Essas disciplinas proporcionam uma formação mais aprofundada sobre o tema, permitindo aos estudantes uma compreensão ampla e crítica do estatuto. Em consonância com os Direitos Humanos e a Educação, o ECA subsidia juridicamente as ações e intervenções a favor do desenvolvimento psicossocial da infância e da juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Paulo Freire contribuem significativamente para a discussão sobre a formação de educadores, abordando conceitos e reflexões que permeiam a politicidade da educação. Suas ideias sobre diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento e democratização fundamentam uma concepção ampla de formação de educadores, que vai além do mero repasse de conhecimentos, buscando o desenvolvimento integral dos educandos e sua atuação crítica e transformadora na sociedade.

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um conteúdo relevante e deve ser contemplado no currículo da graduação (áreas da saúde, educação e jurídica), especialmente em cursos relacionados à área de humanas, buscando contribuir para a formação de profissionais capacitados a atuarem de forma ética, responsável, comprometida com a promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Cabe ao educador atuar como um profissional que utiliza os dispositivos jurídicos contemplados no estatuto de forma específica e própria da sua profissão, buscando alcançar os objetivos estabelecidos pelo ECA. Para que isso seja possível, é fundamental a inserção do ECA nas ementas de disciplinas dos cursos que se destinam a profissionais que trabalharão com a demanda infanto-juvenil, para que possam trabalhar os dispositivos jurídicos para melhor atender os direitos/deveres que lhe são assegurados.

Entre as práticas pedagógicas para o trabalho com o ECA está a proposta de Paulo Freire sobre o diálogo como princípio norteador de uma Educação

Popular que reconhece a construção coletiva como o caminho para a humanização dos indivíduos e convive com o conflito não para negar o outro, mas para reconhecer suas contribuições no processo de transformação individual e social.

Conforme os referenciais teórico-metodológicos propostos por Paulo Freire, é fundamental compreender que a prática educativa é social e histórica, possuindo uma intencionalidade política. Nesse contexto, o acolhimento dos conhecimentos dos educandos ganha espaço no Círculo de Cultura, desde que haja um diálogo autêntico com a realidade em que os educandos estão inseridos.

Finalmente, o ato educativo/pedagógico não pode se resumir a reprodução de conteúdos, atribuições de notas, aprovação e reprovação. Freire (2018) assevera a necessidade de se firmar um compromisso ético e político com a transformação das estruturas desumanizadoras, portanto, o ato de educar implica necessariamente na dimensão política, que é um espaço de poder e uma possibilidade de intervenção nas estruturas que cercam a infância e adolescência. Nesse cenário, o conhecimento do ECA pelos educadores, para que possam levá-lo à sala de aula e ao cotidiano escolar, é uma ferramenta essencial desse compromisso.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente – **Lei Federal 8.069/1990**. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- _____. UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no sistema único de assistência social**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf.
- _____. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- _____. **Lei nº 11.525/2007** – 25 de set. 2007. Brasília, 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: **apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Dispo-

nível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>.

COSTA, M. M. M da; COLET, C. Pa. A Aplicabilidade dos Mecanismos Restaurativos como Forma de Participação Popular e Efetivação da Cidadania: a solidificação das redes de cooperação e do capital social. *In*: SPENGLER, F. M. **Justiça Restaurativa e Mediação**: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. de A. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. 7. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2017. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2017_7ed_fempar.pdf.

FALEIROS, V. de P.; PRANKE, C. (Coords.). **Estatuto da Criança e do Adolescente - Uma década de direitos** - avaliando resultados e projetando o futuro. Campo Grande-MS: Editora da UFMS, 2011.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. 16ª ed. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. p. 193.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf.

____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2004.

____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo-SP: Editora Olho d'Água, 2003.

____. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

____. **Educação como prática da liberdade**. 21 ed. São Paulo-SP: Paz e terra, 1992.

____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. Ed. São Paulo-SP: Moraes, 1980.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre-RGS: Artes Médicas, 1977.

KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia-GO: MF livros, 2008.

MACHADO, G. **Projeto de Extensão NEDDIJ/CCSA/UENP: Práticas pedagógicas com o Estatuto da Criança e do Adolescentes nos espaços escolares**. 2021. 77 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Campus Jacarezinho – Cche/Cj. Jacarezinho-Pr, 2021.

- MAIA, A. P. *et al.* **A escola na rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes.** São Paulo-SP: Ação Educativa, 2018.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 9. ed. rev. ampl. São Paulo-SP: Atlas, 2021.
- OLIVEIRA, A. C. de; AMARICANO, N. dos S. **Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: a difícil Arte de cuidar,** Rio de Janeiro-RJ, Nova, 2003.
- PRATES, D. O. S. **A violência sexual intrafamiliar e seus reflexos no processo de desenvolvimento da personalidade criança e do adolescente.** 2011. 76 f. Monografia apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, MS, de Especialização em Direitos Humanos na Área de Concentração: Direitos Humanos e Sociedade.
- RICHARD, I. **ECA: movimentos sociais destacam avanços em direitos e proteção.** 2015. Agência Brasil. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2015/07/eca-movimentos-sociais-destacam-avancos-em-direitos-e-protecao>.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3ª. Ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.
- TAVARES, J. de F. **Direito da Infância e da Juventude.** Belo Horizonte-MG: Del Rey, 2001.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 11. Ed. Campinas- SP, Papirus, 2008.

A SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE

Lucinda Marivete Evaristo Galvão

INTRODUÇÃO

Este capítulo concerne ao Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade Internacional Signorelli – FISIG – para o título de especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, defendido em 2017.

Para que seja possível desenvolver um trabalho escolar que seja verdadeiramente disposto à inclusão, é pertinente se pensar sobre a relevância que o tema inclusão está vivendo hoje em termos de reconhecimento, importância e as políticas educacionais voltadas a esse assunto. Sendo assim, há o convite em se pensar sobre a vivência desses alunos nas instituições e os princípios da educação inclusiva. Conciliar a jornada inicial, os caminhos a serem seguidos e os objetivos a serem alcançados se fazem essenciais para realização positiva desse percurso.

Então, sugere-se que a educação inclusiva é o ato de conduzir essas crianças a um mundo desconhecido, com inúmeras mudanças em curto espaço de tempo, a desafios constantes, a críticas contínuas e ações, muitas vezes, não aceitas pelo próprio indivíduo.

A inclusão/exclusão da criança com deficiência começa dentro da sala de aula, quando o professor se recusa a direcionar seu aluno às suas próprias competências, sendo que a palavra inclusão serve como uma alerta onde classifica que a educação deve servir a todos. Não sendo suficiente que a escola os aceite, pois é necessária toda uma estrutura adaptada a fim de atendê-los. A educação inclusiva diz respeito à adaptação da escola de ensino comum para se tornarem aptas a envolver essas crianças.

Essa adaptação refere-se não apenas a estrutura física, mas as práticas de ensino ao Projeto Político Pedagógico e que atendam a diversidade dos alunos com deficiência.

A fim de abordar tais práticas de ensino que atendam a individualidade desses alunos, comprova-se através de inúmeras bibliografias que o ato de brincar estimula a criatividade e desenvolve as diferentes habilidades da criança.

Portanto, esse capítulo tem como objetivo discutir a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual.

A escolha do tema se deu em virtude do reconhecimento sistemático acerca do atual contexto inclusivo em que se encontra e da complexidade do desenvolvimento da criança com necessidade educacional especial, restringindo-se ao aspecto cognitivo da criança com deficiência intelectual – D. I..

Quer-se com este capítulo refletir sobre a atuação e a intervenção pedagógica usando de brinquedos e de brincadeiras que constituem uma verdadeira aprendizagem, que se faz de forma tranquila, lúdica e natural, possibilitando ainda uma reflexão sobre a docência e os mais distintos recursos em prol da aprendizagem dessas crianças.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE

Do processo histórico da exclusão as tentativas de inclusão

Sabe-se que o descaso e as superstições a respeito de pessoas com deficiência ou qualquer tipo de anomalia, muitas vezes, não eram consideradas como seres humanos, além de serem sacrificados nas sociedades mais remotas.

Schwartzman (1999, p. 3) enfatiza que:

Na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. [...] Na Idade Média, os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o Demônio.

Ainda segundo Schwartzman (1999), no período clássico, entre os séculos IV e V a.C., em Esparta, na Grécia, onde os corpos atléticos eram valorizados, pregava-se a extinção e o abandono dos deficientes mentais, considerados subhumanos.

Esses indivíduos passam então a serem considerados seres com almas, quando a idéia do Catolicismo se multiplica pela Europa durante a Alta Idade Média entre os séculos V a X, tornando-se “filhos de Deus”, passam a ser considerados seres humanos. A partir de então, os deficientes que despertavam a compaixão de alguns e o julgamento de castigo de outros, foram colocados em proteção em asilos, onde eram também isolados de toda a sociedade com o intuito de salvar sua alma.

Já nos textos descritivos da Inquisição Católica, ocorrida entre os séculos XIV a XVI, há indícios que as pessoas com deficiência intelectual eram perseguidos e queimados na fogueira da inquisição por serem considerados como ameaça às doutrinas católicas. Nesta época, era atribuída aos deficientes mentais uma identidade sobrenatural, demarcada pela superstição.

Desta forma, a análise histórica da deficiência intelectual revela que antes da Idade Média, e até mesmo nesse período, poucas são as informações documentadas existentes, ocasionando assim, especulações sobre a condição subumana destes indivíduos na sociedade.

Somente no final do século XVIII, na França, é que foram construídas instituições especiais para os deficientes sensoriais e na segunda metade do século XIX, a deficiência intelectual despertou o interesse da sociedade.

Portanto, um novo conceito de deficiência intelectual começa a ser construído baseado em doutrinas médicas com o surgimento do Renascimento Cultural dos séculos XV e XVI. “A deficiência passa a ser vista como uma moléstia física, sendo suas manifestações comportamentais seus sintomas” (PAN, 2004, p. 13). Os procedimentos médicos têm seus pressupostos no conhecimento científico e os deficientes mentais passam de possuídos a doentes.

A partir dessa época, muitos estudos e pesquisas foram realizados, trazendo as pessoas com deficiências para o convívio em sociedade, primeiramente, segregando, posteriormente, tentando sua integração e por último a inclusão. Assim, conseguiram, por meio de projetos de leis e de políticas públicas, o direito de conviver, aprender e frequentar o ensino regular.

Sabe-se que as informações sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem que são trazidos até a Escola Regular, alcançam a Educação Especial, permitindo a construção de programas curriculares que aproximam as duas modalidades de ensino e direcionam as discussões escolares aos projetos políticos pedagógicos e não apenas aos programas de reabilitação.

A década de 1990 protagonizou importantes avanços no respaldo legal às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial demonstrou preocupação com estes educandos nas principais leis regulamentadas a partir de então, como na Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ressaltando a Educação como um direito de todos e dever do Estado.

De acordo com o CID 10, ainda com nomenclatura de retardo mental, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades práticas, sociais e conceituais, e os leva a um baixo rendimento cognitivo, porém não afetando outras regiões ou funções do cérebro.

Com a vinda dessas crianças com deficiência intelectual para o ensino regular, forçou-se uma mudança de conceito e possibilitou importantes avanços com a inclusão. Passou-se então a se promover programas profissionalizantes destinados aos deficientes, representando uma preocupação com a sua

integração com o mercado de trabalho e com a sociedade como um todo e os programas de prevenção em Educação Especial, representando uma aproximação entre educação e saúde, conforme afirma Martins (2003, p.12): “Constituiu-se à escola, nestas últimas décadas, em um espaço privilegiado caracterizado como uma nova forma de entender a deficiência sob a perspectiva educacional”.

Na reflexão de Mantoan (2003, p. 16): “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Toda a sociedade é responsável pelo processo de inclusão escolar, não apenas dos educandos com N.E.E., haja vista que a inclusão não depende apenas desses, e sim de todos, para que, deste modo a educação se torne de fato, universal, integrando todos os membros da sociedade, não só da escola.

Em conformidade com Maciel e Barbato (2015, p. 62), “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas; cabe à sociedade escolar se adequar aos processos que a inclusão escolar requer”.

O emprego da ludicidade como ferramenta pedagógica em prol do processo inclusivo da criança com D. I.

Para Hoffmann (2006), a escola inclusiva não é aquela que espera que a criança com deficiência intelectual se adapte a realidade escolar, e sim, que a escola possa criar modificar e adaptar métodos e condições para atender esses alunos, reorganizando o seu Projeto Político Pedagógico, para que o aluno com necessidades educativas especiais consiga atingir resultados progressivos e positivos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a ação do brincar é uma necessidade básica e um direito de todos, sendo uma experiência humana, rica e complexa, porque traz prazer e alegria. É a atividade mais nobre da infância, que a criança irá se conhecer e terá a oportunidade de se constituir socialmente. (ALMEIDA, 2000).

Presente nas atividades escolares, o lúdico trata-se de um bom atrativo para motivar os alunos na busca de uma prazerosa aprendizagem, e nesta proposta, tanto as brincadeiras quanto os jogos são considerados grandes aliados neste artigo, pois segundo Winicott (*apud* FARIAS, 2023) “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Assim sendo, a prática pedagógica para as crianças com deficiência pode ser trabalhada por meio de atividades lúdicas, onde os professores são conduzidos a refletir em mudanças que sejam significativas ao meio educacional,

ênfatizando o desenvolvimento cognitivo e, dessa forma, provocando o amadurecimento dessas crianças através da ludicidade.

Conforme Albrechet (2023), o lúdico como uma indispensável ferramenta na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças com necessidades educativas especiais.

A ludicidade pode ser empregada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos. Comprovadamente eficaz, o lúdico é um instrumento de estimulação prático utilizado em qualquer etapa do desenvolvimento da psicomotricidade. É uma forma expressiva que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta ainda grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual, social e didático para a criança. De acordo com Duarte e Piovesan (2013, p. 27):

[...] a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades, por permitir maior interação da criança com o aprendizado, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa.

Sob o pensamento de Macedo (*apud* FARIAS, 2023), ao intervir com os jogos, apresenta-se um caráter curativo ou preventivo. Esta ação preventiva implica na estimulação do sujeito a agir, ao elaborar de modo prévio estratégias para solucionar problemas. Já a ação curativa direciona-se àquelas crianças com algum tipo de dificuldade.

Considerando que brincando a criança expressa às emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e suas necessidades, procuraram-se analisar uma forma que as crianças se sintam mais prazerosas em aprender. Por meio da brincadeira sua independência e suas limitações se redefinem e colocam-se em práticas novas alternativas pedagógicas, referentes a este desafio à inclusão. Para tanto, é necessário que a escola crie e questione o que está estabelecido, que busque inovadores e relevantes rumos diante da inclusão, para que a instituição escolar regular atenda de modo qualitativo a todos os alunos, tendo consciência de que a criança com deficiência intelectual é um todo integrado, e que a intervenção com o brinquedo é um forte aliado para o êxito do seu desenvolvimento pleno e satisfatório.

Portanto, a reflexão sobre a prática educativa priorizando a brincadeira como referência para a aprendizagem engloba a sensibilidade às diferenças, a atenção às demandas do grupo como um todo, mas sem esquecer das limitações e possibilidades de cada criança.

De acordo com Pimentel (2015), o uso do lúdico, como jogos, brincadeiras e atividades recreativas, enquanto ferramenta pedagógica para auxiliar na

educação de crianças com necessidades especiais, ajuda a promover a inclusão e a socialização dessas crianças, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Pimentel (2015) aborda também a importância da formação de professores para o uso do lúdico como uma estratégia pedagógica eficaz, apresentando alguns exemplos de jogos e atividades que podem ser usados em sala de aula. Neste sentido, destaca a importância de adotar uma abordagem lúdica e inclusiva na educação de crianças com necessidades especiais, enfatizando que o aprendizado deve ser divertido e significativo para esses alunos.

Moraes (2017), em sua dissertação de mestrado “*Brincar na inclusão: análise de atividades lúdicas com crianças com deficiência intelectual*”, discute a importância das brincadeiras no processo de inclusão e desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual.

Argumenta que brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento global da criança, proporcionando uma série de benefícios como a promoção da socialização, da imaginação, da criatividade, da motivação motora, da linguagem e da percepção de mundo. (MORAES, 2017).

O estudo de Moraes (2017) analisa atividades lúdicas desenvolvidas com crianças com deficiência intelectual e conclui que, por meio do brincar, é possível estimular a autonomia e a capacidade de escolher essas crianças, confiante para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Por meio do artigo “*O uso de jogos pedagógicos no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual*”, Martins e Caldas (2018) discutem o uso de jogos pedagógicos como uma estratégia para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Argumentam que os jogos pedagógicos podem ser uma ferramenta valiosa para o ensino desses alunos, pois permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além de serem uma forma lúdica e motivadora de aprendizado, ajudando na promoção da interação entre os alunos, tanto com deficiência intelectual quanto sem, favorecendo, assim, a inclusão social.

Martins e Caldas (2018) apresentam exemplos de jogos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula, como: jogos de memória, quebra-cabeças e jogos de tabuleiro adaptados, e discute a importância da adaptação dos jogos para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

Ribeiro e Chaves (2018), ao discutirem a importância do brincar no contexto da inclusão escolar e como as práticas pedagógicas podem ser orientadas para a promoção do brincar e da inclusão na escola, argumentam que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo das crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.

No entanto, muitas vezes, a inclusão escolar dessas crianças é desafiada por práticas pedagógicas pouco adaptadas às suas necessidades.

Neste sentido, Ribeiro e Chaves (2018) apresentam algumas reflexões sobre como a escola pode promover o brincar de forma inclusiva e como as práticas pedagógicas podem ser orientadas para a inclusão de crianças com necessidades especiais. Discutem temas como a adaptação de brinquedos e jogos, a organização do espaço escolar e a formação dos professores para o trabalho com a inclusão.

Para tanto, os autores também enfatizam a importância do papel da escola e dos professores na promoção da inclusão, por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades de cada aluno e comprovam que o brincar pode ser uma ferramenta importante para a inclusão escolar, desde que as práticas pedagógicas sejam orientadas para a promoção da diversidade e do respeito às diferenças. (RIBEIRO; CHAVES, 2018).

Moraes (2017) destaca a importância da participação da família e dos professores nesse processo, enfatizando que o uso de brinquedos e jogos pedagógicos pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

Indo ao encontro, Martins e Caldas (2018) destacam a importância da formação de professores para o uso de jogos pedagógicos como uma estratégia inclusiva e eficaz de ensino, enfatizando que é fundamental que os professores conheçam as características individuais de cada aluno e aprendam adaptados os jogos de acordo com suas necessidades.

Ao refletirem sobre práticas pedagógicas inclusivas, Ribeiro e Chaves (2018) destacam a importância da atuação do educador na promoção do brincar e da inclusão escolar. Segundo os autores, o educador tem um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. Para isso, é necessário que o educador desenvolva uma postura reflexiva e crítica em relação às suas práticas pedagógicas, buscando constantemente formas de promover a inclusão e o desenvolvimento integral de cada aluno, a fim de promover o brincar e a inclusão escolar, o que requer uma postura reflexiva e crítica em relação às práticas pedagógicas e uma formação contínua para o trabalho com a diversidade.

No contexto do brincar, os autores enfatizam que o educador pode ser um facilitador da atividade, criando condições para que as crianças possam explorar livremente suas habilidades e interesses. Para isso, é necessário que o educador esteja atento às necessidades e características individuais de cada criança, promovendo tolerância e modificações nos jogos e nos brinquedos para que todos possam participar de forma significativa. (RIBEIRO; CHAVES, 2018).

Além disso, os autores destacam a importância da formação dos educadores para o trabalho com a inclusão escolar, fornecendo benefícios teóricos e práticos para a elaboração de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (RIBEIRO; CHAVES, 2018).

METODOLOGIA

Para Gil (2002), a metodologia de uma pesquisa revela os caminhos a serem traçados a fim de alcançar os objetivos propostos. Num planejamento, a metodologia da pesquisa deve ser concebida como o detalhado e sequencial conjunto de técnicas e métodos científicos para serem executados no decorrer da pesquisa.

Em relação aos objetivos, a metodologia deste estudo compreende a pesquisa descritiva e a pesquisa exploratória.

Gil (2002) alega que a pesquisa descritiva tem como principal intuito descrever as características de fenômenos específicos ou populações, incluindo a descrição de um estudo do nível de atendimento de entidades, o processo numa organização, bem como levantamento de atitudes, opiniões e crenças na população.

Sob a ótica de Andrade (2004), configurando-se como a parte preliminar, antes do planejamento formal do trabalho, a pesquisa exploratória indica maiores informações sobre o assunto que se vai pesquisar, facilitando em delimitar o problema, nortear a fixação dos intuítos ou mesmo descobrir um novo foco à temática.

Quanto aos procedimentos e técnicas, esta pesquisa foi bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseando-se em material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros, revistas e artigos científicos (GIL, 2002).

Para esse capítulo, buscou-se o conhecimento por meio de leitura de artigos e livros direcionados ao assunto inclusão e deficiência intelectual, além de observação em sala de aula regular e sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE –, ou seja, empregou-se a pesquisa bibliográfica.

Em relação ao método de procedimento, esta investigação teve caráter monográfico. Método que consiste na análise de um específico assunto de suficiente valor representativo e que assegure rigorosamente métodos. Ainda investiga determinado tema não só em profundidade, mas em todos seus prismas, dependendo das metas que se objetiva. (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Neste sentido, para a realização deste artigo científico empregou-se os pressupostos da revisão integrativa da literatura a fim de averiguar quais as produções científicas publicadas na contemporaneidade acerca de uma determinada temática que se almeja análise e estudo. (GIL, 2002).

Portanto, pode colaborar com o alcance do presente objetivo, ou seja, galgar subsídios teóricos que colaborem na análise acerca da importância das

brincadeiras no processo de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual.

A revisão da literatura apresentou o processo de inclusão desde a idade média até os dias de hoje, a fundamentação sobre processo de construção do conhecimento da criança com deficiência intelectual, com relação ao brincar que ao longo dos anos foi [re]vista a necessidade de modificação na pedagogia ativa, onde a criança com deficiência intelectual passe a utilizar estruturas de pensamento, a usar sua percepção, a liberar sua criatividade para perceber o mundo de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou destacar a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual.

A escolha deste tema foi motivada pela crescente necessidade de inclusão e pelo reconhecimento da complexidade do desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais, com foco no aspecto cognitivo da criança com deficiência intelectual.

O referencial teórico pode colaborar em alcançar o presente objetivo geral que foi o de refletir sobre a atuação e intervenção pedagógica usando brinquedos e brincadeiras, que representam uma forma natural, lúdica e tranquila de aprendizagem, permitindo ainda uma reflexão sobre a docência e os recursos disponíveis para auxiliar no processo de aprendizagem dessas crianças.

A partir da discussão realizada neste capítulo, pode-se concluir que as brincadeiras são uma ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual. Elas proporcionam um ambiente lúdico e natural para a aprendizagem, permitindo que a criança explore, experimente e crie suas próprias conexões mentais. Além disso, as brincadeiras também auxiliam na socialização da criança, no desenvolvimento da coordenação motora e na melhoria da autoestima.

É importante ressaltar que, para que as brincadeiras sejam efetivas, é necessário que haja uma intervenção pedagógica adequada, que leve em consideração as necessidades individuais de cada criança e as adaptações necessárias para garantir sua participação plena. Nesse sentido, é fundamental que os professores estejam preparados e capacitados para atuar de forma inclusiva, utilizando os recursos disponíveis de modo planejado e intencionalmente, levando-se em conta as necessidades bem como as potencialidades de cada criança.

Portanto, as brincadeiras podem ser uma ferramenta valiosa para apoiar o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual e melhorar suas habilidades de aprendizagem, tornando a inclusão escolar uma realidade

mais efetiva e satisfatória.

Através da reflexão sobre a atuação e a intervenção pedagógica usando brinquedos e brincadeiras, é possível proporcionar uma aprendizagem lúdica e natural, tornando o processo mais agradável e eficiente em que o emprego intencional dos mais distintos recursos em prol da aprendizagem corrobora a fim de maximizar o potencial das crianças, inclusive daquelas com deficiência.

Dessa forma, é fundamental que os profissionais da área da Educação se dediquem a compreender melhor as necessidades das crianças com deficiência intelectual e alternativas pedagógicas que possam ajudá-las a buscar em seu processo de aprendizagem.

Diante de tudo o que foi exposto e discutido acerca da importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual, é fundamental compreender como a intervenção pedagógica pode ser efetiva nesse contexto inclusivo.

O reconhecimento da complexidade do desenvolvimento da criança com necessidade educacional especial, especialmente no aspecto cognitivo, ressalta a importância de se utilizar recursos e estratégias que possam promover a aprendizagem de forma natural, lúdica e tranquila. Assim, a reflexão sobre a docência e a utilização de brinquedos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efetivo para crianças com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos da pós-graduação: noções práticas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, P. N. de. **Os jogos tradicionais infantis em brinquedotecas cubanas e brasileiras**. São Paulo: USP, 2000 (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. **Apoio às pessoas portadoras de deficiência**. Texto Decreto da Lei nº 7853, de 24/10/1989. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1989.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1996.

DEFICIÊNCIA mental. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%AAncia_mental. Acesso em 21 de abr. 2023.

DUARTE, M; PIOVESAN, A. M. **Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo**. 2013. Vivências, 9, 17, 21-32. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencia/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_02.pdf. Acesso em 22 ago. 2022.

FARIAS, A. A. R. **O jogo como recurso psicopedagógico no atendimento do aluno com deficiência intelectual**. Disponível em: http://psicopedagogiabrazil.com.br/artigos_alcina_ojogo.htm. Acesso em 21 de abr. 2023.

F-70-79. **Retardo Mental**. CID 10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio – Uma introdução a trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. Ed. Brasiliense. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, R. A. **Paralisia cerebral e aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular**. 2006. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos>. Acesso em 21 de abr. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna. 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

MARTINS, J. A. O. J. **A educação especial no contexto sócio-econômico brasileiro**. Curitiba, PR: IBPEX, 2003. [mimeo]

MARTINS, V. R. F.; CALDAS, E. N. O uso de jogos pedagógicos no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. *In: Revista Ciências Humanas*, n. 14, v. 2, p. 62-76, 2018.

MORAES, M. L. S. **Brincar na inclusão: análise de atividades lúdicas com crianças com deficiência intelectual**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

PAN, M. **Abordagens, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência intelectual**. Curitiba-PR: IBPEX, 2004. [mimeo]

PIMENTEL, M. C. G. O lúdico como ferramenta pedagógica para a educação especial. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, n. 2, v. 7, 2015, p. 73-80.

RIBEIRO, J. P.; CHAVES, R. P. O brincar e a inclusão escolar: reflexão sobre práticas pedagógicas. *In: Revista Espaço Pedagógico*, n. 25, v. 2, p. 246-259, 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. Ed. Cedas. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Mane Bessa. Lisboa: 1998.

“O ESPAÇO AMIGO DE FARTURA” E A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA DE CAMPO

Sabrina de Oliveira

INTRODUÇÃO

A finalidade deste capítulo é tratar sobre a inserção dos jogos e das brincadeiras no Ensino Fundamental, com relação aos anos iniciais, no Projeto Espaço Amigo, de Fartura-SP.

Tal reflexão científica concerne ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo científico apresentado ao curso de Pedagogia, nas Faculdades Integradas de Taguaí, defendido em 2022, sob a orientação do Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira.

O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências acadêmicas na graduação que, no decorrer dela, foram proporcionadas pelas disciplinas de Seminário de Ética, Estética e Ludicidade e Jogos e Brincadeiras, em 2019, além das disciplinas em torno do Estágio Supervisionado e as atividades complementares, permitindo conhecer um pouco mais sobre a rotina desta instituição, e, principalmente, como a ação lúdica torna-se importante no processo educacional.

De modo fundamental, o objetivo geral deste capítulo é tratar sobre a inserção dos jogos e das brincadeiras no Ensino Fundamental, com relação aos anos iniciais, no Projeto Espaço Amigo, de Fartura-SP.

Especificamente, visa: Caracterizar o Projeto Espaço Amigo, de Fartura-SP; Apresentar a importância dos jogos e das brincadeiras às crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Trazer à discussão a importância da atuação docente por meio da inserção dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e de aprendizagem das crianças do Projeto Espaço Amigo por meio de uma pesquisa qualitativa com os educadores e monitores do projeto.

Por meio da pesquisa de cunho bibliográfico e de campo, pretende-se responder ao seguinte problema: Torna-se importante a inserção dos jogos e das brincadeiras aos educandos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

A hipótese é que sim e é na tentativa de procurar confirmá-la que foi realizado este capítulo. Há diversos autores no campo da Pedagogia que enfatizam

em suas obras a relevância da ludicidade como quesito colaborador para o desenvolvimento da criança, sob o aspecto holístico. Ressalta-se também que a observação das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Espaço Amigo, em Fartura-SP, caminha no mesmo sentido, ou seja, demonstram uma preocupação que estimula o desenvolvimento e o aprendizado da criança, por meio dos jogos e das brincadeiras.

“O ESPAÇO AMIGO DE FARTURA” E A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Caracterização do Projeto Espaço Amigo de Fartura-SP como Fortalecimento de Vínculos com a Complementação Educacional

O Projeto Espaço Amigo de Fartura está localizado à rua Maximiano de Andrade, nº 248, no centro do município de Fartura-SP. Concerne à uma parceria entre Coordenadoria Municipal da Educação e do Serviço Social.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Espaço Amigo de Fartura (FARTURA, 2021), o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV – é um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS – que possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e na afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e de potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

Deve ser ofertado de modo a garantir a segurança de acolhida e de convívio familiar e comunitários, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários. Seus usuários são divididos em grupos a partir de faixas etárias, considerando as especificidades dos ciclos de vidas. O trabalho nos grupos é planejado de forma coletiva, contando com a participação ativa do técnico de referência, dos orientadores sociais e dos usuários. (FARTURA, 2021).

A ampliação da jornada escolar para crianças e para adolescentes em condições de exclusão, de desigualdade social e de privação/vulnerabilidade, ou em caráter de medida judicial, representa uma possibilidade para que o município, agregado a políticas públicas em outros setores, ofereça condições para a efetivação de uma escola universal de qualidade social, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às metodologias diferenciadas aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem, à troca de experiências, ao encontro com a identidade da comunidade, da infância e da adolescência e à utilização das tecnologias da informação sempre respeitando a fase do desenvolvimento humano, individual e coletivo. (FARTURA, 2021).

A Complementação Educacional é espaço para a integração e comunicação no sentido da construção de uma sociedade solidária e fraterna, que respeite e acolha a diferença enquanto enriquecimento da diversidade do ser humano, com conteúdo, pesquisa, atividades lúdicas como parte integrante do processo educativo e que firme o espaço escolar enquanto lócus de exercício da participação da comunidade escolar e da construção da cidadania. (FARTURA, 2021).

Por meio da vivência e da observação da proponente desta reflexão científica tanto no Projeto Espaço Amigo de Fartura-SP quanto na Complementação Educacional, quer-se elucidar que a proponente já atuou pelo período de dois anos, ambos apresentam a mesma finalidade: colaborar com o desenvolvimento global da criança, por se tratar de uma instituição dividida por dois trabalhos seguidos a ajudar crianças neste local, trabalhava na área de Jogos e Brincadeiras na Complementação Educacional com intuito de passar para os alunos na forma de um reforço um desenvolvimento coerente, prático e auxiliador para suas atividades em sala de aula.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP – do Espaço Amigo (FARTURA, 2021), as atividades acontecem em dias úteis em turnos de três oficinas diárias, num total de sete oficinas semanais. São elas: 1 – Atividades de linguagens e matemática (reforço escolar, alfabetização, experiências matemáticas e oficina de redação); 2 – Jogos; 3 – Leitura (hora de leitura); 4 – Atividades Culturais e Motoras (brincadeiras, música e expressão corporal).

Em relação ao planejamento e à organização, conforme consta no PPP institucional, no contraturno de duas horas diárias, a Complementação Educacional é organizada através de oficinas que serão escolhidas, de acordo com a necessidade dos alunos.

O Projeto Espaço Amigo tem como impacto social esperado a contribuição em: reduzir a ocorrência de situações de vulnerabilidade social; prevenir a ocorrência de riscos sociais, seu agravamento ou reincidência; e, por fim, ampliar o acesso aos direitos sócio-assistenciais. (FARTURA, 2021)

As turmas são desenvolvidas da seguinte forma, do período da manhã 1º ao 6º ano, no montante de 12 turmas. E, do período vespertino, o mesmo quantitativo de turmas, mas atendendo do 1º ao 5º ano.

O programa Complementação Educacional trata-se de uma concepção que compreende uma proposta contemporânea, inclusiva que promova a equidade para reconhecer o direito de todos a aprender e acessar oportunidades diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. (FARTURA, 2021).

Em suma, visa contribuir com a educação das crianças atendidas nas

escolas municipais, através da complementação educacional para superar as dificuldades no processo de aprendizagem; bem como, o auxílio na educação cotidiana, orientando os pais que, muitas vezes, estão ausentes a este processo por inúmeras questões socioeconômicas e familiares. (FARTURA, 2021).

A importância da Inserção dos Jogos e Brincadeiras às Crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Maurício (2022) profere que a terminologia lúdico origina-se no verbete latino *ludus* que quer dizer jogo. Ressalta-se que, se fosse “confinado” a sua origem etimológica, o termo lúdico se restringiria somente ao brincar, ao jogar, ao movimento espontâneo. *Ludus* tem como característica o prazer, a diversão e a espontaneidade.

O lúdico tem valores peculiares a todas as fases da vida humana e finalidades essencialmente prazerosas e também pedagógicas. “O lúdico promove um estado de inteireza, de plenitude naquilo que se faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações da vida. [...] é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. (SAMPAIO *et al.*, 2022, s/ p.).

Referencial de vida à criança e considerado um conceito que deve permeiar todo o fazer pedagógico, principalmente na Educação Infantil, o lúdico ganha sentido especial nesta etapa da Educação Básica.

Pode-se dizer que o “lúdico” se refere a jogos e brincadeiras na Educação Infantil, se desenvolvendo no decorrer das etapas cognitivas da criança, tendo ela os conhecimentos ao decorrer de vivências. Promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso. (FREIDMANN, 2006).

“Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada”. (FREIDMANN, 2006, p. 43).

Assim como diz a autora acima, a questão lúdica é muito mais além de uma brincadeira sem sentido ou sem estruturas a passar a nossas crianças, pode se destacar que em tempos antigos a criança que brincava estava perdendo tempo e não iria interferir em outros quesitos de aprendizagem ao decorrer de sua aprendizagem. Atualmente, percebe-se que abrangem inúmeras condições e a parte lúdica causa uma transformação na criança para se tornar alguém com melhor pensar em sociedade, em sua construção. (FREIDMANN, 2006).

Segundo Santos (2014, p. 12), o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental,

prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação. (PEREIRA *apud* SILVA, 2022, s/p.).

Segundo Vygotsky (1991), a perspectiva de como a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada à análise do processo de constituição do sujeito, rompe com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Acrescentando, profere que a brincadeira concerne ao modo de expressar bem como de se apropriar do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. Por intermédio da ludicidade, a criança atua, mesmo que de forma simbólica, nas distintas situações vivenciadas pelo ser humano, ao reelaborar conhecimentos, sentimentos, atitudes e significados.

Vygotsky (1991, p. 137) ainda ressalta que a “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. São estas relações que perpassam a atividade lúdica da criança que sinalizam o desenvolvimento da mesma, que interfere de modo significativo na sua forma de conceber o mundo e das suas opções no futuro.

Há considerações relevantes conforme a legislação vigente brasileira.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, para o segmento do Ensino Fundamental, a disciplina curricular de Educação Física (BRASIL, 2017, p. 212), propicia uma gama de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, possibilitando “[...] acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas [...]”, conduzindo as práticas pedagógicas na escola.

Dentre as unidades temáticas que a Base (BRASIL, 2017, p. 214) na Educação Física contempla estão as brincadeiras e os jogos que visam explorar atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de espaço e tempo, que são caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. “Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em

diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais”.

Torna-se possível frisar uma das competências específicas para a Educação Física no segmento do Ensino Fundamental que visa estimular “Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo”. (BRASIL, 2017, p. 223).

Para os anos iniciais, foco dessa investigação científica, contempla as seguintes habilidades:

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. (BRASIL, 2017, p. 227).

Como se pode observar, diversos autores, acrescidos da legislação vigente, trazem a relevância do emprego da ludicidade em suas reflexões e de modo essencial a relevante atuação do(a) educador(a).

A seguir, serão tecidas considerações sobre a ludicidade e a atuação docente.

Atuação Docente e os Jogos e as Brincadeiras como Recursos Pedagógicos

Santos (2014) faz uma reflexão sobre a forma de tratar a ludicidade em sala de aula. Destaca que ela pode ativar a descoberta do aprender em aprender de modo divertido, dinâmico e eficiente. Trata-se de uma estratégia pedagógica a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, visando resgatar o prazer em aprender. Neste sentido, a ludicidade pode ser uma importante ferramenta pedagógica para o professor.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. (GRANDIS, 2022, s/p.).

As atividades lúdicas colaboram na melhoria da qualidade de vida das pessoas. São as manifestações culturais presentes no cotidiano delas. As ações lúdicas abrangem os jogos, as brincadeiras, as dinâmicas e as recreações. Podem guardar os mesmos significados, pois preservam as mesmas qualidades e seguem os mesmos padrões de compreensão. “[...] o jogar ou brincar são ações lúdicas que se fundem e confundem”. (SANTOS, 2014, p. 11).

De acordo com Santos (2014, p. 60), “a formação lúdica permite ao futuro educador conhecer-se melhor, explorar e descobrir os seus limites, possibilitando-lhe formar uma visão clara sobre o jogo e o brinquedo na vida da criança”.

Nesse sentido, a inserção de disciplinas em torno da ludicidade, que abrangem a reflexão sobre jogos e brincadeiras, é primordial para a formação docente no sentido de levar o(a) educador(a) a refletir sobre sua prática docente, melhorando, assim, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de seu alunado.

Para Santos (*apud* RODRIGUES, 2022, p. 22):

[...] a sala de aula é um espaço de convergência de realidades que precisam ser problematizadas e permeadas pela ação do professor, assim: A sala de aula é um lugar de brincar se o professor conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto, é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais, preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito às diferenças.

Pode-se perceber na citação de Santos (*apud* RODRIGUES, 2022, p. 22) que a atuação planejada parte do educador também implica na gestão estratégica do espaço físico, concebido como *locus* à ludicidade, quando se pensa na disposição do mobiliário, o que contribui grandemente para o desenvolvimento global da criança.

Para Santos (2014), brincar se trata da primeira conduta inteligente do ser humano. Brincar para se desenvolver, para explorar, para conhecer, para se conhecer, para desbravar o mundo. Promover o brincar remete à ação de repensar práticas e visões sobre a escola.

Desse modo, cabe à escola, por meio da intervenção docente, aproveitar o lúdico para afiar as habilidades e desenvolver competências e inteligências. Brincando se pensa, se cria, há a simbolização e a aprendizagem. Assim, o educador deve vivenciar atividades lúdicas que possibilitam às crianças experimentar, descobrir, criar, aprender, conhecer as possibilidades lúdicas por si, etc. (SANTOS, 2014).

Mas como o educador precisa agir? Urge repensar alternativas metodológicas para desenvolver aptidões necessárias para o crescimento harmônico do alunado. Pensando nisso, Soares (2014) denomina de Práticas Pedagógicas Vivenciais as ferramentas pedagógicas inovadoras que auxiliam no desenvolvimento humano, quer dizer, no reconhecimento e no desenvolvimento das próprias habilidades inatas, potencialidades e talentos.

Candau (*apud* MOREIRA, CANDAU, 2013, p. 13) afirma que se trata de um consenso a necessidade da reinvenção da educação escolar a fim de que se possa possibilitar “espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”.

Nesse sentido, Santos (2014) aponta a Metodologia Lúdico-Vivencial – M.L.V. . A M.L.V. visa buscar jogos, brincadeiras e dinâmicas como um modo distinto de tratar, didaticamente, os contextos de ensino, dando mais sentido e significado às práticas escolares, o que propicia um clima propício para construção de conhecimentos e uma forma distinta de tratar os conteúdos escolares e os alunos. (SANTOS, 2014).

Antunes (2004) menciona que o brincar é uma experiência humana, rica e complexa, porque traz prazer e alegria, por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, permite que a criança recrie e repense os acontecimentos e favorece a autoestima e a aprendizagem – ela experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro, cria, recria, elabora, assimila, aprende, etc. Pois:

[...] é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata atribuindo-lhe significado [...] jamais se brinca sem aprender. [...] Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. (ANTUNES, 2004, p. 31).

Quando brinca livremente, e na sua peculiaridade, a criança, além de explorar o mundo em seu entorno, comunica anseios, fantasias, sentimentos, pensamentos, representações, “intercambiando o real e o imaginário num terceiro espaço, o espaço do brincar e das futuras atividades culturais”. (MACHADO, 2003, p. 27).

PESQUISA DE CAMPO NO “ESPAÇO AMIGO DE FARTURA”

Na tentativa de galgar os objetivos propostos se fez necessária a realização de uma Pesquisa de Campo. A inserção dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem foi realizada por meio de um questionário, delimitando cinco questões abertas e discursivas elaboradas pelo proponente deste artigo científico sob a supervisão e orientação do Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira, a fim de colher experiências concretas por meio de educadores atuantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – que fazem uso dos jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica.

Responderam o questionário ao todo cinco participantes. Todos atuam no Ensino Fundamental, dentre Auxiliares de Desenvolvimento de Infantil, uma gestora e dois técnicos, sendo um de Informática e um Desportivo. Todos provenientes da instituição escolar do Espaço Amigo de Fartura-SP.

Aos participantes, foi indagado se há algum desafio nessa atuação? Caso sua resposta for positiva, qual(is) desafio(s) seria(m)?

Por unanimidade, os referidos participantes responderam que sim, ou seja, todos notam que há desafios para atuar, embora os desafios venham a divergir. Foi elencado como desafios: mudança de ambiente, pois “[...] foi perdido o sentido de todo o projeto, ou seja, tirar as crianças da rua” (*sujeito 1*); o atuação com grupos distintos e etários de crianças (*sujeito 5*); os *sujeitos 2 e 4* trouxeram contribuições que convergem, ao abordarem a questão da situação de vulnerabilidade dos atendidos, o que requer “[...] muito apoio” (*sujeito 2*), o que demanda “[...] uma certa estrutura, não só do local para recebê-los, mas psicológica por parte dos funcionários” (*sujeito 4*).

Foi indagado para os participantes explicitarem em relação à importância do planejamento pedagógico com o emprego dos jogos e das brincadeiras às crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Por unanimidade, todos os colaboradores responderam que sim. Todos entendem a relevância da reflexão em planejar atividades pedagógicas em torno da ludicidade, fazendo uso de jogos e de brincadeiras.

Neste sentido, convém apresentar considerações sobre o ato de planejar. Observe: O planejamento consiste numa atividade de previsão de ação a ser realizada, implicando na definição de necessidade de atender, alcance de objetivos, emprego de procedimentos e recursos, levando-se em conta tempo de execução e metodologias avaliativas. (ORTIZ NETO, 2021).

Santos (2014) chama a atenção para contextualizar as brincadeiras com a vida e com o espaço no qual os alunos se inserem. Deve-se brincar com intencionalidade, ou seja, brincar com fundo pedagógico em distintos contextos e situações.

Diante disso, os participantes apontaram: “[...] criança tem que viver a infância plenamente [...]” (*sujeito 1*). Já o *sujeito 2*, crê que “[...] os jogos e brincadeiras (inclusive os digitais), agregam muito para o desenvolvimento. [Pois] Eu, particularmente, na minha oficina, acredito que irão aprender muito mais através de um jogo (tanto os educacionais quanto os de entretenimento), do que se mandasse-os copiar uma lição” (*sujeito 2*).

Sobre a menção de jogos digitais, convém trazer ao debate a reflexão de BRAZ (2021), ao mencionar que Cultura Digital trata-se de uma competência na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (*apud* BRAZ, 2021) que determina sua utilização de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, em favor de sua comunicação, produção de conhecimento, resolução de problemas, em vida social e coletiva, a fim de compreender e ter um futuro domínio do mundo digital ao qual permeia e a recursos tecnológicos que venham a beneficiar o alunado e o corpo docente.

Cabe à escola e ao professor aprimorar-se através de experiências que se traduzem a realidade das crianças, incorporá-las para que o aluno compreenda a correlação da escola e sua vida, auxiliando a pensar sobre a seu real significado e sua importância, a utilizando a favor de uma educação enriquecedora. (BRAZ, 2021, p. 14).

O *sujeito 3* respondeu que “[...] o planejamento é muito importante, pois a criança tem que brincar e aprender e através das brincadeiras, se socializar, aprender a conviver em grupo, ter limites, desenvolver a coordenação motora, aprendendo e ao mesmo tempo ser criança, tornar o espaço um ambiente agradável”.

Para o *sujeito 5*, “[...] É de extrema importância para o desenvolvimento motor, sensorial, psicológico e também a interação com os colegas”.

O que pode ser comprovado por Oliveira (2022), ao mencionar que, enquanto atividade lúdica e pedagógica, o jogo é encarado como um fenômeno universal que entrelaça gerações, constitui um veículo excepcional para o desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere às capacidades físicas e intelectuais, permitindo assim à criança conhecer o seu corpo, explorar o meio que a rodeia e adquirir novas experiências motoras. E, no contexto do desenvolvimento infantil, o jogo proporciona à criança um leque de atividades diversificadas que normalmente começam a ser desenvolvidas na escola. Perante estes elementos, é comum que os professores e os educadores utilizem o jogo no contexto das suas aulas, promovendo-o em sintonia com diversas áreas de conhecimento.

De acordo com o *sujeito 4*, é relevante a utilização “[...] dos jogos e brincadeiras para a Educação [...]”. Trouxe à discussão a relevante questão do estabelecimento de regras, pois: “[...] A maioria dessas crianças não tem regras e os jogos e brincadeiras os ajudam a lidar com regras”.

Neste sentido, pode-se mencionar que, dentre os tipos de jogos classificados por Piaget (*apud* OLIVEIRA, 2022) – jogos de exercício (0 a 2 anos aproximadamente) e jogo simbólico (dos 2 aos 7 anos em aproximado), há os jogos de regras (dos 7 aos 11 anos).

De acordo com Piaget (*apud* OLIVEIRA, 2022), nos jogos de regras, as crianças descobrem o conceito de “regras” e começam a jogar em grupo. Esta forma de “viver” o jogo vai estimular algumas competências sociais na criança que a acompanham até à idade adulta, nomeadamente as que dizem respeito à cooperação e interajuda entre pares, o que vem muito ao encontro do que contribuiu o *sujeito 4*.

Sobre a questão do planeamento docente e o emprego da ludicidade, e, vindo ao encontro, convém trazer as reflexões contidas na L.D.B. nº 9.394/1996 que aponta que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras, aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1996).

Na mesma linha de reflexão, de acordo com Santos e Galvão (2022), as instituições escolares devam propiciar às crianças “condições pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas”, integralmente no processo de desenvolvimento, permeando o brincar, o cuidar e o educar, destacam que a relação entre tal ‘tripé’ vêm se tornando um relevante gerador de discussões internacionais entre educadores.

Enfim, a intencionalidade pedagógica por detrás da ludicidade é evidente e neste sentido, relevante para o desenvolvimento e para a aprendizagem do alunado, inclusive dos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o foco deste capítulo. Pois:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 2001, p. 30).

Finalizando o questionário da pesquisa de campo, indagou-se aos colaboradores se eles fazem uso de jogos e brincadeiras aos educandos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Infelizmente e por se tratar de uma pergunta de grande relevância à pesquisa, os entrevistados trouxeram poucas contribuições. Embora todos tenham respondido que sim, apenas *os sujeitos 2 e 3* prosseguiram na resposta. Observe:

“Sim. Maior parte do meu planejamento envolve jogo. Assim os usuários aprendem brincando e nem percebem que aprenderam” (*sujeito 2*).

Neste sentido, Wajskop (2005) reflete que brincando a criança aprende, elabora e assimila modelos sociais e princípios morais, por meio da imitação, contribuindo para a interiorização de determinados arquétipos de adulto. A partir das brincadeiras, reproduzirá distintas possibilidades para viver e terá maior segurança para decidir sobre seu futuro.

Fantacholi (2022, s/p.) profere a relevância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, cultural, social, afetivo, cognitivo e emocional. Mas é importante a conscientização de “pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância”, isto é, a ludicidade deve ser constituir uma aprendizagem prazerosa, sendo concebida como “um ato de aprendizagem”, o que possibilitará o estabelecimento de regras constituídas por si e pelo grupo, inserção do sujeito na sociedade, resolução de conflitos, construção de hipóteses de conhecimento e, simultaneamente a capacidade de compreensão pontos de vista distintos, além “da capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recreação do mundo, na perspectiva da lógica infantil”.

“Sim... Principalmente para os mais novos para mostrar a importância das regras” (*sujeito 3*).

Indo ao encontro Silva (2022, s/p.) profere: “Os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos proporcionam aprendizagem de maneira prazerosa e significativa assim agrega conhecimentos”.

Enfim, por meio da contribuição dos participantes que atuam no Projeto Espaço Amigo de Fartura-SP é possível a constatação de que a grande maioria reconhece a relevância e realiza o emprego, dentre das especificidades de seu cargo, da ludicidade, por meio dos jogos e das brincadeiras, para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, justifica-se tanto a reflexão quanto a necessidade de se repensar a prática docente significativa que inclui a inserção dos jogos e das brincadeiras, pois: “O lúdico é um instrumento metodológico que possibilita às crianças a terem uma aprendizagem significativa através do relacionamento com os outros, assim promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo”. (SILVA, 2022, s/p.).

As respostas e as contribuições dos participantes revelam a convergência justamente com o que os estudiosos constituintes do referencial teórico trazem

em relação à relevância dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento e para o aprendizado infantil.

Neste sentido, Moyles (*apud* RODRIGUES, 2022, p. 20) profere que “na escola, o brincar pode ser dirigido, livre ou exploratório: o essencial é que ele faça a criança avançar do ponto em que está no momento em sua aprendizagem, criando condições para a ampliação e revisão de seus conhecimentos”.

Na mesma linha de reflexão Rau (*apud* RODRIGUES, 2022, p. 24) diz que o lúdico contribui com a aprendizagem em vários setores do desenvolvimento. Concebido enquanto “recurso pedagógico”, o lúdico direciona para as várias áreas do desenvolvimento e da aprendizagem, estimulando a criança à tomada de “consciência dos conhecimentos sociais” desenvolvidos enquanto joga ou brinca, o que irá colaborar “no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse capítulo que teve a colaboração de sujeitos atuantes que empregam a ludicidade em sua prática docente e do aporte teórico pode-se refletir que o ato de brincar trata-se de uma coisa muito séria. Toda criança deveria poder brincar, pois a brincadeira contribui para o processo de socialização e cognição da criança. Tratando-se da fonte de estímulo ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

A ludicidade se trata de uma necessidade da criança em qualquer faixa etária e não pode ser vista apenas como diversão. Facilita a aprendizagem, os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de colaborar para uma boa saúde mental.

Ao se partir do pressuposto que todas as crianças têm necessidade de alegria e espontaneidade e devem ser compreendidas conforme seus desejos e suas necessidades, se torna relevante para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento que a ludicidade desempenhe essa função, pois se trata de uma espécie de elo entre a realidade externa e interna do ser humano.

Os jogos e as brincadeiras protagonizam muitos dos estudos atuais acerca do desenvolvimento de crianças, principalmente nos anos iniciais. Neste capítulo, buscou-se caracterizar essa atividade dentro de um projeto realizado na cidade de Fartura-SP, o chamado Projeto Espaço Amigo que agrega crianças em situação de vulnerabilidade com atividades de reforço escolar e brincadeiras.

Através de estudos bibliográficos e pesquisa de campo, buscou-se caracterizar o Projeto assim como identificar como as práticas lúdicas adentram a prática docente dos responsáveis pelas atividades no espaço e também refletir sobre os benefícios da prática lúdica dentro do contexto educacional. Nota-se que esta tem papel importante no desenvolvimento das crianças, pois, ao dinamizar o

conhecimento, a pedagogia dos jogos e das brincadeiras trabalha com diversos aspectos, como o desenvolvimento motor e cognitivo, por exemplo.

Dentro do Projeto Espaço Amigo, foi possível observar que os profissionais, em sua maioria, optam por incluir os jogos e as brincadeiras em suas aulas, pois considera esta atitude importante para o desenvolvimento pleno da criança. Cada um dos sujeitos participantes da pesquisa colaborou de alguma forma na construção de um resultado que aponta para os benefícios da ludicidade, de forma a corroborar com as hipóteses iniciais deste capítulo, visando subsidiar o questionamento a respeito da ludicidade dentro do Projeto.

Enfim, de tudo o que foi exposto neste capítulo, pode-se concluir que a atuação e a intervenção docente tornam-se imperiosas nesse processo de educação, tendo em vista que se pode criar distintas propostas que assegurem de fato os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. A partir deles, cabe ao educador a exploração da ludicidade no sentido de valorizar o aprendizado sem perder sua essência de lazer, prazer e de diversão. Ou seja, partindo dos pilares interações e ludicidade, o educador pode oferecer subsídios e condições para o desenvolvimento da criança, desde a Educação Infantil passando pelo Ensino Fundamental, colaborando, sobretudo, com o processo de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento de seu alunado.

Diante dos dados apontados na pesquisa de campo, foi possível perceber a convergência com tudo o que foi explanado no referencial teórico, ou seja, ambos caminharam a fim de alcançar os objetivos elencados em sua introdução, bem como responder a problemática, por meio de subsídios teóricos – revisão da literatura – e práticos – através dos apontamentos dos educadores e colaboradores da pesquisa de campo –, pois, as formações diversa desses sujeitos-participantes, mas sobretudo consistentes e condizentes irão contribuir com o desenvolvimento, investigação, descobertas e experiências das crianças, tendo como fio condutor o relevante recurso da Ludicidade, inclusive com o grupo etário deste capítulo, as crianças do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BERTOLDO, J. V. Jogar e brincar. **Revista do professor**, Porto Alegre, v.6, p. 10-13, jan/mar, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: >http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ersaofinal_site.pdf<. Acesso em: 17 jul. 2022.

ensino aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental. 2012. 52 f. Monografia (Graduação em Educação Física). UNB – Universidade de Brasília. Macapá, Macapá, 2012. Disponível em:> https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4569/1/2012_JoseNazarenoRodrigues.pdf<. Acesso em 18 maio 2022.

SAMPAIO, I. C. de M. *et al.* **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: ><http://knol.google.com/k/o-1%C3%BAadico-nas-s%C3%A9ries-iniciais-do-ensino-fundamental#> <. Acesso em 3 jan. 2022.

SANTOS, M. R. do; GALVÃO, N. **A relação do cuidar, brincar e educar em classes de educação infantil**: um estudo com crianças de 0 a 3 anos. Disponível em:><http://amigonerd.net/sociais-aplicadas/pedagogia/a-relao-do-cuidar-brincar-e-educar-em-classes-de-educao-infantil-um-estudo><. Acesso em 18 maio 2022.

SANTOS, S. M. P. dos. **O brincar na escola**: lúdico vivencial. Coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

SILVA, B. DA C. M; SANTOS, L. DE J. M. **A importância do lúdico na educação infantil**. Disponível em: ><https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>< Acesso em: 16 out. 2022.

SOARES, V. **Práticas pedagógicas vivenciais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOBRE OS AUTORES

ALINE FABIANA MARCELINO – Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Itaquai – F.I.T. Lecionou na rede pública municipal da Estância Turística de Piraju. Atualmente estou cursando pós em Licenciatura em Educação Especial pela Faveni. Trabalha como operadora de cafeteria no supermercado Nicolau Max de Piraju-SP. *E-mail:* alinefmarcelino33@gmail.com

ALINE JULIANA OJA PERSICHETO – Doutora em Educação para a Ciência (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – UNESP, Bauru, 2016), Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar, 2011) e graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2008). Realizou o Estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Unesp de Araraquara (2020 a 2022). Tem experiência docente na Educação Básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) desde 2006, atuando também na Coordenação Pedagógica (2013-2014) neste nível de ensino. Trabalha como Professora da Educação Básica (Anos Iniciais) e atua como docente no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Desenvolve seus estudos e pesquisas nas áreas de Formação Inicial e Continuada de Professores, Alfabetização, Práticas Pedagógicas, Infância e Ensino de Ciências Naturais.

E-mail: aline_oja@yahoo.com.br

ALINE ROBERTA DA SILVA – Mestranda do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP). Professora da rede municipal de educação de Jacarezinho, Paraná.

E-mail: alinejp125@gmail.com

ANALÍCIA MIRANDA DA SILVA – Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP; Professora Adjunta na UFMS – Campus do Pantanal.

E-mail: analigia.miranda@ufms.br

ANTONIO CARLOS DE SOUZA – Doutor em Educação. Docente do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES). *E-mail:* acsouza@uenp.edu.br

CARLOS ALEXANDRE ANDRADE DE ARAÚJO – Graduado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Itaipuaçu – FIT – no ano de 2022. *E-mail:* carlosandradedearaujo@gmail.com

EDERSON DA PAIXÃO – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP). Docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *E-mail:* ederson.qtg@gmail.com

EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA – É mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE, em 2016. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009-UENP), Neurociências para Educadores (Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional – ITDB, vinculado às Faculdades Integradas de Camões – FICA – 2011), Educação Infantil (CDESP – Faculdade Network, Pólo Itaipuaçu-SP – 2013), Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva (ambas pela Faculdade Venda do Nova Imigrante – FAVENI – 2018/2019). Graduado em Letras Literatura com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA – 2005), Pedagogia e Filosofia (ambas na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho – 2007/2013) e em Estudos Sociais e Sociologia (Instituto Brasileiro de Formação – IBF – 2018). Graduando em Música (Universidade Metropolitana de Santos – Unimes Virtual – Modalidade EaD-2020). Cursando especialização desde 2022 Conciliação e Mediação de Conflitos (Centro de Mediadores – Instituição de Ensino); Gestão Escolar Integradora – Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção (Instituto Nacional de Ensino – INE); e Neuropsicopedagogia (INEX). No Ensino Superior, de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2020, foi professor do curso de Pedagogia da Faculdade Corporativa CESPI – FACESPI, em Piraju. De fevereiro de 2019 a abril de 2023, foi professor do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Itaipuaçu no curso de Pedagogia. Desde setembro de 2022, é professor do curso de Letras da FaSouza. De 2019 a 2021, gestor do segmento escolar da Educação Infantil, na E.M. “Professora Maria Esther Di Paschoal”, e a partir de 2022, na E.M.E.I.

“Professora Flávia Grasselli de Oliveira”, ambas em Taquarituba-SP. É membro da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos Educontext e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil-GEPICEI, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

ELISÂNGELA MOREIRA – Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná -UTP. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho - Pr. Docente do curso Formação de Docentes do Colégio Estadual Rio Branco - Santo Antônio da Platina - Pr. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Desenvolve pesquisas sobre metodologias ativas de aprendizagens. *E-mail:* elisangela.moreira@uenp.edu.br

ÊNOLA CAMARGO DA LUZ – Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taguaí – FIT. *E-mail:* enolacamargoluz@gmail.com

FABIANA VILELA DE LIMA – Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2021. Atua como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Fátima desde 2017.

E-mail: fabianavilela2304@gmail.com

GABRIELE MACHADO – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2022), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica (2022-2023). Atualmente Pedagoga do Núcleo de Estudos dos Direitos e da Defesa da Infância e da Juventude (NEDDIJ/CCSA/UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação infantil (GEPICEI-UENP. *E-mail:* gamachadoo@outlook.com

INGRIDI GALVÃO FERNANDES – Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2022. Atua como professora de teatro no Espaço Amigo, em Fartura-SP. *E-mail:* ingridigalvao2011@gmail.com

JORDANA WRUCK TIMM – Pedagoga e Psicopedagoga. Mestre em Educação (UCS). Doutora em Educação (PUCRS). Possui Pós-Doutorado em Educação. Orientadora e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). *E-mail:* jordanawruck@hotmail.com

JOSIANE APARECIDA ROSSETTO GARCIA – No momento trabalha como merendeira em uma CEI Municipal no município de Fartura – SP. Formada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquai – FIT, em 2022. Atualmente cursa especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faveni. *E-mail:* josirossetto07@gmail.com

JOYCE GALDINO GOMES – Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. *E-mail:* joyceg1@gmail.com

JULIA PUCI TARGA – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Educação Infantil em Ourinhos – SP. *E-mail:* julia.targa@hotmail.com

JUSSARA PEREIRA DA SILVA BATISTA – Licenciada em História (UENP) e em Pedagogia (UNIMES). Especialista em História Cultura e Sociedade (UENP) e em Coordenação Escolar (UNIMES). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP). Atua como professora de História na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *E-mail:* batistajussara500@gmail.com

LUCINDA MARIVETE EVARISTO GALVÃO – Possui graduação em Pedagogia e Artes Visuais. É especialista em Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem-Como avaliar e como atuar, Educação Infantil, Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual e Neuropsicopedagogia. Possui formação em ABA – Análise do Comportamento Aplicada. Graduanda em Fonoaudiologia. É professora da rede municipal de Taquai, professora universitária do colegiado de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquai – FIT – e psicopedagoga que atua em clínica particular. *E-mail:* cinda_evaristo@hotmail.com

MARISA NODA – Docente do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

E-mail: mnoda@uenp.edu.br

PATRÍCIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO NAVI – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente é docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Campus Jacarezinho, Coordenadora do Estágio Supervisionado e Coordenadora do Programa de Ensino Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia - UENP/Jacarezinho. Professora Pedagoga na Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e Coordenadora do Curso de Formação de Docentes. Tem experiência e atua na área de Educação Infantil, Metodologias de Ensino, com ênfase nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, teoria da atividade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *E-mail:* patricia.formaggi@uenp.edu.br

PAULO RENATO DA SILVA – Mestre em História pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Especialista em Educação pela UNINTER. Licenciado em Pedagogia pela UNINTER e em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Atualmente é professor na Rede municipal de Educação de Fartura e no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Itaipu – FIT.

E-mail: paulor_nc@hotmail.com

RENAN DE OLIVEIRA ALMEIDA – Graduado em Engenharia Agrônoma pela UENP. Atualmente atua como agrônomo na empresa CAPAL Cooperativa Agroindustrial, unidade de Taquarituba-SP. *E-mail:* renan_almeid@hotmail.com

SABRINA DE OLIVEIRA – Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2022. Atuou como monitora por dois anos no Projeto Espaço Amigo, de Fartura-SP. E no momento, atua como Técnico em Secretariado na instituição “Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Fartura”, na cidade de Fartura-SP.

E-mail: sabrina28_fartura@hotmail.com

SILVINEIA MARIA ROMANO FRANCO – Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2022. Atuando como professora na rede municipal de ensino no município de Taquarituba-SP. Atualmente está curso especialização em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Psicopedagogia pela Univitoria. *E-mail:* neiaromano3@gmail.com

SUÉDINA BRIZOLA RAFAEL ROGATO – Professora assistente CCHE/CJ/UENP; Professora supervisora do NÚCLEO DE ESTUDOS DO DIREITOS E DEFESA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE (NEDDIJ/CCSA/UENP) e NÚCLEO MARIA DA PENHA (NUMAPE/CCSA/UENP). Psicóloga clínica; Membro do Instituto Brasileiro de Psicanálise Winnicottiana e Associação Winnicott Internacional (IWA). *E-mail:* suedina@uenp.edu.br

SUELEN BOURSCHEID – Licenciada em Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário FAI – UCEFF Itapiranga. Pós-graduada em Psicopedagogia (2021) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Professora Orientadora de Convivência no município de Itapiranga-SC. *E-mail:* bourscheid_suelen@outlook.com

THAISA SALLUM BACCO – Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP; Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Professora da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Campus de Presidente Prudente-SP.

E-mail: thaisa@unoeste.br

VANIELE PROENÇA BENATTO – Graduada em Pedagogia, em 2023, pelas Faculdades Integradas de Taguaí – FIT. Atua como estagiária desde 2021, no município de Fartura-SP, na CEI “Professora Irene Lança Ribeiro”.

E-mail: vanibenatto24@gmail.com

WALQUIRIA APARECIDA ROLIM – Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2022. Atua como monitora de Educação Infantil na Instituição “Colégio Educacional de Fartura”, desde 2017. Cursa Segunda Licenciatura em Educação Especial pela UNIMES “Polo Educacional de Taquarituba”.

E-mail: walquiriarolim166@gmail.com

SOBRE ORGANIZADORES

ANALÍGIA MIRANDA DA SILVA – Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP; Professora Adjunta na UFMS – Campus do Pantanal. *E-mail*: analigia.miranda@ufms.br

EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA – É mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE, em 2016. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009-UENP), Neurociências para Educadores (Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional – ITDB, vinculado às Faculdades Integradas de Camões – FICA – 2011), Educação Infantil (CDESP – Faculdade Network, Pólo Taguaí-SP – 2013), Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva (ambas pela Faculdade Venda do Nova Imigrante – FAVENI – 2018/2019). Graduado em Letras Literatura com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA – 2005), Pedagogia e Filosofia (ambas na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho – 2007/2013) e em Estudos Sociais e Sociologia (Instituto Brasileiro de Formação – IBF – 2018). Graduando em Música (Universidade Metropolitana de Santos – Unimes Virtual – Modalidade EaD-2020). cursando especialização desde 2022 Conciliação e Mediação de Conflitos (Centro de Mediadores – Instituição de Ensino); Gestão Escolar Integradora – Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção (Instituto Nacional de Ensino – INE); e Neuropsicopedagogia (INEX). No Ensino Superior, de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2020, foi professor do curso de Pedagogia da Faculdade Corporativa CESPI – FACESPI, em Piraju. De fevereiro de 2019 a abril de 2023, foi professor do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí no curso de Pedagogia. Desde setembro de 2022, é professor do curso de Letras da FaSouza. De 2019 a 2021, gestor do segmento escolar da Educação Infantil, na E.M. “Professora Maria Esther Di Paschoal”, e a partir de 2022, na E.M.E.I. “Professora Flávia Grasselli de Oliveira”, ambas em Taquarituba-SP. É membro da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos Educontext e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil-GEPICEI, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

ELISÂNGELA MOREIRA – Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná -UTP. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho - Pr. Docente do curso Formação de Docentes do Colégio Estadual Rio Branco - Santo Antônio da Platina - Pr. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Desenvolve pesquisas sobre metodologias ativas de aprendizagens. *E-mail:* elisangela.moreira@uenp.edu.br

FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL – Doutor em Educação (2019) e mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) do Paraná. Desenvolveu estágio-doutoral em Educação também pela UEPG (2020-2021). Professor da Rede Estadual do Paraná, disciplina de Filosofia (SEED PR – NRE de Jacarezinho - Colégio Estadual Rio Branco). Especialista (latu sensu) em: Filosofia e Ética; Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso; Gestão e Organização da Escola com ênfase em direção escolar; Psicopedagogia clínica e institucional. Bacharel em Teologia (PUC PR). Licenciado em Filosofia (Faculdade Bagozzi); em Letras (UNINTER); em Pedagogia (UNIMES); em Ciências Sociais (UNIMES). Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação. *E-mail:* fabioantoniogabriel@gmail.com

PATRÍCIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO NAVI – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente é docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Campus Jacarezinho, Coordenadora do Estágio Supervisionado e Coordenadora do Programa de Ensino Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia - UENP/Jacarezinho. Professora Pedagoga na Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e Coordenadora do Curso de Formação de Docentes. Tem experiência e atua na área de Educação Infantil, Metodologias de Ensino, com ênfase nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, teoria da atividade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *E-mail:* patricia.formaggi@uenp.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acolhimento 55, 92, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 147, 243, 281
- AEE 137, 140, 142, 202, 291
- Alfabetização 41, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 63, 73, 74, 100, 117, 122, 128, 132, 297
- Alfabeto manual 230, 231, 240
- Aluno 28, 42, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 82, 84, 90, 106, 109, 110, 114, 119, 123, 126, 127, 135, 136, 137, 138, 144, 145, 147, 159, 174, 179, 182, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 211, 221, 225, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 255, 260, 277, 284, 287, 290, 294, 300, 301, 304
- Aluno Surdo 229, 230, 233, 234, 235, 237, 238, 241, 242, 243
- Analfabetismo 34, 41, 117, 119
- Análise crítica da mídia 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179
- Atendimento Educacional Especializado 137, 140, 142, 202, 291

B

- Baixa-visão 198, 199, 200, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213
- Banco Mundial 34, 35, 38, 39, 40
- Base Nacional Comum Curricular 9, 13, 14, 17, 21, 25, 47, 58, 60, 61, 66, 73, 74, 92, 98, 101, 121, 215, 222, 227, 259, 263, 299, 304, 308
- BNCC 25, 57, 58, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 121, 215, 216, 222, 223, 226, 227, 228, 259, 304, 308
- Brasil 8, 25, 26, 29, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 60, 61, 63, 70, 72, 73, 76, 89, 101, 117, 119, 127, 131, 132, 141, 149, 150, 151, 154, 166, 167, 168, 193, 196, 200, 212, 216, 217, 218, 219, 220, 227, 228, 231, 232, 235, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 248, 249, 253, 254, 257, 258, 262, 263, 264, 268, 269, 270, 274, 275, 279, 283, 286, 293, 294
- Brincar 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 54, 64, 68, 72, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 211, 214, 284, 287, 289, 290, 294, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310

C

- CNE 8, 65, 73, 87, 118, 124, 132, 141, 150, 212
- competências 42, 43, 49, 74, 75, 92, 105, 106, 121, 124, 136, 141, 154, 161, 204, 216, 222, 226, 259, 284, 300, 302, 305

Comunicação 13, 14, 89, 91, 95, 102, 154, 162, 164, 168, 169, 170, 171, 174,
179, 180, 185, 194, 206, 209, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240,
241, 242, 265, 297, 299, 301, 304, 307

Comunidade escolar 143, 145, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 164, 165, 166,
185, 186, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 208, 266, 297

Conselho Nacional de Educação 65, 67, 150

Constituição 13, 14, 25, 61, 67, 80, 86, 144, 149, 154, 166, 184, 196, 200, 212,
215, 220, 227, 257, 259, 263, 269, 274, 281, 286, 293

Contação de histórias 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102

COVID-19 11, 103, 104, 109, 112, 113, 115

criança com deficiência 136, 209, 284, 285, 287, 288, 292, 293

D

DCNEI 65, 66, 68, 70

Deficiência intelectual 133, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,
294

Deficientes mentais 285, 286

Desenvolvimento cognitivo 91, 98, 101, 181, 192, 193, 203, 235, 241, 284, 288,
289, 292, 293, 306

Desenvolvimento da criança 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 60, 62, 69, 90, 165,
183, 186, 193, 194, 203, 240, 285, 292, 293, 296, 308, 309

Desenvolvimento infantil 15, 18, 21, 23, 24, 69, 89, 97, 100, 193, 204, 214,
286, 304

Desenvolvimento sustentável 75, 78, 79, 81

Diagnóstico 47, 53, 54, 58, 84, 138, 144, 182

Dislexia 52, 53, 55, 56

Diversidade cultural 7, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 257, 259, 260, 264

E

ECA 19, 50, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280,
281, 283

Educação Ambiental 11, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

Educação Básica 13, 25, 28, 40, 41, 53, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73,
85, 92, 115, 121, 128, 150, 182, 216, 221, 222, 226, 229, 232, 241, 247,
248, 253, 256, 257, 258, 262, 263, 266, 298, 299, 311, 312, 313, 314, 315,
318

Educação de jovens e adultos 117, 119, 123, 132

Educação de Jovens e Adultos – EJA 117, 132

Educação de surdos 230, 244, 245

Educação Especial 96, 97, 139, 140, 141, 144, 146, 149, 150, 151, 200, 201,
204, 232, 244, 284, 286, 287, 311, 312, 314, 315, 316, 317

Educação Inclusiva 11, 97, 135, 142, 151

- Educação Infantil 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 140, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 203, 205, 212, 223, 229, 231, 232, 241, 242, 243, 256, 259, 271, 298, 308, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318
- EJA 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
- Ensino-aprendizagem 20, 24, 25, 36, 47, 82, 84, 121, 123, 126, 134, 138, 148, 182, 197, 200, 205, 229, 260, 287, 302, 313, 318
- Ensino de História 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 226, 227
- Ensino Fundamental 11, 20, 40, 46, 47, 53, 57, 61, 63, 65, 66, 67, 87, 216, 217, 221, 223, 224, 226, 227, 233, 256, 259, 271, 295, 298, 299, 300, 303, 305, 306, 308, 311, 312
- Escola 6, 9, 13, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 36, 38, 41, 42, 44, 45, 49, 54, 58, 62, 63, 69, 70, 71, 73, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 93, 94, 96, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 166, 168, 169, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 204, 207, 208, 209, 213, 218, 219, 221, 222, 225, 227, 230, 231, 236, 241, 244, 246, 247, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 270, 271, 273, 278, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 296, 299, 300, 301, 302, 304, 307, 310
- F
- Família 33, 36, 49, 50, 59, 62, 122, 137, 143, 145, 164, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 207, 208, 218, 238, 240, 241, 262, 269, 275, 281, 290
- Família e escola 181, 182, 183, 186, 187, 193, 194, 195, 197
- G
- Gestão Democrática 11, 152, 153, 154, 155, 161, 185
- Gestão escolar 40, 45, 120, 153, 156, 157, 159, 160, 165, 166, 167, 184, 189, 196, 197, 199, 309
- H
- História 11, 44, 45, 47, 96, 108, 140, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 245, 257, 259, 264, 281, 294, 314, 315
- Histórico-cultural 246, 253, 315, 318
- I
- Importância das brincadeiras 284, 289, 291, 292, 293
- Inclusão 49, 50, 81, 125, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 208, 211, 212, 213, 229, 231, 232, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 257, 258, 263, 271, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294

Inclusão da pessoa com deficiência 50, 138, 150, 199, 202, 211, 212, 237, 244
Inclusão escolar 135, 136, 137, 148, 150, 201, 211, 213, 238, 287, 289, 290,
291, 292, 294
Infância 14, 15, 17, 24, 25, 26, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 117,
133, 193, 203, 211, 227, 267, 268, 269, 270, 271, 278, 279, 280, 281, 283,
287, 296, 304, 306, 309
Intervenção pedagógica 134, 148, 168, 285, 292, 293

L

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 138, 150, 199, 202, 211,
212, 237, 244
Leitura 89, 102, 297
Letramento 46, 47, 48, 49, 57, 74, 117, 131, 133, 234, 235, 236, 243, 244
Libras 50, 92, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243,
244, 245
liderança 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167
Língua de Sinais 230, 231, 234, 235, 236, 240, 241
Língua Portuguesa 47, 53, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 312, 317
Ludicidade 15, 16, 17, 18, 22, 23, 57, 144, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205,
209, 211, 212, 213, 287, 288, 293, 296, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307,
308
Lúdico 16, 19, 21, 198, 202, 203, 204, 205, 211, 212, 213, 287, 288, 289, 292,
294, 298, 301, 302, 306, 307, 309, 310

M

MEC 25, 50, 58, 73, 87, 101, 196, 213, 227, 232, 233, 244, 245, 263, 281, 308
Mídia 85, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 248
Mídia-educação 168, 169, 170, 171, 179, 180
Ministério da Educação 25, 50, 66, 73, 131, 132, 212, 232, 239, 263
Multiculturalismo 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 259, 262,
263, 264

N

Necessidade Educativa Especial 198, 211
NEE 198, 199, 203, 209, 211, 212

O

OMS 109, 206
Oralidade 89, 91, 98, 101, 234

P

Pandemia 102, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 161, 197
Paulo Freire 11, 122, 123, 130, 132, 190, 265, 275, 276, 280, 281
Pedagogia 7, 12, 26, 27, 88, 89, 96, 116, 117, 119, 122, 127, 128, 132, 134,
140, 152, 153, 181, 196, 199, 200, 211, 217, 221, 228, 229, 237, 244, 245,
263, 264, 271, 282, 295, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318

Plano Estadual de Educação 155, 167

Pós-pandemia 103, 116

Professor 6, 8, 9, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 46, 47, 50, 51, 53,
56, 69, 72, 92, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 114, 115, 120, 124, 125, 134, 135, 136, 137, 138, 145, 158, 166, 169,
181, 182, 190, 199, 202, 203, 208, 211, 212, 215, 220, 224, 225, 228, 229,
234, 235, 238, 241, 258, 259, 279, 283, 284, 300, 301, 304, 305, 308, 312,
315, 317

Projeto Espaço Amigo de Fartura 296, 297, 306

Projeto Político Pedagógico 159, 160, 284, 287, 296, 297, 309

R

RCNEI 63, 64, 65, 67, 70

Referencial Curricular Nacional 14, 19, 25, 64, 101, 205, 212

S

SEESP 213, 232, 244, 245

Surdo 11, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 242, 243

sustentabilidade 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

T

TDAH 53, 54, 56, 58, 59, 96

TOD 54, 56, 58

Transtornos Mentais 46, 53

Visite

www.coletaneascientificas.com

Práticas docentes na contemporaneidade

“A obra intitulada “Práticas Docentes na Contemporaneidade”, apresenta-se como uma obra abrangente, que realiza um levantamento das diversidades presentes na formação inicial e continuada, nos níveis infantil, fundamental, médio e superior, dos docentes em processo de formação. Aborda uma série de diálogos ligados às vivências de estudantes dos cursos de licenciatura, de pesquisadores da educação e ensino, estudantes de pós-graduação e docentes experientes, atuantes em instituições de ensino básico e superior.”

Prof^a Dra. Taíse Ferreira da Conceição Nishikawa
Docente do curso de História da
Universidade Estadual do Norte do Paraná(UENP)

"As investigações desta obra representam um espaço valioso para reavaliar continuamente as práticas docentes e buscar incessantemente o aperfeiçoamento profissional, uma busca que, com frequência, não tem figurado como prioridade nas agendas estatais atuais. É crucial que este ímpeto por desenvolvimento derive, em grande parte, das necessidades intrínsecas do educador, que muitas vezes se lança em estudos avançados, como mestrados, doutorados e pós-doutorados."

Profa. Ma. Juliana Telles Faria Suzuki
Docente do Curso de Pedagogia - UENP
Pró-Reitora de Graduação da UENP


EDITORA
SCHREIBEN

