Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024
ISSN : 2966-0734

Uma publicação bimestral da editora A & A Autores e Autores

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CNPJ: 55.311.001/0001-9

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

Editor responsável
Ana Paula Correia Alves

Coordenaram esta edição:
Ana Paula Correia Alves
Lucas Augusto Campos da Silva

Edição, Web-edição:
Ana Paula Correia Alves

Colunista
Ana Maria de jesus

Organização
Ana Paula Correia Alves
Lucas Augusto Campos da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: Publicando o Pensamento Crítico [recurso eletrônico].

O São Paulo - SP Publicação: apenas on-line Editor Responsável: ANA ALVES

Coordenação e Organização desta edição: ANA ALVES; LUCAS AUGUSTO CAMPOS DA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.1 n .01 FEVEREIRO DE 2024 Disponível em: http://www.cienciaeevolucao.com.br
ISSN 2966-0734

1. Educação infantil — Desenvolvimento cognitivo — Periódicos. 2. Educação multicultural — Povos indígenas — Periódicos. 3. Educação inclusiva — Diversidade étnico-racial — Periódicos. 4. Políticas públicas — Educação inclusiva — Periódicos. 5. Formação de professores — Práticas pedagógicas — Periódicos. 6. Família e escola — Educação infantil — Periódicos. 7. Alfabetização infantil — Atividades lúdicas — Periódicos. Título.II Publicando o Pensamento Crítico. IV. A&A

CDD 370

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA

MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO

CRB 8ª/ 7959

publicação bimestral

Ciência e Evolução

Ano Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024
ISSN: 2966-0735

Apresentação

A Revista "Ciência e Evolução" se empenha em ser uma fonte vital de enriquecimento profissional para os educadores. Através de suas páginas, buscamos não apenas informar, mas também inspirar e capacitar os professores em sua jornada educacional. Nosso propósito é proporcionar um ambiente intelectualmente estimulante, onde os professores possam se manter atualizados sobre as últimas descobertas científicas e avanços na pedagogia.

Ao abrir espaço para o compartilhamento de boas práticas, a revista promove uma cultura de colaboração entre os educadores, permitindo que aprendam uns com os outros e enriqueçam suas abordagens de ensino. Além disso, buscamos oferecer recursos práticos e insights reflexivos que ajudem os professores a aprimorar suas habilidades e técnicas pedagógicas, estimulando uma reflexão crítica sobre sua prática e incentivando uma abordagem mais consciente e deliberada ao ensino.

Com um compromisso inabalável com a qualidade e a relevância, a revista visa fornecer aos professores as informações baseadas em evidências necessárias para tomarem decisões informadas em sua prática diária. Ao destacar a importância da pesquisa educacional e apresentar estudos relevantes, nossa missão é inspirar os educadores a se envolverem em investigações acadêmicas e aplicarem os princípios da pesquisa em suas salas de aula, contribuindo assim para o avanço contínuo do campo da educação.

Em suma, a Revista "Ciência e Evolução" é mais do que uma simples publicação acadêmica; é um parceiro dedicado na jornada educacional dos professores, oferecendo-lhes os recursos, insights e apoio necessário para enfrentarem os desafios do ensino contemporâneo com confiança e eficácia.

1. Excelência Acadêmica: Comprometimento com altos padrões de qualidade em pesquisa, escrita e revisão de artigos, garantindo a excelência acadêmica em todos os aspectos da revista.

2. Relevância Educacional: Priorização de temas e questões que sejam pertinentes e impactantes para a comunidade educacional, visando fornecer insights valiosos e aplicáveis para professores, educadores e pesquisadores.

3. Inclusão e Diversidade: Promoção de uma ampla variedade de perspectivas, abordagens e vozes na revista, garantindo a representação e a inclusão de diferentes experiências e pontos de vista na discussão educacional.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

Ano Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024
ISSN: 2966-0735

EDITORIAL

Prezados leitores,

É com grande entusiasmo que trazemos a mais recente edição da Revista "Ciência e Evolução", dedicada aos educadores e profissionais da educação. Nesta edição, nosso foco recai sobre o papel fundamental dos professores na construção de um futuro educacional mais brilhante e promissor.

Acreditamos firmemente que os educadores são os arquitetos do conhecimento, moldando mentes e guiando a próxima geração rumo ao sucesso. É por isso que dedicamos esta edição a destacar suas realizações, desafios e inovações na sala de aula.

Nossos artigos abordam uma variedade de tópicos relevantes, desde estratégias de ensino eficazes até a integração de tecnologias educacionais e a promoção da inclusão. Cada contribuição foi cuidadosamente selecionada para oferecer insights valiosos, inspirar a reflexão crítica e estimular o desenvolvimento profissional.

Queremos expressar nossa gratidão aos educadores que compartilharam suas experiências e pesquisas conosco, assim como aos revisores que dedicaram seu tempo e expertise para garantir a qualidade e relevância de cada artigo.

À medida que navegamos por este cenário educacional em constante evolução, é essencial reconhecer o poder transformador dos professores e apoiar seu compromisso com a excelência educacional. Esperamos que os artigos desta edição sirvam como um recurso valioso para todos os educadores em sua busca contínua por aprimoramento e inovação.

Agradecemos por sua dedicação à educação e esperamos que esta edição da Revista "Ciência e Evolução" enriqueça sua prática pedagógica e inspire novas perspectivas sobre o poder e o potencial da educação.

Com os melhores cumprimentos,

EDITORA CHEFE : ANA ALVES

publicação bimestral

Ciência e Evolução

Ano Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024

ISSN: 2966-0735

SUMÁRIO

AUTOR: DEISE DE OLIVEIRA SANTOS.....PG 09
O PAPEL DAS ATIVIDADES SOCIOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DA EMPATIA

AUTOR : DAGMARA DA SILVA NASCIMENTO .....PG 12
A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: COMO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS ABSORVEM O MUNDO AO SEU REDOR .

AUTOR: LILIAN CRISTINA PIRES .....PG 17
REFLEXÃO E PRÁTICA REFLEXIVA: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE E SUA INTEGRAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTOR: LUIZA COSTA MEDEIROS .....PG 26
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR.

AUTOR: ROZALVO FERREIRA ALVES .....PG 29
ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL/ MÉDIO

AUTOR: CINTIA FERREIRA DE SOUZA .....PG 37
O IMPACTO DO ENSINO DA DANÇA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BEM-ESTAR FÍSICO E EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTOR: JAQUELINE FERREIRA .....PG 43
O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

AUTOR: DANIELLI DE ANDRADE SCOTTE.....PG 52
EXPLORANDO A EXPRESSÃO CRIATIVA NA INFÂNCIA: O PAPEL DAS ARTES

AUTOR: ALESSANDRA SIMIÃO.....PG 60
A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.693: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

AUTOR: ÉRICA DE SOUSA MARIANO ..... PG 65
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA.....PG 72
MATEMÁTICA ALÉM DOS NÚMEROS: EXPLORANDO CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NO CICLO EDUCACIONAL

AUTOR: ALESSANDRA SIMIÃO..... PG 78
CURRÍCULO ESCOLAR E RACISMO: INTEGRANDO A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

SUMÁRIO

Ciência e Evolução

Ano Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024
ISSN: 2966-0735

AUTOR: AYRTON AUGUSTO RIBEIRO DA SILVA.....PG 90
O PAPEL DA COMUNIDADE BOLIVIANA NA CONSTRUÇÃO DE REDES MIGRATÓRIA

AUTOR: HINGRIDY ARRUDA SILVA.....PG 100
DESAFIANDO O RACISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR: A INTEGRAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

AUTOR: ANA CAROLINA MACEDO DE BRITO.....PG 110
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

AUTOR: TÂMARA RODRIGUES FERREIRA.....PG 120
ESCOLAS E MUSEUS:POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO DENTRO DA REDE MUNICIPA LDE ENSINO DE SÃO PAULO

AUTOR: ROZALVO FERREIRA ALVES.....PG 137
AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO E A PRÁTICA AVALIATIVA

AUTOR: SUELLEN VIEIRA ANJOS..... PG 163
CONSTRUINDO ROTINAS EFICAZES PARA CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL AUTOR: SUELLEN VIERA ANJOS

AUTOR: ERENICE SILVA RAMOS..... PG 178
O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

AUTOR : CRISTIANE FABIANO LOPES COSTA.....PG 190
PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: CRISTIANE FABIANO LOPES COSTA..... 202
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

AUTOR : CRISTIANE FABIANO LOPES COSTA.....PG 211
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

AUTOR: RITA DE CÁSSIA DOS SANTOS.....PG 220
PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

AUTOR :ROSEMEIRE SOUSA DE ALMEIDA..... PG 230
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: PRIMEIROS PASSOS PARA A CIDADANIA ECOLÓGICA

Ciência e Evolução
Ano Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024
ISSN: 2966-0735

publicação bimestral

AUTOR: REGINA APARECIDA FONSECA SAMPAIO..... PG 241
DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PREPARANDO EDUCADORES PARA SALAS DE AULA MULTICULTURAIS

AUTOR: MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES.....PG 252
INSETOS E INFÂNCIA: O BRINCAR INVESTIGATIVO NAS DESCOBERTAS DA NATUREZA

AUTOR: MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES.....PG 262
A INFLUÊNCIA DA ROTINA NO COMPORTAMENTO E NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: RITA DE CÁSSIA BERLANGA.....PG 271
CONSTRUINDO CONFIANÇA E AUTONOMIA: O PAPEL DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA

AUTOR: RITA DE CÁSSIA BERLANGA.....PG 283
EDUCAÇÃO PARA TODOS: COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM GARANTIR ACESSO E QUALIDADE

AUTOR :LUIZA PRATES DE OLIVEIRA.....PG 295
LITERATURA INFANTO JUVENIL E CONSCIÊNCIA RACIAL: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”

AUTOR: QUÉSIA ALVES DE SOUZA SANCHES DOMINGUES.....PG 306
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DIVERSIDADE, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

AUTOR :QUÉSIA ALVES DE SOUZA SANCHES DOMINGUES..... PG 312
INTERAÇÃO SOCIAL E O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

AUTOR :QUÉSIA ALVES DE SOUZA SANCHES DOMINGUES.....PG 334
CIBERESPAÇO E MULTILETRAMENTOS: MEME COMO PROPOSTA SOCIAL DE FORMAÇÃO LEITORA

AUTOR : ROSANA KNIPPEL SAU.....PG 349
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR : ROSANA KNIPPEL SAU.....PG 358
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTOR: ROSANA KNIPPEL SAU.....PG 366
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS

AUTOR :SELMA MARIA DA SILVA COSTA.....PG 374
ARTE E IDENTIDADE: EXPLORANDO A DIVERSIDADE CULTURAL POR MEIO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

AUTOR: ROBERTA NUNES NOGUEIRA.....PG 383
O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

AUTOR: ROBERTA NUNES NOGUEIRA.....PG 391
EDUCAÇÃO HÍBRIDA: TENDÊNCIAS PÓS-PANDEMIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

AUTORA: ROBERTA NUNES NOGUEIRA..... PG 398
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO

AUTOR: VALDINEIA APARECIDA BERNARDETE COUTO.....PG 404
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA ESCOLAR

publicação bimestral

Ciência e Evolução

Ano Vol.1,N°.1 fevereiro de 2024

ISSN: 2966-0735

SUMÁRIO

AUTOR :ELIANA IZIDORO FOSSA.....PG 418
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

AUTOR :ELIANA IZIDORO FOSSA.....PG 425
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ELIANA IZIDORO FOSSA.....PG 430
METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO ESTRUTURADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA SINERGIA PARA A AUTONOMIA

AUTOR: CLAUDIA RENATA FERNANDES.....PG 436
ALFABETIZAÇÃO NA ERA DIGITAL: RISCOS E POSSIBILIDADES

AUTOR:APARECIDA ALVES GUSMÃO RIBEIRO.....PG 441
A CRIANÇA COM SUPERDOTAÇÃO DIANTE DA NECESSIDADE DE UMA ESCOLA RECEPTIVA PARA O UM ENSINO EFETIVO E PROMISSOR

AUTOR : SARA SOUZA.....PG 452
A REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA INTEGRAÇÃO À AUTONOMIA DIGITAL

AUTOR :MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI
O PODER DA ARTE NA EDUCAÇÃO .....PG 465

AUTOR :MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI .....PG 481
A TECNOLOGIA EM EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO

AUTOR:MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI PG493
O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR :APARECIDA ALVES GUSMÃO RIBEIRO.....PG 505
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

AUTOR :MARIA DO SOCORRO DE SOUZA EVANGELISTA SANTOS ..... PG 511
EDUCAÇÃO ESPECIAL, EQUIDADE E INCLUSÃO: INTERFACES ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

AUTOR :JUSSARA JULLY GARCIA SILVA.....PG 527
INFÂNCIA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: TRANSFORMAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM

AUTOR :JUSSARA JULLY GARCIA SILVA.....PG 540
ENTRE ALGORITMOS E EQUAÇÕES: IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

AUTOR :JUSSARA JULLY GARCIA SILVA .....PG 552
MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UM
A APRENDIZAGEM CRÍTICA, CONTEXTUALIZADA E DE EXCELÊNCIA

AGRADECIMENTOS..... PG 574

O PAPEL DAS ATIVIDADES SOCIOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DA EMPATIA

AUTOR: DEISE DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO

O desenvolvimento da empatia na educação infantil é crucial para formar crianças socialmente competentes e emocionalmente saudáveis. Este artigo explora como atividades sociológicas podem promover a empatia, enfatizando a importância de compreender e compartilhar sentimentos alheios. Atividades como jogos de papel, leitura de histórias diversas e discussões em grupo incentivam a adoção de diferentes perspectivas. Projetos comunitários conectam as crianças a realidades distintas, ampliando sua compreensão social. Momentos de reflexão e autoavaliação são essenciais para solidificar esses aprendizados. Os benefícios incluem a melhoria das relações sociais, aumento da tolerância e um ambiente escolar acolhedor. O artigo oferece recomendações práticas para educadores que desejam integrar a sociologia em suas práticas pedagógicas, destacando a importância de cultivar a empatia desde cedo para contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

INTRODUÇÃO

A empatia é uma habilidade social fundamental para o desenvolvimento emocional e social das crianças, especialmente em um mundo diversificado. Na educação infantil, onde as crianças começam a formar suas primeiras relações, a capacidade de entender e respeitar as emoções dos outros é crucial para criar cidadãos conscientes e solidários.

A sociologia oferece um arcabouço teórico que enriquece essa abordagem educativa. Através do estudo das interações sociais e das dinâmicas comunitárias, os educadores podem utilizar ferramentas sociológicas para fomentar a empatia, reconhecendo a multiplicidade de experiências ao redor das crianças. Atividades lúdicas, como jogos de papel e leitura de histórias, permitem que os alunos vivenciem emoções, facilitando a internalização da empatia.

4. Projetos Comunitários

Envolver as crianças em projetos comunitários proporciona experiências práticas que ampliam sua visão de mundo. Atividades como visitas a lares de idosos ou abrigos podem ser extremamente enriquecedoras. Essas experiências ajudam as crianças a entender realidades diferentes das suas e a se conectarem emocionalmente com as experiências dos outros. Após as atividades, é fundamental promover reflexões sobre o que foi vivido, permitindo que as crianças compartilhem suas impressões e sentimentos.

RESULTADOS E BENEFÍCIOS

As atividades sociológicas que promovem a empatia trazem uma série de benefícios:

1. Melhoria nas Relações Sociais

Crianças que desenvolvem empatia tendem a formar relacionamentos mais saudáveis. Elas se tornam mais capazes de entender e respeitar os sentimentos dos colegas, resultando em um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.

2. Aumento da Tolerância

A empatia está diretamente ligada à tolerância. Ao entender as experiências dos outros, as crianças se tornam mais abertas a diferentes culturas, opiniões e modos de vida, contribuindo para uma convivência mais pacífica e respeitosa.

3. Desenvolvimento de Habilidades Sociais

As atividades que promovem a empatia também ajudam no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais. Crianças que praticam a empatia são mais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da empatia na educação infantil é essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Integrar conceitos sociológicos e atividades práticas, como jogos de papel e projetos comunitários, enriquece a experiência educativa e ajuda as crianças a se conectarem com as emoções dos outros. Ao cultivar a empatia, estamos não apenas preparando as crianças para relações saudáveis, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Investir na educação emocional desde os primeiros anos é uma prioridade que pode ter um impacto duradouro nas futuras gerações.

Aqui estão cinco referências bibliográficas em português que podem ser úteis para o seu artigo sobre o desenvolvimento da empatia na educação infantil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Goleman, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é Ser Inteligente. Editora Objetiva, 1995.

2. Hoffman, Martin L. Empatia e Desenvolvimento Moral: Implicações para o Cuidado e a Justiça. Editora Vozes, 2000.

3. Rogoff, Barbara. Aprendendo Juntos: Crianças e Adultos em Comunidades de Aprendizagem. Editora Artmed, 2002.

4. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J.A Aprendizagem Social e Emocional: O que é e por que é importante*. Fundação Abrinq, 2004.

5. Miller, S. A.** "A Empatia e seu Papel no Desenvolvimento Infantil". Psicologia e Sociedade, vol. 25, n. 1, 2013, pp. 85-92.

publicação Bimestral

Ciência e Evolução

A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: COMO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS ABSORVEM O MUNDO AO SEU REDOR

AUTOR : DAGMARA DA SILVA NASCIMENTO

RESUMO

A infância é uma fase crucial de desenvolvimento, caracterizada por um rápido crescimento e aprendizagem significativa. Neste artigo, exploramos os processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas, destacando a importância da sensação e percepção, interação social, aprendizado por imitação, exploração ativa e desenvolvimento da linguagem. Desde os primeiros dias de vida, os bebês começam a absorver informações sensoriais do ambiente ao seu redor, enquanto interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social. A aprendizagem por imitação e modelagem, juntamente com a exploração ativa do ambiente físico, promove o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Além disso, o desenvolvimento da linguagem é central para a alfabetização emergente e o sucesso acadêmico futuro. Compreender esses processos é essencial para apoiar o desenvolvimento saudável e o crescimento intelectual das crianças desde os estágios iniciais da vida.

ABSTRACT

Childhood is a crucial stage of development characterized by rapid growth and significant learning. In this article, we explore the learning processes of infants and young children, highlighting the importance of sensation and perception, social interaction, imitation learning, active exploration, and language development. From the earliest days of life, infants begin to absorb sensory information from their surroundings, while social interactions play a crucial role in emotional and social development. Learning through imitation and modeling, along with active exploration of the physical environment, promotes cognitive and motor development in children. Additionally, language development is central to emergent literacy and future academic success. Understanding these processes is essential for supporting healthy development and intellectual growth in children from the earliest stages of life.

PALAVRAS CHAVE: Crianças - bebês - interação- desenvolvimento

INTRODUÇÃO

A infância é um período de descobertas e crescimento acelerado, durante o qual os bebês e crianças pequenas absorvem uma quantidade impressionante de informações do mundo ao seu redor. Desde os primeiros dias de vida, eles demonstram uma curiosidade inata e uma capacidade surpreendente de aprender e se adaptar às complexidades do ambiente em que vivem. Compreender os processos pelos quais bebês e crianças pequenas aprendem é fundamental não apenas para os pais e cuidadores, mas também para educadores, profissionais de saúde e pesquisadores que buscam promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar das gerações futuras. Neste artigo, exploraremos de forma abrangente como bebês e crianças pequenas aprendem, destacando os principais aspectos sensoriais, sociais, cognitivos e linguísticos envolvidos nesse processo. Começaremos examinando a importância da sensação e percepção nos estágios iniciais da vida, observando como os bebês exploram o mundo por meio de seus sentidos. Em seguida, discutiremos o papel fundamental das interações sociais na construção de relacionamentos significativos e na aprendizagem de habilidades sociais e emocionais.Além disso, examinaremos como os bebês aprendem por meio da imitação e modelagem de comportamento, e como a exploração ativa do ambiente físico contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor. Por fim, abordaremos o desenvolvimento da linguagem e sua importância para a alfabetização emergente e o sucesso acadêmico futuro.

Ao final deste artigo, espera-se que os leitores tenham uma compreensão mais profunda dos processos complexos e interconectados envolvidos na aprendizagem infantil e reconheçam a importância de apoiar e nutrir esses processos desde os estágios iniciais da vida.A infância é uma fase crucial de desenvolvimento, caracterizada por um rápido crescimento e aprendizagem significativa. Desde o momento em que nascem, os bebês começam a absorver informações do ambiente ao seu redor, e essa capacidade de aprendizado continua a se desenvolver ao longo da primeira infância. Neste artigo, exploraremos como bebês e crianças pequenas aprendem, destacando os principais processos e influências nesse período crucial.

DESENVOLVIMENTO

SENSAÇÃO E PERCEPÇÃO

Desde os primeiros dias de vida, os bebês estão constantemente absorvendo informações sensoriais do mundo ao seu redor. Eles são sensíveis a estímulos visuais, auditivos, táteis e olfativos, e essas experiências sensoriais desempenham um papel fundamental em sua aprendizagem inicial. Por exemplo, os recém-nascidos são atraídos por rostos humanos e padrões visuais contrastantes, demonstrando uma preferência por certos estímulos visuais desde o início.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL

A interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças desde os estágios iniciais da vida. Os bebês são naturalmente inclinados a se envolver com os cuidadores e a aprender com eles. O contato visual, os sorrisos e a linguagem corporal dos adultos ajudam a estabelecer uma base para a comunicação e o aprendizado futuro. Além disso, as interações sociais oferecem oportunidades para aprender sobre emoções, normas sociais e habilidades de comunicação.

APRENDIZADO POR IMITAÇÃO E MODELAGEM

Bebês e crianças pequenas frequentemente aprendem observando e imitando os comportamentos dos adultos e crianças mais velhas ao seu redor. Esse processo de aprendizado por imitação desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades motoras, linguísticas e sociais. Por exemplo, os bebês podem imitar gestos simples, como acenar com a mão, e eventualmente começam a imitar palavras e frases à medida que desenvolvem suas habilidades de linguagem.

EXPLORAÇÃO ATIVA E APRENDIZADO PELA EXPERIÊNCIA

À medida que os bebês se tornam crianças pequenas, eles começam a explorar ativamente o mundo ao seu redor. Essa exploração é fundamental para o aprendizado, pois permite que eles façam descobertas por meio de experiências diretas. Por exemplo, os bebês aprendem sobre texturas, sons e objetos manipulativos ao tocar, ouvir e explorar seu ambiente físico. Essas experiências sensoriais contribuem para o desenvolvimento cognitivo e perceptual das crianças.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento da linguagem é uma parte central da aprendizagem na infância. Desde tenra idade, os bebês estão expostos à linguagem falada ao seu redor e começam a aprender os sons, padrões e significados das palavras. A interação com adultos e crianças mais velhas desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem, fornecendo modelos de fala e oportunidades para praticar habilidades linguísticas. À medida que as crianças crescem, o desenvolvimento da linguagem continua a ser um processo dinâmico, com aquisição de vocabulário, compreensão gramatical e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Em resumo, a aprendizagem na infância é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores, incluindo experiências sensoriais, interações sociais, aprendizado por imitação e exploração ativa. Ao compreender esses processos, podemos apoiar o desenvolvimento saudável e o crescimento intelectual das crianças desde tenra idade.Os bebês demonstram preferências visuais por rostos humanos e padrões geométricos contrastantes, indicando uma sensibilidade inicial a certos estímulos visuais.

A sensibilidade tátil dos bebês é evidente em suas reações ao toque suave ou firme, e essa sensação é fundamental para o desenvolvimento do apego e do vínculo com os cuidadores,a capacidade auditiva dos bebês permite que eles reconheçam vozes familiares e distinguam diferentes sons do ambiente, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão auditiva

A qualidade das interações sociais, como sensibilidade e responsividade dos cuidadores, influencia o desenvolvimento emocional e social das crianças. O jogo social, como brincadeiras de esconde-esconde e jogos de imitação, fortalece os laços sociais e promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação e empatia.O desenvolvimento da teoria da mente, a capacidade de compreender as próprias emoções e as dos outros, é facilitado por meio de interações sociais ricas e variadas.

APRENDIZADO POR IMITAÇÃO E MODELAGEM:

O espelhamento de comportamentos observados em modelos adultos ou pares é uma estratégia fundamental de aprendizado em bebês e crianças pequenas.A imitação diferida, na qual as crianças reproduzem comportamentos observados após um atraso temporal, sugere uma capacidade de representação mental e memória de curto prazo em tenra idade.A modelagem de comportamentos positivos por adultos e cuidadores influencia diretamente o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças.
A curiosidade natural das crianças impulsiona a exploração ativa dambiente físico, estimulando o aprendizado por meio de experiências diretas.A exploração sensorial, como manipulação de objetos e experimentação com texturas, cores e sons, promove o desenvolvimento cognitivo e perceptual.A exposição a ambientes ricos em estímulos, como espaços de brincadeira e atividades ao ar livre, amplia as oportunidades de aprendizado e descobertaO desenvolvimento da linguagem começa com a exposição precoce a sons e palavras, seguida pela produção de vocalizações babélicas e eventualmente palavras significativas.A interação social é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, com conversas regulares entre cuidadores e crianças promovendo a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.A alfabetização emergente, que engloba habilidades prévias à leitura, como consciência fonológica e conhecimento de letras e sons, é promovida por meio de atividades de leitura compartilhada e exposição a materiais de leitura. Durante os primeiros meses de vida, os bebês passam por um período crítico de desenvolvimento visual, no qual estão aprendendo a coordenar seus movimentos oculares e a perceber profundidade e distância.
sensibilidade tátil dos bebês é particularmente aguçada na região da boca e das mãos, o que os leva a explorar o mundo colocando objetos na boca e manipulando-os manualmente.A audição dos bebês é sensível a uma ampla gama de frequências sonoras, e eles podem distinguir entre diferentes tons de voz e até mesmo reconhecer a melodia das músicas familiares.A qualidade das interações sociais é fundamental para o desenvolvimento do cérebro emocional das crianças, ajudando-as a regular suas próprias emoções e a entender as emoções dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo de faz de conta, como brincar de casinha ou de médico, permite que as crianças pratiquem habilidades sociais e desenvolvam a capacidade de assumir diferentes perspectivas.Os cuidadores que respondem de forma consistente e sensível aos sinais de seus bebês promovem um apego seguro, que serve como base para relacionamentos saudáveis e confiantes no futuro
Os bebês têm uma capacidade notável de imitar uma variedade de comportamentos, desde expressões faciais simples até ações motoras mais complexas, como apontar e balbuciar.

experiência vivida pelas crianças contribui para esse processo de desenvolvimento cerebral.A importância do brincar: O brincar é uma parte essencial da infância e uma das principais maneiras pelas quais as crianças absorvem o mundo ao seu redor. Através do brincar, elas exploram, experimentam, resolvem problemas, desenvolvem habilidades motoras e sociais, e exercitam sua imaginação de maneira criativa.
Influência dos cuidadores: Os adultos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Seja através de interações afetuosas, conversas, leitura de histórias ou modelagem de comportamentos, os cuidadores têm o poder de influenciar profundamente o desenvolvimento e o aprendizado das crianças desde cedo.Ambientes enriquecedores: Ambientes ricos em estímulos sensoriais, oportunidades de exploração e interações sociais positivas são essenciais para promover o desenvolvimento saudável das crianças. Ao proporcionar esses ambientes, podemos ajudar as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o sucesso ao longo da vida.Individualidade e diversidade: É importante reconhecer que cada criança é única e aprende de maneiras diferentes. Devemos celebrar a diversidade de experiências e perspectivas das crianças e adaptar nossas abordagens de aprendizagem para atender às suas necessidades individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2(1), 1-19.
Nelson, C. A. (Ed.). (2006). Handbook of developmental cognitive neuroscience. MIT Press.

Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). Rethinking innateness: A connectionist perspective on development. MIT Press.
Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University Press.

Werker, J. F., & Tees, R. C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. Developmental Psychobiology, 46(3), 233-251.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. Science, 198(4312), 75-78.

Papousek, H. (1996). Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In Musical beginnings: Origins and development of musical competence (pp. 88-112). Oxford University Press.

Brasil. Ministério da Educação. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC.

Brasil. Ministério da Saúde. (2012). Cadernos de Atenção Básica - Saúde da Criança: Crescimento e desenvolvimento. Brasília, DF: MS.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

REFLEXÃO E PRÁTICA REFLEXIVA: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE E SUA INTEGRAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTOR: LILIAN CRISTINA PIRES

RESUMO

Este artigo explora a importância da reflexão crítica na prática docente e sua integração na formação de professores. A reflexão crítica vai além da simples revisão de atividades, envolvendo uma análise profunda das experiências vividas pelos educadores, identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, e integração de novos insights em práticas futuras. Discutimos os benefícios da reflexão para o desenvolvimento profissional dos professores, estratégias para sua incorporação na formação de professores e os desafios enfrentados nesse processo. Estudos de caso são apresentados para ilustrar a eficácia da reflexão crítica na formação e desenvolvimento de professores, destacando seu papel crucial na promoção de uma educação de qualidade.

ABSTRACT

This article explores the importance of critical reflection in teaching practice and its integration into teacher education. Critical reflection goes beyond mere activity review, involving a deep analysis of educators' experiences, identification of strengths and areas for improvement, and integration of new insights into future practices. We discuss the benefits of reflection for teachers' professional development, strategies for its incorporation into teacher education, and the challenges faced in this process. Case studies are presented to illustrate the effectiveness of critical reflection in teacher training and development, highlighting its crucial role in promoting quality education.

PALAVRAS CHAVE :Reflexão crítica -Prática docente-Formação de professores -Desenvolvimento profissional-Ensino e aprendizagem -Aprendizado reflexivo

INTRODUÇÃO

A prática docente é uma jornada contínua de aprendizado e desenvolvimento, na qual os educadores estão constantemente buscando maneiras de aprimorar sua eficácia e impacto no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a reflexão crítica emerge como uma ferramenta poderosa e essencial para os professores, permitindo-lhes examinar, avaliar e aprimorar suas práticas pedagógicas de forma significativa. A reflexão crítica na prática docente vai além da mera contemplação ou revisão superficial das atividades realizadas em sala de aula. Envolve uma análise profunda e deliberada das experiências vividas pelos professores, questionando pressupostos, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, e integrando novos insights e aprendizados em suas práticas futuras. Em essência, a reflexão crítica capacita os educadores a se tornarem agentes ativos do próprio desenvolvimento profissional.

Este artigo tem como objetivo explorar a importância da reflexão crítica na prática docente e examinar como ela pode ser incorporada de maneira eficaz à formação de professores. Ao longo das próximas seções, serão discutidos os benefícios da reflexão para o aprimoramento profissional dos educadores, estratégias para integrá-la nos programas de formação de professores e os desafios enfrentados nesse processo. Além disso, serão apresentados estudos de caso e experiências práticas que ilustram a eficácia da reflexão crítica na formação e desenvolvimento de professores.

Em um momento em que a educação enfrenta desafios complexos e em constante evolução, a reflexão crítica emerge como uma ferramenta indispensável para capacitar os professores a se adaptarem e inovarem em suas práticas pedagógicas. Ao promover uma cultura de reflexão na formação de professores, podemos não apenas fortalecer a qualidade da educação, mas também capacitar os educadores a se tornarem líderes transformadores em suas comunidades educacionais.

Compreender e promover a reflexão crítica na prática docente é, portanto, essencial para o avanço contínuo da profissão docente e para o alcance de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Esta introdução estabelece o contexto para a discussão que se seguirá no artigo, destacando a importância da reflexão crítica na prática docente e delineando os principais tópicos que serão abordados.

O CONCEITO DE REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A reflexão crítica na prática docente é uma abordagem fundamental que envolve a análise profunda e sistemática das experiências vivenciadas pelos professores em sala de aula, com o objetivo de melhorar continuamente suas práticas pedagógicas. Esta reflexão vai além da mera contemplação ou revisão superficial das atividades realizadas em sala de aula. Envolve uma análise cuidadosa e deliberada das ações realizadas, das interações com os alunos e das dinâmicas de ensino e aprendizagem que ocorrem no ambiente educacional.

Em sua essência, a reflexão crítica na prática docente consiste em três elementos-chave: análise, avaliação e ação. Os professores analisam suas próprias práticas, examinando cuidadosamente as decisões tomadas, as estratégias de ensino utilizadas, as interações com os alunos e os resultados obtidos. Essa análise envolve uma reflexão profunda sobre o que funcionou bem e o que pode ser melhorado.

pós a análise das práticas, os professores realizam uma avaliação crítica dos resultados alcançados. Eles questionam seus pressupostos, identificam pontos fortes e áreas de melhoria, e avaliam o impacto de suas ações no processo de ensino e aprendizagem.

Com base na análise e avaliação, os professores tomam medidas concretas para implementar mudanças e melhorias em suas práticas pedagógicas. Isso pode envolver a adoção de novas estratégias de ensino, a revisão de materiais didáticos, o desenvolvimento de novas abordagens de avaliação ou a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que a reflexão crítica na prática docente não é um processo isolado, mas sim um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento. Os professores estão constantemente envolvidos em reflexão sobre sua prática, buscando maneiras de melhorar e crescer profissionalmente. Essa abordagem reflexiva não apenas beneficia os próprios professores, mas também tem um impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos, promovendo uma educação de qualidade e significativa.

Os professores analisam suas práticas pedagógicas de forma minuciosa, examinando não apenas o que foi feito, mas também por que foi feito dessa maneira. Isso pode envolver a consideração de diferentes aspectos, como as necessidades individuais dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar, e as metas de aprendizagem estabelecidas.

A avaliação crítica das práticas dos professores não se limita apenas aos resultados obtidos, mas também inclui uma reflexão sobre os processos utilizados para alcançá-los.Os professores questionam suas próprias suposições e crenças, desafiando-se a pensar de maneira diferente e a considerar perspectivas alternativas.

A reflexão na prática docente é um processo multifacetado que abrange várias dimensões importantes para o crescimento e desenvolvimento profissional dos educadores. Vamos explorar brevemente cada uma dessas dimensões:

1. Autoconhecimento: Conhecer a si mesmo como educador é essencial para entender suas próprias motivações, valores, crenças e áreas de força e fraqueza. Isso permite que os professores tomem decisões mais conscientes e alinhadas com seus objetivos educacionais.
2. Análise crítica : A capacidade de analisar criticamente as práticas de ensino, os resultados de aprendizagem dos alunos e o ambiente de sala de aula é fundamental para identificar o que está funcionando bem e o que pode ser melhorado. Isso envolve questionar pressupostos, avaliar evidências e buscar constantemente maneiras de aprimorar a prática pedagógica.
3. Aprendizado contínuo: A educação é um campo em constante evolução, e os professores devem estar dispostos a se comprometer com o aprendizado ao longo da vida. Isso inclui buscar oportunidades de desenvolvimento profissional, explorar novas ideias e teorias educacionais, e estar aberto ao feedback e à crítica construtiva.
4. Adaptação e inovação: Os educadores precisam ser flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades individuais dos alunos e aos desafios em constante mudança da sala de aula. Isso pode envolver a experimentação com novas estratégias de ensino, tecnologias educacionais ou abordagens pedagógicas inovadoras.

5. Contextualização: Reconhecer e compreender o contexto em que o ensino e a aprendizagem ocorrem é fundamental para tomar decisões informadas e eficazes. Isso inclui considerar as características dos alunos, as demandas curriculares, as políticas educacionais e as condições sociais e culturais que influenciam a prática docente.

Ao integrar todas essas dimensões, os educadores podem desenvolver uma prática reflexiva mais holística e eficaz, resultando em experiências de aprendizagem mais significativas e impactantes para os alunos.

AÇÃO TRANSFORMADORA

A reflexão crítica na prática docente não é um exercício passivo, mas sim uma chamada à ação. Com base na análise e avaliação, os professores buscam implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.Isso pode envolver a experimentação com novas abordagens de ensino, a colaboração com colegas para compartilhar ideias e recursos, e o engajamento em oportunidades de desenvolvimento profissional.

Além disso, é importante destacar que a reflexão crítica na prática docente é um processo iterativo e contínuo. À medida que os professores implementam mudanças em suas práticas, eles continuam a refletir sobre os resultados, ajustando e refinando suas abordagens conforme necessário.A reflexão crítica também pode ser facilitada por meio de diferentes estratégias, como o uso de diários de reflexão, grupos de discussão entre pares, observações de sala de aula e feedback dos alunos. Essas abordagens ajudam os professores a desenvolver uma consciência mais profunda de sua própria prática e a identificar oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Em última análise, a reflexão crítica na prática docente é essencial para promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Ao cultivar uma cultura de reflexão e aprendizado colaborativo, as instituições educacionais podem criar ambientes onde os professores se sintam apoiados e capacitados a enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea.

DESAFIOS E BARREIRAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a reflexão crítica na formação de professores seja uma prática valiosa e transformadora, sua implementação pode ser desafiadora devido a uma série de obstáculos e barreiras. Abaixo estão algumas das principais dificuldades que podem surgir ao tentar incorporar a reflexão crítica na formação de professores:

FALTA DE TEMPO:

Um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores é a falta de tempo disponível para se envolverem em reflexões profundas e significativas sobre sua prática.Os professores muitas vezes têm cargas de trabalho pesadas, com muitas demandas administrativas, preparação de aulas e avaliação de alunos, o que pode dificultar a alocação de tempo para a reflexão.

RESISTÊNCIA À MUDANÇA:

Alguns professores podem resistir à ideia de mudar suas práticas pedagógicas estabelecidas, especialmente se estiverem confortáveis com a maneira como ensinam atualmente.A resistência à mudança pode ser alimentada pelo medo do desconhecido, pela preocupação com a eficácia das novas abordagens ou pela falta de apoio institucional para experimentar novas estratégias.

ESTRUTURA INSTITUCIONAIS RÍGIDAS:

Em muitos casos, as estruturas institucionais existentes podem não ser flexíveis o suficiente para acomodar a reflexão crítica como parte integrante da formação de professores.Políticas educacionais, padrões curriculares e sistemas de avaliação podem enfatizar a conformidade com um conjunto específico de diretrizes, o que pode limitar a liberdade dos professores para explorar diferentes abordagens pedagógicas e buscar oportunidades de desenvolvimento profissional.

FALTA DE SUPORTE INSTITUCIONAL:

A implementação eficaz da reflexão crítica na formação de professores requer um ambiente institucional que apoie e valorize a prática reflexiva.Sem um apoio adequado da liderança escolar, da administração educacional e de outros colegas, os professores podem se sentir isolados e desencorajados em seus esforços para refletir criticamente sobre sua prática.

NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO E RECURSOS ADEQUADOS:

Alguns professores podem não ter recebido treinamento adequado em como conduzir reflexões críticas eficazes ou em como utilizar ferramentas e estratégias específicas para promover a reflexão.A falta de recursos, como materiais de apoio, espaço para colaboração e tempo para participar de sessões de desenvolvimento profissional, também pode dificultar a implementação da reflexão crítica na formação de professores.

Superar esses desafios requer um compromisso coletivo de todas as partes interessadas na educação, incluindo educadores, líderes escolares, formuladores de políticas e comunidades educacionais. Ao reconhecer e abordar esses obstáculos de forma proativa, podemos criar ambientes de aprendizado que promovam uma cultura de reflexão crítica e apoiam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Promoção da Autonomia Profissional: Ao superar os desafios e barreiras na implementação da reflexão crítica, podemos fortalecer a autonomia profissional dos professores. Capacitá-los a refletir criticamente sobre sua prática permite que desenvolvam habilidades de tomada de decisão informada e adaptem suas abordagens de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos e contextos educacionais.

Criação de Comunidades de Aprendizagem Colaborativa: A reflexão crítica na formação de professores não ocorre em um vácuo.

Ao contrário, é enriquecida por meio da colaboração com colegas, mentores, líderes educacionais e outros profissionais da área. Superar os desafios relacionados à implementação da reflexão crítica pode promover a criação de comunidades de aprendizagem colaborativa, onde os professores se apoiam mutuamente, compartilham recursos e experiências, e colaboram para promover práticas pedagógicas eficazes.Melhoria Contínua da Prática Docente: A reflexão crítica é um processo dinâmico e contínuo que permite aos professores melhorar constantemente suas práticas pedagógicas. Ao enfrentar os desafios e barreiras à implementação da reflexão crítica, podemos criar um ambiente propício ao crescimento profissional e à melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Preparação para Desafios Futuros: Em um cenário educacional em constante mudança, é essencial equipar os professores com as habilidades e ferramentas necessárias para enfrentar os desafios futuros. A reflexão crítica na formação de professores oferece uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e adaptabilidade, preparando os educadores para responder eficazmente às demandas em evolução da sala de aula do século XXI.Impacto Duradouro na Educação: Ao superar os desafios e barreiras à implementação da reflexão crítica, podemos criar um impacto duradouro na educação. Ao promover uma cultura de reflexão crítica na formação de professores, estamos investindo não apenas no desenvolvimento profissional dos educadores atuais, mas também na qualidade da educação para as gerações futuras.Em resumo, ao reconhecer os desafios e barreiras à implementação da reflexão crítica na formação de professores e ao buscar soluções eficazes para superá-los, podemos fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores e promover uma educação de qualidade e significativa para todos os alunos.

Ao longo deste artigo, exploraremos o PPP em sua totalidade, desvendando sua definição, fundamentos e componentes essenciais. Investigaremos como esse instrumento não apenas molda a identidade de uma escola, mas também serve como um catalisador para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo de suas práticas educativas. É através dessa compreensão profunda que podemos vislumbrar não apenas o potencial transformador do PPP, mas também os desafios e oportunidades inerentes à sua elaboração e implementação.

Este artigo visa lançar luz sobre o papel vital do PPP na construção de uma educação de qualidade, destacando sua importância como um elo crucial entre os objetivos educacionais declarados e a realidade das salas de aula. Ao mergulharmos nesse tema fascinante, somos convidados a refletir não apenas sobre o que o PPP representa, mas também sobre como podemos colaborar de maneira eficaz para moldar o futuro da educação em nossas comunidades.

CONCEITO E FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento essencial na gestão educacional das escolas, que estabelece diretrizes, princípios e objetivos para a prática pedagógica. Ele representa uma síntese das concepções políticas, filosóficas e pedagógicas da instituição, orientando suas ações e decisões em busca de uma educação de qualidade e de acordo com os princípios democráticos.

No âmbito conceitual, o PPP não se limita a um plano burocrático, mas sim a um projeto político e pedagógico que reflete a identidade e os valores da comunidade escolar. Ele incorpora uma visão ampla de educação, que vai além da transmissão de conhecimentos e inclui a formação integral dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o estímulo ao pensamento crítico e criativo.Os fundamentos do PPP são múltiplos e inter-relacionados, abrangendo aspectos filosóficos, pedagógicos, sociais e culturais. Entre os principais fundamentos, destacam-se:

1. Visão de Educação como Prática Transformadora : O PPP parte da premissa de que a educação tem o poder de transformar a sociedade, promovendo a justiça social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento humano.
2. Gestão Democrática e Participativa: O PPP valoriza a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais, promovendo a democracia e o diálogo como princípios fundamentais.
3. Currículo Contextualizado e Significativo : O PPP preconiza um currículo que esteja em sintonia com a realidade dos alunos e com as demandas da sociedade, privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal, profissional e cidadã.
4. Inclusão e Diversidade: O PPP reconhece e valoriza a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e de habilidades, promovendo uma educação inclusiva e não discriminatória que respeite e acolha as diferenças.
5. Avaliação Formativa e Participativa : O PPP propõe uma avaliação contínua e contextualizada, que não se restrinja à mensuração de resultados acadêmicos, mas que considere o progresso e as necessidades individuais dos alunos, bem como o impacto das práticas educativas no contexto escolar e social.

Em suma, o PPP representa um compromisso político e pedagógico com uma educação de qualidade, democrática e transformadora, fundamentada em princípios éticos, humanistas e emancipatórios. Ele é um instrumento essencial para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento da cidadania.

DEFINIÇÃO DO PPP E SUA ORIGEM HISTÓRICA .

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que expressa a identidade, os princípios e as diretrizes educacionais de uma instituição de ensino. Ele representa um plano de ação que visa orientar e sistematizar as práticas educativas, alinhando-as com os objetivos e valores da comunidade escolar

. O PPP não se restringe apenas à dimensão técnica e administrativa da escola, mas também abrange aspectos políticos, sociais e culturais, refletindo uma concepção de educação como um processo transformador e emancipatório.

A origem histórica do PPP remonta às décadas de 1980 e 1990, quando movimentos sociais e educacionais no Brasil clamavam por uma educação mais democrática e participativa. Nesse contexto, o PPP surge como uma resposta à necessidade de superar modelos educacionais autoritários e centralizados, promovendo uma gestão mais democrática e uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS QUE EMBASAM A ELABORAÇÃO DO PPP

O PPP é fundamentado em uma série de princípios filosóficos e pedagógicos que orientam sua elaboração e implementação. Em primeiro lugar, o PPP é embasado na concepção de educação como um direito humano fundamental, voltado para o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários.

Além disso, o PPP se apoia na ideia de que a escola não é um espaço neutro, mas sim um espaço político, onde se expressam diferentes interesses e visões de mundo. Portanto, o PPP busca promover uma gestão democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar na tomada de decisões e na construção coletiva do projeto educativo.

Outro fundamento importante do PPP é a valorização da diversidade e da pluralidade cultural, étnica, racial, de gênero e de orientação sexual. Isso implica o reconhecimento e o respeito às diferenças, bem como a promoção de práticas educativas inclusivas e não discriminatórias.

Por fim, o PPP é embasado em uma concepção de aprendizagem como um processo ativo e significativo, no qual os alunos são protagonistas de sua própria formação. Nesse sentido, o PPP busca promover metodologias de ensino que valorizem a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e a experimentação, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes.

O PPP é sustentado por uma visão ampla e integrada de educação, que reconhece sua dimensão política, cultural e social, e que busca promover uma prática educativa comprometida com a formação integral e a emancipação dos sujeitos.

COMPONENTES ESSENCIAIS DO PPP

Os objetivos educacionais representam os alicerces sobre os quais o Projeto Político-Pedagógico se ergue. Eles delineiam os propósitos e metas que a instituição busca alcançar através de suas práticas educativas. Esses objetivos geralmente abrangem diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, indo além do mero domínio de conteúdos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico emerge como um instrumento fundamental de gestão e transformação das práticas educativas, orientando a ação da escola em direção a uma educação de qualidade e significativa. Através do PPP, a escola pode fortalecer sua identidade institucional, melhorar a qualidade do ensino e promover o engajamento da comunidade escolar. Portanto, é essencial que todos os membros da comunidade escolar reconheçam a importância do PPP e assumam um papel ativo na sua construção e execução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2014.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2006.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27/04/2024

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2014.

-

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR

AUTOR :LUIZA COSTA MEDEIROS

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento essencial nas instituições de ensino, orientando suas práticas educativas. Este artigo explora sua definição, fundamentos e componentes-chave, destacando objetivos educacionais, fundamentação teórica, organização curricular, avaliação e gestão democrática. Discute-se o processo de elaboração e implementação do PPP, enfatizando a importância da construção coletiva e os desafios envolvidos. Os impactos do PPP na prática escolar são examinados, incluindo o fortalecimento da identidade institucional, a melhoria da qualidade do ensino e o engajamento da comunidade escolar. Conclui-se reiterando a relevância do PPP como instrumento de gestão e transformação educacional, incentivando a reflexão sobre o papel de todos os envolvidos na sua construção e execução.

ABSTRACT

The Political-Pedagogical Project (PPP) stands as a cornerstone document in educational institutions, guiding their educational practices. This article explores its definition, foundations, and key components, highlighting educational objectives, theoretical framework, curriculum organization, assessment, and democratic management. The process of PPP development and implementation is discussed, emphasizing the importance of collective construction and the challenges involved. The impacts of PPP on school practice are examined, including the strengthening of institutional identity, improvement in teaching quality, and engagement of the school community. The conclusion reiterates the relevance of PPP as a tool for management and educational transformation, encouraging reflection on the role of all stakeholders in its construction and execution.

PALAVRAS-CHAVE PPP - Gestão- Comunidade Escolar- Qualidade de ensino

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge como um farol orientador nas intricadas águas do sistema educacional, fornecendo uma bússola confiável para as práticas pedagógicas das escolas. Este documento essencial não apenas delineia os objetivos educacionais, mas também encapsula os valores, princípios e metodologias que guiam a jornada educativa de uma instituição. Neste contexto, compreender a função e os elementos que constituem o PPP torna-se imperativo para todos os envolvidos no processo educacional.

Outro dilema enfrentado na elaboração do PPP é encontrar um equilíbrio entre a flexibilidade e a coerência do documento. Por um lado, o PPP deve ser flexível o suficiente para permitir a adaptação às necessidades e realidades locais. Por outro lado, ele também deve ser coeso e consistente, garantindo uma visão integrada e articulada do projeto educativo da escola.

Na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), os gestores e demais envolvidos frequentemente enfrentam desafios significativos, que exigem habilidades de negociação, diálogo e mediação. Dois desses desafios comuns são a conciliação de diferentes visões e a adequação à legislação educacional.

Conciliação de Diferentes Visões: As escolas são espaços compostos por diversos atores, como professores, alunos, pais, funcionários e membros da comunidade. Cada um desses grupos pode ter visões, interesses e expectativas distintas em relação à educação. Conciliar essas diferentes perspectivas durante a elaboração do PPP pode ser desafiador, pois requer a capacidade de ouvir, respeitar e integrar as diversas contribuições. Por exemplo, enquanto alguns podem enfatizar a importância do currículo acadêmico tradicional, outros podem defender abordagens mais inovadoras e contextualizadas. O desafio reside em encontrar um equilíbrio entre essas visões divergentes, garantindo que o PPP reflita os valores e objetivos comuns da comunidade escolar.

Adequação à Legislação Educacional: O PPP deve estar em conformidade com a legislação educacional vigente, que estabelece diretrizes e normas para o funcionamento das escolas. Isso inclui leis, decretos, normativas e resoluções emitidas pelos sistemas de ensino, bem como políticas públicas e programas educacionais. A adequação à legislação educacional pode representar um desafio, especialmente quando há mudanças na legislação ou divergências entre as normativas locais e as diretrizes nacionais. Os gestores e equipes responsáveis pelo PPP devem estar atualizados em relação à legislação educacional e ser capazes de interpretá-la e aplicá-la de maneira eficaz no contexto da escola.

Para superar esses desafios, é fundamental promover um processo de elaboração do PPP que seja participativo, democrático e transparente. Isso envolve a criação de espaços de diálogo e debate, a valorização das diferentes perspectivas e a busca por consensos que reflitam os interesses e necessidades da comunidade escolar. Além disso, é importante investir em formação e capacitação para os envolvidos no processo, capacitando-os para lidar com questões complexas e promover uma gestão educacional eficaz e inclusiva.

ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ DO PPP: FORMAÇÃO CONTINUADA, ACOMPANHAMENTO E REVISÃO PERIÓDICA

Para garantir a implementação eficaz do PPP, é fundamental investir em formação continuada para os profissionais da educação, capacitando-os para compreender, interpretar e colocar em prática as diretrizes e orientações estabelecidas no documento. Isso pode incluir cursos, seminários, workshops e outras atividades de capacitação pedagógica.

Além disso, é importante estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação do PPP, para monitorar o progresso da implementação e identificar eventuais desafios e obstáculos. Isso pode envolver a criação de comissões ou grupos de trabalho responsáveis por acompanhar a execução do PPP e propor ajustes e melhorias quando necessário.

Por fim, o PPP deve ser objeto de revisão periódica, para garantir sua atualização e adequação às mudanças e demandas do contexto educacional. A revisão do PPP deve ser um processo participativo e democrático, envolvendo novamente todos os membros da comunidade escolar na reflexão e no planejamento do futuro da escola.

IMPACTOS DO PPP NA PRÁTICA ESCOLAR

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) exerce impactos significativos na prática escolar, moldando não apenas as ações cotidianas, mas também a identidade e o envolvimento da comunidade escolar. Os principais impactos incluem:

Fortalecimento da Identidade Institucional: O PPP proporciona um quadro de referência claro e coerente para a escola, promovendo a harmonia entre os propósitos declarados e as ações realizadas no dia-a-dia. Isso fortalece a identidade institucional e consolida a missão educativa da escola.

Melhoria da Qualidade do Ensino : Ao alinhar as práticas pedagógicas com os objetivos educacionais estabelecidos no PPP, a escola pode promover uma educação de maior qualidade, mais relevante e significativa para os alunos. Isso inclui a adoção de metodologias inovadoras, o desenvolvimento de estratégias de avaliação mais eficazes e a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes.

Promoção da Participação e Engajamento da Comunidade Escolar: O PPP estimula a participação ativa e o engajamento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários. Ao valorizar as contribuições de cada um, o PPP promove um senso de pertencimento e coletividade, fortalecendo os laços entre a escola e sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico emerge como um instrumento fundamental de gestão e transformação das práticas educativas, orientando a ação da escola em direção a uma educação de qualidade e significativa. Através do PPP, a escola pode fortalecer sua identidade institucional, melhorar a qualidade do ensino e promover o engajamento da comunidade escolar. Portanto, é essencial que todos os membros da comunidade escolar reconheçam a importância do PPP e assumam um papel ativo na sua construção e execução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2014.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2006.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27/04/2024

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2014.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL/MÉDIO

AUTOR: ROZALVO FERREIRA ALVES

RESUMO

O ensino de literatura no ensino fundamental e médio é essencial para o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo dos estudantes. Este artigo discute estratégias eficazes para promover a compreensão e apreciação da literatura nesses níveis de ensino. Primeiramente, enfatiza-se a importância de selecionar textos adequados ao público-alvo, considerando sua relevância temática e linguagem acessível. Em seguida, destaca-se a importância de abordagens interativas, como leitura em voz alta, dramatizações e discussões em grupo, para envolver os alunos de forma ativa e estimular a reflexão crítica. Além disso, são exploradas técnicas de análise literária, como identificação de elementos narrativos e estilísticos, para aprofundar a compreensão dos textos. Por fim, ressalta-se a relevância de conectar a literatura ao contexto histórico, social e cultural dos estudantes, promovendo uma compreensão mais ampla e significativa das obras literárias.

ABSTRACT

The teaching of literature in elementary and high school is essential for the cultural, linguistic, and cognitive development of students. This article discusses effective strategies to promote understanding and appreciation of literature at these levels of education. Firstly, the importance of selecting texts appropriate for the target audience is emphasized, considering their thematic relevance and accessible language. Next, the importance of interactive approaches, such as read-alouds, dramatizations, and group discussions, is highlighted to actively engage students and stimulate critical reflection. Additionally, techniques of literary analysis, such as identifying narrative and stylistic elements, are explored to deepen understanding of the texts. Finally, the relevance of connecting literature to the historical, social, and cultural context of students is emphasized, promoting a broader and more meaningful understanding of literary works.

PALAVRAS CHAVE

Ensino de literatura - Criatividade na educação - Tecnologia educacional Integração de tecnologia no ensino de literatura –Projetos criativos

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos em todos os níveis de ensino. Esta introdução destaca a importância intrínseca da literatura

como uma ferramenta educacional multifacetada que vai além do simples ensino de habilidades linguísticas.

Em primeiro lugar, a literatura oferece aos alunos a oportunidade de explorar uma variedade de perspectivas, experiências e emoções por meio das histórias e personagens apresentadas nos textos. Essa exposição a diferentes pontos de vista contribui para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional, habilidades essenciais para o funcionamento eficaz em uma sociedade diversificada.

Além disso, a análise e interpretação de textos literários requerem habilidades cognitivas complexas, como pensamento crítico, análise comparativa e síntese de informações. O estudo da literatura desafia os alunos a pensar de forma mais profunda e abstrata, expandindo sua capacidade intelectual e promovendo o desenvolvimento de uma mente crítica e reflexiva.

Em um nível social, a literatura serve como um meio poderoso para explorar questões e temas relevantes para a sociedade, incluindo justiça, igualdade, identidade e diversidade cultural. Ao discutir essas questões por meio da literatura, os alunos são incentivados a participar de diálogos significativos e a refletir sobre sua própria identidade e lugar no mundo.

Portanto, este artigo busca explorar em profundidade a importância do ensino de literatura para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, destacando suas múltiplas dimensões e benefícios para a formação integral dos estudanteA literatura desempenha um papel vital no contexto educacional, proporcionando uma experiência enriquecedora que vai além da mera transmissão de conhecimento linguístico. Neste sentido, a literatura é uma ferramenta poderosa para estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, moldando suas mentes e corações de maneira significativa.Ao adentrar nos mundos imaginativos criados pelos escritores, os alunos não apenas expandem seu vocabulário e aprimoram suas habilidades de leitura e escrita, mas também são desafiados a explorar e compreender uma variedade de emoções, dilemas éticos e complexidades humanas. A literatura oferece um espelho para a vida real, permitindo que os alunos se identifiquem com personagens, situações e conflitos, ao mesmo tempo em que os convida a refletir sobre suas próprias experiências e valores.

No aspecto cognitivo, o estudo da literatura requer uma análise crítica e uma interpretação profunda, estimulando o pensamento reflexivo e a capacidade de argumentação dos alunos. Através da análise de elementos como enredo, personagens, simbolismo e estilo, os estudantes desenvolvem habilidades analíticas e interpretativas essenciais para navegar em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Além disso, a literatura serve como uma ponte para o entendimento intercultural e a apreciação da diversidade. Ao explorar obras de diferentes épocas, culturas e gêneros, os alunos são expostos a uma ampla gama de perspectivas e realidades, cultivando a empatia e o respeito pela pluralidade de experiências humanas.

Portanto, este artigo buscará examinar mais a fundo a importância do ensino de literatura como um catalisador essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para prosperar intelectualmente, emocionalmente e socialmente em um mundo em constante mudança.

A literatura é uma parte fundamental do currículo educacional, pois oferece aos alunos uma janela para explorar diferentes culturas, perspectivas e experiências humanas. No entanto, manter os alunos engajados e entusiasmados com a leitura pode ser um desafio, especialmente em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia e pelas mídias digitais. Nesta busca por estratégias eficazes de ensino de literatura, é essencial explorar abordagens inovadoras que estimulem a imaginação dos alunos, promovam a análise crítica e incentivem a expressão criativa. Este artigo examinará diversas estratégias de ensino de literatura que têm como objetivo envolver e inspirar os alunos, desde o uso de tecnologia e mídias digitais até abordagens mais tradicionais, como discussões em grupo e projetos de escrita criativa. Ao explorar uma variedade de técnicas e recursos, os educadores podem criar experiências de aprendizagem significativas que capacitam os alunos a se tornarem leitores ávidos e críticos.

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos. Aqui estão algumas maneiras pelas quais o ensino de literatura é importante:

A literatura expõe os alunos a uma variedade de perspectivas, culturas e experiências humanas. Ao se colocarem no lugar dos personagens e explorarem diferentes pontos de vista, os alunos desenvolvem empatia e uma compreensão mais profunda das complexidades do mundo ao seu redor.

Através da leitura de textos literários, os alunos são transportados para mundos imaginários e desafiados a visualizar cenários e personagens. Isso estimula a criatividade e a imaginação, habilidades essenciais para a resolução de problemas e inovação.

O estudo da literatura expõe os alunos a uma variedade de estilos de escrita e vocabulário sofisticado. Ao analisar textos literários e participar de discussões sobre eles, os alunos expandem seu repertório linguístico e aprimoram suas habilidades de comunicação oral e escrita. A literatura frequentemente aborda questões complexas e temas universais, como justiça, moralidade, identidade e poder. Ao discutir e analisar esses temas, os alunos são desafiados a pensar criticamente e a formar suas próprias opiniões fundamentadas. O estudo de textos literários envolve a análise de elementos como personagens, enredo, tema, simbolismo e estilo literário. Essa prática de análise aguça o pensamento analítico dos alunos e os capacita a desmontar e compreender textos complexos.

A literatura está intrinsecamente ligada a outras disciplinas, como história, filosofia, psicologia e ciências sociais. Ao explorar textos literários em seu contexto histórico e cultural, os alunos enriquecem sua compreensão interdisciplinar do mundo.Ao reconhecer a importância desses aspectos, os educadores podem adotar uma variedade de estratégias de ensino de literatura que maximizam o engajamento dos alunos e promovem uma apreciação mais profunda da arte da escrita.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL

A inclusão da literatura no currículo educacional é crucial por várias razões. Primeiramente, a literatura oferece aos alunos uma oportunidade única de explorar e compreender a complexidade da condição humana por meio das experiências, perspectivas e emoções retratadas nas obras literárias. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas, de comunicação e pensamento crítico dos alunos. Ao interagir com uma variedade de textos literários, os alunos aprimoram sua compreensão textual, ampliam seu vocabulário e refinam suas habilidades de interpretação e análise. Isso não apenas os capacita a compreender melhor o mundo ao seu redor, mas também os prepara para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais futuros.

O IMPACTO DO ENSINO DE LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO TEXTUAL, HABILIDADES DE ANÁLISE E PENSAMENTO CRÍTICO

O ensino de literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão textual dos alunos, pois os expõe a uma variedade de estilos de escrita, gêneros literários e técnicas narrativas. Ao analisar textos literários, os alunos aprendem a identificar elementos como personagens, enredo, tema, simbolismo e estilo literário, o que aprimora sua capacidade de compreender e interpretar textos complexos.

Além disso, o ensino de literatura estimula o pensamento crítico, pois desafia os alunos a pensar além da superfície e a questionar as motivações dos personagens, os temas subjacentes e as mensagens transmitidas pelas obras literárias. Ao analisar as escolhas do autor e as consequências de eventos dentro de uma narrativa, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico que são essenciais para avaliar informações, tomar decisões informadas e formar opiniões fundamentadas em diversas áreas da vida.

Em resumo, o ensino de literatura não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os capacita a se tornarem leitores críticos, pensadores analíticos e comunicadores eficazes, habilidades que são inestimáveis em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

ANÁLISE DE TEXTO:

A análise textual é uma estratégia fundamental no ensino de literatura, pois capacita os alunos a mergulharem profundamente nos textos, compreendendo não apenas o que está sendo dito, mas também como e por quê. Esta abordagem ajuda os alunos a desenvolverem habilidades críticas de leitura, interpretação e análise que são essenciais para uma compreensão completa e significativa das obras literárias.

MÉTODOS PARA ANÁLISE DE ELEMENTOS LITERÁRIOS COMO ENREDO, PERSONAGENS, TEMA E ESTILO:

1. Enredo: Os alunos podem analisar a estrutura do enredo, incluindo o desenvolvimento da ação, os pontos de virada e o clímax da história. Eles também podem examinar a progressão temporal, os conflitos principais e as subtramas que contribuem para a narrativa geral.
2. Personagens: A análise dos personagens envolve a identificação de características físicas, psicológicas e emocionais, bem como o exame de seus desenvolvimentos ao longo da história. Os alunos podem explorar as motivações dos personagens, seus relacionamentos com outros personagens e seu papel na temática geral da obra.
3. Tema: A análise do tema requer que os alunos identifiquem os principais temas ou mensagens transmitidas pela obra. Eles podem examinar como esses temas são desenvolvidos ao longo da história e como se relacionam com questões universais e experiências humanas.
4. Estilo: A análise do estilo literário envolve a observação da escolha de palavras, fraseado, ritmo, uso de figuras de linguagem e outros elementos estilísticos pelo autor. Os alunos podem considerar como esses elementos contribuem para o tom, atmosfera e significado da obra.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PRÁTICAS DE ANÁLISE TEXTUAL PARA DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS:

1. Ensino fundamental : Para os alunos mais jovens, atividades práticas podem incluir a identificação de personagens principais e secundários em uma história, a criação de diagramas de enredo simples e a discussão sobre o tema central de uma história.
2. Ensino médio : Para os alunos do ensino médio, atividades mais avançadas podem incluir a escrita de ensaios analíticos sobre temas específicos da obra, a realização de debates sobre o desenvolvimento dos personagens ou a criação de apresentações multimídia que explorem o estilo literário de um autor.
3. Ensino superior: Para os alunos universitários, atividades de análise textual podem envolver a pesquisa acadêmica sobre o contexto histórico e cultural de uma obra, a análise comparativa de diferentes abordagens críticas à mesma obra ou a redação de trabalhos de pesquisa originais sobre um aspecto específico da literatura.

Essas atividades práticas de análise textual não apenas ajudam os alunos a desenvolverem habilidades críticas de leitura e análise, mas também promovem uma compreensão mais profunda e apreciação das obras literárias estudadas.

DISCUSSÕES EM GRUPO

As discussões em grupo desempenham um papel crucial no ensino de literatura, proporcionando aos alunos um ambiente colaborativo e dinâmico para explorar textos literários, compartilhar ideias e aprofundar sua compreensão das obras estudadas. Este método pedagógico promove uma abordagem mais interativa e participativa da aprendizagem, permitindo que os alunos se envolvam ativamente com os textos e entre si.

BENEFÍCIOS DAS DISCUSSÕES EM GRUPO:

As discussões em grupo oferecem aos alunos a oportunidade de expressar suas opiniões, análises e interpretações de forma verbal, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e comunicação. Ao discutir textos literários em grupo, os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas e pontos de vista, o que enriquece o debate e promove uma análise mais abrangente das obras. Isso incentiva os alunos a questionarem suas próprias suposições e a considerarem diferentes interpretações.

As discussões em grupo incentivam os alunos a justificar suas opiniões, argumentar com base em evidências textuais e responder aos pontos de vista dos colegas de forma fundamentada. Isso estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de análise e avaliação.

Participar de discussões em grupo requer que os alunos colaborem, ouçam ativamente os colegas e respeitem diferentes perspectivas. Isso fortalece suas habilidades de trabalho em equipe e promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

1. Tema central da obra: Discutir o tema central de uma obra e como ele é desenvolvido ao longo da história.
2. Desenvolvimento dos personagens: Analisar o desenvolvimento dos personagens principais e secundários, suas motivações e arcos de transformação.
3. Estilo e técnica literária: Explorar o estilo e as técnicas literárias utilizadas pelo autor para transmitir sua mensagem e criar atmosfera.
4. Contexto histórico e cultural: Considerar o contexto histórico e cultural no qual a obra foi escrita e como isso influencia sua interpretação.

Comparar e contrastar a obra em discussão com outras obras literárias, identificando semelhanças e diferenças. Para facilitar debates eficazes, os educadores podem adotar estratégias como estabelecer regras claras de participação, incentivar a escuta ativa, fornecer feedback construtivo e moderar a discussão para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de contribuir. Além disso, o uso de recursos visuais, como slides ou cartazes, pode ajudar a organizar ideias e manter o foco da discussão.

PROJETOS CRIATIVOS

Apresentar projetos criativos em sala de aula é uma excelente estratégia para engajar os alunos de forma mais ativa em seu processo de aprendizagem. Ao permitir que os alunos explorem sua criatividade, você está incentivando-os a pensar de forma crítica, a desenvolver habilidades de resolução de problemas e a expressar suas próprias ideias de maneira única.

Adaptações teatrais de obras literárias são uma ótima maneira de combinar literatura e artes cênicas, proporcionando aos alunos a oportunidade de mergulhar profundamente no conteúdo do livro ao mesmo tempo em que exercitam sua criatividade na produção de cenários, figurinos e diálogos. Além disso, a produção de vídeos permite que os alunos utilizem tecnologia e edição de mídia para contar histórias de maneiras novas e interessantes. Criar blogs literários também é uma maneira envolvente de os alunos compartilharem suas opiniões sobre obras que os inspiram, além de praticarem habilidades de escrita e análise crítica.

A criatividade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois estimula a curiosidade, a experimentação e a autoexpressão. Quando os alunos são encorajados a serem criativos, eles se tornam mais motivados e engajados com o material, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e duradoura. Além disso, a criatividade permite que os alunos desenvolvam sua própria voz e identidade, capacitando-os a comunicar suas ideias de maneira eficaz em uma variedade de contextos. Portanto, integrar projetos criativos ao currículo escolar não apenas torna o aprendizado mais estimulante, mas também prepara os alunos para serem pensadores flexíveis e inovadores no futuro.

A tecnologia pode desempenhar um papel significativo no ensino de literatura, proporcionando aos alunos acesso a uma variedade de recursos e ferramentas que podem enriquecer sua experiência de aprendizado. Aqui estão algumas sugestões de como a tecnologia pode ser integrada de forma eficaz Aplicativos de leitura oferecem acesso a uma vasta biblioteca de livros digitais, permitindo que os alunos explorem diferentes gêneros e autores de forma conveniente e acessível.

Plataformas de discussão online podem ser usadas par. a facilitar debates e análises de textos literários, permitindo que os alunos compartilhem ideias, façam perguntas e interajam entre si fora da sala de aula.Ferramentas de análise de texto, como programas de mineração de dados e análise de sentimentos, podem ajudar os alunos a examinar e interpretar textos literários de maneiras novas e interessantes. Recursos multimídia, como vídeos, áudios e infográficos, podem ser usados para enriquecer a compreensão dos alunos sobre temas e conceitos literários complexos. Plataformas de escrita colaborativa permitem que os alunos trabalhem juntos na criação e edição de textos literários, promovendo a colaboração e a criatividade.

No entanto, ao integrar a tecnologia no ensino de literatura, é importante considerar alguns cuidados: Certifique-se de que todos os alunos tenham acesso igual aos recursos tecnológicos necessários, garantindo que ninguém seja deixado para trás devido às limitações de acesso.

Verifique a qualidade e a confiabilidade dos recursos digitais utilizados, garantindo que eles sejam apropriados para os objetivos de aprendizagem e que forneçam informações precisas e relevantes. Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta poderosa, é importante equilibrar seu uso com métodos de ensino mais tradicionais, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica e análise textual. Ao utilizar plataformas online e aplicativos, certifique-se de proteger a privacidade dos alunos e garantir a segurança de seus dados pessoais. Ao considerar esses cuidados e aproveitar os benefícios da tecnologia, os educadores podem criar experiências de aprendizado mais envolventes e significativas para os alunos no ensino de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino de literatura, tanto a criatividade quanto o uso da tecnologia desempenham papéis essenciais na criação de experiências de aprendizado significativas e envolventes para os alunos. Ao integrar projetos criativos e recursos tecnológicos ao currículo, os educadores podem inspirar os alunos a explorar textos literários de maneiras novas e emocionantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e de expressão pessoal.

Os projetos criativos oferecem aos alunos a oportunidade de mergulhar profundamente no conteúdo literário, incentivando-os a pensar de forma original e a expressar suas próprias ideias de maneira criativa. Seja por meio de adaptações teatrais, produção de vídeos ou criação de blogs literários, os alunos podem desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico enquanto exploram obras literárias de maneira única.

Da mesma forma, o uso da tecnologia pode ampliar as possibilidades de ensino e aprendizado, oferecendo acesso a uma variedade de recursos e ferramentas que enriquecem a experiência dos alunos com a literatura. Aplicativos, plataformas online e ferramentas interativas podem ajudar os alunos a acessar textos literários, participar de discussões significativas e explorar conceitos literários de maneira inovadora. No entanto, é importante considerar cuidadosamente como a tecnologia é integrada ao ensino de literatura, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo aos recursos necessários e que a qualidade do conteúdo seja mantida. Além disso, é essencial equilibrar o uso da tecnologia com métodos de ensino mais tradicionais, garantindo que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e holística da literatura.

Em resumo, ao combinar projetos criativos com o uso consciente da tecnologia, os educadores podem criar experiências de aprendizado dinâmicas e significativas que inspiram os alunos a se envolverem ativamente com a literatura, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e além.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros:
- "Literatura, Leitura e Educação: Práticas e Reflexões" por Ana Paula Berberian e Rosângela Sarteschi.
- "Tecnologia na Educação: Implicações para a Prática Pedagógica" por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Vilson J. Leffa.
- "Criatividade na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica" por Marisa Terezinha Rebello.
2. Artigos e Capítulos de Livros:
- "O Papel da Tecnologia na Promoção da Leitura Literária" por Isabel Margarida Duarte.
- "Literatura e Novas Tecnologias: Explorando Possibilidades" por Cláudia Sousa Pereira.
- "A Importância da Criatividade no Processo de Ensino-Aprendizagem" por Viviane Gasparini e Letícia Machado.
3. Revistas Educacionais:
- "Educação & Linguagem" - Revista que aborda temas relacionados ao ensino de língua e literatura, com artigos sobre tecnologia e criatividade.
- "Revista Brasileira de Educação em Ciência e Tecnologia" - Publicação que discute o uso de tecnologia na educação, com artigos relevantes para o ensino de literatura.
4. Livros:
- "Literatura Infantil e Juvenil: Olhares Contemporâneos" por Zilma Ramos de Oliveira e outros autores.
- "Tecnologia e Educação: Mídias, Ambientes e Metodologias" por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e outros autores.
- "Criatividade: Como Educar para a Inovação" por Lino de Macedo.
5. Artigos e Capítulos de Livros:
- "Literatura e Tecnologia: Interseções Possíveis" por Denise Bértoli Braum e Maria de Fátima Oliveira Saraiva.
- "A Criatividade na Sala de Aula de Língua Portuguesa" por Aline Miraglia e Regina Cláudia Laisner.
- "Tecnologias Digitais e o Ensino de Literatura: Reflexões e Possibilidades" por Luciana Oliveira Crepaldi e Maria da Conceição Oliveira.
6. Revistas Educacionais:
- "Educação e Pesquisa" - Revista que traz artigos sobre diferentes temas educacionais, incluindo o uso de tecnologia no ensino.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

O IMPACTO DO ENSINO DA DANÇA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BEM-ESTAR FÍSICO E EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

AUTOR: CINTIA FERREIRA DE SOUZA

RESUMO

A prática da dança está ganhando popularidade como atividade extracurricular, embora sua integração nas escolas ainda seja desafiadora. Sua diversidade de contextos e propósitos demanda reflexão e apoio estrutural, como salas adequadas e equipamentos de som, para ser implementada de forma eficaz no currículo escolar. Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, a dança é reconhecida tanto como conteúdo da educação física quanto das artes, incluindo diversas formas de expressão. Dentro das aulas de educação física, a dança deve ser explorada como uma ferramenta de ensino que promove o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades motoras, psicológicas e perceptivas dos alunos. De acordo com a legislação educacional, arte e educação física são disciplinas obrigatórias, enfatizando a importância da diversificação da dança em vários aspectos. Assim, a dança pode desempenhar um papel positivo no bem-estar físico dos estudantes do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Dança, Integração da Dança na Escola, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A dança, ao longo da história, tem sido um reflexo da diversidade cultural, influenciada por diferentes civilizações, necessidades sociais, rituais e crenças. Ela é uma expressão rica que combina movimento físico, música, ritmo e emoções, transmitindo a história e os valores de uma comunidade. A prática da dança é inclusiva, abrangendo pessoas de todas as idades, gêneros, etnias e classes sociais.

Neste contexto, a dança na educação física escolar não apenas proporciona uma experiência prática, mas também enriquece o currículo, motivando os alunos a explorarem novas formas de expressão e criatividade. Além disso, ela contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a socialização, a autonomia e a tomada de decisões.

No entanto, embora seja uma ferramenta valiosa, muitos educadores enfrentam desafios ao integrar a dança no ambiente escolar devido à falta de conhecimento e recursos adequados. É crucial, portanto, reconhecer a importância da dança como uma disciplina educacional que aprimora habilidades motoras e cognitivas, complementando o desenvolvimento dos alunos.

Este estudo visa explorar os benefícios da dança como parte do currículo escolar, destacando sua relevância no desenvolvimento de habilidades diversas e enfatizando sua importância como ferramenta educacional.

DESENVOLVIMENTO

A dança é uma forma artística e ritmada de expressão, onde gestos e coreografias transmitem uma variedade de emoções e objetivos. Presente em diversas culturas, cada uma com seus próprios ritmos, a dança desempenha um papel significativo no processo de aprendizado e ensino.

Ao longo do tempo, houve uma crescente valorização do movimento nas escolas, destacando a dança como uma ferramenta que não apenas estimula os alunos com sua música envolvente, mas também promove a criatividade e a capacidade de inventar comandos.

Apesar de sua importância, a dança ainda é pouco abordada nas instituições educacionais, o que dificulta sua implementação e uso pelos professores.

É essencial que a dança seja integrada em todos os níveis da educação básica, especialmente na infância, onde as crianças naturalmente exploram o mundo através do movimento. O corpo em movimento não apenas fortalece habilidades motoras, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Oferecer liberdade de escolha na prática de atividades físicas melhora o desempenho escolar, especialmente na educação infantil, onde um ambiente propício e tratamento diferenciado são essenciais para garantir que as crianças não percam o interesse pela dança ao longo de suas vidas.

A importância da educação física na educação infantil é cada vez mais reconhecida, pois contribui para a formação integral dos alunos e melhora suas habilidades motoras, além de promover momentos de socialização e aprendizagem lúdica.É crucial que os professores estejam atentos às questões de gênero que podem influenciar a participação dos alunos nas atividades físicas, garantindo um ambiente inclusivo e respeitoso, onde a diversidade é reconhecida e valorizada. O desenvolvimento dos alunos abrange uma progressão gradual em diversas áreas ao longo de sua trajetória escolar, que nem sempre segue um caminho linear devido às diferentes facetas comportamentais, como aspectos emocionais, cognitivos, psicológicos, sociais e motores. O corpo humano é o veículo primordial de expressão, sendo através do movimento que indivíduos se comunicam, aprendem, assimilam e percebem o mundo ao seu redor, interagindo e sendo influenciados pelo ambiente social. Por essa razão, o ensino da dança se torna indispensável.

As aulas de educação física têm como objetivo fundamental apoiar o desenvolvimento físico, motor e psicomotor das crianças em seu ambiente escolar, sendo considerado o meio mais eficaz e concreto para tal propósito. É notável que muitas crianças têm seu primeiro contato com atividades físicas na escola, o que está diretamente relacionado à melhoria da cognição e da coordenação motora. A prática regular de atividade física é crucial para promover a saúde e o bem-estar em todas as idades, além de prevenir doenças, proporcionando benefícios não apenas físicos, mas também psicológicos e sociais.

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a educação física ganhou destaque no currículo escolar, tornando-se parte integrante da proposta educacional das escolas em todo o país. Segundo a legislação, o ensino fundamental, que abrange a faixa etária de 6 a 10 anos, deve incluir a prática da dança como parte do processo de formação de cidadãos críticos e reflexivos, garantindo a participação de todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, racial ou social.Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da prática da educação física no ensino fundamental, que engloba uma variedade de atividades culturais, como jogos, esportes, artes marciais, ginástica e dança. Essas atividades proporcionam recreação, interação social, expressão de sentimentos e afetos, além de desenvolver habilidades físicas, sociais e psicológicas essenciais para a autonomia e liberdade dos alunos.

Diante do avanço da tecnologia e do estilo de vida sedentário adotado por muitas crianças, é imprescindível ressaltar os objetivos do esporte escolar, que incluem educar os alunos para promover a saúde através da atividade física regular.

As aulas de educação física não só contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, mas também promovem uma qualidade de vida saudável. Portanto, é fundamental que essa disciplina faça parte integrante da rotina educacional, incentivando a participação ativa, a sociabilidade e o desenvolvimento físico adequado dos alunos.

A implementação de medidas específicas voltadas para o desenvolvimento de uma ou duas habilidades motoras, realizadas pelo menos duas vezes por semana, pode ser fundamental para auxiliar os alunos a alcançarem um desenvolvimento físico adequado. As aulas de educação física têm como objetivo principal aprimorar e corrigir o desenvolvimento do movimento físico, oferecendo aos alunos uma variedade de estímulos e atividades que contribuem para o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras essenciais. Essa disciplina integra a cultura física aos alunos por meio de jogos, esportes, artes marciais, ginástica e dança, visando formar cidadãos saudáveis e promover uma melhor qualidade de vida.

O ensino da dança nas aulas de Educação Física tem sido cada vez mais reconhecido como uma estratégia eficaz para promover um estilo de vida ativo e saudável desde a infância. A dança não apenas proporciona benefícios físicos, como também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social dos alunos. Neste contexto, este estudo busca explorar o impacto positivo que a inclusão da dança no currículo de Educação Física pode ter no bem-estar físico e emocional dos estudantes do Ensino Fundamental.

Benefícios Físicos da Dança: A prática regular da dança durante as aulas de Educação Física contribui para o desenvolvimento da resistência cardiovascular, flexibilidade, força muscular e coordenação motora dos alunos. A variedade de movimentos e ritmos na dança promove a melhoria da saúde cardiovascular, ajudando a prevenir doenças relacionadas ao sedentarismo, como a obesidade e diabetes. Além disso, a dança é uma atividade que envolve todos os grupos musculares, proporcionando um treinamento físico completo de forma lúdica e prazerosa.

Impacto no Bem-Estar Emocional: A dança também exerce um impacto significativo no bem-estar emocional dos estudantes. Durante as aulas, os alunos têm a oportunidade de expressar suas emoções e criatividade por meio dos movimentos corporais e da interpretação musical. Isso pode ajudar a reduzir os níveis de estresse, ansiedade e depressão, promovendo uma maior sensação de bem-estar emocional. Além disso, a dança em grupo estimula o senso de pertencimento e cooperação, fortalecendo os laços sociais e a autoconfiança dos alunos.

Desenvolvimento de Habilidades Sociais: A prática da dança em ambiente escolar proporciona um espaço seguro para os alunos desenvolverem habilidades sociais essenciais, como comunicação não verbal, trabalho em equipe e respeito mútuo. A dança em grupo requer sincronia e cooperação entre os participantes, incentivando a empatia e a capacidade de se relacionar com os outros. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional, além de contribuírem para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade.

O desenvolvimento das habilidades motoras engloba uma série de fatores biológicos, físicos e ambientais aos quais os alunos estão expostos, assim como a importância e a relevância para o aprimoramento da atividade motora básica, como equilíbrio e lateralidade.

Quando se trata do desenvolvimento físico e motor, é essencial compreender o conceito de capacidade física, que se refere ao conjunto de características de um organismo que emergem ao longo de sua interação com o meio ambiente.Essas habilidades são geralmente divididas em dois grupos: o primeiro está relacionado às habilidades físicas voltadas para a saúde, como composição corporal, força, resistência e flexibilidade; o segundo grupo inclui as habilidades motoras, que englobam coordenação, equilíbrio, mobilidade, força e velocidade.

O desenvolvimento das habilidades motoras engloba uma série de fatores biológicos, físicos e ambientais aos quais os alunos estão expostos, assim como a importância e a relevância para o aprimoramento da atividade motora básica, como equilíbrio e lateralidade.

Quando se trata do desenvolvimento físico e motor, é essencial compreender o conceito de capacidade física, que se refere ao conjunto de características de um organismo que emergem ao longo de sua interação com o meio ambiente.Essas habilidades são geralmente divididas em dois grupos: o primeiro está relacionado às habilidades físicas voltadas para a saúde, como composição corporal, força, resistência e flexibilidade; o segundo grupo inclui as habilidades motoras, que englobam coordenação, equilíbrio, mobilidade, força e velocidade.

A descoordenação motora em crianças muitas vezes está associada à instabilidade das habilidades motoras, causada por diversos fatores como questões funcionais, físicas, sensoriais, neurológicas e musculares. Este cenário é ainda mais desafiador devido aos efeitos da era digital, que tem impactado o desenvolvimento físico e motor das crianças, levando a mudanças na qualidade de vida e aumentando o risco de desenvolvimento de doenças crônicas.

A prática regular de atividade física, com foco na frequência e qualidade, é crucial para prevenir problemas de coordenação que podem afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e os processos de aprendizagem motora dos alunos. Além disso, ela está associada à melhoria do índice cardiopulmonar, força/resistência muscular, flexibilidade e percentual de gordura corporal, contribuindo assim para a redução do risco de doenças crônicas degenerativas. A flexibilidade, por exemplo, é um componente fundamental da aptidão física relacionada à saúde, proporcionando elasticidade muscular e mobilidade articular. Além das medidas específicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades motoras, é importante considerar também a importância do ambiente escolar como um todo no estímulo ao desenvolvimento físico das crianças. A promoção de um ambiente físico seguro e adequado para a prática de atividades físicas, com espaços amplos e equipamentos adequados, é fundamental para encorajar os alunos a se envolverem em atividades físicas de forma mais ativa e prazerosa.

Além disso, é essencial que os professores de educação física estejam devidamente capacitados e atualizados para oferecer aulas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, adaptando as atividades conforme a idade, o nível de habilidade e as condições físicas de cada um. A diversificação das atividades também é importante para manter o interesse dos alunos e proporcionar uma ampla gama de estímulos motores.

Outro aspecto relevante é a promoção de uma cultura escolar que valorize e incentive a prática regular de atividade física, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Isso pode incluir a organização de eventos esportivos, competições, clubes esportivos e programas extracurriculares que incentivem os alunos a se envolverem em atividades físicas de forma mais sistemática e contínua.

Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento físico das crianças não se limita apenas às habilidades motoras, mas também engloba aspectos como a saúde cardiovascular, a saúde óssea, a postura corporal, entre outros. Portanto, é importante adotar uma abordagem holística que leve em consideração todos esses aspectos para promover um desenvolvimento físico saudável e equilibrado ao longo da infância e adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a dança como um meio de incentivar os alunos a participarem das aulas de educação física, destacando como a prática da dança oferece uma oportunidade para os alunos expressarem suas emoções por meio do movimento, contribuindo para um melhor desenvolvimento motor e cognitivo. Isso ressalta a importância de incluir a dança no currículo escolar, proporcionando a todos os alunos a chance de alcançar seus objetivos e superar desafios.

A influência positiva da dança no desenvolvimento dos alunos e na melhoria de suas interações sociais, tanto dentro quanto fora da escola, é evidente. Além de trazer alegria e diversão, a dança também oferece uma oportunidade para os alunos aprenderem sobre diferentes culturas e ritmos.

O ensino da dança durante as aulas de Educação Física tem um impacto positivo significativo no bem-estar físico e emocional dos estudantes do Ensino Fundamental. Além de promover a saúde física e desenvolver habilidades motoras, a dança estimula a criatividade, autoexpressão e interação social dos alunos. Portanto, é fundamental que as escolas reconheçam a importância da dança como parte integrante do currículo de Educação Física, proporcionando aos estudantes uma educação mais abrangente e holística.

Conclui-se, portanto, que a incorporação da dança nas aulas de educação física não só proporciona uma abordagem eficaz para o ensino e aprendizado, mas também promove a socialização e o desenvolvimento pessoal dos alunos, atendendo às suas necessidades emocionais e incentivando a autoestima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gibson, C. (2018). O impacto da dança na interação social de estudantes do ensino fundamental. *Revista de Educação Física e Esporte*, 18(2), 102-115.

Hanna, J. L. (2016). *Essenciais da educação em dança: Cinquenta objetos que os educadores de dança devem conhecer.* Editora Manole.

López, A. R., & García, M. A. S. (2019). Dança como ferramenta para expressão emocional e aumento da autoestima em estudantes do ensino fundamental. *Revista Europeia de Educação Física e Ciências do Esporte*, 5(8), 12-25.

Martins, P. A., & Marques, R. F. (2020). Os benefícios da integração da dança no currículo de educação física: Uma revisão sistemática. *Revista de Educação Física e Recreação*, 30(4), 213-228.

Smith, E. (2017). Dançando através das culturas: Explorando o multiculturalismo através da dança na educação física. *Revista de Educação Física*, 25(3), 45-58.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

AUTOR :JAQUELINE FERREIRA

RESUMO

No contexto da era digital, a língua portuguesa enfrenta uma série de desafios e, ao mesmo tempo, se depara com diversas oportunidades. Com o advento da internet e das tecnologias digitais, a forma como nos comunicamos, escrevemos e consumimos informação passou por transformações significativas. No entanto, a língua portuguesa, assim como outras línguas, precisa se adaptar a esse novo cenário para garantir sua relevância e preservação.Entre os desafios enfrentados pela língua portuguesa na era digital estão a disseminação de conteúdo de baixa qualidade, a propagação de fake news e a influência de outras línguas dominantes na internet. Além disso, questões como a ortografia, gramática e o uso adequado da língua ganham novos contornos com a comunicação digital.

Por outro lado, a era digital também oferece oportunidades para o desenvolvimento e promoção da língua portuguesa. A internet possibilita a conexão entre falantes de português ao redor do mundo, facilitando a troca de conhecimentos e a criação de comunidades virtuais. Além disso, plataformas digitais oferecem recursos educacionais e ferramentas que auxiliam no aprendizado e na prática da língua.Diante desse cenário, é fundamental investir em políticas linguísticas que promovam o uso correto e a valorização da língua portuguesa na esfera digital. Isso inclui a produção de conteúdo de qualidade, o combate à desinformação, o incentivo ao uso de ferramentas de correção ortográfica e gramatical, e o apoio a iniciativas que visem fortalecer a presença do português na internet.

ABSTRACT

In the context of the digital age, the Portuguese language faces a series of challenges while also encountering various opportunities. With the advent of the internet and digital technologies, the way we communicate, write, and consume information has undergone significant transformations. However, the Portuguese language, like other languages, needs to adapt to this new scenario to ensure its relevance and preservation.Challenges faced by the Portuguese language in the digital age include the dissemination of low-quality content, the spread of fake news, and the influence of dominant languages on the internet. Additionally, issues such as spelling, grammar, and the appropriate use of language take on new dimensions with digital communication.On the other hand, the digital age also offers opportunities for the development and promotion of the Portuguese language. The internet enables connections among Portuguese speakers around the world, facilitating the exchange of knowledge and the creation of virtual communities. Furthermore, digital platforms offer educational resources and tools that assist in learning and practicing the language.In this scenario, it is essential to invest in language policies that promote the correct usage and valorization of the Portuguese language in the digital sphere. This includes the production of quality content, combating misinformation, encouraging the use of spelling and grammar correction tools, and supporting initiatives aimed at strengthening the presence of Portuguese on the internet.

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação digital - Língua Portuguesa - Tecnologia - Redes Sociais -Evolução

INTRODUÇÃO

Na era digital em constante evolução, a comunicação desempenha um papel central na forma como interagimos, compartilhamos informações e nos conectamos com o mundo ao nosso redor. No contexto da língua portuguesa, essa transformação é evidente, com a adaptação e evolução contínuas para atender às demandas e oportunidades proporcionadas pelo ambiente digital.Este trabalho busca explorar a evolução da comunicação digital em língua portuguesa, examinando como a língua tem se adaptado e desenvolvido em resposta à influência de novas tecnologias e plataformas de comunicação. Desde os primórdios da internet até os avanços recentes em inteligência artificial e processamento de linguagem natural, a língua portuguesa tem passado por uma jornada de adaptação e inovação para se manter relevante e eficaz no mundo digital.

Ao longo deste estudo, examinaremos os desafios enfrentados pela língua portuguesa, como a influência de anglicismos e neologismos, a necessidade de tradução e localização precisa, e os impactos da comunicação rápida e informal nas redes sociais e aplicativos de mensagens. Ao mesmo tempo, também destacaremos as oportunidades oferecidas pela era digital, incluindo a expansão da produção de conteúdo em português, a conexão entre falantes de português ao redor do mundo e o papel da inteligência artificial na facilitação da comunicação digital.Por meio dessa análise, esperamos oferecer insights sobre a evolução dinâmica da comunicação digital em língua portuguesa e suas implicações para falantes, escritores, tradutores e outros profissionais envolvidos na esfera digital. Ao compreendermos melhor essas mudanças e tendências, podemos desenvolver estratégias mais eficazes para promover o uso correto e a valorização da língua portuguesa na era digital.

A globalização tem sido um fator significativo na evolução da comunicação digital em língua portuguesa, com a internet proporcionando uma plataforma para o intercâmbio de ideias, cultura e informações entre países de língua portuguesa e além. Isso tem influenciado tanto a forma como a língua é usada e adaptada em diferentes contextos regionais quanto a disseminação de conteúdo em português para audiências globais. A língua portuguesa é falada em diferentes regiões do mundo, cada uma com suas próprias variações linguísticas e peculiaridades. A comunicação digital tem refletido essa diversidade linguística, com a coexistência de diferentes variantes do português, como o brasileiro, o europeu e o africano, e a adaptação de linguagem e conteúdo para atender às preferências e expectativas de cada público. Além das tecnologias digitais estabelecidas, como redes sociais e aplicativos de mensagens, a evolução contínua das tecnologias emergentes, como blockchain, realidade virtual e inteligência artificial, está moldando o cenário da comunicação digital em língua portuguesa. Essas inovações têm o potencial de abrir novas possibilidades de interação e colaboração online, ao mesmo tempo em que apresentam desafios únicos relacionados à linguagem e à acessibilidade.

A comunicação digital em língua portuguesa está intrinsecamente ligada a questões socioeconômicas e culturais, incluindo acesso à internet, desigualdades digitais, liberdade de expressão e preservação da identidade cultural. Compreender esses aspectos é fundamental para uma análise abrangente da evolução da língua portuguesa na era digital e para o desenvolvimento de políticas e estratégias que promovam uma comunicação digital inclusiva e sustentável.

EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL EM PORTUGUESA

A evolução da comunicação digital em língua portuguesa reflete a crescente integração da língua na esfera digital, acompanhando as mudanças tecnológicas e as demandas dos usuários online. Ao longo das últimas décadas, a língua portuguesa tem se adaptado e evoluído para atender às necessidades e oportunidades proporcionadas pela era digital, influenciada por uma variedade de fatores, incluindo novas tecnologias e plataformas de comunicação. Com o surgimento de plataformas de comunicação digital, como redes sociais, aplicativos de mensagens e blogs, a língua portuguesa passou por uma adaptação da linguagem para se adequar a esses contextos. Expressões abreviadas, gírias, emoticons e memes se tornaram comuns na comunicação online, refletindo a natureza rápida e informal da interação digital.

O avanço de novas tecnologias, como inteligência artificial, aprendizado de máquina e realidade virtual, tem impactado diretamente a comunicação digital em língua portuguesa. Essas tecnologias têm sido incorporadas em diversos aspectos da comunicação online, desde assistentes virtuais e chatbots até sistemas de tradução automática e análise de sentimentos, facilitando e enriquecendo a interação em português na internet

A era digital possibilitou uma expansão significativa na produção e disseminação de conteúdo em língua portuguesa. Plataformas como YouTube, Instagram, TikTok e blogs oferecem espaços para criadores de conteúdo compartilharem suas ideias, histórias e conhecimentos em português, ampliando a diversidade de vozes e perspectivas na comunicação digital.

A globalização da internet trouxe consigo desafios relacionados à preservação da identidade linguística e cultural da língua portuguesa. A influência de outras línguas e culturas, o uso generalizado de anglicismos e a necessidade de tradução e localização precisa são questões que afetam a comunicação digital em português e exigem estratégias para promover o uso correto e valorizar a diversidade linguística.

A comunicação digital em língua portuguesa é impulsionada pela participação ativa da comunidade de falantes, escritores, tradutores e outros profissionais envolvidos na esfera digital. Fóruns online, grupos de discussão e comunidades virtuais oferecem espaços para troca de conhecimentos, colaboração e engajamento em português, promovendo o desenvolvimento e a evolução contínua da língua na era digital. No geral, a língua portuguesa tem demonstrado uma capacidade de adaptação e resiliência diante dos desafios e oportunidades da era digital, continuando a se afirmar como uma língua vibrante e relevante na comunicação online. Através de uma abordagem colaborativa e inovadora, é possível continuar impulsionando a evolução e o uso eficaz da língua portuguesa na esfera digital, garantindo sua preservação e valorização em um mundo cada vez mais conectado

IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA LÍNGUA PORTUGUESA

O impacto das redes sociais na língua portuguesa é profundo e abrangente, influenciando não apenas a forma como nos comunicamos online, mas também moldando a linguagem e a cultura em países de língua portuguesa. Aqui está uma análise das principais mudanças linguísticas e culturais promovidas pelo uso das redes sociais nesses países:

1. Emergência de novas gírias e expressões: As redes sociais têm sido um terreno fértil para o surgimento de novas gírias e expressões em língua portuguesa. Os usuários frequentemente criam e popularizam novos termos e expressões para descrever situações, emoções ou acontecimentos específicos, contribuindo para a renovação do vocabulário e a construção de identidades linguísticas online.
2. Uso generalizado de abreviações e emojis: A comunicação rápida e concisa é uma característica das redes sociais, levando ao uso generalizado de abreviações e emojis para transmitir mensagens de forma eficiente. Expressões como "vc" (você), "tbm" (também) e "rsrs" (risos) são exemplos comuns de abreviações utilizadas na comunicação digital em língua portuguesa, enquanto emojis são usados para complementar ou substituir o texto, adicionando nuances emocionais à comunicação.
3. Influência de memes e viralização de conteúdo: Os memes desempenham um papel significativo na cultura digital em língua portuguesa, sendo compartilhados e adaptados em diferentes contextos e plataformas. A viralização de memes e outros tipos de conteúdo viral contribui para a disseminação de linguagem específica e referências culturais entre os usuários das redes sociais, criando uma espécie de "dialeto" digital compartilhado.
4. Mudanças nos padrões de escrita e ortografia: O uso frequente de abreviações, gírias e emojis nas redes sociais tem impactado os padrões de escrita e ortografia em língua portuguesa. Alguns usuários podem adotar uma linguagem mais informal e descontraída, enquanto outros podem preferir manter padrões mais formais de escrita. Isso pode levar a variações na ortografia e na gramática, especialmente em ambientes informais de comunicação online.
5. Criação de comunidades e identidades digitais: As redes sociais proporcionam espaços para a criação e participação em comunidades online, onde os usuários podem compartilhar interesses, experiências e valores comuns. Essas comunidades contribuem para a construção de identidades digitais e o fortalecimento de laços sociais, influenciando tanto a linguagem quanto a cultura em países de língua portuguesa.

Em suma, as redes sociais têm desempenhado um papel significativo na transformação da linguagem e da cultura em países de língua portuguesa, promovendo o surgimento de novas formas de expressão, interação e identificação online. Essas mudanças refletem não apenas a evolução da comunicação digital, mas também as dinâmicas sociais e culturais em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado.

PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA

A preservação da identidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa em um contexto digital globalizado é um desafio significativo, pois a influência da cultura dominante e o acesso generalizado à internet podem ameaçar a diversidade linguística e cultural dessas regiões. Aqui estão alguns dos desafios enfrentados e estratégias para promover a valorização da língua e das tradições culturais.

PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA

A preservação da identidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa em um contexto digital globalizado é um desafio significativo, pois a influência da cultura dominante e o acesso generalizado à internet podem ameaçar a diversidade linguística e cultural dessas regiões. Aqui estão alguns dos desafios enfrentados e estratégias para promover a valorização da língua e das tradições culturais.

A predominância da cultura e língua inglesa na internet pode levar à assimilação de expressões, comportamentos e valores estrangeiros, diminuindo a visibilidade e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa. O uso generalizado de plataformas digitais globais pode favorecer a padronização da linguagem, levando à homogeneização e perda das características regionais e locais das diferentes variantes do português. A tradução automática e a localização de conteúdo digital nem sempre capturam adequadamente as nuances linguísticas e culturais específicas dos países de língua portuguesa, resultando em uma representação distorcida ou simplificada dessas comunidades online. É fundamental promover a diversidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa, reconhecendo e valorizando as diferentes variantes do português e as tradições culturais únicas de cada região. Apoiar a produção e disseminação de conteúdo digital local em língua portuguesa pode ajudar a ampliar a visibilidade e a representação das vozes e culturas locais na internet, fortalecendo a identidade linguística e cultural dessas comunidades. Investir em tecnologias de tradução e localização que levem em consideração as especificidades linguísticas e culturais dos países de língua portuguesa pode melhorar a qualidade e a precisão da tradução de conteúdo digital, garantindo uma representação mais autêntica e inclusiva dessas comunidades online.

Promover a educação e a conscientização sobre a importância da diversidade linguística e cultural pode sensibilizar as pessoas para a preservação e valorização das línguas e tradições dos países de língua portuguesa, incentivando o uso e respeito por essas identidades linguísticas e culturais na era digital.

Ao adotar estratégias e abordagens, é possível enfrentar os desafios e promover a preservação e valorização da diversidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa em um contexto digital globalizado, garantindo que essas comunidades continuem a prosperar e se expressar online de maneira autêntica e inclusiva.

A EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DIGITAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

A educação e alfabetização digital em língua portuguesa são fundamentais para capacitar os indivíduos a participarem plenamente da sociedade digital e aproveitarem as oportunidades oferecidas pela era digital. Aqui estão algumas explorações de programas e iniciativas voltadas para o ensino da língua portuguesa na era digital, incluindo o papel das tecnologias educacionais e recursos online

Existem diversas plataformas de aprendizado online que oferecem cursos e recursos para o ensino da língua portuguesa. Exemplos incluem Duolingo, Babbel, Coursera e Udemy, que disponibilizam cursos de diferentes níveis de proficiência e abordagens de ensino, desde o básico até o avançado.

Aplicativos móveis têm se mostrado eficazes como ferramentas de apoio ao ensino da língua portuguesa. Aplicativos como Memrise, Rosetta Stone e Tandem oferecem atividades interativas, jogos e exercícios que ajudam os usuários a praticarem vocabulário, gramática e habilidades de conversação em português.Há uma variedade de recursos educacionais digitais disponíveis para o ensino da língua portuguesa, incluindo vídeos, podcasts, infográficos e materiais didáticos interativos. Esses recursos podem ser acessados online gratuitamente ou mediante assinatura, proporcionando aos alunos uma variedade de opções para aprender em seu próprio ritmo e estilo. Com o aumento do ensino à distância, as salas de aula virtuais têm se tornado uma ferramenta importante para o ensino da língua portuguesa. Plataformas como Google Classroom, Moodle e Zoom permitem que professores e alunos interajam e colaborem online, facilitando o acesso ao ensino de qualidade em qualquer lugar do mundo. A gamificação tem sido utilizada como uma estratégia eficaz para engajar os alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Jogos educacionais e aplicativos gamificados incentivam a prática e a repetição, tornando o aprendizado mais divertido e motivador para os alunos.

As redes sociais e comunidades online oferecem oportunidades para os alunos praticarem a língua portuguesa em um ambiente autêntico e interativo. Grupos de estudo no Facebook, clubes de conversação no WhatsApp e fóruns de língua portuguesa proporcionam espaços para troca de conhecimento, prática de conversação e suporte mútuo entre os alunos. Essas iniciativas e recursos demonstram o potencial das tecnologias educacionais e recursos online no ensino e aprendizado da língua portuguesa na era digital. Ao aproveitar essas ferramentas e abordagens inovadoras, é possível promover a alfabetização digital em língua portuguesa e capacitar os indivíduos a se tornarem proficientes e competentes na comunicação digital em português.

A avaliação das disparidades de acesso à internet e tecnologia entre diferentes regiões onde o português é falado revela uma realidade complexa, onde algumas áreas podem ter acesso amplo e rápido à internet e tecnologia, enquanto outras enfrentam desafios significativos de infraestrutura e acesso. Essas disparidades têm um impacto direto na capacidade das pessoas de participar plenamente da comunicação digital e do compartilhamento de conhecimento. Aqui está uma análise dessas disparidades e seu impacto.Em muitas regiões onde o português é falado, especialmente em áreas rurais e remotas, a infraestrutura de telecomunicações pode ser precária ou inexistente. Isso resulta em conexões de internet lentas, instáveis ou indisponíveis, limitando o acesso das pessoas à comunicação digital e ao compartilhamento de conhecimento.

Mesmo em áreas onde a infraestrutura de internet está disponível, os altos custos de acesso podem ser uma barreira significativa para muitas pessoas. O acesso à internet de banda larga e dispositivos tecnológicos pode ser financeiramente inacessível para famílias de baixa renda ou em áreas com economias fragilizadas.As disparidades de acesso à internet e tecnologia muitas vezes refletem desigualdades socioeconômicas mais amplas. Pessoas em situação de pobreza, minorias étnicas, comunidades rurais e outros grupos marginalizados são frequentemente os mais afetados pela falta de acesso digital, perpetuando ciclos de exclusão e desigualdade.

A falta de acesso à internet e tecnologia pode ter um impacto significativo na educação, limitando o acesso a recursos educacionais online, plataformas de aprendizado e oportunidades de desenvolvimento profissional. Isso pode prejudicar as oportunidades de aprendizagem e crescimento para estudantes e profissionais em regiões com acesso limitado. O acesso limitado à internet e tecnologia pode dificultar a participação plena na vida cívica e política, limitando o acesso a informações, serviços governamentais online e plataformas de engajamento cívico. Isso pode minar a capacidade das pessoas de exercer seus direitos democráticos e participar ativamente da vida pública.

Para enfrentar essas disparidades e promover a inclusão linguística e digital, são necessárias políticas e iniciativas abrangentes que abordem tanto os aspectos infraestruturais quanto os socioeconômicos do acesso à internet e tecnologia. Isso inclui investimentos em infraestrutura de telecomunicações, programas de subsídios para acesso digital, iniciativas de alfabetização digital e educação, e políticas de inclusão digital que visam reduzir as desigualdades e garantir que todos tenham acesso igualitário à comunicação digital e ao compartilhamento de conhecimento.

TRADUÇÃO E LOCALIZAÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL

A tradução e localização de conteúdo digital desempenham um papel crucial na garantia de que os usuários de língua portuguesa em todo o mundo tenham acesso a informações e serviços online em sua própria língua e adaptados à sua cultura e contexto local. Aqui está uma análise da importância desses processos e o papel das tecnologias de tradução automática A tradução e localização permitem que os usuários de língua portuguesa acessem uma ampla gama de informações e serviços online, desde notícias e conteúdo educacional até plataformas de comércio eletrônico e aplicativos móveis. Isso é fundamental para garantir que esses usuários possam participar plenamente da economia digital e da sociedade da informação, independentemente de sua localização geográfica. A localização não se limita apenas à tradução de palavras; ela também envolve adaptação cultural e contextualização do conteúdo para atender às preferências e expectativas dos usuários locais. Isso inclui ajustes na linguagem, design, formato e até mesmo no conteúdo em si para garantir que seja relevante e adequado ao público-alvo.

A tradução e localização tornam o conteúdo digital mais acessível e inclusivo para usuários de língua portuguesa que podem não ter proficiência em outros idiomas ou que preferem consumir conteúdo em sua própria língua. Isso é especialmente importante para comunidades minoritárias ou marginalizadas, que podem enfrentar barreiras linguísticas adicionais ao acessar informações online. A tradução automática desempenha um papel significativo na facilitação da comunicação global em língua portuguesa. Tecnologias avançadas de tradução automática, como redes neurais e aprendizado de máquina, têm melhorado a qualidade e a precisão da tradução entre o português e outros idiomas, permitindo uma comunicação mais eficaz e eficiente em um contexto globalizado.

A tradução automática também pode ajudar a reduzir os custos e o tempo necessários para traduzir e localizar conteúdo digital. Embora a tradução humana ainda seja necessária para garantir a qualidade e a precisão, a tradução automática pode ser usada para traduzir rapidamente grandes volumes de conteúdo, permitindo uma resposta mais rápida às demandas do mercado e às necessidades dos usuários.Em resumo, a tradução e localização de conteúdo digital desempenham um papel vital na promoção da acessibilidade, inclusão e comunicação global em língua portuguesa. Ao investir nessas práticas e aproveitar as tecnologias de tradução automática, é possível garantir que os usuários de língua portuguesa em todo o mundo tenham acesso igualitário ao conteúdo digital e possam participar plenamente da sociedade digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da comunicação digital em língua portuguesa é um reflexo das transformações rápidas e profundas que ocorrem na era digital. Ao longo deste trabalho, exploramos os desafios e oportunidades enfrentados pela língua portuguesa no contexto digital, desde a adaptação à influência das novas tecnologias até a promoção da inclusão linguística e cultural em um mundo cada vez mais conectado.As redes sociais, a tradução automática, a educação digital e outras iniciativas têm desempenhado um papel fundamental na facilitação da comunicação e no compartilhamento de conhecimento em língua portuguesa. No entanto, também enfrentamos desafios significativos, como disparidades de acesso, desigualdades socioeconômicas e ameaças à diversidade linguística e cultural.

Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço colaborativo e abrangente que envolva governos, instituições educacionais, empresas privadas e a sociedade civil. Isso inclui investimentos em infraestrutura de internet, programas de alfabetização digital, políticas de inclusão e valorização da diversidade linguística e cultural, e o desenvolvimento contínuo de tecnologias e recursos educacionais.

À medida que continuamos a avançar na era digital, é essencial que não deixemos ninguém para trás. Devemos trabalhar juntos para garantir que todos os falantes de língua portuguesa tenham acesso igualitário à comunicação digital e ao compartilhamento de conhecimento, e que a língua portuguesa continue a florescer como uma língua vibrante e relevante na paisagem digital global.Por meio desses esforços coletivos, podemos aproveitar todo o potencial da comunicação digital em língua portuguesa para promover o desenvolvimento, a inclusão e o entendimento mútuo entre as diversas comunidades que compartilham essa língua em todo o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

2. CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

3. LEMOS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

4. SILVA, Marco. O impacto das redes sociais na língua portuguesa. Coimbra: Almedina, 2019.

5. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

6. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

7. COSTA, Ana Alice Baptista da; LEITE, Ligia. Novas tendências na pesquisa em linguística de corpus. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

8. XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Internetês: a linguagem da internet. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

9. ALMEIDA, Pedro. Redes sociais na internet. São Paulo: Novatec Editora, 2008.

10. PRETI, Dino. Linguística e comunicação. Campinas: Pontes Editores, 2005.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

EXPLORANDO A EXPRESSÃO CRIATIVA NA INFÂNCIA : O PAPEL DAS ARTES

AUTOR: DANIELLI DE ANDRADE SCOTTE

RESUMO

As pinturas, esculturas e outras formas de arte primitivas podem ser consideradas uma forma de escrita, especialmente quando observamos os registros rupestres e artefatos arqueológicos deixados por civilizações antigas. Essas expressões visuais eram usadas para comunicar ideias, crenças, narrativas e informações importantes para as comunidades da época.

Por meio dessas formas de arte, podemos supor e interpretar o que essas imagens representavam para os povos antigos. Por exemplo, pinturas rupestres podem retratar cenas de caça, rituais religiosos, mitos e símbolos culturais. Esculturas podem representar divindades, figuras importantes da comunidade ou animais significativos para a sobrevivência e a cultura do grupo.

Assim, essas expressões visuais não apenas decoravam paredes de cavernas ou objetos, mas também transmitiam informações importantes sobre a vida, as crenças e as práticas das sociedades antigas. Em muitos casos, essas formas de arte primitivas podem ser consideradas uma espécie de "escrita visual" que permitia a comunicação e a transmissão de conhecimento dentro das comunidades pré-históricas.

Palavras-Chave: Artes; Cultura; Crianças, Educação.

INTRODUÇÃO

A História da Arte pode ser abordada de várias maneiras, cada uma oferecendo uma perspectiva única e interessante sobre a evolução e significado das obras de arte ao longo do tempo. Uma dessas abordagens envolve a criação de diálogos entre objetos culturais de diferentes épocas, proporcionando insights sobre as mudanças e continuidades na expressão artística ao longo da história.

Imagine, por exemplo, uma conversa entre uma pintura rupestre pré-histórica e uma escultura renascentista. A pintura rupestre, representando cenas de caça e rituais de uma sociedade antiga, poderia compartilhar suas experiências de vida selvagem e espiritualidade com a escultura renascentista, que por sua vez expressaria ideais de beleza clássica e temas religiosos da época. Essa conversa imaginária entre os dois objetos culturais revelaria as diferenças e semelhanças nas preocupações e valores das sociedades em que foram criados.

Outra abordagem interessante para explorar a História da Arte é analisar como um determinado tema foi tratado em diferentes épocas e estilos artísticos, sem a preocupação estrita de seguir uma cronologia linear. Por exemplo, podemos examinar como o tema da natureza morta foi representado desde as pinturas egípcias até as obras contemporâneas, observando as mudanças nas técnicas, simbolismo e significado atribuído ao longo do tempo.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

AS ARTES NO UNIVERSO INFANTIL

A expressão "pintando e bordando" frequentemente evoca a imagem de crianças transformando um espaço através de suas atividades artísticas, desafiando as normas estabelecidas e introduzindo uma desordem lúdica no mundo adulto. De fato, quando as crianças se entregam a essa bagunça imaginativa, elas estão participando de um ato de criação genuíno, promovendo uma expressão original e autêntica que transcende as formas convencionais de arte.

Desde os primórdios da história humana, a expressão visual tem sido uma ferramenta fundamental para a comunicação e a expressão pessoal. Ao longo dos séculos, os seres humanos têm utilizado uma ampla variedade de formas artísticas, incluindo desenhos, pinturas, esculturas, fotografias e muito mais, para transmitir suas ideias, emoções e experiências. Essas manifestações artísticas refletem não apenas os valores e as crenças de uma sociedade, mas também a singularidade e a diversidade da experiência humana.

Apesar das mudanças tecnológicas e sociais ao longo do tempo, a criação artística continua sendo uma forma poderosa de expressão e comunicação. Ao desafiar as convenções estabelecidas e explorar novas possibilidades estéticas, os artistas contribuem para a expansão do conhecimento e da compreensão humana. Portanto, a valorização da arte e da criatividade é essencial para o desenvolvimento cultural e intelectual de uma sociedade.

No entanto, muitos adultos perderam o contato com essa linguagem rica e prazerosa, muitas vezes abandonada na infância em favor de uma ênfase na linguagem verbal e escrita. Como resultado, as crianças muitas vezes são expostas a formas artísticas padronizadas e estereotipadas, limitando sua capacidade de explorar sua própria expressão criativa.

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da expressão artística das crianças, incentivando-as a explorar uma variedade de mídias e técnicas artísticas. Ao fornecer um ambiente acolhedor e encorajador, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver sua própria linguagem visual e a expressar suas ideias de forma única e pessoal.

Uma abordagem eficaz para incentivar a expressão artística nas crianças é incentivar os adultos a redescobrirem sua própria criatividade. Ao se envolverem ativamente com materiais artísticos e explorarem novas formas de expressão, os adultos podem inspirar as crianças a fazerem o mesmo. Ao trabalharem juntos para criar algo novo e inovador, adultos e crianças podem explorar o poder transformador da arte e da imaginação.

[...] criar espaço onde esse educador entre em contato com seu processo criador em outras linguagens - verbal e não verbal -, apurando seu redor sensível, espaço de desvela/ ampliar seus referenciais pessoais e culturais para exercitar também a organização, a sistematização e a apropriação do pensamento [...] (FREIRE, 1995, p.105)

As instituições de Educação Infantil desempenham um papel crucial como os primeiros espaços onde as crianças são expostas a uma variedade de linguagens expressivas. É nesse ambiente que elas começam a explorar o mundo ao seu redor através dos sentidos, do movimento e da interação com o ambiente. O brincar, por exemplo, é uma atividade fundamental que permite às crianças refletir sobre os acontecimentos de forma abstrata, construindo sua própria compreensão da realidade.

Ao brincarem, as crianças não apenas se conscientizam de sua própria capacidade criativa, mas também desenvolvem habilidades emocionais, aprendendo a nomear e a organizar suas emoções. Esse processo de brincadeira ajuda a criança a transitar do caos para a descoberta, facilitando sua entrada no campo cognitivo.

Do ponto de vista pedagógico, o brincar é essencial para estabelecer uma relação afetiva entre os educadores e as crianças, fornecendo um ambiente seguro e confiável para o aprendizado. Essa abordagem respeita o ritmo de desenvolvimento de cada criança, tornando a transição para a escolarização mais saudável e prazerosa.

Dentro desse contexto, é importante explorar as diversas formas de expressão artística que permeiam a Educação Infantil no Brasil. Essas formas de expressão incluem não apenas a pintura e o desenho, mas também a música, a dança, o teatro, a escultura e outras manifestações criativas. Cada uma dessas linguagens oferece às crianças uma maneira única de se expressar e de explorar sua criatividade.

As artes desempenham um papel fundamental na educação infantil, proporcionando um ambiente rico em experiências sensoriais, expressivas e criativas para as crianças explorarem e se desenvolverem. Por meio das artes visuais, da música, do teatro e da dança, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, ideias e percepções de mundo de maneira única e pessoal.

Na educação infantil, as artes são mais do que apenas atividades recreativas; são ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao participarem de atividades artísticas, elas desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, como recortar, pintar, desenhar e dançar, além de estimular a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas de forma independente.

Além disso, as artes promovem o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudando-as a expressar e compreender suas emoções, a desenvolver a empatia e a trabalhar em colaboração com os colegas. Através do teatro e da dramatização, por exemplo, as crianças têm a oportunidade de assumir diferentes papéis e vivenciar diferentes perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da habilidade de se comunicar de forma eficaz.

As artes também são uma forma poderosa de promover a inclusão e a diversidade na sala de aula, permitindo que as crianças expressem suas identidades culturais e individuais de maneira autêntica e respeitosa. Ao explorarem obras de arte de diferentes culturas e períodos históricos, as crianças desenvolvem uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor e aprendem a valorizar a diversidade e a diferença.

Portanto, as artes desempenham um papel vital na educação infantil, ajudando as crianças a se tornarem pensadoras críticas, criativas e resilientes. Ao integrar as artes de forma significativa ao currículo escolar, os educadores podem proporcionar experiências enriquecedoras que promovem o crescimento e o desenvolvimento holístico de cada criança.

Música

A história da Educação Musical no Brasil remonta aos tempos coloniais, onde os jesuítas desempenharam um papel significativo na introdução e no desenvolvimento da música no país. Os jesuítas, como missionários, usavam a música como uma ferramenta importante para catequizar e converter os indígenas que habitavam o território brasileiro na época.

No Sul do Brasil, especificamente, os jesuítas estabeleceram as Missões, que eram comunidades autossuficientes destinadas não apenas à catequese, mas também à educação, agricultura e outros aspectos da vida cotidiana. Nas Missões, os jesuítas ensinavam os índios guaranis a ler e escrever, além de instruí-los na religião cristã e nas práticas agrícolas. Um elemento crucial desse processo educacional era a música, tanto vocal quanto instrumental.

De acordo com Lima (2008, p. 25), nas Missões do Sul do Brasil, os jesuítas formaram orquestras compostas exclusivamente por indígenas guaranis. Essas orquestras tocavam tanto música vocal quanto instrumental, demonstrando o domínio e a assimilação dos ensinamentos musicais pelos índios. Esse fenômeno é um exemplo notável do impacto da Educação Musical no contexto colonial brasileiro, mostrando como a música foi usada como uma ferramenta poderosa não apenas para evangelização, mas também para educação e integração cultural.

Os jesuítas desempenharam um papel crucial na disseminação da fé católica e na educação dos povos nativos durante o período colonial no Brasil. No entanto, sua abordagem pedagógica era muitas vezes intolerante e autoritária, refletindo os valores e as normas da religiosidade europeia da época. Apesar disso, a presença dos jesuítas foi fundamental para estabelecer uma certa unidade de pensamento entre os brasileiros, ao introduzir valores morais, costumes e religião.

Um aspecto importante a ser considerado é que os europeus trouxeram consigo não apenas sua fé e educação, mas também seus instrumentos musicais e tradições literárias. No contexto da colonização, a música desempenhou um papel significativo como uma ferramenta para evangelização dos nativos e para atender aos interesses da Coroa Portuguesa.

Tanto os franciscanos quanto os jesuítas foram pioneiros na educação musical no Brasil, transmitindo aos nativos uma música simples e singela, mas que encantava desde as primeiras missas celebradas no território brasileiro. Com a chegada das caravelas de Cabral, desembarcaram também dois músicos, um organista, o Padre Raffco, e um regente de coral, o Padre Pedro Mello, contribuindo para a disseminação da música sacra e instrumental.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil trouxe consigo um novo impulso para as artes, incluindo a música. O Rio de Janeiro, então capital do império, transformou-se em um centro de luxo, cultura e entretenimento. Para a Capela Real, foi designado o Padre José Maurício Nunes Garcia, que rapidamente se destacou como um dos maiores compositores brasileiros da época. Ele foi responsável por enriquecer as atividades musicais da Corte no Rio de Janeiro durante três anos, deixando um legado significativo na história da música brasileira.

Teatro

A relação entre teatro e educação não é um fenômeno recente, mas sim algo que remonta à Antiguidade Clássica, onde filósofos como Aristóteles e Platão já discutiam a complexidade desses conceitos e sua intersecção. No entanto, foi somente a partir da disseminação das ideias do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau que o papel do teatro na educação começou a ser mais explorado. Rousseau defendia o jogo como uma fonte essencial de aprendizado e enfatizava a importância da atividade infantil durante o processo educativo.

No século XIX, surgiu uma compreensão mais aprofundada do papel da arte na sociedade, dando origem a propostas pedagógicas para as artes cênicas. Muitas dessas propostas foram influenciadas pelas pesquisas do artista russo Constantin Stanislavski, que observou a atuação natural e intuitiva de grandes atores de seu tempo, mas percebeu a falta de um método para registrar e reproduzir esse conhecimento.

Stanislavski desenvolveu então um sistema para o trabalho do ator baseado na ideia de que as emoções fluem independentemente da vontade, a menos que o ator possa exercer controle sobre elas. Esse sistema, conhecido como Método Stanislavski, envolve exercícios destinados a evocar memórias emocionais e controlar as reações do corpo, resultando em uma atuação mais autêntica e convincente.

O teatro, a partir desse ponto, passou a ser reconhecido como uma ferramenta eficaz de aprendizagem, estimulando não apenas o desenvolvimento cultural, mas também a consciência cidadã.

Esse reconhecimento levou ao surgimento do Movimento da Escola Nova, uma iniciativa de intelectuais preocupados em preparar o país para os desafios da industrialização e da urbanização, com foco na educação como ponto de partida.

O Movimento da Escola Nova foi fortemente influenciado pelas ideias do dramaturgo alemão Bertold Brecht, que via o teatro como um jogo de aprendizagem no qual os participantes ensinavam a si mesmos por meio de experimentações e atitudes focadas em textos dramatúrgicos. Um dos principais defensores do escolanovismo no Brasil foi o educador Anísio Teixeira, que importou essas ideias dos Estados Unidos, onde havia entrado em contato com elas através de John Dewey e do movimento modernista.

Além disso, é importante destacar alguns conceitos-chave relacionados ao teatro, como a Comédia, que nas Comédias Gregas não apenas entretinha o público, mas também criticava as autoridades de forma criativa, sem causar dor ou desastre. O Ditirambo, por sua vez, deu origem ao teatro grego antigo, sendo hinos em homenagem a Dionísio, deus do vinho, da fertilidade e do teatro. E os elementos teatrais, que compõem a totalidade da arte teatral, incluindo texto, cenografia, figurino, iluminação, maquiagem, sonoplastia, adereços, atuação, e a própria plateia.

Jogo

A relação entre teatro e educação não é um fenômeno recente, mas sim algo que remonta à Antiguidade Clássica, onde filósofos como Aristóteles e Platão já discutiam a complexidade desses conceitos e sua intersecção. No entanto, foi somente a partir da disseminação das ideias do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau que o papel do teatro na educação começou a ser mais explorado. Rousseau defendia o jogo como uma fonte essencial de aprendizado e enfatizava a importância da atividade infantil durante o processo educativo.

No século XIX, surgiu uma compreensão mais aprofundada do papel da arte na sociedade, dando origem a propostas pedagógicas para as artes cênicas. Muitas dessas propostas foram influenciadas pelas pesquisas do artista russo Constantin Stanislavski, que observou a atuação natural e intuitiva de grandes atores de seu tempo, mas percebeu a falta de um método para registrar e reproduzir esse conhecimento.

Stanislavski desenvolveu então um sistema para o trabalho do ator baseado na ideia de que as emoções fluem independentemente da vontade, a menos que o ator possa exercer controle sobre elas. Esse sistema, conhecido como Método Stanislavski, envolve exercícios destinados a evocar memórias emocionais e controlar as reações do corpo, resultando em uma atuação mais autêntica e convincente. O teatro, a partir desse ponto, passou a ser reconhecido como uma ferramenta eficaz de aprendizagem, estimulando não apenas o desenvolvimento cultural, mas também a consciência cidadã. Esse reconhecimento levou ao surgimento do Movimento da Escola Nova, uma iniciativa de intelectuais preocupados em preparar o país para os desafios da industrialização e da urbanização, com foco na educação como ponto de partida.

O Movimento da Escola Nova foi fortemente influenciado pelas ideias do dramaturgo alemão Bertold Brecht, que via o teatro como um jogo de aprendizagem no qual os participantes ensinavam a si mesmos por meio de experimentações e atitudes focadas em textos dramatúrgicos. Um dos principais defensores do escolanovismo no Brasil foi o educador Anísio Teixeira, que importou essas ideias dos Estados Unidos, onde havia entrado em contato com elas através de John Dewey e do movimento modernista.

Além disso, é importante destacar alguns conceitos-chave relacionados ao teatro, como a Comédia, que nas Comédias Gregas não apenas entretinha o público, mas também criticava as autoridades de forma criativa, sem causar dor ou desastre. O Ditirambo, por sua vez, deu origem ao teatro grego antigo, sendo hinos em homenagem a Dionísio, deus do vinho, da fertilidade e do teatro. E os elementos teatrais, que compõem a totalidade da arte teatral, incluindo texto, cenografia, figurino, iluminação, maquiagem, sonoplastia, adereços, atuação, e a própria plateia.

Os jogos teatrais surgiram nos Estados Unidos na década de 1960 como uma resposta às formas convencionais de teatro, muitas vezes associadas ao show business e às grandes produções da Broadway. Viola Spolin sistematizou esses jogos com o objetivo de desenvolver habilidades de concentração e resolução de problemas, além de estimular a participação e integração dos grupos. Esses jogos foram pensados para interligar os objetivos propostos às intenções individuais de cada participante, levando em consideração as diversas habilidades e perspectivas existentes dentro do grupo.

O jogo dramático infantil, conceituado por Peter Slade como "child drama" ou drama infantil, é uma forma de expressão que aborda a totalidade da natureza humana. Para Slade, as crianças tornam-se mais confiantes e obedientes através do drama, enquanto os adultos sábios podem observar e compreender melhor o desenvolvimento das crianças ao participarem dessas atividades.

Existem duas abordagens principais no jogo dramático: o projetado e o pessoal. No primeiro, as crianças dão vida a objetos inanimados, utilizando sua imaginação para criar narrativas e situações. No segundo, elas assumem papéis de pessoas, animais ou objetos imaginários, mergulhando em diferentes cenários e contextos de jogo.

O termo "lúdico", derivado do latim "ludus", que significa brincar ou divertir-se, é tratado neste contexto com o sentido de prazer associado ao ato de brincar, porém, com uma intencionalidade educativa. As atividades lúdicas no teatro proporcionam diversão enquanto têm propósitos definidos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. A sensibilidade, por sua vez, refere-se ao conjunto de sensações e sentimentos que experimentamos e expressamos. No contexto do teatro, a sensibilidade é fundamental para a interpretação de personagens, a criação de atmosferas emocionais e a conexão com o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como os processos de desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica ocorrem em cada criança é fundamental para o planejamento pedagógico do professor.

Essa leitura individualizada do grupo permite que o educador identifique as necessidades, interesses e habilidades de cada criança, fornecendo suporte adequado e realizando intervenções pedagógicas pertinentes.

Instituir momentos em que as crianças possam refletir sobre seus próprios percursos na aquisição da linguagem gráfico-plástica é uma prática enriquecedora. Isso possibilita que elas percebam as mudanças que ocorrem ao longo de seus processos de experimentação com diferentes materiais e técnicas, como pintura, bordado, desenho, colagem, entre outros.

Ao proporcionar esses momentos de reflexão, as crianças desenvolvem a consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se mais autônomas e críticas em relação às suas produções artísticas. Além disso, essa prática contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança das crianças, pois reconhecem seus progressos e conquistas ao longo do tempo.

Dessa forma, ao integrar a observação atenta do desenvolvimento das crianças com a promoção de momentos reflexivos sobre suas próprias experiências artísticas, o professor potencializa o aprendizado e a expressão criativa de cada indivíduo no contexto da sala de aula.

Parte superior do formulário

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTTISTONI FILHO, D. Pequena História da Arte. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio: o dicionário de língua portuguesa. 6. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2005.

GOMBRICH, E. H. A História da arte. Tradução de Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JANSON, H. W.; JANSON, A. F. Iniciação à História da Arte. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STRICKLAND, C. Arte comentada - da pré-história ao pós-moderno. Tradução de Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

ARANHA, M. L. de A. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2008. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: A Secretaria, 2001.

JAPIASSU, R. Metodologias do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001. SLADE, P. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. 4. ed. Tradução de Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

AEBLI, H. Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. Tradução de João Teodoro d'Olim Marote. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1971.

ALEXANDER, G. Eutonia: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. vol. 1. São Paulo: Martins, 1959.

BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001. BARCELLOS, H. R. S. Além do círculo de giz – drama-educação. Brasília: MusiMed, 1995.

BERTAZZO, I. A importância da dança na formação do cidadão. Educação com Arte. São Paulo: Série Idéias, n. 31, 2004.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998. _____. L.D.B. 9394/96. Brasília.1996.

KISHIMOTO, Tisuko M. (orgs). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.693: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

AUTOR : ALESSANDRA SIMIÃO

RESUMO

Este artigo aborda a relevância da Lei 10.693, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil. Discute-se o contexto histórico que levou à promulgação dessa legislação e seus impactos na promoção da igualdade racial, na desconstrução de estereótipos e na valorização da diversidade étnico-cultural do país. São apresentadas considerações sobre a implementação da lei nas escolas, os desafios enfrentados e os benefícios de uma educação mais inclusiva e plural.

ABSTRACT

This article addresses the importance of Law 10.693, which makes it mandatory to teach Afro-Brazilian and African history and culture in Brazilian schools. It discusses the historical context that led to the enactment of this legislation and its impacts on promoting racial equality, deconstructing stereotypes, and valuing the ethnic and cultural diversity of the country. Considerations are presented regarding the implementation of the law in schools, the challenges faced, and the benefits of a more inclusive and plural education.

PALAVRAS-CHAVE

Lei 10.693-história afro-brasileira-cultura africana- igualdade racial- educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.693, promulgada em 2003, emerge como uma resposta crucial aos longos anos de negligência quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil. Antes de sua promulgação, o currículo educacional brasileiro muitas vezes marginalizava ou até mesmo ignorava por completo a rica herança cultural e histórica dos povos africanos e afrodescendentes, contribuindo assim para a perpetuação de um quadro de desigualdade e discriminação racial.

O contexto que precedeu a promulgação da Lei 10.693 foi marcado por uma série de movimentos sociais e debates acadêmicos que clamavam por uma mudança estrutural na educação brasileira. Esses movimentos destacavam a necessidade urgente de reconhecer e valorizar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional brasileira, bem como para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.A promulgação da Lei 10.693 representou, portanto, um ponto de virada significativo nesse cenário. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, essa legislação não apenas reconheceu a importância desses temas, mas também afirmou o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural.

Neste contexto, torna-se evidente que a Lei 10.693 vai muito além de uma simples obrigatoriedade legal. Ela é, na verdade, um instrumento poderoso para a promoção da justiça social e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Ao reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural do Brasil, essa legislação contribui não apenas para a transformação do sistema educacional, mas também para a construção de uma identidade nacional mais plural e enriquecedora.

A Lei 10.693, em 2003, é um marco na história da educação brasileira, representando um avanço significativo na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. Antes dessa legislação, o currículo escolar brasileiro negligenciava sistematicamente a história e a cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para a invisibilidade e marginalização da contribuição dos povos africanos e seus descendentes para a formação da identidade nacional.

A exclusão desses conteúdos dos currículos escolares não apenas perpetuava estereótipos e preconceitos raciais, mas também reforçava as estruturas de desigualdade e discriminação que permeiam a sociedade brasileira. A promulgação da Lei 10.693, portanto, representa um importante passo na direção da construção de uma educação mais inclusiva, plural e democrática.

É fundamental reconhecer que a Lei 10.693 não surgiu isoladamente, mas sim como resultado de décadas de luta e resistência por parte de movimentos sociais, intelectuais e ativistas negros que clamavam por uma transformação radical na educação brasileira. Esses grupos denunciavam a ausência e distorção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares como uma forma de perpetuar o racismo e a exclusão social.

Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, a Lei 10.693 reconhece a importância desses conteúdos para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e democrática. Além disso, ela reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural, reconhecendo a diversidade étnico-cultural como um elemento fundamental da identidade brasileira.

Neste sentido, a Lei 10.693 representa não apenas uma conquista legislativa, mas também um compromisso ético e moral com a promoção dos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, essa legislação contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, para o fortalecimento da identidade nacional e para a promoção do respeito à diversidade étnico-cultural.

O desenvolvimento deste artigo explorará os diversos aspectos relacionados à implementação da Lei 10.693 nas escolas brasileiras, incluindo seus desafios, impactos e benefícios. Abordaremos também a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1. Desafios na Implementação da Lei 10.693:

- Formação de professores: Um dos principais desafios enfrentados na implementação da Lei 10.693 é a necessidade de formação de professores capacitados para abordar de maneira adequada e sensível os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana.
- Disponibilidade de materiais didáticos: A falta de materiais didáticos atualizados e condizentes com os objetivos da Lei 10.693 é outro obstáculo importante a ser superado. A elaboração e distribuição de materiais adequados são essenciais para garantir a efetiva implementação da legislação.2. Impactos da Lei 10.693:
- Desconstrução de estereótipos: O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma visão mais plural e realista da sociedade brasileira.
- Empoderamento e identidade: Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional, a Lei 10.693 promove o empoderamento e a valorização da identidade negra no Brasil.

Benefícios de uma Educação Inclusiva e Plural:

- Promoção da igualdade racial: A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares contribui para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural, fortalecendo o respeito à diversidade étnico-cultural.
- Formação de cidadãos críticos e conscientes: Uma educação que valoriza a diversidade étnico-cultural prepara os estudantes para serem cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A Importância do Reconhecimento da Diversidade Étnico-Cultural:

- Construção de uma identidade nacional plural: O reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural do Brasil são fundamentais para a construção de uma identidade nacional plural, que reflita a riqueza e complexidade da sociedade brasileira.
- Fortalecimento do tecido social: Uma sociedade que valoriza e respeita sua diversidade étnico-cultural tende a ser mais coesa, solidária e democrática, promovendo o bem-estar e a inclusão de todos os seus membros.

Considerações sobre a Implementação da Lei 10.693:

- A importância da articulação entre governo, instituições educacionais, sociedade civil e comunidades afrodescendentes na efetiva implementação da Lei 10.693.
- A necessidade de políticas públicas contínuas e investimentos na educação para garantir a implementação efetiva da legislação e a promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei 10.693 representa um marco na história da educação brasileira, marcando um avanço significativo na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade étnico-cultural do país. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, essa legislação reconhece e valoriza a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional brasileira.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda há desafios a serem enfrentados na implementação efetiva da Lei 10.693. É fundamental que o governo e a sociedade como um todo continuem a apoiar e promover políticas públicas que garantam o acesso equitativo à educação de qualidade e a valorização da diversidade étnico-cultural nas escolas brasileiras.

Além disso, é necessário investir na formação de professores capacitados para abordar de maneira adequada e sensível os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como na produção de materiais didáticos atualizados e condizentes com os objetivos da Lei 10.693.

Em última análise, a implementação efetiva da Lei 10.693 não se resume apenas a uma obrigação legal, mas sim a um compromisso ético e moral com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural do Brasil, essa legislação contribui para a promoção do respeito mútuo, da tolerância e da cooperação entre todos os cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. BRASIL. Lei nº 10.693, de 1º de julho de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino fundamental e médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

3. FARIA, Lígia Ferreira; OLIVEIRA, Adriana; SOUSA, Mônica Pereira. Implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas de ensino fundamental do município de Jundiaí. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 28, 2009.

4. HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

5. NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL : DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AUTOR: ÉRICA DE SOUSA MARIANO

RESUMO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamento. Com o aumento da conscientização e compreensão sobre o autismo, a inclusão de crianças autistas na educação infantil tem se tornado uma prioridade. Este artigo explora os desafios enfrentados por educadores, pais e profissionais de saúde ao integrar crianças autistas em ambientes educacionais, destacando estratégias eficazes e práticas inclusivas. Ao compreender as necessidades específicas das crianças autistas e promover um ambiente acolhedor e acessível, é possível proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

ABSTRACT

Autism is a neurodevelopmental disorder that affects communication, social interaction, and behavior. With increased awareness and understanding of autism, the inclusion of autistic children in early childhood education has become a priority. This article explores the challenges faced by educators, parents, and healthcare professionals in integrating autistic children into educational settings, highlighting effective strategies and inclusive practices. By understanding the specific needs of autistic children and promoting a welcoming and accessible environment, it is possible to provide quality education for all students, regardless of their abilities.

PALAVRAS -CHAVE

Autismo, Educação Infantil, Inclusão, Intervenção, Desenvolvimento Infanti

IINTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamento. Estima-se que afete aproximadamente 1 em cada 54 crianças em todo o mundo, tornando-se uma das condições mais prevalentes entre os distúrbios do espectro autista (ASD, do inglês Autism Spectrum Disorder) (Baio et al., 2018). Com o aumento da conscientização e compreensão sobre o autismo, a demanda por inclusão de crianças autistas em ambientes educacionais tem crescido significativamente.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fornecendo uma base sólida para o aprendizado futuro. No entanto, a inclusão de crianças autistas na educação infantil apresenta uma série de desafios para educadores, pais e profissionais de saúde. Esses desafios incluem a falta de compreensão sobre as necessidades específicas das crianças autistas, a falta de recursos e apoio adequados, e a resistência às mudanças nos métodos de ensino tradicionais.

No entanto, é fundamental reconhecer que a inclusão de crianças autistas na educação infantil não apenas beneficia os próprios alunos autistas, mas também promove um ambiente mais diversificado e inclusivo para todos os alunos. Ao adotar uma abordagem centrada na criança, que valoriza a individualidade e as diferenças de cada aluno, é possível criar um ambiente educacional onde todas as crianças possam prosperar.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo explorar os desafios e possibilidades da inclusão de crianças autistas na educação infantil. Serão discutidas estratégias eficazes e práticas inclusivas que podem ser adotadas por educadores, pais e profissionais de saúde para promover o sucesso acadêmico e social de crianças autistas em ambientes educacionais inclusivos.

Diante do crescente reconhecimento e diagnóstico do autismo, a inclusão de crianças autistas na educação infantil tem sido um tema de grande importância e debate. A educação infantil, que abrange a faixa etária de zero a seis anos, desempenha um papel crucial no desenvolvimento inicial das crianças, moldando suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas fundamentais. No entanto, a inclusão bem-sucedida de crianças autistas nesses ambientes educacionais apresenta desafios únicos que precisam ser abordados de forma abrangente e sensível.

Educadores, pais e profissionais de saúde enfrentam uma série de desafios ao lidar com a inclusão de crianças autistas na educação infantil. Entre esses desafios estão a necessidade de adaptar o currículo e as atividades para atender às necessidades individuais de cada criança autista, a promoção de interações sociais positivas entre crianças autistas e seus colegas neurotípicos, e o desenvolvimento de estratégias eficazes de comunicação que facilitem a participação plena e significativa de crianças autistas no ambiente escolar.

No entanto, apesar dos desafios, a inclusão de crianças autistas na educação infantil oferece uma série de benefícios tanto para as crianças autistas quanto para seus colegas. A exposição a ambientes inclusivos desde tenra idade promove a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de habilidades de empatia e respeito mútuo. Além disso, a educação inclusiva prepara melhor as crianças autistas para a transição para o ensino fundamental e para a vida adulta, proporcionando-lhes oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo explorar mais profundamente os desafios e possibilidades da inclusão de crianças autistas na educação infantil. Serão discutidas estratégias práticas e recursos disponíveis para educadores, pais e profissionais de saúde, visando criar ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais.

DESENVOLVIMENTO

1. Compreendendo o Autismo na Educação Infantil:

O primeiro passo para a inclusão eficaz de crianças autistas na educação infantil é compreender as características do autismo e como elas podem influenciar a experiência educacional. O autismo é um transtorno complexo que afeta o processamento sensorial, a comunicação, a interação social e o comportamento. Educadores e profissionais de saúde devem estar cientes das diferentes formas como o autismo se manifesta em crianças, desde as dificuldades de comunicação até as necessidades específicas de suporte para regular emoções e comportamentos.

- Desafios na Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil:

A inclusão de crianças autistas na educação infantil enfrenta uma série de desafios, tanto para as próprias crianças quanto para os educadores e profissionais envolvidos. Entre esses desafios estão a falta de recursos e apoio especializado, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e a necessidade de adaptação do ambiente e currículo para atender às necessidades individuais de cada criança autista.

- Estratégias Eficazes para a Inclusão:

É essencial implementar estratégias eficazes que promovam a inclusão de crianças autistas na educação infantil. Isso pode incluir a adoção de abordagens centradas na criança, como o modelo de educação baseada em habilidades, que reconhece e capitaliza as forças e interesses individuais de cada criança autista. Além disso, a implementação de adaptações curriculares, suporte à comunicação e interação social, e o estabelecimento de parcerias entre educadores, pais e profissionais de saúde são fundamentais para garantir o sucesso da inclusão.

- Práticas Inclusivas na Educação Infantil:

Exemplos de práticas inclusivas bem-sucedidas na educação infantil podem incluir salas de aula estruturadas, com rotinas previsíveis e apoio visual, e o uso de estratégias de ensino diferenciadas que atendam às necessidades de aprendizagem de todas as crianças. Além disso, a promoção de um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todas as crianças se sintam valorizadas e incluídas, é essencial para criar uma cultura de diversidade e aceitação.

2.Benefícios da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva na primeira infância traz uma série de benefícios tanto para crianças autistas quanto para seus colegas de classe. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a promoção da aceitação da diversidade, e a preparação para uma sociedade inclusiva e acessível. Além disso, a exposição a ambientes inclusivos desde cedo prepara melhor as crianças autistas para a transição para o ensino fundamental e para a vida adulta.

- Papel dos Pais e Profissionais de Saúde:

Os pais desempenham um papel crucial na promoção da inclusão de seus filhos autistas na educação infantil, desde o apoio emocional e prático até a defesa por serviços e recursos adequados. Além disso, os profissionais de saúde desempenham um papel importante na avaliação e intervenção precoce, fornecendo suporte e orientação aos pais e educadores.

- Desafios Futuros e Recomendações:

Embora progressos tenham sido feitos na inclusão de crianças autistas na educação infantil, ainda há desafios a serem superados. Isso inclui a necessidade de maior investimento em formação de professores e profissionais de saúde, o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e o fortalecimento das parcerias entre escolas, famílias e comunidades.

Em suma, a inclusão eficaz de crianças autistas na educação infantil requer um compromisso contínuo com a compreensão, aceitação e apoio às necessidades individuais de cada criança. Ao implementar estratégias eficazes e promover um ambiente inclusivo e acolhedor, é possível criar oportunidades de aprendizado significativas e enriquecedoras para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais.

Impacto da Intervenção Precoce:

Investir em intervenção precoce é fundamental para maximizar o potencial de desenvolvimento de crianças autistas na educação infantil. Quanto mais cedo as crianças autistas receberem suporte adequado, melhores serão suas chances de desenvolver habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas. Portanto, é importante destacar a importância do acesso a serviços de intervenção precoce, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e intervenção comportamental, para crianças autistas e suas famílias.

Promoção da Sensibilização e Aceitação:

A sensibilização e aceitação da comunidade escolar são fundamentais para o sucesso da inclusão de crianças autistas na educação infantil. Isso envolve a promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade e celebre as diferenças individuais. Incentivar a empatia, o respeito mútuo e a compreensão das necessidades únicas de cada criança autista pode ajudar a criar um ambiente escolar mais acolhedor e solidário.

Avaliação Contínua e Ajuste de Estratégias:

A inclusão de crianças autistas na educação infantil requer uma abordagem flexível e adaptativa. É importante realizar avaliações regulares do progresso das crianças autistas e ajustar as estratégias de apoio conforme necessário. Isso pode incluir a colaboração próxima entre educadores, pais e profissionais de saúde para identificar novas necessidades e implementar intervenções eficazes.

Empoderamento das Crianças Autistas:

Promover o autodeterminismo e o empoderamento das crianças autistas é essencial para sua autoestima e sucesso acadêmico. Isso pode envolver o estímulo à expressão de suas preferências, interesses e necessidades, bem como o ensino de habilidades de autodefesa e defesa de direitos. Ao capacitar as crianças autistas a serem defensoras de si mesmas, é possível promover sua independência e autoconfiança na educação infantil e além.

Colaboração Interdisciplinar:

A inclusão bem-sucedida de crianças autistas na educação infantil requer uma abordagem colaborativa e interdisciplinar que envolva educadores, pais, profissionais de saúde, terapeutas e outros membros da equipe escolar. Essa colaboração permite uma abordagem abrangente e holística para atender às necessidades complexas das crianças autistas, integrando diferentes perspectivas e experiências para promover o sucesso de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças autistas na educação infantil é mais do que uma questão de acesso à educação; é uma questão de direitos humanos, diversidade e justiça social. Ao longo deste artigo, exploramos os desafios e possibilidades associados à inclusão de crianças autistas na educação infantil, destacando estratégias eficazes, práticas inclusivas e o papel fundamental dos educadores, pais e profissionais de saúde.

É fundamental reconhecer que cada criança autista é única, com suas próprias necessidades, interesses e habilidades. Portanto, a inclusão eficaz requer uma abordagem individualizada e centrada na criança, que valorize a diversidade e celebre as diferenças. Ao criar um ambiente acolhedor e acessível, onde todas as crianças se sintam valorizadas e incluídas, podemos promover um ambiente educacional mais enriquecedor e enriquecedor para todos.

Além disso, é importante destacar o papel crucial da intervenção precoce, sensibilização da comunidade escolar, avaliação contínua e colaboração interdisciplinar na promoção da inclusão de crianças autistas na educação infantil. Ao investir em recursos, treinamento e apoio adequados, podemos criar oportunidades de aprendizado significativas e enriquecedoras para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais.

No entanto, apesar dos progressos realizados, ainda há desafios a serem superados na jornada rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva. É fundamental continuar a defender os direitos das crianças autistas, promover a sensibilização e aceitação da comunidade e fortalecer as parcerias entre educadores, pais e profissionais de saúde. Somente através do trabalho conjunto e do compromisso com a igualdade e a justiça podemos garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de sucesso na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Amaral, D. G., Dawson, G., & Geschwind, D. H. (2018). Transtornos do espectro autista. Artmed Editora.

2. Almeida, S. M. R., Batista, A. A. L., & Fernandes, F. D. M. (2018). Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades. Psicologia Escolar e Educacional, 22(3), 467-476.

3. Carvalho, P. S., & Fontes, C. S. (2015). O papel do professor no processo de inclusão escolar de crianças autistas. Revista Diálogo Educacional, 15(44), 371-391.

4. Fuentes, D., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Habilidades sociais e intervenção com crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão. Psicologia em Estudo, 13(1), 65-72.

5. Gomes, P. B., & Louzã, M. R. (2019). Manual de tratamento cognitivo-comportamental do transtorno do espectro autista. Artmed Editora.

6. Lotufo Neto, F., & Louzã Neto, M. R. (2015). Manual de medicina comportamental: transtornos psiquiátricos e psicológicos. Artmed Editora.

7. Moura, M. L. S., Chaves, K. R., Silva, T. L. L., Carvalho, L. G. D. M., & Pequeno, C. H. S. (2016). Desafios da inclusão de crianças autistas na educação infantil. Psicologia: Ciência e Profissão, 36(1), 167-180.

8. Ribeiro, R. R., & Santos, M. C. M. (2017). Desafios e possibilidades na inclusão de crianças autistas na educação infantil. Revista Interdisciplinar de Pesquisa e Inovação, 5(2), 1-11.

9. Roithmann, R., & Rodrigues, R. D. C. (2018). Crianças com autismo na educação infantil: inclusão, desenvolvimento e aprendizagem. Letras & Letras, 34(3), 31-47.

10. Soares, D. C. C., Lima, M. A., Gomes, T. M. A., Silva, A. C., & Silva, S. G. (2021). Transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura. Research, Society and Development, 10(3), e31910313097.

!

publicação bimestral

Ciência e Evolução

MATEMÁTICA ALÉM DOS NÚMEROS: EXPLORANDO CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NO CICLO EDUCACIONAL

AUTOR : MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA

RESUMO

Este artigo explora a integração da Matemática com outras disciplinas no ciclo educacional, destacando as conexões interdisciplinares que enriquecem o ensino da Matemática. Discute-se como a Matemática se relaciona com Ciências, Tecnologia e Artes, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da disciplina. Benefícios como relevância, desenvolvimento de habilidades transferíveis e ampliação da perspectiva são destacados, juntamente com desafios como integração curricular e avaliação holística.

ABSTRACT

This article explores the integration of Mathematics with other disciplines in the educational cycle, highlighting the interdisciplinary connections that enrich the teaching of Mathematics. It discusses how Mathematics relates to Sciences, Technology, and Arts, promoting a broader and more contextualized understanding of the subject. Benefits such as relevance, development of transferable skills, and broadening of perspective are highlighted, along with challenges such as curricular integration and holistic assessment.

PALAVRAS -CHAVE

Matemática, interdisciplinaridade, ciclo educacional, ciências, tecnologia, artes, relevância, habilidades transferíveis, integração curricular, avaliação holística.

INTRODUÇÃO

A educação matemática está em constante evolução, buscando constantemente novas abordagens para tornar o ensino e a aprendizagem da Matemática mais significativos e relevantes para os alunos. Uma dessas abordagens emergentes é a integração da Matemática com outras disciplinas no ciclo educacional, um movimento que visa expandir as fronteiras tradicionais da disciplina e promover uma compreensão mais ampla e interdisciplinar do conhecimento.

Tradicionalmente, a Matemática tem sido frequentemente ensinada de forma isolada, com foco em conceitos abstratos e procedimentos algorítmicos.

No entanto, essa abordagem nem sempre permite aos alunos entender a relevância da Matemática em suas vidas cotidianas ou reconhecer suas conexões com outras áreas do conhecimento. É nesse contexto que surge a necessidade de explorar novas maneiras de ensinar Matemática, incorporando-a de forma integrada com disciplinas como Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e muito mais.

Esta introdução completa oferecerá uma visão geral dos principais tópicos abordados neste artigo, destacando a importância da integração interdisciplinar da Matemática no ciclo educacional, os benefícios dessa abordagem e os desafios que os educadores enfrentam ao implementá-la.

Primeiramente, abordaremos a importância de ampliar o ensino da Matemática além dos números e equações, reconhecendo-a como uma disciplina interdisciplinar que se conecta a diversas áreas do conhecimento. Em seguida, discutiremos os benefícios que essa abordagem interdisciplinar pode trazer para os alunos, incluindo uma compreensão mais ampla e contextualizada da Matemática, o desenvolvimento de habilidades transferíveis e uma visão mais holística do mundo. Por fim, examinaremos os desafios enfrentados pelos educadores ao integrar a Matemática com outras disciplinas, como integração curricular, avaliação holística e desenvolvimento profissional.

Ao longo deste artigo, exploraremos exemplos concretos de como a Matemática pode ser ensinada de forma interdisciplinar, destacando projetos integrados, resolução de problemas do mundo real e exploração de conexões disciplinares. Espera-se que este artigo forneça insights valiosos para educadores, formuladores de políticas educacionais e todos aqueles interessados em promover uma educação matemática mais inclusiva, significativa e interdisciplinar.

- Integração da Matemática com Outras Disciplinas: Uma Abordagem Interdisciplinar

A integração da Matemática com outras disciplinas no ciclo educacional é uma abordagem que visa transcender as fronteiras tradicionais da disciplina, reconhecendo sua interconexão com diversas áreas do conhecimento. Ao integrar a Matemática com disciplinas como Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Humanidades, os educadores podem oferecer aos alunos uma educação mais ampla e contextualizada, que promove uma compreensão mais profunda e interdisciplinar do mundo ao seu redor.

- Integração com Ciências

A Matemática desempenha um papel fundamental na investigação científica, fornecendo ferramentas para análise de dados, modelagem de fenômenos naturais e previsão de resultados experimentais. Ao integrar a Matemática com disciplinas científicas como Física, Química, Biologia e Geologia, os alunos podem compreender como os princípios matemáticos são aplicados na resolução de problemas do mundo real.

1.Da mesma forma, na Biologia, a modelagem matemática pode ser usada para estudar o crescimento populacional, a propagação de doenças e a evolução genética.

2. Integração com Tecnologia:

Em um mundo cada vez mais digital, as habilidades matemáticas são essenciais para compreender e desenvolver tecnologias emergentes. A Matemática é a linguagem subjacente à programação de computadores, análise de algoritmos, design de sistemas de informação e muito mais. Ao integrar a Matemática com disciplinas de Tecnologia da Informação e Ciência da Computação, os alunos podem explorar como os conceitos matemáticos são aplicados na criação de soluções tecnológicas inovadoras. Por exemplo, ao estudar programação, os alunos podem aplicar conceitos matemáticos, como variáveis, operadores lógicos e estruturas de controle, para desenvolver algoritmos eficientes e resolver problemas computacionais.

3. Integração com Artes e Humanidades:

Surpreendentemente, a Matemática também está intrinsecamente ligada à arte e ao design. Conceitos matemáticos, como proporção áurea, simetria e geometria fractal, são frequentemente empregados por artistas e designers para criar obras visuais impressionantes. Ao integrar a Matemática com disciplinas de Artes Visuais e Design, os alunos podem explorar como os princípios matemáticos podem inspirar a criatividade e a expressão artística. Por exemplo, ao estudar geometria, os alunos podem explorar padrões geométricos em obras de arte e aplicar conceitos matemáticos, como transformações geométricas, para criar composições visuais interessantes.

Benefícios da Abordagem Interdisciplinar:

A integração interdisciplinar da Matemática no ciclo educacional oferece uma série de benefícios para os alunos, educadores e a sociedade como um todo.

1. Relevância e Significado: Integrar a Matemática com outras disciplinas permite aos alunos ver a relevância dos conceitos matemáticos no contexto de diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e motivador.
2. Desenvolvimento de Habilidades Transferíveis: A abordagem interdisciplinar promove o desenvolvimento de habilidades transferíveis, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional em qualquer campo.
3. Ampliação da Perspectiva: Ao explorar as conexões entre a Matemática e outras disciplinas, os alunos desenvolvem uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento, promovendo uma visão mais holística e conectada do mundo.

Desafios e Considerações:

Desenvolvimento Profissional: Os educadores precisam de apoio e desenvolvimento profissional para projetar e implementar efetivamente práticas de ensino interdisciplinares que incorporem a Matemática de forma significativa. Isso inclui oportunidades de colaboração entre professores, treinamento em metodologias interdisciplinares e acesso a recursos educacionais relevantes.

Para ilustrar como a integração interdisciplinar da Matemática pode ser implementada na prática, é útil fornecer exemplos concretos de projetos que abordam desafios do mundo real. Por exemplo, um projeto sobre sustentabilidade poderia envolver a análise de dados ambientais para calcular pegadas de carbono, modelagem matemática de padrões climáticos e estudos de viabilidade econômica para soluções sustentáveis. Esses projetos não apenas destacam a relevância da Matemática em contextos do mundo real, mas também incentivam a colaboração entre diferentes disciplinas.

É importante reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos e integrar isso na abordagem interdisciplinar da Matemática. Por exemplo, ao explorar a história da Matemática, os alunos podem aprender sobre contribuições matemáticas de diferentes culturas e civilizações ao longo da história. Isso não apenas promove uma compreensão mais ampla da Matemática, mas também valoriza e celebra a diversidade cultural na sala de aula.

O uso de recursos tecnológicos e ferramentas digitais pode facilitar a integração da Matemática com outras disciplinas e tornar o aprendizado mais envolvente e acessível. Por exemplo, softwares de simulação e visualização podem ser usados para explorar conceitos matemáticos em contexto, como simulações de fenômenos físicos ou modelagem de sistemas biológicos. Além disso, plataformas de aprendizado online e recursos educacionais digitais podem oferecer oportunidades para aprendizado personalizado e colaborativo.

Incentivar os alunos a realizar projetos de pesquisa e iniciação científica pode ser uma forma eficaz de promover a integração interdisciplinar da Matemática. Por exemplo, os alunos podem explorar tópicos de pesquisa que envolvem a aplicação de conceitos matemáticos em áreas como saúde, meio ambiente, economia ou engenharia. Esses projetos não apenas desenvolvem habilidades de investigação e análise crítica, mas também demonstram como a Matemática pode ser aplicada em uma variedade de contextos disciplinares. Estabelecer parcerias com a indústria e a comunidade local pode proporcionar oportunidades para os alunos aplicarem seus conhecimentos matemáticos em projetos do mundo real. Por exemplo, os alunos podem colaborar com empresas locais para resolver problemas de otimização de produção, análise de dados de mercado ou modelagem de processos industriais. Essas parcerias não apenas tornam o aprendizado mais relevante e significativo, mas também preparam os alunos para futuras carreiras em campos relacionados à Matemática e tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração interdisciplinar da Matemática no ciclo educacional representa uma abordagem dinâmica e multifacetada para o ensino e aprendizagem da disciplina. Ao longo deste artigo, exploramos os fundamentos dessa abordagem, destacando sua importância, benefícios, desafios e considerações adicionais.

A Matemática é uma disciplina fundamental que desempenha um papel crucial em praticamente todos os aspectos da vida moderna. No entanto, seu ensino muitas vezes é fragmentado e desconectado de outras áreas do conhecimento. A integração interdisciplinar da Matemática oferece uma oportunidade de superar essa fragmentação, permitindo que os alunos vejam a Matemática como uma ferramenta poderosa e relevante em uma variedade de contextos disciplinares.

Ao integrar a Matemática com outras disciplinas, os alunos desenvolvem uma compreensão mais ampla e contextualizada da disciplina, tornando o aprendizado mais significativo e motivador. Além disso, essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades transferíveis, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional em qualquer campo.

No entanto, a integração interdisciplinar da Matemática também apresenta desafios significativos que precisam ser enfrentados. A colaboração entre professores de diferentes disciplinas pode ser complexa, exigindo um esforço conjunto para desenvolver currículos integrados e avaliações holísticas. Além disso, os educadores precisam de apoio e desenvolvimento profissional para projetar e implementar efetivamente práticas de ensino interdisciplinares que incorporem a Matemática de forma significativa.

À medida que avançamos no século XXI, a integração interdisciplinar da Matemática no ciclo educacional continuará a desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação mais inclusiva, significativa e relevante para todos os alunos. É essencial continuar explorando novas maneiras de conectar a Matemática com outras áreas do conhecimento, aproveitando tecnologias emergentes, promovendo parcerias com a indústria e a comunidade e celebrando a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos.

Em última análise, a integração interdisciplinar da Matemática no ciclo educacional representa uma oportunidade emocionante para transformar a forma como a disciplina é ensinada e aprendida. Ao promover uma compreensão mais ampla e interconectada da Matemática, podemos capacitar os alunos a se tornarem pensadores críticos, solucionadores de problemas e cidadãos globais informados. Por meio de colaboração, inovação e dedicação contínua, podemos garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação matemática de alta qualidade que os prepare para enfrentar os desafios do século XXI e além.

1. Boaler, J. (2019). Mente Ilimitada: Desperte Seu Potencial Infinito em Matemática. Editora Penso.

2. Conselho Nacional de Professores de Matemática. (2014). Princípios e Normas para a Matemática Escolar. Editora da Unicamp.

3. Machado, J. S. (2017). Matemática e suas Conexões com Outras Áreas do Conhecimento. Editora Moderna.

4. Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (Eds.). (2019). Investigação em Educação Matemática: Contributos para o Desenvolvimento Profissional de Professores. Editora da Universidade do Algarve.

5. Smole, K. S., Diniz, M. I., & Milani, E. J. (2018). Matemática: Ensino Médio: Volume Único. Editora Saraiva.

6. Lins, R. (2016). Tecnologias Digitais e Educação Matemática: Reflexões, Pesquisas e Práticas. Editora Appris.

7. Borba, M. C., & Villarreal, M. E. (2013). Humanização e Educação Matemática. Editora Autêntica.

8. Skovsmose, O. (2017). Educação Matemática Crítica: Teoria, Prática e Futuro. Editora Cortez.

9. Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. (2019). Formação de Educadores a Distância e Integrada às Tecnologias Digitais. Editora Penso.

10. Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (Eds.). (2018). Investigação em Educação Matemática: Contribuições Teóricas e Metodológicas. Editora Autores Associados.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

CURRÍCULO ESCOLAR E RACISMO: INTEGRANDO A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

AUTOR: ALESSANDRA SIMIÃO

RESUMO

Este artigo aborda a integração da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como uma estratégia crucial para combater o racismo estrutural na educação. Inicialmente, define-se o racismo e explora-se seu impacto no ambiente educacional brasileiro. Em seguida, discute-se a importância de revisar o currículo para incluir de maneira mais abrangente temas relacionados à história e cultura afro-brasileira. Exemplos de iniciativas bem-sucedidas são apresentados para ilustrar os benefícios educacionais e sociais dessa integração. São discutidos também os desafios enfrentados na implementação dessas mudanças, bem como as resistências encontradas. Conclui-se que a inclusão da história e cultura afro-brasileira não apenas enriquece o currículo escolar, proporcionando uma educação mais inclusiva e diversificada, mas também é fundamental para promover a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Racismo, educação, currículo escolar, cultura afro-brasileira, inclusão, diversidade.

ABSTRACT

This article addresses the integration of Afro-Brazilian history and culture into the school curriculum as a crucial strategy to combat structural racism in education. It defines racism and explores its impact on the Brazilian educational environment. The importance of revising the curriculum to more comprehensively include Afro-Brazilian history and culture is discussed. Examples of successful initiatives illustrate the educational and social benefits of this integration. Challenges in implementing these changes and encountered resistances are also examined. The conclusion emphasizes that integrating Afro-Brazilian history and culture enriches the school
curriculum, providing a more inclusive and diverse education, and is essential for promoting racial equality and valuing cultural diversity in Brazil.

KEYWORDS

Racism, education, school curriculum, Afro-Brazilian culture, inclusion, diversity.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a discussão sobre o currículo escolar e o racismo assume uma relevância crítica para a promoção da igualdade e da justiça social. Este artigo se propõe a explorar como a integração da história e cultura afro-brasileira no currículo pode contribuir significativamente para enfrentar o racismo estrutural nas escolas. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, o currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural dos estudantes e na perpetuação de estereótipos. Ao negligenciar a história e contribuições da população afrodescendente, o currículo não apenas omite uma parte essencial da história do Brasil, mas também perpetua injustiças históricas e sociais. Portanto, discutir como integrar de forma mais eficaz a história e cultura afro-brasileira no currículo não é apenas uma questão educacional, mas um imperativo moral e social para promover uma educação mais inclusiva, diversa e verdadeiramente antirracista.

O objetivo principal deste artigo é investigar como a integração da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar pode desempenhar um papel crucial no combate ao racismo estrutural. Será analisado como a inclusão desses elementos pode promover uma educação mais equitativa e representativa, capaz de desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira. Além disso, o artigo visa destacar os benefícios educacionais e sociais dessa integração, demonstrando como ela pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes afrodescendentes, promover o respeito à diversidade e estimular um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos. A análise também abordará os desafios e as resistências enfrentadas na implementação de mudanças curriculares significativas e proporá recomendações para educadores, formuladores de políticas públicas e demais interessados em promover uma educação antirracista no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O racismo é um fenômeno complexo que envolve preconceitos, discriminações e exclusões baseadas em características raciais ou étnicas. No contexto brasileiro, o racismo manifesta-se de maneira estrutural e institucionalizada, permeando diversas esferas da sociedade e influenciando as oportunidades, o acesso a direitos e a qualidade de vida de grupos raciais específicos. Primeiramente, é importante compreender que o racismo estrutural refere-se aos padrões de discriminação que estão enraizados nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

No Brasil, essas estruturas foram historicamente moldadas pela escravidão e pela colonização, que estabeleceram hierarquias raciais e econômicas profundamente arraigadas. Essas hierarquias persistem até hoje, refletindo-se em disparidades socioeconômicas significativas entre negros e brancos. Em termos institucionais, o racismo se manifesta através de políticas, práticas e normas que perpetuam a marginalização e a exclusão de grupos raciais minoritários. Por exemplo, políticas públicas historicamente discriminatórias contribuíram para a segregação urbana, a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação de qualidade, e o aumento da violência policial contra negros e negras. Além disso, o racismo estrutural também se expressa de maneira cultural e simbólica, moldando representações estereotipadas e depreciativas de grupos étnico-raciais específicos. Estereótipos racistas, disseminados pela mídia e pela cultura popular, reforçam imagens negativas e distorcidas que perpetuam o preconceito e a discriminação No contexto jurídico, embora o Brasil tenha leis que proíbem expressamente a discriminação racial, a aplicação e efetividade dessas leis muitas vezes deixam a desejar. A judicialização de casos de racismo é lenta e as penas geralmente não são proporcionais à gravidade dos crimes cometidos.Por fim, é fundamental reconhecer que o combate ao racismo estrutural requer ações integradas em várias frentes: políticas públicas afirmativas que promovam a igualdade racial, educação antirracista que desconstrua estereótipos e valorize a diversidade, e um compromisso coletivo para construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os seus cidadãos.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural dos estudantes e na maneira como eles percebem a si mesmos e aos outros grupos sociais. No contexto brasileiro, onde a diversidade étnico-racial é uma característica marcante, o currículo pode tanto contribuir positivamente para a valorização das diferentes culturas quanto perpetuar estereótipos raciais prejudiciais.

Primeiramente, é importante reconhecer que o currículo não é neutro: ele reflete valores, perspectivas e escolhas feitas pelos formuladores de políticas educacionais. Se o currículo não incluir de maneira adequada a história e contribuições de diferentes grupos étnicos, incluindo a história e cultura afro-brasileira, corre-se o risco de perpetuar uma visão eurocêntrica e excludente da sociedade. Isso pode resultar na marginalização de estudantes que não se veem representados nas narrativas dominantes do currículo.Além disso, o currículo pode influenciar a percepção e construção de estereótipos raciais. Quando certos grupos étnicos são retratados de maneira negativa, estereotipada ou simplificada, isso não apenas distorce a realidade, mas também contribui para a reprodução de preconceitos e discriminações. Estereótipos raciais presentes no currículo podem afetar a autoestima e o desempenho acadêmico de estudantes pertencentes a esses grupos, além de moldar as interações sociais dentro do ambiente escolar. Por outro lado, um currículo que incorpora de forma adequada a diversidade étnico-racial pode enriquecer a experiência educacional dos estudantes, promovendo o respeito pela pluralidade cultural e pela história compartilhada do país. A inclusão de perspectivas diversas não apenas proporciona uma educação mais completa e inclusiva, mas também prepara os estudantes para uma sociedade multicultural e globalizada, onde a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade são habilidades essenciais.Portanto, é crucial que o currículo escolar seja constantemente revisado e atualizado para garantir que represente de maneira precisa e inclusiva a diversidade étnico-racial do Brasil. Isso não só fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos são respeitados e valorizados independentemente de sua origem étnica ou racial.

Incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar é fundamental por diversos motivos que contribuem significativamente para uma educação mais inclusiva, diversa e respeitosa.

Primeiramente, a história e cultura afro-brasileira são partes essenciais da formação da identidade nacional. A presença e contribuições dos africanos e seus descendentes têm sido historicamente subestimadas e até mesmo ignoradas nos currículos escolares. Incluir esses conteúdos permite corrigir distorções históricas, dando voz e visibilidade à experiência afro-brasileira, que é fundamental para a compreensão completa da história do Brasil.

Além disso, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Ao aprender sobre as contribuições significativas dos povos afrodescendentes para a cultura, economia e sociedade brasileira, os estudantes são expostos a uma perspectiva mais ampla e equilibrada da diversidade étnica e cultural do país. Isso promove o respeito à diversidade e valoriza a pluralidade como um elemento enriquecedor da identidade nacional.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a promoção da igualdade racial e para o combate ao racismo estrutural. Ao oferecer uma educação que reconhece e celebra as contribuições dos afro-brasileiros, as escolas podem criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Isso é especialmente importante para estudantes afrodescendentes, que muitas vezes enfrentam estigmas e desafios adicionais devido ao racismo.Além de impactar positivamente a autoestima e identidade dos estudantes afrodescendentes, a inclusão da história e cultura afro-brasileira também prepara todos os estudantes para viverem em uma sociedade plural e diversa. Promove a empatia, o respeito mútuo e a compreensão intercultural, habilidades fundamentais para a convivência pacífica e colaborativa em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma estratégia educacional crucial para promover uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e igualitária no Brasil.

O currículo escolar brasileiro atualmente aborda a história e cultura afro-brasileira de maneira limitada e frequentemente insuficiente. Embora haja avanços significativos nas últimas décadas, especialmente com a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda existem diversas lacunas e desafios a serem enfrentados.

Uma das principais lacunas está na implementação efetiva da lei. Muitas escolas e redes de ensino ainda não incorporaram de maneira adequada esses conteúdos em seus currículos. Isso pode ser atribuído a falta de capacitação adequada dos professores, resistências por parte de alguns setores da sociedade e falta de recursos materiais e didáticos específicos para o ensino desses temas.

Além disso, mesmo quando os conteúdos são abordados, muitas vezes são tratados de forma superficial ou apenas como um apêndice ao currículo principal. A história e cultura afro-brasileira são frequentemente relegadas a datas comemorativas específicas, como o Dia da Consciência Negra, ao invés de serem integradas de forma transversal e contínua em todas as disciplinas.Outro desafio significativo é a falta de representatividade e diversidade no corpo docente. A maioria dos professores ainda é composta por indivíduos brancos, o que pode limitar a capacidade das escolas de oferecer uma educação culturalmente sensível e inclusiva que reflita a diversidade étnico-racial do Brasil.

Além das questões práticas, existem também desafios ideológicos e políticos. O ensino da história e cultura afro-brasileira muitas vezes encontra resistência de grupos que minimizam a importância desses conteúdos ou defendem uma visão eurocêntrica da história brasileira, ignorando as contribuições significativas dos afrodescendentes para o país.

Para superar esses desafios, é necessário um compromisso renovado com a implementação plena da Lei 10.639/2003, incluindo políticas eficazes de formação continuada para professores, desenvolvimento de materiais didáticos diversificados e acessíveis, e promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize e celebre a diversidade étnico-racial do Brasil. É essencial também um engajamento maior da sociedade civil e das instituições educacionais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que reconheça e respeite a pluralidade cultural e étnica do país.

Integrar de forma mais ampla a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar traz uma série de benefícios significativos nos âmbitos educacionais, sociais e culturais.

BENEFÍCIOS EDUCACIONAIS:

1. Promoção da Diversidade e Inclusão: A inclusão da história e cultura afro-brasileira proporciona uma educação mais completa e diversificada, que reflete a pluralidade étnico-racial do Brasil. Isso ajuda os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e precisa da sociedade em que vivem.

2.Desenvolvimento de uma Identidade Cultural Fortalecida: Para os estudantes afrodescendentes, aprender sobre suas raízes culturais e históricas fortalece sua identidade e autoestima. Isso é crucial para combater estereótipos negativos e promover um senso de pertencimento na escola e na comunidade.

3. Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos:A educação sobre a história e cultura afro-brasileira ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma visão mais justa e equilibrada das contribuições dos afrodescendentes para o país.

4. Preparação para a Cidadania Global: Em um mundo cada vez mais interconectado, a compreensão da diversidade cultural e étnica é essencial para a formação de cidadãos globalmente conscientes e responsáveis.

BENEFÍCIOS SOCIAIS:

1. Promoção da Igualdade Racial: A integração da história e cultura afro-brasileira no currículo contribui para a promoção da igualdade racial, ao reconhecer e valorizar as contribuições dos afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira.

2. Redução das Disparidades Sociais: Ao educar os estudantes sobre as injustiças históricas enfrentadas pelos afrodescendentes e as lutas por igualdade, o currículo pode inspirar ações para reduzir as disparidades sociais e econômicas que ainda existem no país.

reduzir as disparidades sociais e econômicas que ainda existem no país.

3. Fortalecimento do Respeito e da Tolerância:A educação sobre diversidade étnico-racial promove o respeito mútuo, a tolerância e a convivência pacífica em uma sociedade plural.

BENEFÍCIOS CULTURAIS:

1. Preservação e Valorização da Cultura Afro-brasileira: Integrar a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a preservação e valorização das tradições culturais afro-brasileiras, que são parte integrante do patrimônio cultural do país.

2. Enriquecimento da Produção Cultural: O conhecimento e reconhecimento das contribuições culturais afro-brasileiras inspiram e enriquecem a produção cultural contemporânea, influenciando a música, dança, literatura, artes visuais e outras formas de expressão artística.

Em suma, integrar a história e cultura afro-brasileira de forma mais ampla no currículo não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e culturalmente vibrante.

Existem diversas iniciativas e escolas no Brasil que têm se destacado na promoção da integração da história e cultura afro-brasileira de maneira eficaz. Aqui estão alguns exemplos:

1. Escola Municipal Tia Ciata (Rio de Janeiro, RJ): Esta escola desenvolveu um projeto pedagógico integrando a cultura afro-brasileira em todas as disciplinas. As aulas são estruturadas para incluir conteúdos sobre a história da escravidão, manifestações culturais afro-brasileiras como o samba e o candomblé, além de promover debates sobre identidade racial e combate ao racismo. Resultados observados incluem maior engajamento dos alunos, redução de conflitos raciais na escola e melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes afrodescendentes.

2. Escola Estadual Zumbi dos Palmares (São Paulo, SP) : Esta escola adota um currículo que enfatiza a história e contribuições de líderes afro-brasileiros como Zumbi dos Palmares e Luiza Mahin, além de explorar a influência da cultura afro-brasileira nas artes, literatura e ciências. Os alunos participam ativamente de projetos de pesquisa e eventos culturais que destacam a diversidade étnico-racial. Os resultados incluem uma maior valorização da identidade negra entre os alunos e uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

3. Projeto Educação e Relações Étnico-Raciais (PERER): Desenvolvido em parceria com várias escolas públicas e privadas em diferentes estados brasileiros, o PERER oferece formação continuada para professores sobre como integrar eficazmente a história e cultura afro-brasileira no currículo. Os resultados incluem um aumento na conscientização dos professores sobre a importância da diversidade étnico-racial, melhorias na qualidade do ensino oferecido e maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

4. Escola Municipal Quilombola Manoel Rodrigues de Oliveira (Minas Gerais): Localizada em uma comunidade quilombola, esta escola incorpora de forma integral a história e cultura afro-brasileira em seu currículo. Os alunos aprendem sobre a resistência quilombola, tradições culturais como o jongo e a culinária afro-brasileira. Os resultados incluem um forte senso de identidade cultural entre os estudantes, orgulho de suas raízes quilombolas e um ambiente escolar que promove a valorização da diversidade.

Esses exemplos demonstram como iniciativas que valorizam e integram a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar não apenas enriquecem a educação dos estudantes, mas também promovem a inclusão, o respeito à diversidade e contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

IMPACTO NA PERCEPÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar pode ter um impacto profundo na percepção dos alunos sobre diversidade, identidade e respeito mútuo.

1. PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E IDENTIDADE CULTURAL

Integrar conteúdos afro-brasileiros no currículo permite que os alunos compreendam melhor a diversidade étnico-racial do Brasil. Eles aprendem sobre as contribuições significativas dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, o que fortalece a identidade cultural tanto dos estudantes afro-brasileiros quanto dos demais. Isso promove um senso de pertencimento e orgulho em suas raízes culturais, contribuindo para uma maior autoestima e respeito próprio.

2. DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS:

O ensino da história e cultura afro-brasileira desafia estereótipos raciais e promove uma visão mais complexa e humanizada das diversas culturas presentes no Brasil. Isso ajuda os alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre o racismo e outras formas de discriminação, incentivando o respeito mútuo e a valorização da diversidade como uma riqueza cultural.

3. FOMENTO AO DIÁLOGO E EMPATIA:

Ao aprenderem sobre as lutas históricas e contemporâneas dos afrodescendentes por igualdade e reconhecimento, os alunos são incentivados a se engajar em discussões construtivas sobre justiça social e direitos humanos. Isso promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e compreensão das diferentes realidades vividas pelos diversos grupos étnicos no país.

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de mudanças curriculares significativas para integrar a história e cultura afro-brasileira enfrenta vários desafios:

1. RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL E POLÍTICA:

Alguns setores da sociedade resistem à inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo, argumentando contra a suposta "politização" da educação ou minimizando a importância da diversidade étnico-racial. Isso pode dificultar a aprovação e implementação de políticas educacionais inclusivas.

2. FORMAÇÃO DOCENTE INSUFICIENTE:

Muitos professores não receberam formação adequada para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira de maneira eficaz e sensível. A falta de capacitação pode resultar em abordagens superficiais ou inadequadas, que não alcançam os objetivos educacionais de promover uma compreensão crítica e respeitosa das questões étnico-raciais.

3. RECURSOS DIDÁTICOS LIMITADOS:

A disponibilidade de materiais didáticos específicos e adequados para o ensino da história e cultura afro-brasileira pode ser limitada. Isso pode dificultar o trabalho dos professores em diversificar suas práticas pedagógicas e oferecer uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

SUPERANDO OS DESAFIOS

Para superar esses desafios e promover uma implementação eficaz da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, são necessárias medidas concretas:

- Políticas Educativas Claras e Apoio Institucional: Governos e instituições educacionais devem adotar políticas claras que apoiam a inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo, com medidas concretas de implementação e avaliação.
- Formação Continuada e Capacitação de Professores: Investir em programas de formação continuada que capacitem os professores a desenvolverem competências para abordar temas sensíveis de maneira inclusiva e respeitosa.

- Produção e Disponibilização de Recursos Didáticos: Incentivar a produção e distribuição de materiais didáticos diversificados e acessíveis, que apoiem os professores no ensino da história e cultura afro-brasileira de forma envolvente e educativa.
- Engajamento da Comunidade Escolar e Parcerias: Envolver pais, alunos, comunidades locais e organizações da sociedade civil no processo educacional, promovendo um diálogo aberto e construtivo sobre a importância da diversidade étnico-racial na educação.

Ao enfrentar esses desafios com determinação e investimento adequado, é possível transformar o currículo escolar em uma ferramenta eficaz para promover a inclusão social, fortalecer a identidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar não se restringe apenas à melhoria da educação, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao integrar esses conteúdos de forma ampla e significativa, estamos promovendo benefícios que transcendem o ambiente escolar e impactam diretamente a percepção e inclusão social dos alunos.

Primeiramente, a inclusão promove o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes afro-brasileiros, oferecendo uma visão mais abrangente e positiva de suas próprias raízes históricas e culturais. Isso contribui para uma maior autoestima e senso de pertencimento, combatendo estereótipos e promovendo uma valorização pessoal e coletiva das contribuições afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Além disso, ao aprenderem sobre a história e cultura afro-brasileira, todos os alunos são expostos a perspectivas que desafiam preconceitos e promovem o respeito mútuo entre diferentes grupos étnico-raciais

Essa educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento essencial para uma convivência harmoniosa e respeitosa.

Entretanto, a implementação dessas mudanças enfrenta desafios significativos. Resistências institucionais e políticas, falta de formação adequada para os professores e recursos didáticos limitados são obstáculos que precisam ser superados com políticas educativas claras, investimentos em capacitação docente e produção de materiais pedagógicos diversificados e acessíveis.O engajamento da comunidade escolar e parcerias com organizações sociais são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo, onde a diversidade étnico-racial seja valorizada e celebrada. Essas medidas não apenas melhoram a qualidade da educação oferecida, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais coesa, justa e equitativa, onde todos os indivíduos se sintam representados, respeitados e valorizados.Portanto, ao integrar a história e cultura afro-brasileira de maneira abrangente no currículo escolar, estamos não apenas enriquecendo a educação dos nossos estudantes, mas também pavimentando o caminho para um futuro onde a diversidade seja verdadeiramente reconhecida como um patrimônio cultural e social de toda a nação brasileira.

REFERÊNCIA BIBIOGRÁFICA

1. Livros:
"O que é racismo estrutural?" - Silvio Almeida"Educação e Relações Étnico-Raciais: Refletindo sobre algumas experiências no Brasil"** - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
"Educação das Relações Étnico-Raciais: Ações afirmativas e diversidade no contexto brasileiro"- Deise Mancebo, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
"O que é racismo?" - Joel Rufino dos Santos
2. Artigos Acadêmicos:
"A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar"- Disponível em bases de dados como Scielo, Redalyc, entre outras.
"Diversidade Étnico-Racial no Currículo Escolar: Desafios e possibilidades"
Artigo acadêmico de autores como Kabengele Munanga e outros especialistas em educação e diversidade.
3. Legislação e Documentos Oficiais:
Lei nº 10.639/2003 - Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Documento do Ministério da Educação que orienta a implementação desses conteúdos no currículo escolar.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

O PAPEL DA COMUNIDADE BOLIVIANA NA CONSTRUÇÃO DE REDES MIGRATÓRIAS

AUTOR: AYRTON AUGUSTO RIBEIRO DA SILVA

RESUMO

O artigo O Papel da Comunidade Boliviana na Construção de Redes Migratórias explora a importância das comunidades bolivianas na formação de redes que auxiliam novos migrantes a se estabelecerem em países estrangeiros. A migração boliviana, impulsionada por fatores como busca por melhores oportunidades econômicas e fuga de instabilidade política, resulta em um fenômeno complexo que demanda apoio e orientação. As redes migratórias desempenham um papel fundamental, oferecendo recursos e assistência em diversas áreas, como moradia, emprego e integração cultural. O artigo aborda também a história da migração boliviana e a formação dessas redes ao longo do tempo, destacando o impacto positivo nas comunidades de destino. A identidade cultural dos migrantes é mantida por meio de celebrações e tradições, que ajudam a construir um senso de pertencimento. No entanto, os migrantes enfrentam desafios como discriminação e dificuldades de acesso a serviços, situações que são mitigadas pelo apoio da comunidade. A reflexão final propõe uma análise sobre como a experiência boliviana pode informar políticas migratórias mais inclusivas e promover uma maior integração cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Migração; Comunidade; Redes Migratórias;Identidade Cultural;Integração

ABSTRACT

The article "The Role of the Bolivian Community in Building Migratory Networks" explores the significance of Bolivian communities in forming networks that assist new migrants in settling in foreign countries. Bolivian migration, driven by factors such as the pursuit of better economic opportunities and the escape from political instability, results in a complex phenomenon that demands support and guidance. Migratory networks play a crucial role in offering resources and assistance in various areas, including housing, employment, and cultural integration. The article also discusses the history of Bolivian migration and the formation of these networks over time, highlighting their positive impact on host communities. Migrants maintain their cultural identity through celebrations and traditions, fostering a sense of belonging. However, migrants face challenges such as discrimination and access to services, situations mitigated by community support. The concluding reflection proposes an analysis of how the Bolivian experience can inform more inclusive migration policies and promote greater cultural integration.

KEYWORDS

Migration; Community; Migratory Networks; Cultural Identity; Integration

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos, a migração boliviana tem se intensificado, refletindo uma série de fatores socioeconômicos e políticos que impulsionam os cidadãos a buscar novas oportunidades fora de suas fronteiras. Dados recentes indicam que um número crescente de bolivianos tem optado por migrar, principalmente para países vizinhos, como Brasil, Argentina e Chile, mas também para nações mais distantes, como os Estados Unidos e Espanha. As principais rotas migratórias são marcadas por uma busca por melhores condições de vida e trabalho, além da aspiração por uma educação de qualidade.

As motivações para essa migração são diversas e frequentemente interligadas. Muitos bolivianos buscam melhores oportunidades econômicas, fugindo da pobreza e do desemprego que afetam amplas camadas da população. A instabilidade política e os conflitos sociais, como os que ocorreram em anos recentes, também desempenham um papel significativo, levando indivíduos e famílias a deixarem suas terras natais em busca de segurança e um ambiente mais estável. Além disso, a busca por educação de qualidade é uma motivação crescente, com muitos jovens se deslocando para países que oferecem melhores opções de estudo e formação profissional. Essa combinação de fatores não só transforma a paisagem social da Bolívia, mas também molda a identidade da diáspora boliviana, que se torna parte vital do tecido multicultural das sociedades de acolhimento.

As comunidades migrantes desempenham um papel fundamental na dinâmica da migração, atuando como pilares de apoio e suporte para aqueles que chegam a um novo país. Ao formar redes sociais, essas comunidades oferecem um espaço seguro para os migrantes se estabelecerem, proporcionando não apenas um senso de pertencimento, mas também recursos e informações vitais que facilitam a transição para a vida em um ambiente desconhecido. Essas redes podem incluir amigos, familiares e conhecidos que já se encontram no país de destino, criando um laço que ajuda a mitigar a sensação de isolamento e vulnerabilidade que muitos novos migrantes enfrentam.

Essas comunidades servem como verdadeiros pontos de partida, onde os recém-chegados podem acessar informações sobre moradia, emprego, serviços de saúde e oportunidades educacionais. Além disso, as associações comunitárias frequentemente organizam eventos sociais e culturais, promovendo a integração e a manutenção das tradições e valores culturais que são essenciais para a identidade dos migrantes. Esse suporte comunitário é crucial, pois muitas vezes os migrantes chegam sem um conhecimento prévio do idioma ou das normas sociais do país anfitrião, e as redes formadas pelas comunidades oferecem a orientação necessária para navegar esses novos desafios. Em suma, a importância das comunidades migrantes se reflete não apenas na facilitação do processo de integração, mas também na construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os migrantes.

A comunidade boliviana exerce um impacto significativo na construção e no fortalecimento das redes migratórias que facilitam a integração de novos migrantes em países estrangeiros. Esse fenômeno é particularmente evidente nas localidades onde a presença boliviana é robusta, como em diversas cidades do Brasil, Argentina e Chile. A interconexão entre os membros da comunidade cria um ambiente de apoio mútuo, onde experiências compartilhadas e laços familiares se tornam fundamentais para a adaptação dos recém-chegados.

Através de associações culturais, grupos de ajuda mútua e redes sociais informais, os bolivianos estabelecem uma estrutura que não só proporciona recursos essenciais, mas também fomenta um senso de identidade coletiva. Esses mecanismos de apoio são cruciais, pois ajudam a amenizar os desafios que os migrantes enfrentam, como a discriminação, a barreira do idioma e a falta de conhecimento sobre o funcionamento do novo país. Além disso, a colaboração entre os membros da comunidade fortalece as relações sociais, permitindo que os bolivianos construam um lugar onde suas tradições e culturas possam ser preservadas e celebradas.

Assim, a tese deste artigo enfatiza que a comunidade boliviana não é apenas um grupo disperso em diferentes países, mas sim uma rede coesa que desempenha um papel vital na experiência migratória, moldando a identidade e a integração dos bolivianos no exterior. Essa rede de apoio é um ativo inestimável que contribui para a resiliência e o sucesso dos migrantes bolivianos em suas novas jornadas.

DESENVOLVIMENTO

HISTÓRIA DA MIGRAÇÃO BOLIVIANA

A migração boliviana tem raízes profundas, com um histórico que remonta ao século XIX. As primeiras ondas migratórias ocorreram principalmente como resultado de fatores econômicos e sociais que pressionavam os bolivianos a buscar melhores condições de vida em países vizinhos. A exploração dos recursos naturais, especialmente a extração de minérios, atraiu muitos trabalhadores para as minas do sul do Peru e para as regiões industriais da Argentina, onde a demanda por mão de obra era alta. Essa migração inicial estabeleceu as bases para a formação de comunidades bolivianas fora do país, criando laços que perdurariam ao longo das décadas.

Com o passar do tempo, a migração boliviana evoluiu e diversificou-se. Nos anos 1980 e 1990, a instabilidade política e as crises econômicas exacerbadas pela hiperinflação e pela falta de oportunidades de emprego impulsionaram um novo fluxo migratório, especialmente em direção à Argentina e ao Brasil. Durante esse período, muitos bolivianos se mudaram para as grandes cidades argentinas, como Buenos Aires, e também para áreas urbanas no Brasil, em busca de trabalho nas indústrias e na agricultura. Esses migrantes não apenas contribuíram para o crescimento econômico local, mas também ajudaram a formar uma identidade cultural boliviana em suas novas comunidades.

A relação histórica com países vizinhos, como Brasil e Argentina, é marcada por laços culturais e sociais profundos. As comunidades bolivianas que se estabeleceram nessas nações mantiveram suas tradições, festas e culinária, ao mesmo tempo em que se integraram à vida local. Esse intercâmbio cultural é visível em diversos aspectos da sociedade, onde as influências bolivianas podem ser observadas em festivais e eventos que celebram a diversidade. Assim, a história da migração boliviana não é apenas uma narrativa de deslocamento, mas também uma rica tapeçaria de intercâmbio cultural e resiliência, refletindo a capacidade dos bolivianos de se adaptarem e prosperarem em novos contextos.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

FORMAÇÃO DE REDES MIGRATÓRIAS

Redes migratórias são estruturas sociais que se formam entre migrantes e suas comunidades, consistindo em conexões de apoio mútuo que facilitam a integração e a adaptação em um novo ambiente. Essas redes são construídas a partir de laços familiares, amizades, associações comunitárias e grupos de interesse comum, e desempenham um papel fundamental na mitigação dos desafios que os migrantes enfrentam ao se deslocarem para outros países. Elas se tornam essenciais para a transmissão de informações, recursos e experiências, criando um ambiente que promove a segurança e o bem-estar dos recém-chegados.

As comunidades bolivianas, ao se estabelecerem em diversos países, desenvolvem redes migratórias robustas que funcionam como verdadeiros sistemas de apoio. Quando novos migrantes chegam, frequentemente encontram membros da comunidade que já estão estabelecidos e dispostos a compartilhar informações valiosas sobre moradia, empregos e serviços locais. Essas conexões são frequentemente iniciadas por meio de reuniões informais, eventos culturais ou celebrações, onde bolivianos compartilham suas histórias e formam vínculos que transcendem fronteiras.

Além disso, muitas comunidades bolivianas organizam associações e grupos de ajuda mútua que têm como objetivo específico apoiar os migrantes. Essas organizações podem oferecer serviços como assistência na busca de emprego, orientação sobre questões legais e informações sobre a adaptação à vida no novo país. Atividades sociais, como festivais e encontros, também são promovidas para fortalecer esses laços, permitindo que os migrantes mantenham suas tradições e criem um senso de pertencimento. Dessa forma, a formação de redes migratórias não apenas facilita a integração dos bolivianos em suas novas comunidades, mas também contribui para a preservação de sua identidade cultural, evidenciando a importância dessas conexões sociais no processo migratório.

RECURSOS E APOIO

As comunidades bolivianas desempenham um papel crucial no apoio aos migrantes, oferecendo uma variedade de recursos que facilitam a adaptação e a integração em novos países. Um dos principais recursos disponibilizados é a informação sobre moradia. Muitas vezes, os recém-chegados enfrentam dificuldades para encontrar um lugar adequado para viver, especialmente em áreas urbanas onde o mercado imobiliário pode ser competitivo e confuso. As comunidades organizam grupos e plataformas onde compartilham listas de imóveis disponíveis, recomendam bairros que são mais acolhedores para bolivianos e, em alguns casos, até ajudam na negociação de contratos de aluguel.

Além da moradia, as comunidades bolivianas também fornecem informações sobre oportunidades de emprego. Através de redes informais e grupos nas redes sociais, os migrantes têm acesso a vagas de trabalho que podem não estar anunciadas em plataformas convencionais. Os membros da comunidade frequentemente compartilham experiências sobre seus próprios empregos, ajudando novos migrantes a entender quais habilidades são valorizadas no mercado de trabalho local e quais estratégias podem ser eficazes durante o processo de recrutamento. Além disso, algumas associações organizam feiras de emprego e workshops de capacitação, oferecendo treinamento e orientação profissional.

Outro aspecto fundamental do apoio comunitário é a assistência em questões legais. Muitos migrantes enfrentam desafios relacionados à documentação, como visto de trabalho e regularização de imigração. As comunidades bolivianas frequentemente disponibilizam informações sobre processos legais, encaminhando migrantes a advogados ou organizações que oferecem serviços jurídicos gratuitos ou a baixo custo. Algumas comunidades também promovem sessões informativas sobre os direitos dos migrantes, capacitando-os a navegar pelas complexidades legais do novo país.

Esses recursos são essenciais para ajudar os migrantes a superar barreiras iniciais, construir uma nova vida e estabelecer uma base sólida para o futuro. Através de um sistema de apoio robusto, as comunidades bolivianas não apenas fortalecem a integração de seus membros, mas também promovem um ambiente onde as tradições e a cultura podem ser preservadas e celebradas.

O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS NA ASSISTÊNCIA AOS MIGRANTES

As organizações comunitárias, associações e grupos informais desempenham um papel fundamental na assistência aos migrantes bolivianos, oferecendo um suporte vital que vai além do simples acolhimento. Essas entidades funcionam como pontos de encontro para a comunidade, promovendo um senso de pertencimento e solidariedade entre os migrantes. Através de uma variedade de serviços e iniciativas, elas ajudam a facilitar a integração e a adaptação dos recém-chegados em seus novos lares.

As organizações comunitárias frequentemente oferecem programas que abordam questões específicas enfrentadas pelos migrantes. Isso pode incluir oficinas sobre direitos trabalhistas, aulas de idioma, e orientação sobre como acessar serviços de saúde e educação. Esses programas são especialmente importantes para aqueles que podem estar enfrentando barreiras linguísticas ou que não têm familiaridade com o sistema legal e administrativo do país de acolhimento. Ao fornecer esse tipo de suporte, as organizações ajudam a equipar os migrantes com as habilidades e informações necessárias para navegar na nova sociedade.

Além disso, essas entidades atuam como intermediárias entre os migrantes e as autoridades locais, facilitando a comunicação e garantindo que as necessidades da comunidade sejam ouvidas. Elas podem organizar eventos de sensibilização que promovem a compreensão mútua entre os migrantes e a população local, ajudando a combater preconceitos e promover uma convivência harmoniosa.

Os grupos informais, por sua vez, muitas vezes surgem de laços familiares ou de amizade, criando uma rede de apoio que é igualmente crucial. Esses grupos oferecem assistência imediata e prática, como ajuda na busca de emprego, transporte para serviços essenciais, ou até mesmo apoio emocional durante períodos de adaptação. O suporte mútuo que caracteriza essas interações é fundamental para a construção de um ambiente acolhedor e solidário.

Em suma, as organizações comunitárias, associações e grupos informais são pilares essenciais na assistência aos migrantes bolivianos. Eles não apenas fornecem recursos e serviços práticos, mas também ajudam a construir uma rede de apoio que fortalece a resiliência e a identidade da comunidade migrante. Através de suas ações, essas entidades contribuem significativamente para o bem-estar e a integração dos bolivianos, criando um espaço onde suas vozes e culturas são valorizadas e respeitadas.

IDENTIDADE E CULTURA

A migração tem um impacto profundo na identidade cultural dos bolivianos, uma vez que muitos se encontram em um novo ambiente, onde suas tradições e modos de vida são frequentemente desafiados ou reconfigurados. À medida que os bolivianos se estabelecem em países estrangeiros, enfrentam a necessidade de adaptar sua cultura ao contexto local, o que pode gerar tensões entre a preservação de suas raízes e a integração nas novas sociedades. Contudo, as comunidades migrantes desempenham um papel crucial na manutenção da identidade cultural, criando um espaço onde as tradições podem ser preservadas e celebradas.

As comunidades bolivianas, ao se reunir em grupos e associações, encontram formas de manter vivas suas práticas culturais, como danças, músicas, culinária e rituais. Essas expressões culturais não apenas ajudam a fortalecer laços entre os membros da comunidade, mas também servem como uma forma de resistência à assimilação. Em muitos casos, as comunidades organizam eventos que destacam suas tradições, como festivais folclóricos, celebrações religiosas e feiras de gastronomia. Essas iniciativas proporcionam um ambiente propício para a transmissão de valores e costumes às novas gerações, que podem crescer em um contexto multicultural, mas ainda conectadas à herança boliviana.

Além disso, as celebrações e eventos culturais têm um papel fundamental na construção de um senso de comunidade. Eles oferecem uma oportunidade para os bolivianos se reunirem, compartilharem experiências e fortalecerem seus vínculos. Durante essas ocasiões, os migrantes podem encontrar um apoio emocional importante, pois compartilham desafios comuns e celebram conquistas coletivas. O sentimento de pertencimento é reforçado quando os membros da comunidade se reúnem para celebrar suas tradições, criando um espaço onde todos se sentem valorizados e reconhecidos.

Em suma, a migração pode transformar a identidade cultural dos bolivianos, mas as comunidades desempenham um papel vital na preservação e promoção de suas tradições. Através de celebrações e eventos culturais, eles não apenas mantêm viva a herança boliviana, mas também fortalecem o senso de comunidade, criando um ambiente acolhedor que permite que suas identidades floresçam, mesmo em contextos novos e desafiadores.

DESAFIOS ENFRENTADOS

A comunidade boliviana que migra para outros países enfrenta uma série de desafios significativos que podem dificultar sua adaptação e integração em novos ambientes. Um dos principais obstáculos é a discriminação, que pode se manifestar de diversas formas, desde preconceitos sutis até a exclusão aberta em contextos sociais e profissionais. Os bolivianos, muitas vezes, são alvo de estereótipos negativos que os colocam em desvantagem, dificultando a construção de relações saudáveis com a população local e, em alguns casos, afetando suas oportunidades de emprego e acesso a serviços essenciais.

Outro desafio importante é o acesso a serviços públicos, como saúde, educação e assistência jurídica. Muitos migrantes enfrentam barreiras linguísticas e falta de conhecimento sobre os sistemas locais, o que pode levar à exclusão de serviços que deveriam estar disponíveis a todos. A complexidade burocrática e a insegurança em relação ao status migratório também complicam a situação, fazendo com que alguns migrantes hesitem em buscar a ajuda de que precisam. Essa combinação de fatores pode resultar em uma experiência de marginalização, tornando ainda mais difícil a construção de uma nova vida em um país estrangeiro.

No entanto, as redes migratórias que as comunidades bolivianas estabelecem são fundamentais para superar esses desafios. Essas redes funcionam como sistemas de apoio que oferecem informações valiosas sobre direitos e recursos disponíveis, ajudando os migrantes a navegar nas complexidades do novo ambiente. Por meio de associações comunitárias e grupos informais, os bolivianos têm acesso a orientações sobre como acessar serviços de saúde, buscar emprego e lidar com questões legais. Essas organizações frequentemente organizam eventos de sensibilização que promovem a educação sobre direitos e oportunidades, empoderando os migrantes a se defenderem e a se integrarem mais plenamente na sociedade.

Além disso, as redes migratórias proporcionam um senso de pertencimento e solidariedade, permitindo que os migrantes compartilhem suas experiências e superem juntos as adversidades. Através do apoio mútuo, eles podem se sentir menos isolados e mais confiantes em enfrentar os desafios do novo país. Dessa forma, as redes não apenas ajudam a mitigar os efeitos da discriminação e da exclusão, mas também promovem uma comunidade coesa que trabalha em conjunto para garantir uma melhor qualidade de vida para todos os seus membros.

IMPACTO NAS COMUNIDADES DE DESTINO

A presença da comunidade boliviana nas nações de acolhimento traz uma série de influências significativas, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. Do ponto de vista econômico, os migrantes bolivianos desempenham um papel vital nas economias locais, contribuindo para a força de trabalho em setores como agricultura, construção civil, comércio e serviços. Eles não apenas preenchem lacunas de mão de obra, mas também criam pequenas empresas que geram empregos e impulsionam a economia local. Além disso, os bolivianos muitas vezes enviam remessas para suas famílias no país de origem, o que ajuda a sustentar a economia boliviana e reforça laços entre as comunidades migrantes e suas terras natais.

Culturalmente, a presença da comunidade boliviana enriquece a diversidade das sociedades de acolhimento. As tradições, festas e gastronomia boliviana, quando introduzidas, promovem um intercâmbio cultural que beneficia tanto os migrantes quanto os locais. Eventos como o Dia de Todos os Santos e festivais folclóricos não apenas celebram a cultura boliviana, mas também convidam a participação da população local, fomentando um ambiente de respeito e compreensão mútua. Esse intercâmbio cultural pode, em última análise, influenciar a percepção da migração, contribuindo para uma visão mais positiva sobre a diversidade e a inclusão.

Essa influência da comunidade boliviana também pode impactar a política de acolhimento nos países de destino. À medida que as comunidades se tornam mais visíveis e suas contribuições são reconhecidas, pode haver um movimento em direção a políticas mais inclusivas que reconhecem e valorizam a diversidade. A participação dos bolivianos em diálogos políticos e em associações civis pode ajudar a moldar políticas que considerem os direitos dos migrantes, promovendo um ambiente de acolhimento que beneficia todos os envolvidos.

PERSPECTIVAS FUTURAS

O futuro da migração boliviana é incerto e estará intimamente ligado ao desenvolvimento das redes migratórias que já se estabeleceram. Essas redes continuarão a desempenhar um papel essencial na adaptação e no suporte aos novos migrantes, fornecendo os recursos necessários para enfrentar os desafios que surgem em um novo país. O fortalecimento dessas conexões pode levar a uma maior resiliência e a um fortalecimento da identidade cultural, permitindo que os bolivianos mantenham suas tradições enquanto se integram à sociedade local.

Entretanto, mudanças políticas e sociais tanto no país de origem quanto nos países de destino podem afetar essas comunidades. No contexto boliviano, questões políticas internas, como a estabilidade do governo e políticas de migração, podem influenciar a decisão de muitos de deixar o país. Por outro lado, a crescente retórica anti-migração em várias partes do mundo pode colocar pressões adicionais sobre as comunidades bolivianas no exterior, tornando a integração mais desafiadora.

À medida que as dinâmicas globais mudam, será crucial para a comunidade boliviana se adaptar e continuar a fortalecer suas redes. Isso não só ajudará a preservar a identidade cultural, mas também permitirá que os migrantes contribuam ainda mais para as sociedades em que vivem. O futuro da migração boliviana será, portanto, moldado por uma combinação de fatores econômicos, políticos e sociais que exigem uma abordagem flexível e adaptável por parte das comunidades migrantes e das nações que as acolhem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A migração boliviana é um fenômeno complexo que reflete não apenas as aspirações e desafios dos migrantes, mas também o impacto significativo que eles têm nas comunidades de acolhimento. Ao longo deste artigo, analisamos a trajetória histórica da migração boliviana, destacando como as redes migratórias desempenham um papel crucial na integração e no fortalecimento da identidade cultural dos bolivianos no exterior. Através de associações comunitárias e grupos informais, os migrantes são capazes de encontrar suporte e recursos que facilitam sua adaptação, ao mesmo tempo em que mantêm vivas suas tradições culturais.

As comunidades bolivianas não apenas contribuem economicamente para os países que os acolhem, mas também enriquecem a diversidade cultural, promovendo um intercâmbio que beneficia a todos. No entanto, os desafios enfrentados, como discriminação e dificuldades de acesso a serviços, ressaltam a importância de políticas de acolhimento mais inclusivas que reconheçam e valorizem a contribuição dos migrantes.

O futuro da migração boliviana dependerá da capacidade dessas comunidades de se adaptarem a um cenário em constante mudança, marcado por novas dinâmicas políticas e sociais. As redes migratórias continuarão a ser fundamentais nesse processo, permitindo que os bolivianos naveguem pelas complexidades da vida em um novo país, ao mesmo tempo em que preservam suas raízes culturais.

Em suma, a migração boliviana é um testemunho da resiliência e da força da comunidade, e sua história continua a se desdobrar em um contexto global cada vez mais interconectado. O reconhecimento do papel das comunidades migrantes e a promoção de políticas inclusivas são essenciais para construir sociedades mais justas e coesas, onde todos possam prosperar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARRILLO, Rosa. Migrações e Identidades: os Bolivianos no Brasil. Editora UFMG, 2016.

2. TAVARES, Marília. Bolivianos no Brasil: entre a imigração e a identidade. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 30, n. 1, p. 123-146, 2013.

3. PACHECO, Eva. Comunidades Bolivianas na Argentina: Desafios e Perspectivas. Editora Pontes, 2018.

4. RIVERA, Alberto. A Cultura Boliviana em Trânsito: A experiência migratória. Editora Unesp, 2015.

5. FRANCO, Clara. Discriminação e Inclusão: A Experiência dos Migrantes Bolivianos no Brasil. Cadernos de Estudos Urbanos, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2019.

6. MARTINS, Jorge. Economia da Migração: O Impacto dos Migrantes nas Economias Locais. Editora FGV, 2020.

7. SALAZAR, Paula. Cultura e Identidade em Movimento: os Bolivianos na Europa. Editora da UFSC, 2017.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

DESAFIANDO O RACISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR: A INTEGRAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

AUTOR: HINGRIDY ARRUDA SILVA.

RESUMO

Este artigo examina a incorporação da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como uma estratégia essencial para enfrentar o racismo estrutural na educação. O texto começa definindo o racismo e analisando seu impacto no contexto educacional brasileiro. Em seguida, aborda a necessidade de revisar o currículo para incluir de forma mais abrangente temas relacionados à história e cultura afro-brasileira. São apresentados exemplos de iniciativas bem-sucedidas que demonstram os benefícios educacionais e sociais dessa integração. Além disso, o artigo discute os desafios e resistências encontrados na implementação dessas mudanças. Conclui-se que a inclusão da história e cultura afro-brasileira não só enriquece o currículo escolar, oferecendo uma educação mais inclusiva e diversificada, mas também desempenha um papel crucial na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade cultural no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Racismo, educação, currículo escolar, cultura afro-brasileira, inclusão, diversidade.

ABSTRACT

This article addresses the integration of Afro-Brazilian history and culture into the school curriculum as a crucial strategy to combat structural racism in education. It defines racism and explores its impact on the Brazilian educational environment. The importance of revising the curriculum to more comprehensively include Afro-Brazilian history and culture is discussed. Examples of successful initiatives illustrate the educational and social benefits of this integration. Challenges in implementing these changes and encountered resistances are also examined. The conclusion emphasizes that integrating Afro-Brazilian history and culture enriches the school
curriculum, providing a more inclusive and diverse education, and is essential for promoting racial equality and valuing cultural diversity in Brazil.

KEYWORDS

Racism, education, school curriculum, Afro-Brazilian culture, inclusion, diversity.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a discussão sobre o currículo escolar e o racismo assume uma relevância crítica para a promoção da igualdade e da justiça social. Este artigo se propõe a explorar como a integração da história e cultura afro-brasileira no currículo pode contribuir significativamente para enfrentar o racismo estrutural nas escolas. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, o currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural dos estudantes e na perpetuação de estereótipos. Ao negligenciar a história e contribuições da população afrodescendente, o currículo não apenas omite uma parte essencial da história do Brasil, mas também perpetua injustiças históricas e sociais. Portanto, discutir como integrar de forma mais eficaz a história e cultura afro-brasileira no currículo não é apenas uma questão educacional, mas um imperativo moral e social para promover uma educação mais inclusiva, diversa e verdadeiramente antirracista.

O objetivo principal deste artigo é investigar como a integração da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar pode desempenhar um papel crucial no combate ao racismo estrutural. Será analisado como a inclusão desses elementos pode promover uma educação mais equitativa e representativa, capaz de desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira. Além disso, o artigo visa destacar os benefícios educacionais e sociais dessa integração, demonstrando como ela pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes afrodescendentes, promover o respeito à diversidade e estimular um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos. A análise também abordará os desafios e as resistências enfrentadas na implementação de mudanças curriculares significativas e proporá recomendações para educadores, formuladores de políticas públicas e demais interessados em promover uma educação antirracista no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O racismo é um fenômeno complexo que envolve preconceitos, discriminações e exclusões baseadas em características raciais ou étnicas. No contexto brasileiro, o racismo manifesta-se de maneira estrutural e institucionalizada, permeando diversas esferas da sociedade e influenciando as oportunidades, o acesso a direitos e a qualidade de vida de grupos raciais específicos. Primeiramente, é importante compreender que o racismo estrutural refere-se aos padrões de discriminação que estão enraizados nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

. No Brasil, essas estruturas foram historicamente moldadas pela escravidão e pela colonização, que estabeleceram hierarquias raciais e econômicas profundamente arraigadas. Essas hierarquias persistem até hoje, refletindo-se em disparidades socioeconômicas significativas entre negros e brancos. Em termos institucionais, o racismo se manifesta através de políticas, práticas e normas que perpetuam a marginalização e a exclusão de grupos raciais minoritários. Por exemplo, políticas públicas historicamente discriminatórias contribuíram para a segregação urbana, a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação de qualidade, e o aumento da violência policial contra negros e negras. Além disso, o racismo estrutural também se expressa de maneira cultural e simbólica, moldando representações estereotipadas e depreciativas de grupos étnico-raciais específicos. Estereótipos racistas, disseminados pela mídia e pela cultura popular, reforçam imagens negativas e distorcidas que perpetuam o preconceito e a discriminação No contexto jurídico, embora o Brasil tenha leis que proíbem expressamente a discriminação racial, a aplicação e efetividade dessas leis muitas vezes deixam a desejar. A judicialização de casos de racismo é lenta e as penas geralmente não são proporcionais à gravidade dos crimes cometidos.Por fim, é fundamental reconhecer que o combate ao racismo estrutural requer ações integradas em várias frentes: políticas públicas afirmativas que promovam a igualdade racial, educação antirracista que desconstrua estereótipos e valorize a diversidade, e um compromisso coletivo para construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os seus cidadãos.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural dos estudantes e na maneira como eles percebem a si mesmos e aos outros grupos sociais. No contexto brasileiro, onde a diversidade étnico-racial é uma característica marcante, o currículo pode tanto contribuir positivamente para a valorização das diferentes culturas quanto perpetuar estereótipos raciais prejudiciais.

Primeiramente, é importante reconhecer que o currículo não é neutro: ele reflete valores, perspectivas e escolhas feitas pelos formuladores de políticas educacionais. Se o currículo não incluir de maneira adequada a história e contribuições de diferentes grupos étnicos, incluindo a história e cultura afro-brasileira, corre-se o risco de perpetuar uma visão eurocêntrica e excludente da sociedade. Isso pode resultar na marginalização de estudantes que não se veem representados nas narrativas dominantes do currículo.Além disso, o currículo pode influenciar a percepção e construção de estereótipos raciais. Quando certos grupos étnicos são retratados de maneira negativa, estereotipada ou simplificada, isso não apenas distorce a realidade, mas também contribui para a reprodução de preconceitos e discriminações. Estereótipos raciais presentes no currículo podem afetar a autoestima e o desempenho acadêmico de estudantes pertencentes a esses grupos, além de moldar as interações sociais dentro do ambiente escolar. Por outro lado, um currículo que incorpora de forma adequada a diversidade étnico-racial pode enriquecer a experiência educacional dos estudantes, promovendo o respeito pela pluralidade cultural e pela história compartilhada do país.

A inclusão de perspectivas diversas não apenas proporciona uma educação mais completa e inclusiva, mas também prepara os estudantes para uma sociedade multicultural e globalizada, onde a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade são habilidades essenciais.Portanto, é crucial que o currículo escolar seja constantemente revisado e atualizado para garantir que represente de maneira precisa e inclusiva a diversidade étnico-racial do Brasil. Isso não só fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos são respeitados e valorizados independentemente de sua origem étnica ou racial.

Incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar é fundamental por diversos motivos que contribuem significativamente para uma educação mais inclusiva, diversa e respeitosa.

Primeiramente, a história e cultura afro-brasileira são partes essenciais da formação da identidade nacional. A presença e contribuições dos africanos e seus descendentes têm sido historicamente subestimadas e até mesmo ignoradas nos currículos escolares. Incluir esses conteúdos permite corrigir distorções históricas, dando voz e visibilidade à experiência afro-brasileira, que é fundamental para a compreensão completa da história do Brasil.

Além disso, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Ao aprender sobre as contribuições significativas dos povos afrodescendentes para a cultura, economia e sociedade brasileira, os estudantes são expostos a uma perspectiva mais ampla e equilibrada da diversidade étnica e cultural do país. Isso promove o respeito à diversidade e valoriza a pluralidade como um elemento enriquecedor da identidade nacional.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a promoção da igualdade racial e para o combate ao racismo estrutural. Ao oferecer uma educação que reconhece e celebra as contribuições dos afro-brasileiros, as escolas podem criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Isso é especialmente importante para estudantes afrodescendentes, que muitas vezes enfrentam estigmas e desafios adicionais devido ao racismo.Além de impactar positivamente a autoestima e identidade dos estudantes afrodescendentes, a inclusão da história e cultura afro-brasileira também prepara todos os estudantes para viverem em uma sociedade plural e diversa. Promove a empatia, o respeito mútuo e a compreensão intercultural, habilidades fundamentais para a convivência pacífica e colaborativa em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma estratégia educacional crucial para promover uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e igualitária no Brasil.

Ciência e Evolução

O currículo escolar brasileiro atualmente aborda a história e cultura afro-brasileira de maneira limitada e frequentemente insuficiente. Embora haja avanços significativos nas últimas décadas, especialmente com a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda existem diversas lacunas e desafios a serem enfrentados.

Uma das principais lacunas está na implementação efetiva da lei. Muitas escolas e redes de ensino ainda não incorporaram de maneira adequada esses conteúdos em seus currículos. Isso pode ser atribuído a falta de capacitação adequada dos professores, resistências por parte de alguns setores da sociedade e falta de recursos materiais e didáticos específicos para o ensino desses temas.

Além disso, mesmo quando os conteúdos são abordados, muitas vezes são tratados de forma superficial ou apenas como um apêndice ao currículo principal. A história e cultura afro-brasileira são frequentemente relegadas a datas comemorativas específicas, como o Dia da Consciência Negra, ao invés de serem integradas de forma transversal e contínua em todas as disciplinas.Outro desafio significativo é a falta de representatividade e diversidade no corpo docente. A maioria dos professores ainda é composta por indivíduos brancos, o que pode limitar a capacidade das escolas de oferecer uma educação culturalmente sensível e inclusiva que reflita a diversidade étnico-racial do Brasil.

Além das questões práticas, existem também desafios ideológicos e políticos. O ensino da história e cultura afro-brasileira muitas vezes encontra resistência de grupos que minimizam a importância desses conteúdos ou defendem uma visão eurocêntrica da história brasileira, ignorando as contribuições significativas dos afrodescendentes para o país.

Para superar esses desafios, é necessário um compromisso renovado com a implementação plena da Lei 10.639/2003, incluindo políticas eficazes de formação continuada para professores, desenvolvimento de materiais didáticos diversificados e acessíveis, e promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize e celebre a diversidade étnico-racial do Brasil. É essencial também um engajamento maior da sociedade civil e das instituições educacionais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que reconheça e respeite a pluralidade cultural e étnica do país.

Integrar de forma mais ampla a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar traz uma série de benefícios significativos nos âmbitos educacionais, sociais e culturais.

BENEFÍCIOS EDUCACIONAIS:

1. Promoção da Diversidade e Inclusão: A inclusão da história e cultura afro-brasileira proporciona uma educação mais completa e diversificada, que reflete a pluralidade étnico-racial do Brasil. Isso ajuda os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e precisa da sociedade em que vivem.

2.Desenvolvimento de uma Identidade Cultural Fortalecida: Para os estudantes afrodescendentes, aprender sobre suas raízes culturais e históricas fortalece sua identidade e autoestima. Isso é crucial para combater estereótipos negativos e promover um senso de pertencimento na escola e na comunidade.

3. Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos:A educação sobre a história e cultura afro-brasileira ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma visão mais justa e equilibrada das contribuições dos afrodescendentes para o país.

4. Preparação para a Cidadania Global: Em um mundo cada vez mais interconectado, a compreensão da diversidade cultural e étnica é essencial para a formação de cidadãos globalmente conscientes e responsáveis.

BENEFÍCIOS SOCIAIS:

1. Promoção da Igualdade Racial: A integração da história e cultura afro-brasileira no currículo contribui para a promoção da igualdade racial, ao reconhecer e valorizar as contribuições dos afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira.

2. Redução das Disparidades Sociais: Ao educar os estudantes sobre as injustiças históricas enfrentadas pelos afrodescendentes e as lutas por igualdade, o currículo pode inspirar ações para reduzir as disparidades sociais e econômicas que ainda existem no país.

3. Fortalecimento do Respeito e da Tolerância:A educação sobre diversidade étnico-racial promove o respeito mútuo, a tolerância e a convivência pacífica em uma sociedade plural.

BENEFÍCIOS CULTURAIS:

1. Preservação e Valorização da Cultura Afro-brasileira: Integrar a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a preservação e valorização das tradições culturais afro-brasileiras, que são parte integrante do patrimônio cultural do país.

2. Enriquecimento da Produção Cultural: O conhecimento e reconhecimento das contribuições culturais afro-brasileiras inspiram e enriquecem a produção cultural contemporânea, influenciando a música, dança, literatura, artes visuais e outras formas de expressão artística.

Em suma, integrar a história e cultura afro-brasileira de forma mais ampla no currículo não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e culturalmente vibrante.

Existem diversas iniciativas e escolas no Brasil que têm se destacado na promoção da integração da história e cultura afro-brasileira de maneira eficaz. Aqui estão alguns exemplos:

1. Escola Municipal Tia Ciata (Rio de Janeiro, RJ): Esta escola desenvolveu um projeto pedagógico integrando a cultura afro-brasileira em todas as disciplinas. As aulas são estruturadas para incluir conteúdos sobre a história da escravidão, manifestações culturais afro-brasileiras como o samba e o candomblé, além de promover debates sobre identidade racial e combate ao racismo. Resultados observados incluem maior engajamento dos alunos, redução de conflitos raciais na escola e melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes afrodescendentes.

2. Escola Estadual Zumbi dos Palmares (São Paulo, SP) : Esta escola adota um currículo que enfatiza a história e contribuições de líderes afro-brasileiros como Zumbi dos Palmares e Luiza Mahin, além de explorar a influência da cultura afro-brasileira nas artes, literatura e ciências. Os alunos participam ativamente de projetos de pesquisa e eventos culturais que destacam a diversidade étnico-racial. Os resultados incluem uma maior valorização da identidade negra entre os alunos e uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

3. Projeto Educação e Relações Étnico-Raciais (PERER): Desenvolvido em parceria com várias escolas públicas e privadas em diferentes estados brasileiros, o PERER oferece formação continuada para professores sobre como integrar eficazmente a história e cultura afro-brasileira no currículo. Os resultados incluem um aumento na conscientização dos professores sobre a importância da diversidade étnico-racial, melhorias na qualidade do ensino oferecido e maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

4. Escola Municipal Quilombola Manoel Rodrigues de Oliveira (Minas Gerais): Localizada em uma comunidade quilombola, esta escola incorpora de forma integral a história e cultura afro-brasileira em seu currículo. Os alunos aprendem sobre a resistência quilombola, tradições culturais como o jongo e a culinária afro-brasileira. Os resultados incluem um forte senso de identidade cultural entre os estudantes, orgulho de suas raízes quilombolas e um ambiente escolar que promove a valorização da diversidade.

Esses exemplos demonstram como iniciativas que valorizam e integram a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar não apenas enriquecem a educação dos estudantes, mas também promovem a inclusão, o respeito à diversidade e contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

IMPACTO NA PERCEPÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar pode ter um impacto profundo na percepção dos alunos sobre diversidade, identidade e respeito mútuo.

1. PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E IDENTIDADE CULTURAL

Integrar conteúdos afro-brasileiros no currículo permite que os alunos compreendam melhor a diversidade étnico-racial do Brasil. Eles aprendem sobre as contribuições significativas dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, o que fortalece a identidade cultural tanto dos estudantes afro-brasileiros quanto dos demais. Isso promove um senso de pertencimento e orgulho em suas raízes culturais, contribuindo para uma maior autoestima e respeito próprio.

2. DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS:

O ensino da história e cultura afro-brasileira desafia estereótipos raciais e promove uma visão mais complexa e humanizada das diversas culturas presentes no Brasil. Isso ajuda os alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre o racismo e outras formas de discriminação, incentivando o respeito mútuo e a valorização da diversidade como uma riqueza cultural.

3. FOMENTO AO DIÁLOGO E EMPATIA:

Ao aprenderem sobre as lutas históricas e contemporâneas dos afrodescendentes por igualdade e reconhecimento, os alunos são incentivados a se engajar em discussões construtivas sobre justiça social e direitos humanos. Isso promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e compreensão das diferentes realidades vividas pelos diversos grupos étnicos no país.

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de mudanças curriculares significativas para integrar a história e cultura afro-brasileira enfrenta vários desafios:

1. RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL E POLÍTICA:

Alguns setores da sociedade resistem à inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo, argumentando contra a suposta "politização" da educação ou minimizando a importância da diversidade étnico-racial. Isso pode dificultar a aprovação e implementação de políticas educacionais inclusivas.

2. FORMAÇÃO DOCENTE INSUFICIENTE:

Muitos professores não receberam formação adequada para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira de maneira eficaz e sensível. A falta de capacitação pode resultar em abordagens superficiais ou inadequadas, que não alcançam os objetivos educacionais de promover uma compreensão crítica e respeitosa das questões étnico-raciais.

3. RECURSOS DIDÁTICOS LIMITADOS:

A disponibilidade de materiais didáticos específicos e adequados para o ensino da história e cultura afro-brasileira pode ser limitada. Isso pode dificultar o trabalho dos professores em diversificar suas práticas pedagógicas e oferecer uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

SUPERANDO OS DESAFIOS

Para superar esses desafios e promover uma implementação eficaz da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, são necessárias medidas concretas:

- Políticas Educativas Claras e Apoio Institucional: Governos e instituições educacionais devem adotar políticas claras que apoiam a inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo, com medidas concretas de implementação e avaliação.
- Formação Continuada e Capacitação de Professores: Investir em programas de formação continuada que capacitem os professores a desenvolverem competências para abordar temas sensíveis de maneira inclusiva e respeitosa.
- Produção e Disponibilização de Recursos Didáticos: Incentivar a produção e distribuição de materiais didáticos diversificados e acessíveis, que apoiem os professores no ensino da história e cultura afro-brasileira de forma envolvente e educativa.

Engajamento da Comunidade Escolar e Parcerias:** Envolver pais, alunos, comunidades locais e organizações da sociedade civil no processo educacional, promovendo um diálogo aberto e construtivo sobre a importância da diversidade étnico-racial na educação.

Ao enfrentar esses desafios com determinação e investimento adequado, é possível transformar o currículo escolar em uma ferramenta eficaz para promover a inclusão social, fortalecer a identidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar não se restringe apenas à melhoria da educação, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao integrar esses conteúdos de forma ampla e significativa, estamos promovendo benefícios que transcendem o ambiente escolar e impactam diretamente a percepção e inclusão social dos alunos.

Primeiramente, a inclusão promove o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes afro-brasileiros, oferecendo uma visão mais abrangente e positiva de suas próprias raízes históricas e culturais. Isso contribui para uma maior autoestima e senso de pertencimento, combatendo estereótipos e promovendo uma valorização pessoal e coletiva das contribuições afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Além disso, ao aprenderem sobre a história e cultura afro-brasileira, todos os alunos são expostos a perspectivas que desafiam preconceitos e promovem o respeito mútuo entre diferentes grupos étnico-raciais. Essa educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento essencial para uma convivência harmoniosa e respeitosa.

Entretanto, a implementação dessas mudanças enfrenta desafios significativos. Resistências institucionais e políticas, falta de formação adequada para os professores e recursos didáticos limitados são obstáculos que precisam ser superados com políticas educativas claras, investimentos em capacitação docente e produção de materiais pedagógicos diversificados e acessíveis.O engajamento da comunidade escolar e parcerias com organizações sociais são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo, onde a diversidade étnico-racial seja valorizada e celebrada. Essas medidas não apenas melhoram a qualidade da educação oferecida, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais coesa, justa e equitativa, onde todos os indivíduos se sintam representados, respeitados e valorizados.Portanto, ao integrar a história e cultura afro-brasileira de maneira abrangente no currículo escolar, estamos não apenas enriquecendo a educação dos nossos estudantes, mas também pavimentando o caminho para um futuro onde a diversidade seja verdadeiramente reconhecida como um patrimônio cultural e social de toda a nação brasileira.

REFERÊNCIA BIBIOGRÁFICA

1. Livros:
"O que é racismo estrutural?" - Silvio Almeida"Educação e Relações Étnico-Raciais: Refletindo sobre algumas experiências no Brasil"** - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
"Educação das Relações Étnico-Raciais: Ações afirmativas e diversidade no contexto brasileiro"- Deise Mancebo, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
"O que é racismo?" - Joel Rufino dos Santos
2. Artigos Acadêmicos:
"A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar"- Disponível em bases de dados como Scielo, Redalyc, entre outras.
"Diversidade Étnico-Racial no Currículo Escolar: Desafios e possibilidades"
- Artigo acadêmico de autores como Kabengele Munanga e outros especialistas em educação e diversidade.
3. Legislação e Documentos Oficiais:
Lei nº 10.639/2003** - Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana- Documento do Ministério da Educação que orienta a implementação desses conteúdos no currículo escolar.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

AUTOR: ANA CAROLINA MACEDO DE BRITO

RESUMO

O presente trabalho tem como tema Gestão Escolar em busca do sucesso escolar. Descrevem-se as habilidades necessárias para o exercício da liderança na gestão escolar. O trabalho pauta-se na análise qualitativa dos dados através de pesquisas bibliográficas em textos acadêmicos e livros de conhecida relevância nos estudos de gestão educacional. Servem como guia para as reflexões desenvolvidas neste trabalho os estudos de Lück, a partir do ano 2000, e a publicação de Calixto na Revista de Iniciação Científica da FFC, em 2008. Concluiu-se que a qualidade educacional tem relação direta com as habilidades de liderança do gestor e que, em ambientes onde o compartilhamento das responsabilidades é inserido na cultura escolar, há melhorias nos níveis de aprendizagem conquistados.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Liderança. Autonomia. Democratização. Eficiência.

INTRODUÇÃO

O conceito de escola tradicionalmente incutido na sociedade como lugar onde o saber é transmitido está visivelmente ultrapassado. Há anos a tendência é que este espaço seja um ambiente de troca, num processo em que todos aprendem, independente do papel que desempenhem, quer alunos e seus familiares, quer professores ou gestores.

A gestão democrática ou participativa compõe um desses pressupostos em que à comunidade escolar é permitido o acesso e a atuação efetiva nas decisões que envolvem e afetam a rotina escolar em todos os aspectos.

Através da coleta de dados e informações tomadas das experiências publicadas, bem como das propostas concretizadas, ao fim desta pesquisa pretende-se elencar os passos necessários a implementação da proposta, exemplificando com relatos de experiências, pontuadas pelos índices de resultado em avaliações institucionais.

Dessa forma, busca-se nortear aqueles que ainda não conhecem ou conhecem, mas não encontraram ainda um ponto de partida para realizá-lo.

O problema da pesquisa foi indagar de que maneira as escolas podem desempenhar suas funções e desenvolver ações agindo democraticamente, integrando colaboradores e todo corpo docente e discente, impactando positivamente no processo de aprendizagem?

Torna-se essencial, portanto, pesquisar as ferramentas necessárias e apontar os caminhos para implementá-las no sentido de proporcionar que o ambiente escolar seja um espaço de exercício pleno de democracia, em que sejam formados indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, atuando de forma a apontar para uma sociedade com elementos igualitários.

O objetivo geral foi compreender o processo de gestão democrática da escola pública a partir de uma abordagem qualitativa no que tange ao aprimoramento das relações interpessoais, tendo em vista a inovação para a superação de problemas. Os específicos nortearam em identificar o processo da ação de uma gestão democrática interagindo com a prática docente apesar das adversidades; identificar os sujeitos envolvidos na comunidade escolar e os mecanismos para a efetivação da gestão democrática na escola; verificar as ações que tornam a gestão democrática um processo facilitador para minimizar possíveis entraves no processo organizacional e pedagógico da escola; verificar a possibilidade de implementar ações, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e priorizando o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

A proposta do trabalho é analisar a viabilidade dos projetos já praticados, denotando a possibilidade de mudança na realidade das demais unidades escolares, pontuando as dificuldades e estratégias empregadas.

GESTÃO ESCOLAR AUTÔNOMA E EFICAZ EM BUSCA DE UM ENSINO DE QUALIDADE

A discussão sobre a democratização da gestão escolar envolve de um lado, decisões e responsabilidades tomadas dentro do próprio ambiente escolar e, de outro lado, alterações difíceis de serem concretizadas em uma organização complexa.

A superação do limitado conceito de administração escolar está pautada no desejo de suplantar, em muitas escolas, a falta de uma liderança eficiente e a ausência de um canal de diálogo entre a chefia e a equipe. Isso se torna possível na medida em que o gestor consegue mobilizar o empenho da equipe e planejar com o grupo resultados de curto, médio e longo prazos.

Segundo Lück (2), a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

A equipe de gestão escolar constitui-se de profissionais diretamente ligados à organização administrativa e orientação pedagógica da escola. Compõem-se do diretor, vice-diretor, supervisor, orientador educacional e secretários. Entretanto, o diretor escolar é quem lidera e coordena a instituição escolar, gerenciando os recursos e acompanhando os processos educacionais e ações colocadas em prática.

A discussão sobre o uso da expressão “gestão escolar” ganhou destaque a partir dos anos 90. O modelo de administração escolar conhecido até aquele momento tinha o diretor como figura central, que deveria zelar pelo cumprimento das diretrizes e normas educacionais estabelecidas pelos órgãos governamentais. Seu papel seria repassar as orientações estabelecidas por órgãos superiores e acompanhar a implementação dessas no cotidiano escolar.

Isso caracteriza, na cultura organizacional, a verticalização das decisões focadas nos aspectos normativos e burocráticos. As ações não levam em consideração os aspectos sociais e culturais da comunidade envolvida e, com pouco estímulo ao trabalho coletivo, as atividades individualizadas estimulam ausência de responsabilidade em relação aos resultados obtidos. Ao favorecer a desresponsabilização, cria-se a oportunidade para alienação e apatia do funcionário, que opta por não se posicionar nos processos decisórios. Perde-se a oportunidade de visualizar a escola como espaço de formação plena do educando, construído a partir de profissionais responsáveis pelas suas ações.

O movimento de descentralização do ensino e de construção de uma escola democrática surge de três aspectos: operacional, social e político. No aspecto operacional, entende-se que a previsão de recursos decidida fora da unidade escolar não atende as demandas existentes; no aspecto social, percebe-se que o processo educacional é complexo e dinâmico, e seria mais bem acompanhado por aqueles que conhecem sua realidade; e no político, compreende-se que os valores democráticos que devem fazer parte da formação plena do educando precisam de um ambiente democrático para sua experimentação, aliando aspectos teóricos e práticos. A efetiva participação de todos os membros da equipe traz avanços nos resultados educacionais.

Lück esclarece que, para uma plena democratização da gestão escolar, seriam necessárias mudanças em todo o sistema de ensino. Os níveis superiores de gestão deveriam envolver os representantes das escolas nas decisões sobre as políticas públicas educacionais e dos projetos propostos. Essa seria a verdadeira superação da verticalização das decisões afastadas da realidade escolar. Contudo, admite-se atualmente que essa superação da verticalização normativa dificilmente será substituída pela ampliação da participação nos processos decisórios. Nota-se que mudanças drásticas em estruturas gerenciais antigas são combatidas porque nem sempre há o entendimento imediato de quais benefícios tais alterações trariam. Teme-se perder o poder ligado à decisão centralizada e a hierarquia. Portanto, a democratização do ensino começa sempre pelas bases da educação, as escolas. Há que se considerar que, de qualquer forma, certo nível de centralização sempre se fará existir para que o processo seja sistematizado e acompanhado de forma eficiente e responsável.

Na literatura estudada, descentralização, democratização, autonomia e participação são palavras associadas ao uso da expressão “gestão educacional”. Todas apontam para a tomada de decisões na escola. É válido ressaltar aqui que o objetivo principal da escola é desenvolver o potencial máximo do aluno na construção de sua aprendizagem. Construir conhecimentos, habilidades e atitudes envolvendo o educando em um ambiente democrático e de participação ativa contribui para a sua formação plena, de modo que possa agir com autonomia e responsabilidade ao interagir com o seu meio.

Identifica-se como mecanismo de construção da autonomia da gestão escolar a formação de órgãos colegiados e a descentralização de recursos financeiros. Os recursos financeiros das escolas têm duas fontes: são oriundos do governo federal e da arrecadação feita pela própria escola, através de eventos realizados com essa finalidade ou de contribuições voluntárias da própria comunidade. Um órgão colegiado escolar deve auxiliar na tomada de decisões, de acordo com sua área de atuação, com a participação de pais, professores e funcionários. Constatam-se como possíveis áreas de atuação: ações para um envolvimento maior da comunidade e dos pais na construção e acompanhamento do projeto pedagógico da escola, que resultem em avanços significativos nos processos de aprendizagem e ações no gerenciamento dos recursos materiais e financeiros da escola. Entretanto, grande parte dos órgãos colegiados tem voltado seu trabalho para as questões financeiras, sem participar das discussões sobre as experiências pedagógicas.

A formação dos colegiados e o gerenciamento dos recursos financeiros pela própria escola favorecem a construção da autonomia da gestão escolar, mas não garantem a sua implantação. O desenvolvimento de uma escola democrática exige mais do que isso. Exige vontade política dos membros da comunidade escolar de colocar uma nova visão de educação em prática. É preciso discutir, com todos os envolvidos, que tipo de formação se pretende construir com o aluno e de que modo as experiências pedagógicas que conduzirão a essa formação serão oferecidas. Sem essa quebra de paradigma e sem o esforço coletivo, desperdiçam-se as vivências democráticas que proporcionariam a formação crítica do aluno.

> *“(...) a autonomia só é legítima quando exercida em favor da melhoria da qualidade do ensino, voltada para o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, numa autêntica atuação de caráter social.” (Lück [2], 2006, pág. 86).*

Percebe-se, portanto que a autonomia é mais do que uma questão financeira. No contexto educacional, autonomia é a ampliação do espaço de decisão e de responsabilidades, com o intuito de fortalecer a escola e melhorar a qualidade do ensino ofertado. A autonomia da gestão educacional é uma questão política e envolve a habilidade do gestor de saber compartilhar as responsabilidades e a vontade de compartilhar esse poder decisório, mobilizando a energia e o empenho da equipe e influenciando o ambiente organizacional. É preciso que o gestor tenha competência e capacidade de motivar as pessoas e tenha disposição para isso. O desenvolvimento de uma gestão autônoma pede alguns requisitos do gestor escolar: a) a compreensão dos conceitos envolvidos na prática da gestão democrática; b) a capacidade de compartilhar o poder com a comunidade; c) a capacidade de liderar e estimular a equipe; d) a capacidade de monitorar as ações para produzir os resultados esperados.

Abrucio explica que a complexidade da instituição escolar afeta o gestor educacional. Segundo o autor, o gestor precisa aliar os conhecimentos referentes aos aspectos pedagógicos e desenvolvimento da aprendizagem ao relacionamento com os funcionários e alunos.

Deve aliar as habilidades de gerenciamento com a capacidade de ganhar a confiança da comunidade externa estimulando a sua participação nos processos educacionais.

A autonomia é um processo social dinâmico construído no cotidiano escolar. Como a escola é uma organização complexa, surgem divergências de opiniões e conflitos interesses nas situações vividas no seu dia-a-dia. Pode-se dizer que a autonomia é um processo que lida com aspectos contraditórios na tentativa de arquitetar soluções que satisfaçam o coletivo na construção de uma educação de qualidade.

Durante as reuniões com a equipe, é preciso levar em consideração o projeto pedagógico da escola e as normas e diretrizes educacionais para garantir que, mesmo com as contradições presentes, não se perca o foco nos processos de aprendizagem.

Lück (2006) esclarece que autonomia e heteronomia são conceitos que se complementam. A heteronomia é a determinação externa dos direcionamentos a serem seguidos. A escola é uma instituição de caráter social, a serviço da sociedade e, dessa forma, a heteronomia se fará sempre presente na gestão escolar.

A autonomia da gestão escolar implica em compartilhamento de responsabilidades. Sem a capacidade de assumir as responsabilidades pelas suas ações e de se comprometer com os objetivos propostos, a autonomia não se efetiva na prática escolar.

Os aspectos burocráticos da administração devem ser combatidos quando servirem como limitadores da atuação na resposta aos conflitos e na construção da aprendizagem. O professor que só se preocupa com a matéria que leciona é um exemplo de aspecto burocrático que diminui a função social da escola.

Ao acreditar que não deve se envolver com o coletivo escolar, o funcionário age de forma individualista e deixa de atuar na formação crítica e plena dos educandos. É necessário que os envolvidos combatam a acomodação e o imobilismo diante dos problemas que surgem no cotidiano escolar. A iniciativa e a criatividade na solução de conflitos devem ser estimuladas. A criatividade consiste em buscar alternativas diferentes das discutidas anteriormente e é desenvolvida a partir da reflexão da equipe sobre as ações implementadas.

O gestor deve valorizar as competências e habilidades da equipe, estabelecendo demandas de trabalho focadas nas idéias e nas sugestões e não no favorecimento de alguns membros. Estimular o empenho dos funcionários releva o potencial latente de cada indivíduo. A assunção de responsabilidades coletivas e a confiança mútua devem fazer parte da cultura da escola.

A estratégia participativa traz resultados positivos porque permite que os integrantes da equipe colaborem uns com os outros e sintam que fazem parte de um grupo, assumindo compromissos com o coletivo. Entretanto, para que a equipe consiga compreender os objetivos da organização, é preciso estabelecer um canal de comunicação eficiente, divulgando o orçamento disponível e as problemáticas enfrentadas para que as soluções planejadas sejam adequadas à realidade vivenciada.

Além da iniciativa, da inovação e da criatividade na construção de soluções, outro aspecto benéfico que resulta da gestão escolar democrática é um aumento na troca de informações referentes aos processos de aprendizagem. Há um enriquecimento nas estratégias e metodologias aplicadas que favorecem aprendizagens significativas.

É importante que o acompanhamento e avaliação das metas traçadas para uma aprendizagem de qualidade façam parte dos costumes da escola. A observação das ações permite que, se necessário, sejam feitas correções nas atividades colocadas em prática. O feedback desse acompanhamento também deve ser encarado como parte da responsabilidade social da escola para as melhorias educacionais e precisa ser assumido como um compromisso da equipe.

Lück relata que pesquisas sobre a eficácia escolar apontam que quase um terço dos ganhos ou das perdas dos alunos em testes de desempenho resulta das características organizacionais da escola. O planejamento pedagógico preparado coletivamente, a colaboração e solidariedade entre os professores, a responsabilidade de cada membro em relação aos resultados alcançados e a presença de uma liderança que coordene a administração de recursos e incentive a participação da equipe são características associadas às escolas eficazes.

É importante esclarecer que o empenho e o envolvimento do grupo não são responsabilidades exclusivas do gestor educacional. A construção de uma gestão autônoma é função de todos os membros que, almejando objetivos comuns, trabalham em prol desses resultados. Contudo, o líder eficaz deve se esforçar para solucionar as prioridades levantadas pela equipe; estabelecer metas claras que sejam realizáveis e relevantes; proporcionar capacitação pedagógica nas reuniões; avaliar o acompanhamento das estratégias praticadas; organizar e praticar os programas de desenvolvimento dos funcionários, focando sempre no aprendizado do aluno e nas melhorias do clima organizacional.

Um aspecto importante que pode auxiliar o trabalho do gestor escolar é a formação de uma equipe que estabeleça vínculos com a unidade escolar, ou seja, uma equipe fixa que esteja sempre em contato com a comunidade. É comum nas escolas brasileiras, professores que lecionam em várias escolas ou que mudam de escola a cada ano. A equipe deve ser estável, mas precisa acolher a diversidade de opiniões que novos membros costumam trazer, ampliando idéias e conceitos que possam renovar a pratica docente.

Lück apresenta alguns passos que, embora não funcionem como fórmulas mágicas para a autonomia escolar, auxiliam na construção de uma gestão escolar autônoma: i) redigir um conjunto de valores, sintetizado numa frase, num lema ou até mesmo em um documento escolar, que represente o compromisso de todos com a gestão participativa; ii) comprometimento dos gestores com o empenho coletivo, caso contrário, sua atuação cairia em descrédito; iii) usar as reuniões para promover a capacitação de pais e professores e o desenvolvimento de competências necessárias para o compartilhamento de decisões e responsabilidades; e iv) manter um canal eficiente de comunicação para que as orientações cheguem a todos os envolvidos. Essas ações são importantes para preparar a comunidade educacional para a responsabilidade coletiva e o trabalho em parcerias. Com esses cuidados, pretende-se minimizar a resistência que as alterações no cotidiano escolar poderiam ocasionar.

O rompimento com o modelo de gestão autoritário, centralizador e controlador e a troca pelo modelo de gestão escolar autônoma exige preparação, competências, conhecimentos e força de vontade de todos os interessados em uma aprendizagem de qualidade. Para construir uma gestão democrática e autônoma, a equipe de gestão deve promover reuniões formais e informais para refletir sobre qual é a escola que se pretende construir e quais são as metas almejadas. Com a reflexão conjunta, desenvolve-se o perfil da escola e uma ótica empreendedora focada nos objetivos da comunidade.

É necessário que o gestor educacional garanta os recursos necessários para apoiar os esforços participativos e reconheça os avanços nas tarefas concluídas e na colaboração entre a equipe, incentivando o compartilhamento de responsabilidades. Pode-se dizer que, na troca do modelo de gestão burocrática pela gestão democrática, abandona–se o diretor “fiscal”, que policiava as práticas dos funcionários e a relação entre as normas diretivas, em prol do diretor “torcedor”, que vibra pelos resultados de sua equipe. A motivação e o reconhecimento são partes essenciais de um ambiente de trabalho onde os funcionários se comprometam com os valores transmitidos e com o projeto desenvolvido pela organização.

Em uma gestão democrática e autônoma, a ausência do diretor não seria dramaticamente sentida pela equipe já que as decisões e responsabilidades seriam distribuídas entre os membros presentes. Contudo, não é isso que se vê nas escolas brasileiras. Apesar do processo de democratização que as escolas vêm passando, quando o diretor se ausenta, o resto da equipe geralmente não sabe qual passo deveria dar em seguida. Ainda não se reduziu efetivamente a dependência da equipe em relação ao gestor e não se implementou completamente a gestão autônoma nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a discussão sobre a gestão democrática na escola pública vem se intensificando como um instrumento que potencializa a participação de todos da comunidade escolar e requer uma gestão flexível e aberta.

Torna-se um processo amplo e complexo com vista a configurar-se numa gestão democrática em que todos podem e devem dar suas sugestões e opiniões, bem como expressar suas ideologias em prol de uma educação de qualidade.

Considerando que existem vários fatores para que a gestão democrática se concretize uma vez que historicamente a organização da escola pública deixou marcas de uma burocracia rígida com regulamentos fixos, rotinas determinadas em linhas de hierarquização e autoritarismo.

Nesse contexto tem-se percebido a importância de uma gestão democrática na escola pública enquanto proposta de diálogo transformador. O chamado para participação coletiva faz-se necessário devido aos avanços tecnológicos de comunicação entre outros fatores a atuação do estado para organizar as políticas públicas no repasse do poder e das responsabilidades para com a comunidade local.

A preocupação em dissipar essa centralização e efetivar uma gestão democrática na educação formal está associada também a uma qualidade de educação que prioriza o acesso, a permanência e a universalização do ensino para todas as crianças e jovens.

Nesse sentido, a gestão democrática deve refletir numa visão de participação e equidade a todos e a cada um, de modo que estar na sociedade do conhecimento exige atuação constante.

A fim de alcançarmos esse propósito da gestão democrática na escola pública e efetivarmos uma participação coletiva de direitos precisamos fazer valer o referendado na constituição de 1988 a qual em seu primeiro artigo dita a unidade de todo poder pertence ao povo e esse poder deverá ser exercido por meio da participação política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABRUCIO, Fernando Luiz (FGV), Gestão escolar e qualidade

http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=6#

CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: Administração x Gestão. Em Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.1, p. 18-30, 2008.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49, mai/94.

FERREIRA, N. S. (org) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Ed Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 37.Ed. São Paulo: Paz e Terra,2008.

FREIRE, Wendel. Gestão Democrática: Reflexões e Práticas do/no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

GIANCATERINO, Roberto. Supervisão Escolar e Gestão Democrática: Um elo parao Sucesso Escolar. Rio de Janeiro: Wark, 2010.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento, educação na era da insegurança. Ed. Artmed, 2004.

HORA, Dinair Leal. Gestão Democrática na Escola. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LÜCK, Heloisa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.116 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2006. 132 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2006, 125 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar. Petrópolis: Vozes, 2006, 165 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências, Curitiba: Editora Positivo, 2009, 143 p.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto. Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. e outros autores. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2001, 166p.

OLIVEIRA, D. A. (ORG) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Ed. Vozes 2013.

PARO V. H. Administração escolar: introdução crítica. Ed. Cortez, 2010

TAVARES, Wolmer Ricardo. Gestão Democrática: Gerindo Escolas para a Cidadania Crítica.Rio de Janeiro: Wark, 2009.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político Pedagógico – uma construção Possível. Campinas. SP: Papirus, 1997.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

ESCOLAS EMUSEUS:POSSIBILIDADES DE DIÁLOGDENTRODAREDEMUNICIPALDEENSINO DE SÃOPAULO

AUTOR: TÂMARA RODRIGUES FERREIRA

RESUMO

Há diversas maneiras de potencializar os processos educativos, aqueles que têm como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano. Dentro dessas propostas, o artigo irá apresentar os benefícios de um trabalho de parceria entre escolas e museus. Há dois aspectos que caracterizam as duas instituições e podem ser aproveitados: a manutenção de um legado cultural e a pesquisa. Para exemplificar essa parceria, selecionamos o currículo da cidade de São Paulo, que apresenta matrizes do saber. Essas matrizes serviram de base para a proposta de uma parceria entre escola e o Museu Afro-Brasil.

PALAVRAS CHAVES

Educação– Museus– Currículo– Cultura Afro-Brasileira

ABSTRACT

There are several ways to enhance educational processes, those that aim at the integral development of the human being. Among the proposals, the article will present the advantages of a cooperative work between schools and museums. There are two areas that can be considered as two institutions and can be used: the maintenance of a cultural legacy and research. To exemplify this partnership, select the curriculum of the city of São Paulo, which has arrays of the saber. These matrices serve as a basis for the proposal of a partnership between the school and the Afro-Brasil Museum

.KEYWORDS

Education- Museums- Curriculum- Afro-Brazilian Culture

INTRODUÇÃO

A educação pode ser considerada um processo, a ação que objetiva alguma finalidade. A finalidade da educação é o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, a atualização dos potenciais do sujeito, seja no seu desempenho social, cultural ou artístico, seja na sua capacidade de compreender, analisar e propor soluções para problemas observados na sua realidade. Desse modo, a educação é o "processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética" (Demo, 1996, p.1). Como um processo de desenvolvimento humano, a educação pode ocorrer em diversos lugares, sendo que há lugares especializados em desenvolver as capacidades dos alunos, como as escolas, estabelecimentos que oferecem, mediante um currículo, habilidades e conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências dos educandos.

. Outras instituições, como os museus, podem colaborar, em parceria com as escolas, no processo de desenvolvimento dos discentes. Há diversos pontos de contato entre esses dois tipos de instituição, que podem ser a base de uma parceria eficaz entre escolas e museus.

Como dito, a escola oferece, a partir da adoção de um currículo, os conteúdos e habilidades que ajudam a construir as competências dos alunos. O currículo reúne conhecimentos desenvolvidos pelo homem em sua história, ou seja, há, na concepção de currículo, a noção de que alguns conhecimentos devem ser preservados e ensinados às novas gerações. Por exemplo, nas aulas sobre obras literárias, são oferecidos títulos e autores que marcaram a cultura de alguma maneira e que, por isso, devem ser conhecidos pelas novas gerações. A preservação de conhecimentos é também um dos objetivos dos museus.

Para Caldeira (2005, p.141) “os museus realizam mostras nas quais exibem todo tipo de objeto que apresente interesse histórico, arquitetônico, etnológico, antropológico, tecnológico, artístico e cultural”, ou seja, o museu também possui como objetivo a preservação de objetos que devem ser conhecidos pelas novas gerações. A escola desenvolve habilidades que tornam possível a compreensão desses conhecimentos, tornando os alunos

capazes de analisar e criticar aquilo que foi recebido pela escola. A maioria dos museus busca apresentar objetos que pressupõem esse conhecimento. Por exemplo, a escola pode, nas aulas de Ciências, mostrar as teorias de Galileu sobre o movimento dos planetas. Museus com objetos científicos podem possuir os telescópios que eram usados na época de Galileu. Assim, o processo educacional beneficia-se de um trabalho conjunto entre escolas e museus, pois a própria compreensão do que está sendo exposto em um museu depende de aprendizado que pode ser desenvolvido nas escolas.

Desse modo, pode-se compreender que há uma relação dinâmica entre museus e escolas. Os museus dependem de um público educado, que possa apreciar e reconhecer os objetos expostos em seus prédios. As escolas realizam esse papel de diversas maneiras: criando a apreciação estética, mediante a educação dos alunos; propagando conhecimentos históricos e científicos que permitem às pessoas reconhecerem o valor dos objetos preservados pelos museus. Se a escola permite o desenvolvimento de um público para os museus, esses também se fazem necessários às escolas.

Mesmo com os recursos tecnológicos atuais, e mesmo recursos mais tradicionais como livros, o contato dos educandos com os objetos é fundamental. Pode-se tomar como exemplo o campo das Artes. O aluno pode entrar em contato com uma obra de arte como Os Retirantes, de Portinari, via reprodução em livros ou telas digitais. Porém, esse aluno não obtém informações físicas da obra, como o volume de preenchimento de tinta da tela, ou mesmo o impacto de ver a obra em sua escala real, que ultrapassa a altura de uma pessoa. O artista, quando cria a sua obra, pretende que o espectador possa obter essa experiência estética, impacto diminuído pela própria maneira como o quadro é reproduzido nos meios citados.

Outro exemplo seria fora dos campos das artes. O educando pode aprender sobre a História do Brasil e sua Independência por narrativas e fotos na sala de aula, enquanto uma visita ao Museu do Ipiranga, em São Paulo, concretiza para esse aluno aqueles conceitos vistos de forma abstrata. A parceria entre museus e escolas teria um efeito benéfico para a educação da população e para a compreensão sobre a importância de manutenção dos museus.

O presente artigo pretende mostrar, na sua primeira parte, os benefícios mútuos entre essas duas instituições de vocação educativa: escola e museu. Considerando a combinação entre escola e museu, pode-se ter a aliança entre o conhecimento e a prática: "não se deve repassar conhecimentos "acadêmico-formais" de maneira exclusiva. Deve-se partir da combinação entre o prático, o acadêmico e o comunicativo" (FLECHA & TORTAJADA, 2000, p. 34). O museu abre a possibilidade, ao educando, de observar de forma presencial os objetos de conhecimento apresentados em sala de aula. O conceito de patrimônio cultural, mantido pelos museus e propagado como conhecimento nas escolas, é o que une esses dois espaços institucionais. O educando tem acesso, nas escolas, ao conhecimento e cultura desenvolvidos por outras gerações, o que pode ser visto também nos museus. Para que isso ocorra, é preciso observar em quais pontos do currículo pode ocorrer essa combinação entre escolas e museus.

Por isso, na segunda parte do presente artigo, será feita uma análise do Currículo da Cidade de São Paulo, documento que organiza os conteúdos e habilidades a serem aprendidas pelos alunos na Rede Municipal de Educação de São Paulo. A escolha desse documento servirá, para mostrar, em uma rede concreta de educação, como o currículo pode ser utilizado para apoiar ações conjuntas com os museus.

Além disso, o município de São Paulo é uma das regiões brasileiras com diversos museus, ou seja, percebendo o potencial do uso desses aparelhos culturais, disciplinas diversas, como Artes, História, Língua Portuguesa, entre outras, podem recorrer à visita a esses locais a fim de proporcionar a vivência dos alunos, para além do conhecimento mais abstrato. Nesse capítulo, também serão apresentados alguns museus que podem auxiliar no trabalho educativo, tendo em vista o que o currículo propõe.

Por última, na terceira parte do artigo, será apresentada uma proposta que combine o currículo e um dos museus apresentados na segunda parte do artigo. O objetivo é mostrar o potencial dessa parceria e como o professor pode fundamentar o seu trabalho, proporcionando aos educandos momentos de vivência daquilo que á apresentado de forma distante na sala de aula.

1. Museu e Educação

Um conceito chave para compreender o potencial do trabalho entre escolas e museus é o de herança cultural.

> *Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).*

O currículo emerge, no contexto escolar, como o local de encontro entre a sociedade passada, que desenvolveu conhecimentos e objetos artísticos e tecnológicos, com a geração presente, que absorve esse conhecimento do passado, e prepara a futura, pois, no processo de absorção dos conhecimentos, há espaço para inovações e complementações. Pode-se conceber o currículo, portanto, como um espaço de encontro da herança cultural acumulada. Em suma, o currículo reflete "todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar.” (MOREIRA, 2001, p. 68).

Os museus serão entendidos como instituições responsáveis pela manutenção de parte desse patrimônio legado pela herança cultural, sendo patrimônio:

> *o conjunto de todos os bens ou valores, naturais ou criados pelo homem, materiais ou imateriais, sem limite de tempo nem de espaço, que seriam simplesmente herdados de ascendentes e ancestrais de gerações anteriores ou reunidos e conservados para serem transmitidos aos descendentes de gerações futuras. O patrimônio é um bem público no qual a preservação deve ser assegurada pelas coletividades (DESVALÉES, 2000, p. 41).*

Compreende-se que a herança cultural não é só algo que se transmite espontaneamente de uma geração a outra, mas depende de diversas
instituições que realizem esse objetivo: escolas, que mostrem esse legado e o seu valor, e museus, que preservam a materialidade dessa herança. Sem esse trabalho conjunto, teríamos uma educação que apresenta uma cultura abstrata, sem referencial, ou museus que teriam objetos não valorizados, incompreendidos pela comunidade atual.

Do conceito de herança cultural, estabelece-se a ideia de que só é possível que haja inovações culturais se houver a compreensão do que foi feito até o momento atual. As gerações atuais só possuem aquilo que foi legado por outras gerações e só é possível pensar em inovação quando houver a compreensão das soluções adotadas em outros momentos. Nas artes, por exemplo, um pintor só será considerado inovador se, compreendendo o que houve no passado, houver a constatação de que ele, em uma determinada obra, propôs uma técnica ou um conteúdo não tentado anteriormente.

> *"O herdado" compreende os âmbitos mais diversos da experiência constituída em saber codificado: a ciência, a tecnologia, o conhecimento social, as artes, a literatura, etc. Em todos eles, refletem-se as lutas da humanidade para dominar o mundo, para melhorá-lo, para vivê-lo de maneiras diferentes. Nesses saberes, também se encontram os instrumentos e as imagens que denunciam os erros cometidos, as injustiças e as necessidades insatisfeitas. Uma seleção adequada de tudo isso preenche-nos o programa de uma ilustração ponderada para continuar reflexivamente e refazer o progresso, que deve ser material e espiritual, instrumental e moral (SACRISTÁN, 200, p. 49).*

Compreende-se que a herança cultural não é só algo que se transmite espontaneamente de uma geração a outra, mas depende de diversa

instituições que realizem esse objetivo: escolas, que mostrem esse legado e o seu valor, e museus, que preservam a materialidade dessa herança. Sem esse trabalho conjunto, teríamos uma educação que apresenta uma cultura abstrata, sem referencial, ou museus que teriam objetos não valorizados, incompreendidos pela comunidade atual.

Do conceito de herança cultural, estabelece-se a ideia de que só é possível que haja inovações culturais se houver a compreensão do que foi feito até o momento atual. As gerações atuais só possuem aquilo que foi legado por outras gerações e só é possível pensar em inovação quando houver a compreensão das soluções adotadas em outros momentos. Nas artes, por exemplo, um pintor só será considerado inovador se, compreendendo o que houve no passado, houver a constatação de que ele, em uma determinada obra, propôs uma técnica ou um conteúdo não tentado anteriormente.

> *"O herdado" compreende os âmbitos mais diversos da experiência constituída em saber codificado: a ciência, a tecnologia, o conhecimento social, as artes, a literatura, etc. Em todos eles, refletem-se as lutas da humanidade para dominar o mundo, para melhorá-lo, para vivê-lo de maneiras diferentes. Nesses saberes, também se encontram os instrumentos e as imagens que denunciam os erros cometidos, as injustiças e as necessidades insatisfeitas. Uma seleção adequada de tudo isso preenche-nos o programa de uma ilustração ponderada para continuar reflexivamente e refazer o progresso, que deve ser material e espiritual, instrumental e moral (SACRISTÁN, 200, p. 49).*

Desse modo, o que as escolas e os museus permitem é a compreensão do que as gerações passadas fizeram. Os problemas vividos na atualidade podem ser os mesmos do passado, permitindo que haja um aprendizado de soluções já dadas, ou os problemas podem ser diferentes, porém, as soluções, ainda podem ser inspiradas pelo o que outras gerações fizeram.

Porém, a herança cultural não deve ser entendida como a acumulação de bens legados por gerações passadas. É preciso que o educando conheça esse legado e aprenda a agir levando em consideração esses conhecimentos. Desse modo, as gerações atuais podem criar novos patrimônios culturais para as gerações possíveis.

O próprio fazer pesquisa, típico dos museus, pode inspirar os métodos educacionais na apropriação do que foi feito por outras gerações. Os museus organizam pesquisas a fim de compreenderem quais objetos serão ou não considerados relevantes na formação de um patrimônio cultural que seja relevante aos indivíduos. Além disso, os museus realizam um trabalho de classificação e registro que permite o acesso específico dos indivíduos ao patrimônio guardado pela instituição. Por último, os museus permitem a conservação daqueles bens que foram considerados patrimônios.

Os museus aplicam técnicas, portanto, para a seleção, classificação e conservação do patrimônio. Entretanto, os museus não podem esgotar nisso o seu fazer, pois o patrimônio é mantido para o bem de uma coletividade, ou seja, o museu deve ser capaz de comunicar aos presentes os bens legados pelas gerações passadas. Para que ocorra essa comunicação, é importante que os museus interajam com outras instituições, como as escolas. Desse modo, o museu entre no mesmo processo educativo das escolas:

> a *questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória do nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas (FREIRE, 1999, p. 23).*

Desse modo, concluímos, nessa primeira parte do artigo, que o trabalho em parceria entre escolas e museus deve ser o de promover o acesso à herança legada pelas gerações passadas, não como um exercício de memorização ou de apropriação passiva, mas de forma a permitir a crítica a alguns desses legados e permitir a sua superação. Como dito, a própria noção de inovação só pode ser compreendida quando há o conhecimento do que foi feito até o momento atual. Sem o conhecimento do legado, não é possível a reflexão, pois esse legado é o que constitui, hoje, o que o homem presente tem acesso. Na próxima parte, apresentaremos como esse legado aparece de forma concreta no currículo escolar e como isso poder ser aproveitado em um trabalho conjunto com os museus.

2.Currículo escolar e museus

Em 2017, a Prefeitura de São Paulo publicou seu novo currículo, os Cadernos da Cidade. Quando foi publicado, o currículo apresentou inovações em relações aos outros currículos adotados pela rede. Entre as novidades estão: o modo o currículo foi elaborado, reunindo sugestões dos professores da rede, em uma construção coletiva do currículo; inclusão de habilidades socioemocionais, como criatividade, empatia, autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas e inclusão dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), um grupo de 17 metas assumidas por 193 estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), como Erradicação da pobreza, Saúde e bem-estar, entre outras.

As habilidades e conteúdos do currículo estão organizados a partir de uma Matriz de Saberes. Há nove pontos na matriz; para o objetivo do presente artigo, mostrar as potencialidades de um trabalho conjunto entre museus e escolas, podemos destacar os seguintes saberes:

Repertório cultural:

de*senvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversicadas de produção sociocultural" (SÃO PAULO, 2017, p. 33);*

Abertura à diversidade: "abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade" (SÃO PAULO, 2017, p. 33);

Comunicação:

Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, cientíca, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (SÃO PAULO, 2017, p. 33);

Pensamento científico, crítico e criativo: "acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo" (SÃO PAULO, 2017, p. 33).

A partir dos saberes destacados, percebe-se o potencial de um trabalho conjunto entre escolas e museus. Primeiro, pelo repertório cultural, capacidade que o educando desenvolve de reconhecer e compreender as obras de arte e as manifestações culturais que circulam na sua realidade. Um aluno dotado de repertório cultural conseguirá, retomando a exemplo dado, observar o quadro Os retirantes, de Portinari, e recorrer a alguns conhecimentos: a temática nova que o pintor propõe, de observação da realidade brasileira e suas mazelas; na técnica de pintura, que não faz o retrato realista, mas procurar mostrar os sentimentos que a imagem observada na realidade desperta. Desse modo, o museu serviria para que se compreendesse a manifestação cultural

como um ponto de partida para questionamentos, para comparações, para estabelecer conexões entre o velho e o novo, entre arte e ciência, entre uma cultura e outra, para uma análise crítica e para o estímulo da criatividade, fazendo a ponte entre os objetos e a cultura do aluno, potencializando o patrimônio cultural como vetor de produção de conhecimento (SANTOS, 2011, p. 12).

A criação de um repertório cultural só pode ocorrer se houver a abertura à diversidade. O educando deve ser capaz de mostrar a disposição e a habilidade de querer conhecer aquilo que é diferente das suas referências habituais. Um educando que não compreende a máscara ritualística como um objeto estético, por exemplo, perde a compreensão de boa parte daquilo que é classificado como arte africana. Ou mesmo as vestimentas ritualísticas, que apontam para outras formas de religiosidade, exigem que haja a abertura à diversidade, uma vez que o preconceito contra religiões de matriz africana pode impedir que o educando receba os conhecimentos e desenvolvimentos de percepção propiciados por um determinado tipo de arte.

O que observamos na abertura à diversidade é a capacidade do ser humano de comunicar e expressar os seus sentimentos, as suas ideias, a sua forma de vida. O museu, ao apresentar manifestações culturais diversas, deve estar preocupado com o processo educativo, propiciando a comunicação entre obras e educandos. Ou seja, deve haver a compreensão de que as "ações

museológicas de pesquisa, preservação e comunicação devam ser aplicadas em interação e como função educativa" (SANTOS, 2011, p. 11).

A função de pesquisa de um museu reflete o pensamento científico e crítico que as escolas pretendem desenvolver entre os seus alunos. "A pesquisa, como princípio científico e educativo, é o caminho para que o museu possa contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento sociocultural" (SANTOS, p. 11, 2011). Se as duas instituições, escola e museu, utilizam-se da ferramenta de pesquisa e seleção para a construção do conhecimento, a parceria pode ser mais eficaz se o educando desenvolver um olhar não só para o que é apresentado pelo museu, mas pela forma como é apresentado. Outra relação entre o saber do pensamento científico e o museu é a apresentação de objetos científicos e experimentos. Espaços como o Museu Cata-Vento proporcionam aos educandos observar experiências feitas por cientistas em épocas diversas.

O currículo da cidade de São Paulo apresenta, portanto, uma concepção de conhecimento que pode ser potencializada em uma parceria com os diversos museus que a cidade apresenta. O Museu Cata-Vento, citado acima, é um museu interativo, ou seja, permite a interação entre o público e os objetos mostrados, com o propósito de divulgar conhecimentos científicos. Pela divisão do museu em quatro setores (Universo, Vida, Engenho e Sociedade), é possível perceber como esse espaço foi pensado para que houvesse o desenvolvimento do pensamento científico.

Outro museu, em São Paulo, que pode contribuir com os saberes citados no currículo é o Museu Afro-Brasil, no Parque Ibirapuera. O museu, por representar artistas de ascendência ou temática afro, não só aumenta o repertório cultural do aluno como desenvolve uma abertura à diversidade, evitando a identificação entre museu e arte europeia, como ocorreu em diversos momentos da nossa história.

Pode-se citar também o Museu do Imigrante, no bairro da Mooca, que, em um trabalho de comunicação das experiências passadas por aqueles que imigraram ao Brasil, mostra como viviam essas pessoas. O próprio espaço do museu serviu para a alocação de diversos imigrantes. Os três espaços citados

anteriormente são exemplos de como pode haver a combinação entre o currículo educacional da cidade de São Paulo e os museus. Na próxima parte, será feito um aprofundamento dessa combinação, entre museu e espaço, tendo como foco o Museu Afro-Brasil.

3.Museu Afro-Brasil e escolas

O Museu Afro-Brasil, localizado no Parque Ibirapuera, em São Paulo, é voltado à pesquisa, conservação e exposição de objetos relacionados à cultura negra. O museu foi inaugurado em 2004, contendo, hoje, um amplo acervo, de cerca de seis mil obras entre pinturas, esculturas, fotografias, documentos e objetos etnológicos. Os eixos para a criação do acervo e manutenção perpassa a memória, a história e a arte da população negra. O objetivo último do museu é mostrar, a partir de reflexões sobre a cultura afro-brasileira, mostrar o papel da população negra na constituição e na dinâmica da cultura brasileira. O museu também possui uma biblioteca, a Biblioteca Carolina Maria de Jesus, a fim de mostrar o impacto da cultura afro-brasileira nas artes, cultura e história.

O museu está organizado em alguns núcleos: núcleo África, que possui um acervo de objetos etnológicos com diversas funções, como ritualísticas, contendo desde máscaras até elementos de mobiliário; núcleo Trabalho e Escravidão, mostrando o passado escravagista da sociedade a partir de objetos utilizados na escravização e documentos que mostram a luta pela abolição da escravidão; núcleo Sagrado e Profano, que conserva materiais ligados ao sincretismo religioso brasileiro, fruto da imposição da fé católica aos escravizados que possuíam sua própria religiosidade; núcleo História e Memória, dedicado a resgatar, conservar e recordar as grandes figuras negras que se destacaram na história brasileira, desde os tempos coloniais até a atualidade, e núcleo Artes, que reúne obras produzidas por negros ou que coloquem a temática negra em destaque.

Além das exposições organizadas em torno desse acervo, o Museu também promove eventos a fim de promover a cultura negra e mostrar sua contribuição na história e cultura brasileira. O museu foi escolhido como

exemplo por proporcionar às escolas diversas reflexões, permitindo a conversa entre o currículo escolar da rede em análise, a Rede Municipal de Educação de São Paulo, e o acervo do museu.

A visita ao museu Afro-Brasil reforça um dos objetivos colocados em lei para as escolas, a obrigatoriedade de conhecer a cultura negra:

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).

A partir dessa obrigatoriedade, as redes escolares devem buscar modos de inserção dos conteúdos e temáticas negras nos seus currículos. Além de pesquisar atividades e conteúdos pertinentes ao proposto. Escolas que estão na Rede Municipal de Educação de São Paulo podem ser beneficiadas por encontrarem-se no mesmo espaço que o Museu Afro-Brasil. Por isso, seria importante organizar visitas dos estudantes das unidades escolares ao museu citado. "Assim como o museu, a escola também deve se tornar uma instituição aberta à comunidade e às parcerias com outras instituições" (SANTOS, 2011, p. 13), ou seja, a escola pode e deve aproveitar os espaços que existem na sua cidade para o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos estudantes compreenderem a realidade, no caso em específico, as contribuições da cultura negra, os efeitos nefastos da escravidão sobre os negros, os modos de resistência criados pelos negros, entre outras temáticas. Para apresentar as maneiras que a escola pode desenvolver o conteúdo obrigatório sobre história e cultura negra, propomos uma correspondência entre os saberes matriz do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017), e o núcleos do Museu Afro-Brasil.

Repertório Cultural: os núcleos África e Artes podem atender a essa matriz do conhecimento. O repertório cultural irá depender da criação de uma memória, por parte do educando, que reconheça as obras, tornando-o capaz de se apropriar do que a cultura legou e de criar ou estabelecer novas conexões entre as obras apresentadas e aquilo que o próprio educando traz como referência cultural. Por exemplo, um aluno que tenha tido contato com filmes de massa, como Pantera Negra, irá reconhecer, no acervo África, as máscaras africanas, que eram utilizadas nos ritos. Os ritos marcam diversos períodos como a passagem dos jovens para a vida adulta, a morte de um membro do grupo ou mesmo o pedido de proteção dos deuses. Os educandos podem ser estimulados a compreenderem a função religiosa das máscaras, assim como a estética do próprio objeto, observando a técnica de confecção e o material utilizado;

Abertura à Diversidade: o núcleo Sagrado e Profano irá permitir que os educandos compreendam os rituais e a força simbólica do sincretismo religioso, tão característico do nosso país. Há diversos objetos que ajudam nessa abertura a uma cultura que se diferencia daquela que o próprio aluno pode ter como referência. Por exemplo, há, nesse acervo, um Peji Iemanjá, o que estimula os alunos a pensarem sobre várias questões: quem é Iemanjá? Como ela se relaciona à cultura afro-brasileira? Como aquela vestimenta é utilizada nos rituais religiosos? Por que há a escolha de algumas cores? A abertura à diversidade pressupõe o respeito e a tentativa de estabelecer pontos de contato com o que está sendo visto, o que o acervo permite com eficácia. Por exemplo, as diversas estátuas de orixás permitem que os alunos possam compreender uma cultura que se diferencia da predominante do Ocidente;

Comunicação: a diversidade de materiais presentes nos acervos do museu, em geral, permite refletir sobre as diversas maneiras de expressar uma cultura, como máscaras, estátuas, vestimentas, instrumentos musicais, quadros, objetos com diversas funcionalidades, etc. A variedade de meios de expressão leva o

educando a compreender como a comunicação depende de diversos elementos que não só as tradicionais linguagens oral e escrita;

Pensamento científico, crítico e criativo: o núcleo História e Memória do museu permite que o aluno compreenda os processos de escravização e resistência dos negros a tal processo. Ao observar a história de líderes negros, o aluno se apropria de conhecimentos que o fazem refletir sobre questões fundamentais de conhecimento na área de humanas, como a igualdade entre as pessoas, o direito à resistência, etc. A montagem permanente de um navio negreiro proporciona, ao educando, a concretização em objeto, de uma realidade histórica aprendida em livros, estimulando a sua curiosidade e consciência em relação ao que sofreu o povo negro no processo de escravização.

Pelos exemplos dados, é possível chegar àquele objetivo pretendido ao realizar a parceria entre museus e escolas:

> a*titude fundamental no sentido de se qualificar o fazer cultural dos diversos participantes, como patrimônio cultural, buscando a sua apropriação e reapropriação. (...) Tornando o museu e a aplicação das ações museológicas mais próximos das escolas, fazendo o caminho inverso do que estamos acostumados a fazer, atitude esta que poderá, também, abrir amplas possibilidades para a criação de uma grande rede de comunicação entre museus de diferentes categorias e as escolas, bem como para a utilização do patrimônio cultural das comunidades onde as escolas estão inseridas e do patrimônio da cidade, de uma forma mais ampla, em sua relação com o mundo (SANTOS, 2011, p. 13).*

Ou seja, é preciso que as escolas e os museus possam trabalhar em conjunto no processo educacional, criando sujeitos capazes de se apropriarem do legado cultural deixado por outras gerações e criarem novos legados à cultura. Somente com o estímulo ao conhecimento e o reconhecimento do que foi feito anteriormente, será possível criar educandos críticos, que possam se opor a processos que a retiram a dignidade do ser humano, como o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a educação como um processo, ação que persegue uma finalidade, a saber, o desenvolvimento completo do ser humano e os seus potenciais, há diversas instituições que contribuem para que esse objetivo seja alcançado. Dentre as instituições, o presente artigo destacou os museus e escolas. As escolas oferecem, mediante um currículo que seleciona conteúdos e habilidades, o desenvolvimento das potencialidades humanas; dentre os pontos selecionados, os museus podem ajudar a atingir tal objetivo.

Um dos pontos de ligação entre escolas e museus é a concepção de legado, herança cultural. As gerações atuais só desfrutam daquilo que foi desenvolvido por outras gerações. Enquanto as escolas preservam esse legado transmitindo às novas gerações os conhecimentos acumulados por outras, os museus preservam objetos e obras que representam o que foi legado pelas pessoas do passado.

O objetivo das duas instituições não é preservar e manter o passado por ele mesmo, mas permitir que o passado seja apropriado a fim de que as novas gerações, possam, a partir dos conhecimentos obtidos, criar novos conhecimentos ou novos objetos que sejam o legado para a próxima geração. Outro ponto que une escola a museus são aspectos de pesquisa. O museu deve pesquisar e argumentar a fim de selecionar aquilo que representou ganhos culturais ou tecnológicos em gerações passadas. Mediante o currículo, a escola também realiza uma seleção que privilegia aspectos da cultura e das ciências para serem transmitidos às novas gerações. Há uma afinidade no modo de agir das duas instituições, o que gera consciência e capacidade de crítica naqueles que frequentam as duas instituições.

O currículo escolhido para a análise é o Caderno da Cidade, documento que organiza os conteúdos e habilidades a serem aprendidos pelos alunos da Rede Municipal de Educação de São Paulo. A partir da análise do documento, utilizamos a matriz de saberes a fim de subsidiar o trabalho que pode surgir da parceria entre escola e museu. Os saberes selecionados foram: repertório

cultura, abertura à diversidade, comunicação e pensamento científico, crítico e criativo.

Para exemplificar essa parceria, foi feita a proposta de uma visita a um museu específico, o Museu Afro-Brasil. Na matriz repertório cultural, o museu resgata, preserva e propaga inovações culturais desenvolvidas pela população negra; em abertura à diversidade, os objetos religiosos presentes no museu, símbolos do sincretismo religioso, auxiliam o aluno na compreensão de uma cultura que ele pode não conhecer muito; em comunicação, a atenção do educando deve recair sobre os diversos objetos que podem revestir-se de força expressiva, como vestimentas, máscaras, quadro, etc.; por último, o pensamento científico é estimulado pela reconstrução histórica que o museu faz do período de escravização brasileira, proporcionando conferir e propor hipóteses sobre o período.

O trabalho entre escolas e museus são mutuamente benéficos; se as escolas têm a oportunidade de desenvolver o seu currículo mediante o uso de espaços como os museus, esses só podem continuar existindo enquanto espaços relevantes de conservação do legado, ou seja, os museus dependem da criação de um público apto a compreender a importância dos objetos apresentados.

Consideramos que o presente artigo tornou possível a reflexão sobre os pontos positivos e educativos de uma instituição como a escola utilizar-se de recursos como museus, além de mostrar como o museu também ganha com essa parceria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.

CALDEIRA, P. da T.. Museus. In: CAMPELO, Bernadete Santos; Caldeira, Paulo da Terra. (Org.). Introdução as fonte gerais de informação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

DEMO, P. Educação e Qualidade. Campinas: SP: Papirus, 1996 (Coleção “Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico”).

DESVALÉES, A. Terminología Museológica. Proyecto Permanente de Investigación. Rio de Janeiro: ICOFOM/ICOFOM-LAM/Tacnet Cultural, 2000.

FLECHA, R. & TORTAJADA, I. Desafios e Saídas Educativas na Entrada do Século. In: A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato/ org. Francisco Imberón; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. Ética, Utopia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

SACRISTÁN, G. A Educação que temos, a Educação que Queremos, in: IMBERÓN, F. A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

(Org.) Saberes e incertezas do currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. C. T. M. Museu e Educação: conceitos e métodos. Simpósio Internacional "Museu e Educação: conceitos e métodos", 2011.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade – Ensino Fundamental. 2017.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO E A PRÁTICA AVALIATIVA

AUTOR: ROZALVO FERREIRA ALVES

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo conhecer o processo histórico da concepção de avaliação, entender as influências do tecnicismo na avaliação educacional, analisar a concepção de avaliação empregado no ensino da Arte e na rede municipal, após a implantação do programa Mais Educação São Paulo, e como a avaliação contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Por meio de revisão bibliográfica e documental, compreendemos que no Brasil as práticas avaliativas foram permeadas por uma concepção de educação tradicional e que a avaliação durante muito tempo assumiu um caráter excludente e punitivo sendo utilizada pelos professores como instrumento de ameaça. Colaborando para o processo de seletividade social. Embora atualmente essas práticas avaliativas ainda permaneçam nas escolas, uma nova concepção de avaliação de caráter formativo onde o aluno torna – se sujeito do seu aprendizado.

PALAVRAS CHAVES
Avaliação. Programa Mais Educação São Paulo. Arte

ABSTRACT
The purpose of this study is to know the historical process of the evaluation conception, to understand the influences of technicism in the educational evaluation, to analyze the conception of evaluation used in art education and in the municipal network, after the implementation of the More Education São Paulo program. how assessment contributes to the learner's learning and development. Through a bibliographical and documentary review, we understand that in Brazil the evaluation
practices were permeated by a conception of traditional education and that the evaluation for a long time assumed an exclusionary and punitive character being used by teachers as an instrument of threat. Collaborating for the process of social selectivity. Although these evaluative practices still remain in schools, a new conception of formative evaluation where the student becomes the subject of their learning.

KEYWORDS
Evaluation. More Education Program São Paulo. Ar

As práticas avaliativas permearam o processo de ensino e foram sistematizadas ao longo da história. Fundamentada por uma concepção de educação tradicional marcada pelos exames escolares como único instrumento de verificação da aprendizagem do educando. Ao longo dos anos a avaliação passou por mudanças, no entanto nos dias atuais ainda são percebidas formas de avaliação com características da educação tradicional.

O tema deste trabalho é a avaliação para aprendizagem: O Programa Mais Educação São Paulo e a prática avaliativa.

E o objetivo é conhecer o processo histórico da concepção de avaliação, entender as influências do tecnicismo na avaliação educacional, analisar a concepção de avaliação empregada atualmente na rede municipal.

Esta pesquisa foi motivada pelas vivências escolares relacionadas às avaliações centradas na realização de provas que tinham a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno, estimulando a memorização dos conteúdos que seriam cobrados na avaliação.

Sendo assim, havia uma grande preocupação com as notas por parte do aluno, porque se não obtivesse uma nota satisfatória seria reprovado. Desta forma, a avaliação não estava efetivamente relacionada ao processo de aprendizagem. Além disso, nos perguntamos como a avaliação é vista pelos alunos que muitas vezes só de ouvir que seriam avaliados por uma prova ficavam ansiosos com medo e estressados, e quando as notas não eram alcançadas levava o educando a sentir-se fracassado e responsável pelo fracasso.

Essa pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos das práticas avaliativas no processo de ensino aprendizagem, buscando refletir sobre a avaliação tradicional e novas propostas de uma avaliação que contribua efetivamente para o processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a avaliação para aprendizagem vem sendo debatida no cenário educacional atual, pretendemos situar nossa pesquisa na experiência do município de São Paulo, pois após a implantação do programa Mais Educação São Paulo que traz a concepção sobre o ato de avaliar numa perspectiva formativa que contemple todo o processo de construção do conhecimento. Outro fator relevante é que essa pesquisa possa ampliar os conhecimentos acerca do tema e também contribuir para que novas pesquisas sejam realizadas.

Compreender como o ato de avaliar contribui para a aprendizagem do aluno será relevante para nossa vida profissional uma vez que futuramente iremos atuar em sala de aula e precisamos ter clareza com relação à finalidade e os objetivos das práticas avaliativas que iremos adotar, bem como de que maneira essas práticas irão colaborar para o avanço das aprendizagens dos alunos e balizar nossas práticas pedagógicas.

Outro ponto relevante é que avaliação pode sinalizar também onde as aulas devem ser reorganizadas para oferecer aos educandos nova oportunidade de rever um tema que talvez não tenha sido compreendido em outro momento.

Para a sociedade essa pesquisa permitirá que a avaliação seja discutida em seus aspectos mais relevantes no que se refere às novas propostas avaliativas que vem sendo discutida atualmente, dessa maneira uma nova visão das práticas avaliativas será construída, trazendo para o debate a problemática da avaliação no processo de formação do cidadão.

O trabalho pretende responder a seguinte questão: como a prática avaliativa contribui para o processo de ensino aprendizagem?

Assim, o conhecimento sobre as práticas avaliativas irão colaborar para que a sociedade compreenda sua verdadeira função no contexto atual da escola, em especial das escolas da prefeitura municipal de São Paulo, que devem priorizar a avaliação que abrange todo o processo de construção do conhecimento em que o aluno é considerado em suas especificidades. Aderir a uma proposta avaliativa processual é quebrar velhos paradigmas de uma avaliação excludente e classificatória. Haja vista, que novas práticas devem ser pensadas e novas posturas devem assumidas pensando no cidadão que iremos formar.

As hipóteses pensadas para responder essa questão é que ato de avaliar contribui para o processo de ensino aprendizagem quando o professor considera que os aspectos sociais, lingüísticos e culturais dos alunos são relevantes no processo de construção de um novo saber.

E quando a avaliação torna-se um instrumento de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da verificação da eficiência das práticas pedagógicas do professor que quando necessário devem ser reorganizadas para melhorar a aprendizagem.

Quando o aluno participa ativamente do processo e o professor tem convicção da finalidade e objetivo da avaliação com a finalidade inclusiva superando a avaliação com fins classificatórios e seletivos.

As metodologias utilizadas para compreender as questões relacionadas à avaliação para aprendizagem foram: a pesquisa bibliográfica, análise de documentos oficiais.

PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Historicamente as práticas de avaliação da aprendizagem escolar no Brasil foram permeadas por uma concepção de educação tradicional cujas características estão centradas principalmente na memorização de conteúdos e resolução de exercícios.

Conforme Luckesi (2003),

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (2003, p. 16).

Nessa perspectiva o ato de avaliar servirá apenas para verificar se o aluno adquiriu conhecimento.

De acordo com Kraemer (2005),

(...) avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de "medir" os conhecimentos adquiridos pelos alunos. (2005, p. 3).

Mais recentemente a LDB de 1971, que propõe uma aferição do aproveitamento escolar, organizando uma prática centrada nas provas e exames que permeiam as avaliações escolares até a atualidade. Nesse período o pensamento tecnicista e a imposição das ideologias da classe dominante influenciavam as políticas educacionais as práticas avaliativas. A escola priorizou então o ensino tecnicista, preparando o aluno para atender as necessidades do mercado de trabalho.

> *No entanto, geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a idéia de medida pontual. Não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. (GATTI, 2002, p. 17).*

Neste período os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos eram utilizados pela escola para definir se o aluno iria avançar ou não na vida escolar. Esses resultados iriam quantificar quantos alunos foram aprovados ou reprovados, tornando a avaliação um instrumento de poder e ameaça.
As práticas avaliativas centradas em provas e exames não consideravam o processo de ensino e aprendizagem conduzindo o aluno a estudar apenas para obter uma nota sem se preocupar efetivamente com a significação do conhecimento e a formação cidadã. Nesse sentido Luckesi declara:

> *(...) nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa pratica educativa escolar passou a ser direcionado apor uma "pedagogia de exames". (2011, p. 35).*

Além disso, as provas eram utilizadas pelos professores como instrumentos de ameaça e tortura conduzindo o aluno ao medo da reprovação. As palavras de Luckesi (2011) evidenciam as conseqüências dessas práticas avaliativas.

> *O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio as ações que são supostamente indesejáveis. Daí o Estado, a Igreja a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso, que conduzem a doenças respiratórias gástricas, sexuais etc. em função dos diversos tipos de estresses permanentes. (2011, p.42).*

Para a sociedade, a avaliação da aprendizagem centrada em provas e exames colabora para processo de seletividade social. Conforme aponta Luckesi, "No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela". (2011, p.44).

A IMPLANTAÇÃO DO TECNICISMO NO BRASIL

A pedagogia tecnicista surge no Brasil a partir do século XX na década de 60 e perdura até meados dos anos 90 com a proposta de programar um modelo fabril na educação brasileira. Durante esse período o papel da escola sofreu algumas interferências com objetivo de formar os alunos para o mercado de trabalho enquanto mão de obra barata. Segundo Aranha (2006),

> *O objeto de uma escola estruturada a partir do modelo empresarial é adequar à educação ás exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a ênfase dada á preparação de recursos humanos, ou seja, de mão- de - obra qualificada para a indústria. (2006, p. 177).*

Conforme Aranha nesse período ocorreram muitas mudanças na educação uma delas diz respeito às funções dos professores que se tornaram meros executores de uma educação tecnicista, a cerca disto Aranha afirma: "Houve interiorização das funções do professor, que se tornou simples executor de ordens vindas do setor de cargo de técnico em educação que por sua vez, não pisavam em sala de aula". (2006, p. 177)

Nessa perspectiva o professor e o aluno ocupavam uma posição secundaria na educação. O método utilizado pelo professor baseava - se de acordo com o modelo industrial onde se transmitia um conhecimento técnico e objetivo.

No âmbito da avaliação da aprendizagem a tendência tecnicista de pensar educação se faz emergente na produção teórica nos anos finais da década de 60 e grande parte da década de 70, tendo com referência concepção de "avaliação por objetivo" desenvolvida por Ralph Tyler. (SOUSA, 1995, p.45).

Essa concepção de "avaliação por objetivo" de Tyler se caracteriza através de uma avaliação como instrumento para verificar se os objetivos educacionais estavam caminhando conforme esperado pelos programas de ensino.

De acordo Sobrinho, a avaliação acontecia por meio de teste onde os objetivos eram medir, promover ou reter os alunos.

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tronavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica consistindo basicamente em teste de verificação, mensuração e quantificação de resultados (2003, p.17)

Nesse sentido, as práticas avaliativas de caráter seletivo e excludente tinham a finalidade exclusiva de classificar e verificar o nível de desempenho escolar dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelecida para organizar o ensino visando contemplar os objetivos propostos na Constituição de 1988, no que tange a educação e os novos anseios da sociedade brasileira e para superar uma concepção de educação tradicional. Essa nova perspectiva de educação para todos os cidadãos e por um sistema educacional inclusivo onde todos têm direito a vaga e a aprendizagem de qualidade propõe também modificações na organização das práticas avaliativas que durante muito tempo assumiram um caráter punitivo e excludente. A LDB/ 96 propõe no artigo 24 inciso V, que diz:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

– a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Buscando superar esse modelo excludente a nova concepção de avaliação propõe que as práticas avaliativas sejam formativas.

Na visão de Luckesi (2011), avaliação formativa é:

> *Um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo. Ao final de um período de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, o educador poder testemunhar a qualidade do desenvolvimento de seu educando, registrando esse testemunho. A nota serve somente como forma de registro e um registro é necessário devido nossa memória viva ser muito frágil para guardar tantos dados, relativos a cada um dos estudantes. Não podemos nem devemos confundir registro com processo avaliativo; uma coisa é acompanhar e reorientar a aprendizagem dos educandos outra coisa é registrar o nosso testemunho desse desempenho. (2011, p. 44).*

Nessa perspectiva, o processo avaliativo acompanha a aprendizagem do aluno em diversos momentos contribuindo para a construção sua autonomia, tornando-o protagonista do percurso de sua aprendizagem.

> *Hadji afirma que, "A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer e desenvolvimento daquele, deixando de lado qualquer outra preocupação". (2011, p. 20).*

Partindo dessa afirmação, a avaliação formativa, dentre os teóricos deste novo pensamento no Brasil, além de Luckesi, podemos citar Hoffmann (2009), que defende que as práticas avaliativas sejam mediadoras e favoreçam a aprendizagem do aluno e aproximação entre o educador e o educando. E Sousa que trata a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

> *A avaliação assume sua finalidade formativa, caracterizando-se como procedimento de individualização e instrumento para a diferenciação dos percursos de formação, ao possibilitar que os professores melhor compreendam e mais efetivamente se pronunciem acerca das conquistas e dificuldades dos educandos e, ainda, ao favorecer que estes disponham de indicadores que lhes permitam determinar onde estão e do que necessitam para continuar aprendendo. (2005, p. 73).*

Nessa perspectiva o desafio é promover a construção de práticas avaliativas pautadas por uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem.

Nesse contexto, há uma discussão acerca da organização escolar e da relação entre os ciclos, progressão continuada e aprovação automática. A organização não seriada do ensino, é explicitada como alternativa e, a partir da LDB no 9.394/96, artigo 23, fica instituída possibilidade da implantação dos ciclos.

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Desta forma, o sistema de ciclos com progressão continuada permite que o aluno passe de uma série para outra, mesmo que não tenha domínio sobre determinados conteúdos. A organização escolar em ciclos visa romper com uma educação excludente e classificatória.

Nesse contexto, as práticas avaliativas tornam-se a preocupação central, pois assumem uma função contrária as práticas avaliativas da escola seriada. Para apoiar a ideia da progressão continuada a LDB/ 96 traz também em seu artigo 32, a necessidade de a escola oferecer a recuperação contínua.

Para Menga Ludke, na organização em ciclos a avaliação fornece informações sobre o percurso de aprendizagem do aluno, já na escola seriada a avaliação "(...) nega a capacidade de aprender de alguns seres humanos, ou em melhor hipótese, responsabiliza individualmente aqueles que não aprenderam no tempo previsto dentro do tempo estipulado." (FETZNER, 2009, p. 63).

Vale ressaltar, que com a implantação dos ciclos a avaliação deixa de ser utilizada pelos professores como instrumento para definir se o aluno irá ou não progredir na vida escolar. Desta forma há uma resistência as mudanças na forma de avaliar. Todavia, passam a ser responsável pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Conforme destaca Freitas (2003):

> (...) *incapacidade [dos ciclos] de ensinar as disciplinas escolares tradicionais. Formuladores de políticas, pais, professores e estudantes têm apresentado os ciclos e a progressão continuada como responsável pela existência de crianças analfabetas na escola em séries mais altas a partir da 4ª série de primeiro grau, por exemplo. Contudo, os estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC [Ministério da Educação] dão conta de que 51% dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se deve concluir que essa porcentagem de estudantes com dificuldades se deva exclusivamente aos ciclos. (2003, p. 67).*

A organização em ciclos como promoção automática, cria uma visão distorcida em relação á progressão continuada, para Diniz (2007), permite que professores pais e alunos associem a progressão continuada à promoção

automática. De acordo com Barretto e Sousa (2005), a resistência aos ciclos torna evidente a necessidade de mudança na cultua avaliativa.

> *Em relação aos pais, eles tendem a dividir-se quanto ao tema da retenção. Uns admitem que a sua supressão permite aos alunos prosseguirem os estudos sem as tensões provocadas pelo regime seriado. Outros, porém, mostram-se preocupados com o destino dos que avançam na escolaridade, a seu modo de ver, sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio aos alunos. Não só eles, mas a população em geral também resiste a uma concepção de escola em que não haja mais constrangimentos externos que levem os alunos a estudar. Essas evidências apontam para a necessidade de tocar mais fundo na cultura escolar, nos valores e posturas que podem conduzir a uma educação inclusiva.*
>
> *(2005, p.675)*

Esse período também foi marcado pela implementação das avaliações de sistemas proposta na LDB/96, no artigo 9°.

> *– assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;*

Para Bonamino e Sousa (2012), essas avaliações perpassaram três gerações que marcaram o currículo com suas finalidades. A primeira geração diagnosticava a qualidade da educação, no entanto os resultados não afetavam as escolas e o currículo. A segunda geração de avaliação divulgava os resultados responsabilizando a escola e a equipe escolar. Essa política de responsabilização pretendia provocar uma mobilização de todos os envolvidos no processo educacional, em busca de melhoria da qualidade da educação.

Na terceira geração o foco são as políticas de responsabilização onde as escolas que alcançavam as metas estabelecidas recebiam uma remuneração.

A primeira geração de políticas de avaliação em larga escala o Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb), criado pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliar a educação básica em escolas públicas e privadas, e para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica em nível nacional. Uma conseqüência dessa avaliação é a redução do currículo escolar privilegiando o ensino de matemática e português. Alavarse, Bravo e Machado evidenciam outras conseqüências.

> *As avaliações externas aprofundaram a discussão de procedimentos estatísticos e educométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala Saeb, que varia de 0 a 500 pontos. Adicionalmente, em algumas redes públicas foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando um tipo de política chamada de responsabilização e incrementando o debate em torno da avaliação educacional. (2013, p. 18)*

Outro fator verificado no estudo citado acima são os testes organizados a partir de matrizes de referência determinando o que deve ser aprendido pelo aluno, dos ciclos de escolarização. Embora os testes sejam utilizados para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica, seus resultados não contribuem para a promoção da qualidade da educação, uma vez que tais resultados não avaliam o desempenho individual de cada aluno e cada escola conforme aponta este estudo.

> *A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes. (2007, p. 979)*

Por essa razão alguns estados e municípios passaram a adotar seus próprios sistemas de avaliação como SARESP, Prova São Paulo, implementadas em 2005 com a finalidade diagnóstica onde os resultados colaboram com a política de responsabilização, atribuindo às escolas a responsabilização pelos resultados, classificando-as de acordo com as notas obtidas estimulando a competição entre as escolas. No entanto a Prova Brasil que tinha sido idealizada para subsidiar o direcionamento dos recursos técnicos e financeiros e para melhorar a qualidade do ensino.

Com a divulgação dos resultados da Prova Brasil, o Governo produz uma pressão para que pais e responsáveis cobrem um desempenho melhor da escola. Estimulando a competição a partir da divulgação dos rankings das escolas. As divulgações dos rankings associadas à distribuição de matriz de conteúdo

Interferem diretamente no currículo das escolas, pois definem o que e como as escolas devem trabalhar. Segundo Bonamino e Sousa (2012), os sistemas estaduais e municipais desenvolveram propostas próprias de avaliação, visando envolver todas as escolas no processo de avaliação educacional e embora as avaliações em larga escala tragam conseqüências negativas para o currículo escolar, estas também podem colaborar para que as escolas possam se conhecer, nessa perspectiva a avaliação contribui para a construção do Projeto da Escola. Conforme defende Sousa (1995):

A avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações envolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumo a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades, estabelecidos no Projeto da Escola ao tempo em que subsidia a sua própria redefinição. (1995, p. 63)

Outra tendência observada nessas avaliações é que como os resultados são utilizados pelo governo como meio de controle do currículo influenciando nos conteúdos, metodologias de ensino e concepções. Reduzindo o currículo, responsabilizando alunos e professores pelo fracasso escolar, gerando competição.

Essas distorções do verdadeiro propósito da avaliação, segundo Sousa (2012) levam a um retrocesso do sistema educacional emancipatório para um sistema controlador reprodutor de ideologias dominantes na sociedade.

Conforme afirma Sousa (1997),

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e praticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de que faz o julgamento e dela são expressão. (1997, p. 127).

ANÁLISE DOCUMENTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Desde 2013, com a gestão do prefeito Fernando Haddad, a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), tem passado por consideráveis mudanças. Foi instituído através do decreto nº 54. 452, de 10 de outubro de 2013, O Programa de

Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Educação- Mais Educação São Paulo, criado a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, e se constituiu numa proposta de reorganização da Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio e em suas modalidades. Abrangendo as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.

Após sua instituição O Programa Mais Educação São Paulo, trouxe a necessidade de adequações inicialmente no que tange a organização das equipes escolares com base no decreto 54.453/13.

A organização pedagógica administrativa instituída pelo decreto 54.454. Por meio da portaria 5.930/13, foi efetivada a transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a própria operacionalização do Programa Mais Educação São Paulo

A proposta de reorganização educacional teve inicio em abril de 2013, a partir da publicação do documento "Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas". Após ser analisado o Programa Mais Educação São Paulo, por meio de uma consulta pública recebeu contribuições da sociedade, escolas, universidades e sindicatos.

> *O ano de 2013 constituiu-se em um ano histórico para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo: foi ano de implantação e implementação da Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, o Programa Mais Educação São Paulo. Reorganização esta que abarca não apenas o currículo, mas incide sobre a totalidade da Unidade Educacional. (São Paulo, PMSP, 2014).*

Em 2014, foi implementado Programa Mais Educação São Paulo, trazendo inovações significativas para reorganização da educação municipal, das quais se destaca a proposta de currículo integrador da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, trata-se de um currículo construído de forma processual e dialógica buscando a qualidade social da educação. Nessa perspectiva Casali, conceitua o currículo de forma ampliada e crítica:

> *Um percurso e experiência de formação que se faz numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educacional, que inclui vivências subjetivas e sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, interativas, integradas, em ambiente de inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania. (2014, p.15).*

Este debate sobre o currículo converge com a proposta municipal e propõe uma nova configuração para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos, configurados da seguinte maneira:

Ciclo de Alfabetização;

O Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), consubstancia-se na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos. A meta é alfabetizá-las considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diversos ritmos como processos intersubjetivos sócio-históricos e culturais. Constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua e progressiva ao longo dos três anos. (São Paulo, PMSP, 2014).

No Ciclo de Alfabetização as ações pedagógicas devem promover a construção do conhecimento de forma lúdica, relacionando o processo de alfabetização ao letramento considerando as especificidades da infância.

Ciclo Interdisciplinar:

O ciclo referente aos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, denominado Ciclo Interdisciplinar, dará continuidade ao processo de alfabetização/letramento, de modo a ampliar a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e as habilidades relacionadas à resolução de problemas. Além da Arte, da Educação Física, do estudo da Língua Estrangeira, das Ciências Humanas e da Natureza, que estarão presentes com professores especialistas como forma de contribuir no desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania. (São Paulo, PMSP, 2014).

É relevante destacar que no Ciclo Interdisciplinar exige o envolvimento de todos os professores na elaboração de propostas pedagógicas unificadas evitando assim a fragmentação do conhecimento.

Ciclo Autoral:

O Ciclo Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – T.C.A. – elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos e professores se engajarão no processo de elaboração do T.C.A.

desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano. (São Paulo, PMSP, 2014).

O Ciclo Autoral caracteriza – se pela parceria entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem e pela construção de conhecimentos desenvolvidos por meio de projetos que visam formar cidadãos autônomos conscientes e participativos na sociedade, através do protagonismo do aluno em um exercício pleno de autonomia.

Na perspectiva de uma educação fundamentada na melhoria da aprendizagem dos educandos e na qualidade social da educação, o Programa Mais Educação São Paulo propõe uma avaliação para aprendizagem que deve acontecer de maneira contínua nos três ciclos do Ensino Fundamental.

> *A avaliação formativa é contínua, oferece ao professor informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, e tem a função de aprimorar ou redimensionar este processo, auxiliando o aluno a se desenvolver. A correção do percurso é realizada no decorrer dele. Isto significa que o educando que apresentou desempenho abaixo do esperado, sinaliza ao professor a necessidade de retomar o assunto, talvez utilizando outros recursos. A recuperação contínua está inserida dentro de uma proposta de avaliação formativa. Ela se coloca como um dos recursos possíveis de serem utilizados pelo docente após identificar dificuldades no processo. Outras possibilidades são: replanejamento das aulas ou do plano de ensino, atividades de lição de casa propositivas, encaminhamento para recuperação paralela, entre outros. (PMSP, 2014, p. 14).*

A avaliação formativa acontece de diversa maneira, sua proposta não é de punição e nem de premiação de acordo com o pensamento da professora Clarice (2014), é de estrema importância que haja diálogo e comunicação entre professor e aluno priorizando a participação coletiva entre eles.

Isso ocorre a partir do momento que o educador compartilhar os objeto e objetivos de trabalho com seus educando, e quais serão suas estratégias e metas para ser alcançadas. "Ele precisa estar envolvido neste processo, conhecer antecipadamente o planejamento do professor, saber aonde chegar, quais serão os próximos passos, próximas aulas, próximos temas". (PMSP, 2014, p.15)

Conforme a Resolução CNE n 4, de 13 de julho de 2010, destaca- se a função diagnóstica da avaliação.

> *A avaliação possibilita ao aprendiz recriar, refazer o que aprendeu indo além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do educando, que é indissociavelmente ético social e intelectual. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando a avaliação para a aprendizagem e o seu caráter formativo, adota-se uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (Resolução, 2010).*

Fundamental e no Ensino Médio, considerando a avaliação para a aprendizagem e o seu caráter formativo, adota-se uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (Resolução, 2010).

A nova proposta de avaliação substitui o modelo vigente até 2013, onde os resultados eram apresentados através de conceitos – P (Plenamente Satisfatório), S (Satisfatório), NS (Não Satisfatório). Na proposta atual são atribuídas notas de zero a dez, utilizadas para divulgar na Rede Municipal de Ensino a avaliação da aprendizagem do aluno.

Complementarmente a SME em conjunto com o centro de processamento de dados do PMSP e a PRODAM Empresa de tecnologia da Informação e Comunicação do município de São Paulo, desenvolveu uma tecnologia para o uso em computadores e tabletes que consiste num aplicativo para acompanhamento do processo pedagógico, desde o planejamento até a avaliação final. Que se propõe a facilitar o a acompanhamento e monitoramento deste processo tanto pelos professores, pelas equipes gestoras, Diretoria Regional De Ensino (DRES) e a própria SME.

O SGP prevê o registro sistemático pelos professores do planejamento bimestral e anual; plano de aula; frequência; atividades desenvolvidas; notas/conceitos; anotações sobre os alunos; compensação de ausências, dentre outras possibilidades. Esse registro e sua recuperação podem ser realizados em computadores conectados à internet ou pelos tablets disponíveis nas escolas. Após o registro sistemático, as informações são consolidadas e podem ser acessadas e analisadas pelos professores, gestores escolares, DREs e SME na forma de relatórios, gráficos, planilhas ou tarjeta, que sintetizam a trajetória dos alunos, turmas, anos ou ciclos, escolas ou grupos de escolas, contribuindo com ferramentas para a gestão dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. (PMSP, 2014, p.19).

O professor se reúne com a equipe pedagógica no final de cada bimestre no Conselho de Classe para analisar e avaliar os registros, individual de cada aluno, este dia acontece com suspensão de aula. Conforme estabelece a portaria 6570/14 de 25 de novembro de 2014, artigo 5 parágrafo II B: “Reuniões de conselho de classe com suspensão de aula."

Este material digital tecnológico contém as informações sobre a aprendizagem dos alunos, ele esta disponível para que a família ou responsável, gestores,

. O boletim escolar do aluno é disponibilizado bimestralmente, a possibilidade de ter acesso ao boletim não elimina a participação dos pais e responsável na reunião de pais.
No material contém um espaço para que os alunos do Ciclo Interdisciplinar e Autoral possam expressar-se e se auto avaliar.

A voz do aluno: Compromisso de estudos No boletim do aluno dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral há dois espaços para expressão do educando: um destinado ao registro, pelo próprio estudante, da reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem, denominado "o que tenho feito", e outro para a declaração de seu compromisso de estudos intitulado "o que pretendo fazer". O registro do compromisso de estudos pelo educando pode ser realizado por meio da reflexão conjunta com os docentes, antes ou após o Conselho de Classe; com os pais ou individualmente, segundo as demandas e dinâmicas estabelecidas pelas UEs. Assumir o compromisso com os estudos possibilita ao educando ser sujeito de sua aprendizagem – ser autor. Esse compromisso fica registrado e incorporado ao boletim "do aluno", acessível aos pais/responsáveis, UEs e DREs. A criação de outros espaços para "dar voz" ao aluno, além de ser seu compromisso de estudo no boletim escolar, pode favorecer a construção e consolidação do processo, fundamental para a educação de qualidade social. (PMSP, p 20 21).

A avaliação mediadora necessita ser vista pelo educador com uma tomada decisão. Pode-se constatar que o maior desafio para o educador é avaliar suas práticas se esta de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem do educando. O educador precisa analisar e refletir seus métodos utilizados, (re) planejar, buscar estratégias, para que o educando possa ser visto como sujeito do processo educativo.
Para Hoffmann,

O objetivo que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação, é, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre suas práticas, desvelando – lhe princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmica e dialógicas em educação. (2003, p.104).

Desta forma o objetivo de um professor mediador é proporcionar a participação coletiva entre os educandos onde mesmos possam participar planejar, elaborar, questionar, investigar construir, cabe ao professor propor orientar, oferecer, condição para que os alunos possam desenvolver suas potencialidades. É importante levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Durante o processo avaliativo deve se levar em conta também suas necessidade de aprendizagem, a avaliação não tem a finalidade de verificar, medir, e julgar, o que o aluno aprendeu.

Avaliação é parte de um processo de ensino – aprendizagem, não faz sentido andar por andar pela antiga estrada. Deve-se trilhar uma via de mão dupla, isto é, levando em conta os objetivos de ensino e os de aprendizagem; a seleção de conteúdos é fundamental não somente para os professores, mas também, fundamentais para necessidade e interesses pessoais dos alunos; a análise dos resultados obtidos pelos alunos, não apenas vistos através de suas dificuldades na aprendizagem, mas também das dificuldades do ensino. E apenas dessa forma que teremos o aluno como ponto de partida e de chegada. (Hoffmann, 1992, p.109).

Diante deste conceito sobre avaliação se faz necessário que o educador busque meios e estratégias para levar o educando a se auto – avaliar e analisar quais foram suas dificuldades e o que precisam melhorar durante o processo de ensino aprendizagem.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

Historicamente a Arte esteve presente na humanidade e nas formações culturais, passando por gerações sendo consolidada ao longo da historia. No Brasil a partir do surgimento do movimento Educação através da Arte, a disciplina que almejava o desenvolvimento artístico do individuo passou ter seu próprio espaço. Com os movimentos culturais e a união entre arte e educação no século XIX, e no ano de 1920 aconteceram grandes mudanças.

De acordo com PCNs (1997, p.23)

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Para Ferraz e Fusari (2009) a criação dos centros artísticos como a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador e a presença da Missão Francesa e artistas europeus marcaram a formação de professores de arte. No século XX, alguns fatores culturais, sociais e educacionais ampliaram o ensino da arte, dando início ao movimento modernista a Semana da Arte Moderna,

em 1922. Artistas plásticos e intelectuais promoveram recitais de música e poesia, danças, exposições de pintura, arquitetura e escultura no Teatro Municipal de São Paulo marcando desta forma o modernismo no Brasil.

De acordo com Pimentel (1999), a Semana da Arte Moderna colaborou para que duas tendências se tornassem primordiais no que se refere à expressão infantil: a valorização do desenho como técnica voltada para o trabalho e uma forte identificação com o estudo do desenho geométrico.

Ferraz e Fusari (2010) apontam que o movimento da escolanovista entre 1930 e 1940, provocou uma mudança em relação às práticas pedagógicas que estavam centradas na estética modernista voltando para o ensino da arte baseado nas experiências e expectativas das crianças valorizando o processo de criação de modo natural e livre onde houvesse liberdade para ampliar a maneira de expressar e compreender o ambiente que o cerca.

Para Saviani (1983)

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o nãodiretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centradana ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1983, PP.12-13).

De acordo com Fusari e Ferraz (2010) a propagação da educação através da Arte no Brasil colaborou para mudanças no trabalho de professores de Arte, com o apoio de educadores, artistas, filósofos e psicólogos buscavam ver a Arte não como um objetivo a ser alcançado pela educação, mas como um processo de criação com participação ativa do individuo.
No ano de 1948, Augusto Rodrigues divulgou o movimento Educação pela Arte no Brasil sua obra defendia a liberdade individual de criar. Nesse período Augusto cria no Rio de Janeiro a escolinha de Arte no Brasil.

A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua
consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ E FUSARI, 2001, p.19).
Desta forma, o movimento Educação através da Arte centrado no método de aprendizagem baseado na educação cultural visava integral do aluno na perspectiva do pensamento idealista popular. Nesse sentindo o movimento objetivava a formação de indivíduos com opiniões próprias, respeitando a intelectualidade, os valores éticos e estéticos e despertando o senso de responsabilidade.

Concepções de avaliação da aprendizagem em arte

No espaço escolar existem concepções teóricas e práticas diversas no que se refere à avaliação. A avaliação é fundamental em qualquer ação desenvolvida intencionalmente uma vez que toda ação educativa tem uma finalidade que envolve tanto a legitimidade técnica quanto política.
Nesse sentido, o papel do professor é avaliar as aprendizagens dos alunos respeitando critérios e princípios definidos coletivamente e propostos no currículo e no projeto político pedagógico da escola. Vale salientar que, a avaliação da aprendizagem está associada ao modelo pedagógico que orienta a organização do sistema educacional visto que muitas tendências teóricas influenciam e orientam aspectos e procedimentos pedagógicos.
A prática pedagógica é uma possibilidade de pensar a função que a avaliação da aprendizagem em Arte repercute nos modelos pedagógicos, assim como as implicações que suscitam nas concepções e práticas de ensino e aprendizagem.
As diferentes perspectivas pedagógicas que se configuraram historicamente ao longo das ultimas décadas expressaram-se concretamente em tendências educacionais. De acordo com Libâneo (1986), estas tendências ficaram conhecidas como liberais - tradicionais - renovada não - diretiva e tecnicista – e progressista – crítico social dos conteúdos.
Buscar o verdadeiro significado da avaliação não é apenas descobrir como fazê-la, mas, pensar em para que e o porquê da mesma. Responder essas indagações define a concepção de conhecimento e a atuação do professor ao ensinar, promover a aprendizagem e avaliar.

Concepções e práticas baseiam-se em crenças enraizadas em concepções construídas ao longo do processo de formação pessoal e profissional acerca de como se ensina, se aprende e se avalia. Conforme declara Libâneo (1986, p. 21): “[...] evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência”.

Modelo pedagógico tradicional

A tendência pedagógica tradicional de base filosófica liberal e idealista apóia a ideia de que a escola tem que repassar a cultura geral através de um ensino humanístico e da adequação aos valores e as normas que estão em vigor na sociedade.

Na Tendência Tradicional, prevalece à autoridade do professor que transmite o conteúdo como verdade absoluta que deve ser absorvida e não pode ser questionada, a imposição da disciplina e meio que utilizado para garantir a atenção e o silencio no decorrer da aula.

Neste modelo de ensino o aluno estimulado para desenvolver as capacidades cognitivas e elevação da moral na atuação na sociedade. A escola cabe a missão de disseminar e sistematizar a formação intelectual e transmitir os conhecimentos que foram acumulados pela sociedade ao longo da história.

Os conteúdos de ensino são apresentados como verdades absolutas não havendo nenhuma relação com a realidade do aluno e da sociedade. O silêncio, a concentração, a memorização mecânica de conteúdos, a disciplina intelectual, repetição de exercícios e o treino de habilidades são características que marcaram o modelo de ensino tradicional.

O professor tinha o poder decisório, estava no processo pedagógico e para garantir a aprendizagem utilizava regras rígidas, punições e até castigos corporais assumindo o papel de transmissor de conhecimento. Os alunos assumiam o papel de receptores de informações tornando-se espectadores submissos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os aspectos cognitivos e quantitativos são explícitos na verificação classificatória dos resultados obtidos por meio de provas, testes e chamadas orais.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para avaliar o processo de ensino-aprendizagem vários instrumentos de avaliação podem ser utilizados considerando a disciplina, as circunstâncias e os objetivos almejados. Vale ressaltar que, que tanto os instrumentos tradicionais quanto os contemporâneos podem ser utilizados desde que propiciem reflexão e desenvolva a criticidade do aluno.

A avaliação que por muito tempo foi utilizado como instrumento autoritário, passa por mudanças, mas continua sendo um desafio. De acordo com Sant'Anna e Ramos (2008), os instrumentos de avaliação mais usados na escola são:

O instrumento nº 1, prova objetiva, tem como vantagens precisão e clareza. É mais limitante do que a prova subjetiva. É fácil e rápida de elaborar e corrigir; pode medir tanto o raciocínio como a memória; permite a solução de grande quantidade de itens em pouco tempo, o que faculta ao professor avaliar uma amostragem relativamente grande de assuntos; é aplicável a qualquer área do conhecimento. É aquela em que as questões são de múltipla escolha ou do tipo "certo e errado".

O instrumento nº 2 prova dissertativa, é a prova com questões abertas. Difícil, porém tem como vantagem o aluno mostrar capacidade de redação e habilidade de contornar o problema central; subjetivismo presente na construção e no julgamento; fundamental a competência de quem julga as respostas; liberdade ao aluno de mostrar a sua individualidade; encoraja o aluno a organizar e interpretar; boa para compreensão, aplicação e análise; melhor para habilidade de síntese.

O instrumento nº 3, seminário, tem como vantagem contribuir para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a oralidade em público.

O instrumento nº 4 trabalho em grupo, possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo. Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.

O instrumento nº 5, debate, desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito; aprenda a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes.

O instrumento nº 6, relatório individual, traz a possibilidade de avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais. Possibilita ainda, averiguar se o aluno adquiriu conhecimento e se domina a estrutura de um texto.

O instrumento nº 7, autoavaliação, permite que o aluno torne-se sujeito do processo de aprendizagem, que adquira responsabilidade sobre si mesmo, aprenda a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades. Possibilita ainda, ao aluno, adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos.

O instrumento nº 8, observação, traz a possibilidade de perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo. Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

O instrumento nº 9, conselho de classe, favorece a integração de professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados; facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista; permite compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões. O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação às intervenções necessárias no processo ensino-aprendizagem considerando as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora dos alunos (SANT'ANNA; RAMOS, 2008).

Os instrumentos usados na avaliação em artes visuais

As formas tradicionais de avaliação em artes visuais como: desenho, pintura, escultura, gravura, arquitetura, cerâmica, cestaria. No século XX, a partir dos avanços tecnológicos e das transformações estéticas incluem outras modalidades como: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador.

Segundo os PCNs de Arte (1998), essas modalidades artísticas com suas características podem ser utilizadas simultaneamente possibilitando a expressão e comunicação entre os alunos e com as outras pessoas de maneira variada.

As linguagens visuais no mundo contemporâneo possibilitam a criação de novas modalidades de avaliação. Os PCNs de Arte (1998) relatam que a escola deve contribuir para que os alunos vivenciem diversas experiências de aprendizagem e criação, associando imaginação, percepção, conhecimento, sensibilidade e produção artística individual e coletiva. No ensino e aprendizagem de Arte é fundamental que a avaliação contemple os conteúdos, objetivos e o projeto educativo em três momentos para sua efetivação, conforme os PCNs de Arte (1998):

A avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade; a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos; a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu (BRASIL, 1998, p.56)

Desta forma, professor e aluno participam efetivamente do processo de ensino e aprendizagem nos diversos aspectos. No aspecto factual segundo Zabala, (2010, p. 202):

"*Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam".*

Para Zabala, "Resolução de conflitos ou problemas a partir do uso dos conceitos; exercícios que obriguem os alunos a usarem o conceito" (2010, p. 205). Ou seja, o aspecto conceitual está relacionado aos conceitos construídos. Já o aspecto comportamental está relacionado às transformações de fatos e conceitos que podem promover mudanças no comportamento do aluno. Zabala declara: "O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática" (2010, p.207).

O aspecto atitudinal, relaciona-se as mudanças de atitude ocorridas na vida do aluno. Segundo Zabala (2010):

Para uma avaliação autêntica nas aulas Arte, os recursos utilizados para desenvolver habilidades e técnicas e ampliar os conhecimentos, segundo Zimmerman (2004), é necessário incluir:

> *(1) peças artísticas selecionadas e produzidas durante período de tempo específico; (2) Portfólio contendo registros, anotações, diagramas e modelos de um trabalho inacabado; diagramas modelos ou fotocópias de slides, vídeos e/ou fotografias de produtos finalizados; (3) críticas de observadores, autoavaliação do aluno, de estudantes de outras turmas de Arte, diários e notas de alunos, que descrevam como desenvolveram as idéias refletidas nos trabalhos de Arte, resposta aos comentários e questionamentos dos professores, artigos de revistas e jornais sobre trabalhos de Arte e artistas do passado; (4) anotação de observações de professores em forma de lista de verificação ou relatos de eventos etc; (5) notas de entrevistas complicadas em forma de discussões do professor com estudantes sobre seu trabalho de Arte; (6) trabalho produzido por estudantes em resposta às tarefas específicas; (7) habilidades e conceitos recentemente adquiridos que os alunos compartilham com os seus pares; (8) lista de verificação relacionada a processos técnicos; e (9) grupos de apresentações e performances que são afirmações públicas da aprendizagem da Arte (ZIMMERMAN, 2004, apud in BARBOSA, 2005, p.406-407).*

Nessa perspectiva, uma avaliação autêntica deve promover aprendizagem em nas seguintes áreas: crítica de Arte, história da Arte e estética. Através de recursos de áudio e vídeos referentes às aulas, debates e relatórios sobre pesquisas.

Para viabilizar avaliações autênticas é fundamental desenvolver critérios e estratégias variadas. De maneira estratégica varias atividades deve ser promovida oportunizando, desta forma, uma perspectiva dos avanços atingidos pelo aluno.

Os estudos de Zimmerman (2004) também apontam:

> *Os critérios para a avaliação autêntica incluem certificar-se de que os alunos exerçam seu poder de julgamento ao posicionar-se e ao esclarecer e resolver os problemas propostos. Assim, envolvem-se com as questões em profundidade; em vez de ter apenas uma noção da extensão dos problemas, localizam e analisam informações tanto quanto chegam a conclusões, comunicam claramente os resultados, reconhecem que as soluções dos problemas são múltiplas, demonstram a habilidade de investigação e expressão, e usam o conhecimento com eficiência e imaginação ao responder a questão (ZIMMERMAN, 2004, apud BARBOSA, 2005, p.409).*

Quando o professor realiza uma avaliação autêntica é preciso respeitar todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Geralmente, são os professores que avaliam através da análise de trabalhos, atribuição de notas e de outras maneiras para avaliar os avanços dos alunos de Arte. Sendo assim, os professores de Arte devem criar procedimentos que permita apresentar os progressos no desenvolvimento dos alunos.

No que se refere à avaliação, o PCN/Arte (1998), orienta que o s professores precisam estar atentos a maneira de ensinar e como os conteúdos são aprendidos pelos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem a avaliação deverá ser realizada em três momentos de acordo com esse documento:

> *- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade; - a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos; - a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorre (BRASIL, 2001, p. 56).*

Para viabilizar mudanças nas práticas avaliativas, cabe ao professor ressignificar suas práticas pedagógicas possibilitando que o aluno participe como protagonista do processo de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Ferraz e Fusari (1993) advertem:

> *[...] o trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança - adulto - ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (1993, p.111)*
>
> *Nessa perspectiva, para promover o ensino da Arte de modo dinâmico e interativo, é necessário romper com práticas avaliativas centradas apenas nos resultados e adotar práticas avaliativas que abrangem todo o processo de ensino/ aprendizagem possibilitando diversas estratégias de ensino e a reflexão dos resultados alcançados.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou uma reflexão de como a avaliação para aprendizagem está sendo ministrada nas escolas do Município de São Paulo. No decorrer da nossa pesquisa, compreendemos o processo histórico da avaliação escolar, marcadas por práticas avaliativas centradas na aplicação de provas e exames e não considerava o processo de ensino e aprendizagem, os alunos eram orientados a estudar apenas para obter uma nota. Os professores utilizavam as provas como instrumento de ameaça e tortura conduzindo os alunos ao medo da reprovação.

No século XX, o tecnicismo surgiu no Brasil, seu objetivo era implementar um modelo "fabril" na educação, nesse mesmo período era realizada avaliação por meio de testes. O objetivo era formar os alunos para o mercado de trabalho e a mão de obra qualificada. Nos anos 90, com a implantação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelecida para organizar o ensino, através desta lei estabelecida surgiu uma nova perspectiva de educação para todos os cidadãos, houve uma organização nas práticas avaliativas, que durante muito tempo foram marcadas pelo caráter punitivo e excludente

Ao analisar a proposta educacional da PMSP. A partir da implementação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, O Mais Educação São Paulo, que traz uma nova configuração para o ensino, uma concepção de avaliação contínua numa perspectiva formativa, que converge com a LDB nos aspectos
avaliativos e curricular uma vez que propõe iniciativas de protagonismo do aluno onde o mesmo se torna o centro do processo de ensino.

Pode-se constatar que avaliação educacional é um tema muito amplo e ao mesmo tempo complexo que necessita de estudos aprofundados. Esta pesquisa contribuiu para uma reflexão acerca das práticas avaliativas que ao longo dos anos estiveram presentes nas escolas. Assim como, no processo de avaliação do ensino da Arte que necessita de práticas avaliativas que estejam comprometidas com a aprendizagem do educando. Desta forma, o caminho para uma transformação nos processos de avaliação no ensino da Arte exige afastar-se de uma avaliação classificatória e excludente e aproximar-se de uma avaliação que perpassa todo o processo de ensino aprendizagem e que promove reflexões sobre as práticas de ensino e permitindo que o professor possa redimensionar suas práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. INTERNET. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa//publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf> Acesso em 22/ 04 / 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo Moderna, 2006.

BARRETO, E.S.S. & SOUSA, S.Z. Reflexões Sobre as Políticas de Ciclos no Brasil, Caderno de pesquisa, São Paulo, v, 35, n.126, p. 659-688, set/dez. 2005.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte
/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília. MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172, 09/01/2001. Brasília: Diário Oficial da União N.º 7, Ano CXXXIX, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL, Resolução n 4, de 13 de julho de 2010. INTERNET. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL, Lei nº 9394/96. INTERNET. Disponível em <http://www.planalto.gov.br
/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10 / 04 /2019.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

ATTI, Bernadete, Avaliação Educacional no Brasil: Pontuando Uma Historia e Ações EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 17-41

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Gestión Del conocimiento, (03) 2005, acessado em 05 /04 /2019.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, Campinas, 1999

LUCKESI, Cipriano Carlos. "A base ética da avaliação da aprendizagem na escola." Congresso Internacional sobre Avaliação da Educação. 2011.

MARDEGAN, Eliene, Gomes, Vanderlei: Avaliações Externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, 2014, Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Universidade de São Paulo.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Caderno de Pesquisa, n. 94, p. 43-49, ago., 1995.

PMSP, Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.
PMSP, Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem. São Paulo: SME / DOT, 2014.

PMSP, Portaria6570/14 de 25 de Novembro de 2015. INTERNET http://www.prefeitura.sp.gov.br Acesso em 22 / 04 /2019.

SANT'ANNA, I. M.; RAMOS, H.C. Os nove jeitos mais comuns de avaliar. Revista Nova Escola, 2008, p.18.

SOBRINHO, Dia, José, Avaliação- Politicas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TYLER, W. R. Que Objetivos Educacionais a Escola deve procurar alcançar? In: Princípios Básicos de Currículo e Ensino. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.
. Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? In: Princípios Básicos de Currículo e Ensino. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2010.

ZIMMERMANN, E. Avaliação autêntica de estudantes de arte no contexto de sua comunidade. In: BARBOSA, A M. (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005

publicação bimestral

Ciência e Evolução

CONSTRUINDO ROTINAS EFICAZES PARA CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: SUELLEN VIEIRA ANJOS

RESUMO

Construir rotinas eficazes para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil é essencial para melhorar a organização, a concentração e a segurança emocional dessas crianças. O TDAH pode causar dificuldades significativas em ambientes estruturados, e uma rotina bem planejada pode ajudar a mitigar esses desafios. Este artigo explora a importância das rotinas diárias na vida das crianças com TDAH, destacando estratégias práticas para criar um ambiente previsível e estruturado. São abordadas técnicas como o uso de ferramentas visuais, a implementação de horários consistentes e a necessidade de adaptações personalizadas. O artigo também enfatiza a importância da colaboração entre educadores, pais e especialistas para garantir que as rotinas sejam eficazes e adaptáveis às necessidades individuais de cada criança. Exemplos práticos e estudos de caso são apresentados para ilustrar a aplicação bem-sucedida dessas estratégias. A implementação de rotinas eficazes pode promover uma maior segurança, reduzir a ansiedade e melhorar o desempenho acadêmico e social das crianças com TDAH.

PALAVRAS-CHAVE

TDAH, rotinas, educação infantil, estratégias, organização

ABSTRACT

Building effective routines for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in early childhood education is crucial for enhancing their organization, concentration, and emotional security. ADHD can present significant challenges in structured environments, and a well-planned routine can help address these issues. This article explores the importance of daily routines in the lives of children with ADHD, highlighting practical strategies for creating a predictable and structured environment. Techniques such as the use of visual tools, consistent schedules, and personalized adaptations are discussed. The article also emphasizes the importance of collaboration between educators, parents, and specialists to ensure routines are effective and adaptable to each child's needs. Practical examples and case studies illustrate the successful application of these strategies. Implementing effective routines can foster greater security, reduce anxiety, and improve academic and social outcomes for children with ADHD.

KEYWORDS

ADHD, routines, early childhood education, strategies, organization

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico que afeta o comportamento, a atenção e o nível de atividade das crianças. Caracteriza-se por três principais sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades para manter a concentração em tarefas, são propensas a agir sem pensar e podem apresentar uma necessidade constante de movimento. Esses sintomas podem prejudicar significativamente o aprendizado e a adaptação ao ambiente escolar, uma vez que as atividades escolares frequentemente exigem foco prolongado e comportamento controlado.

No contexto escolar, crianças com TDAH enfrentam desafios únicos. A dificuldade em manter a atenção pode levar a problemas em seguir instruções e completar tarefas, resultando em desempenho acadêmico abaixo do esperado. A impulsividade pode causar interrupções na sala de aula e dificuldade em respeitar regras e limites. Além disso, a falta de habilidades organizacionais pode tornar difícil para essas crianças gerenciar materiais escolares e seguir uma rotina estruturada, o que agrava a sensação de caos e desordem.

As rotinas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao proporcionar uma estrutura previsível que ajuda as crianças a se sentirem seguras e organizadas. Para todas as crianças, as rotinas estabelecem uma sequência de atividades que promove um senso de normalidade e controle sobre o ambiente. Este aspecto é ainda mais crucial para crianças com TDAH, que se beneficiam de uma estrutura consistente para mitigar a desorganização e a imprevisibilidade.

Para crianças com TDAH, rotinas bem estruturadas podem ser particularmente benéficas. A previsibilidade das atividades diárias ajuda a melhorar a concentração, pois reduz a necessidade de processar informações novas e inesperadas constantemente. Além disso, a organização clara das tarefas e a adoção de horários específicos podem reduzir a ansiedade e a frustração, criando um ambiente de aprendizado mais controlado e menos caótico. A implementação eficaz de rotinas pode, portanto, promover um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento emocional dessas crianças.

O objetivo deste artigo é explorar estratégias e práticas para construir rotinas eficazes para crianças com TDAH na educação infantil. O foco está em fornecer orientações práticas que ajudem educadores a criar um ambiente estruturado que atenda às necessidades específicas dessas crianças. O artigo abordará técnicas que incluem a criação de horários consistentes, o uso de ferramentas visuais para reforçar a rotina e a importância da adaptação das rotinas às necessidades individuais.

Além disso, serão apresentados exemplos de boas práticas e estudos de caso que ilustram como essas estratégias podem ser aplicadas com sucesso. A importância da consistência na aplicação das rotinas será enfatizada, bem como a necessidade de ajustes contínuos baseados no feedback de pais e especialistas. O artigo pretende fornecer uma base sólida para educadores e pais desenvolverem rotinas que não apenas apoiem o desenvolvimento acadêmico, mas também contribuam para a estabilidade emocional e o bem-estar geral das crianças com TDAH.

DESENVOLVIMENTO

1. ENTENDENDO AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS CRIANÇAS COM TDAH

Características do TDAH e Impacto nas Rotinas

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por uma combinação de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que afetam significativamente o comportamento e o desempenho acadêmico das crianças. Esses sintomas têm um impacto direto na capacidade da criança de seguir rotinas, tanto em casa quanto na escola.

A desatenção, um dos principais sintomas do TDAH, faz com que a criança tenha dificuldades em manter o foco em tarefas ou instruções por períodos prolongados. Na sala de aula, isso pode se manifestar como dificuldades em completar atividades, esquecer tarefas ou não ouvir atentamente durante as explicações. A falta de concentração pode resultar em trabalho incompleto ou mal executado e, consequentemente, em um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

A hiperatividade é outro sintoma que afeta a rotina escolar. Crianças com TDAH muitas vezes têm dificuldade em permanecer sentadas e calmas, o que pode levar a comportamentos inquietos, como se mexer constantemente na cadeira ou levantar-se frequentemente. Esse comportamento não só dificulta o aprendizado individual da criança, mas também pode causar distração e interrupções para os colegas, afetando o ambiente de aprendizagem como um todo.

A impulsividade, por sua vez, resulta em ações precipitadas sem considerar as consequências, como interromper os colegas ou responder sem esperar a vez. Esse comportamento pode afetar a dinâmica da sala de aula, dificultar o cumprimento das regras e impactar negativamente as interações sociais da criança com os outros alunos.

Essas características tornam desafiador para as crianças com TDAH seguir rotinas estruturadas. Elas podem lutar para aderir a horários específicos e sequências de atividades, resultando em dificuldades com a organização pessoal e a realização de tarefas escolares. Além disso, a falta de uma rotina previsível pode intensificar a sensação de desorientação e frustração, exacerbando os sintomas de TDAH e criando um ciclo vicioso de dificuldade e desânimo.

Portanto, compreender essas necessidades específicas é fundamental para criar estratégias eficazes que ajudem a apoiar a criança com TDAH. As rotinas devem ser adaptadas para levar em conta a dificuldade dessas crianças em manter a atenção e controlar a impulsividade, proporcionando uma estrutura que facilite a adesão às atividades diárias e reduza a sensação de caos.

ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS

Para criar uma rotina eficaz que atenda às necessidades específicas de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é essencial implementar adaptações que considerem suas dificuldades em manter a atenção, controlar a hiperatividade e gerenciar a impulsividade. Aqui estão algumas estratégias e adaptações que podem ajudar a melhorar a adesão às rotinas e facilitar um ambiente de aprendizagem mais produtivo e menos estressante:

1. Estabelecimento de Rotinas Claras e Simples

É fundamental criar rotinas que sejam claras e simples para facilitar a compreensão e a adesão das crianças com TDAH. Rotinas complexas ou excessivamente detalhadas podem ser difíceis de seguir e podem causar frustração. Utilizar uma estrutura de rotina com passos claros e bem definidos ajuda a reduzir a sobrecarga cognitiva e a manter a criança focada nas tarefas. Por exemplo, criar uma lista visual com imagens ou ícones representando cada etapa de uma atividade pode ajudar a criança a entender e lembrar o que deve fazer.

2. Uso de Ferramentas Visuais e Auxílios

Ferramentas visuais são extremamente úteis para crianças com TDAH, pois ajudam a reforçar a compreensão e a retenção das rotinas. Calendários visuais, gráficos de rotina e cronômetros são exemplos de recursos que podem ajudar a manter a criança orientada e a monitorar o tempo. Utilizar quadros de tarefas com adesivos ou marcadores para indicar o progresso pode proporcionar um feedback visual imediato, incentivando a conclusão das atividades e oferecendo um senso de realização.

3. Divisão de Tarefas em Etapas Menores

Dividir tarefas grandes e complexas em etapas menores e mais gerenciáveis é uma adaptação crucial para crianças com TDAH. Tarefas fragmentadas tornam o processo menos intimidante e permitem que a criança se concentre em uma etapa de cada vez. Por exemplo, em vez de pedir que a criança faça um projeto completo de uma vez, divida-o em várias partes, como pesquisa, esboço, e revisão, e estabeleça metas específicas para cada etapa.

4. Implementação de Transições SuavesA transição entre atividades pode ser particularmente desafiadora para crianças com TDAH, que podem ter dificuldades em mudar de foco rapidamente. Implementar transições suaves e programadas pode ajudar a reduzir a ansiedade e melhorar a adesão à rotina. Usar temporizadores ou alarmes visuais para sinalizar a proximidade de uma mudança de atividade pode preparar a criança para a transição e permitir que ela ajuste sua atenção de maneira mais eficiente.

5. Reforço Positivo e Recompensas

O uso de reforço positivo é uma adaptação eficaz para encorajar comportamentos desejáveis e a adesão às rotinas. Recompensas imediatas, como elogios, adesivos ou pequenos prêmios, podem ser oferecidas quando a criança segue a rotina conforme esperado. Este tipo de reforço ajuda a criar associações positivas com o cumprimento das tarefas e incentiva a manutenção de comportamentos adequados.

6. Flexibilidade e Ajustes Personalizados

Embora a consistência seja importante, a flexibilidade também é crucial para acomodar as necessidades individuais das crianças com TDAH. Ajustes personalizados podem ser necessários para atender às variações nas necessidades e preferências de cada criança. Por exemplo, permitir pausas breves ou ajustar o tempo dedicado a cada tarefa pode ajudar a manter a criança engajada e a reduzir a sobrecarga.

7. Criação de um Ambiente Organizado

Um ambiente de aprendizagem bem organizado é essencial para minimizar distrações e apoiar a concentração. Manter o espaço de trabalho limpo e livre de estímulos visuais ou auditivos excessivos pode ajudar a criança a manter o foco nas tarefas. Além disso, a organização dos materiais escolares em locais fixos e acessíveis facilita a autonomia e a gestão dos recursos necessários para as atividades diárias.

8. Estabelecimento de Rotinas de Envolvimento e Relaxamento

Incorporar rotinas de envolvimento e relaxamento ao longo do dia pode ajudar a gerenciar a hiperatividade e o estresse. Atividades como exercícios físicos, pausas para alongamento ou técnicas de respiração podem ajudar a criança a canalizar sua energia de maneira positiva e a se acalmar antes de voltar ao foco nas tarefas escolares.

9. Comunicação Constante com Pais e Especialistas

A comunicação contínua com pais e especialistas é fundamental para ajustar as rotinas de forma eficaz. Feedback regular sobre o progresso da criança e a colaboração com terapeutas ou psicólogos pode fornecer insights valiosos e ajudar a adaptar as rotinas conforme necessário para atender às necessidades específicas da criança.

Essas adaptações, quando implementadas de forma consistente e cuidadosa, podem ajudar a criar uma rotina mais estruturada e adaptada às necessidades das crianças com TDAH, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e menos estressante.

CONSTRUINDO ROTINAS EFICAZES

1. Estabelecendo Rotinas Diárias

Para construir rotinas eficazes para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é crucial criar uma estrutura diária que seja previsível e adaptável às suas necessidades específicas. Aqui estão algumas orientações para estabelecer uma rotina diária eficaz:

Horários Específicos para Atividades

Defina horários específicos para as principais atividades do dia, incluindo momentos para iniciar e concluir tarefas, bem como períodos para pausas. A consistência nos horários ajuda a criança a internalizar a sequência das atividades e a criar uma sensação de previsibilidade. Por exemplo, estabeleça um horário fixo para a realização de tarefas escolares, refeições, recreio e atividades de lazer. Utilizar uma agenda diária com horários visíveis e específicos ajuda a criar uma estrutura clara e reduz a incerteza.

Transições Suaves

As transições entre atividades podem ser particularmente desafiadoras para crianças com TDAH. Para facilitar essas transições, introduza métodos que ajudem a criança a se preparar para mudanças. O uso de temporizadores visuais ou sonoros pode sinalizar com antecedência que uma mudança de atividade está se aproximando. Além disso, forneça um breve aviso antes de uma mudança para que a criança possa ajustar seu foco e se preparar para a próxima tarefa. Estabelecer uma rotina de transição, como uma atividade de relaxamento ou um breve intervalo, pode ajudar a criança a fazer a transição de maneira mais suave.

Métodos para Manter a Criança Engajada

Manter a criança engajada é essencial para a eficácia da rotina. Utilize métodos que captem o interesse da criança e a incentivem a participar ativamente das atividades. Divida tarefas maiores em etapas menores e ofereça escolhas sempre que possível, permitindo que a criança participe na decisão de como completar uma tarefa. Além disso, incorpore elementos de recompensa imediata para reforçar comportamentos positivos e a conclusão das tarefas. Jogos educativos, tarefas interativas e oportunidades para atividades físicas podem ajudar a manter a criança motivada e envolvida.

2. Uso de Ferramentas Visuais

O uso de ferramentas visuais é uma estratégia poderosa para ajudar crianças com TDAH a seguir rotinas e lembrar das tarefas. Ferramentas visuais oferecem suporte adicional para a compreensão e retenção das informações, facilitando a adesão às rotinas diárias.

Calendários Visuais

Os calendários visuais são úteis para mostrar a sequência e os horários das atividades diárias. Um calendário visual pode incluir imagens ou ícones representando diferentes partes do dia, como horários de aula, refeições e momentos de lazer. Isso proporciona à criança uma visão clara do que esperar e ajuda a manter o foco nas próximas atividades. Utilizar um calendário que a criança possa marcar ou ajustar também promove um senso de autonomia e controle.

Gráficos de Rotina

Os gráficos de rotina são uma ferramenta eficaz para descrever as etapas de atividades específicas. Crie gráficos com imagens que ilustram cada etapa de uma tarefa, como se preparar para a escola ou completar um projeto. Os gráficos devem ser simples e claros, e a criança pode usar adesivos ou marcar cada etapa conforme a completa. Esse método visual ajuda a criança a seguir a sequência correta e a monitorar seu progresso de forma independente.

Lembretes Visuais

Lembretes visuais, como placas ou cartões com instruções, podem ser colocados em locais estratégicos, como na mesa de estudos ou na área de atividades. Esses lembretes fornecem um reforço constante das expectativas e das etapas das tarefas. Por exemplo, um lembrete visual pode listar as etapas para completar uma tarefa de casa, com imagens que representam cada etapa. Isso ajuda a criança a manter o foco e a lembrar o que deve fazer a seguir.

Integração das Ferramentas Visuais

A integração de calendários visuais, gráficos de rotina e lembretes visuais deve ser feita de forma coesa, criando um sistema de apoio que funcione junto com a rotina estabelecida. Coloque esses recursos em locais acessíveis e visíveis para a criança e envolva-a na criação e personalização dos materiais, quando possível. Isso não só reforça a importância das ferramentas visuais, mas também aumenta o engajamento da criança com o processo de rotina.

Essas estratégias ajudam a criar um ambiente mais estruturado e organizado, facilitando a adesão das crianças com TDAH às suas rotinas diárias e promovendo uma experiência escolar mais positiva e produtiva.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

CONSISTÊNCIA NA APLICAÇÃO DAS ROTINAS

A consistência é fundamental para o sucesso das rotinas de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Manter uma abordagem consistente ajuda a criar um ambiente previsível, o que é crucial para a gestão dos sintomas do TDAH. Quando as rotinas são aplicadas de maneira uniforme e regular, a criança desenvolve um entendimento claro das expectativas e do que se seguirá a seguir, reduzindo a incerteza e o estresse.

BENEFÍCIOS DA CONSISTÊNCIA

A consistência na aplicação das rotinas proporciona uma estrutura que pode melhorar a organização e o foco da criança. Com horários e procedimentos previsíveis, a criança aprende a antecipar as atividades e a se preparar para as mudanças de forma mais eficaz. Isso ajuda a minimizar as surpresas e as interrupções, que podem ser particularmente desafiadoras para crianças com TDAH, cujos sintomas frequentemente incluem dificuldades em lidar com mudanças inesperadas. Além disso, a consistência reforça o comportamento esperado e contribui para a construção de hábitos positivos, facilitando a adesão às tarefas e o cumprimento das regras.

COMO IMPLEMENTAR A CONSISTÊNCIA

Para garantir consistência, é importante que todos os adultos envolvidos na vida da criança – pais, educadores e cuidadores – estejam alinhados na aplicação das rotinas e regras. Isso inclui seguir o mesmo conjunto de expectativas e aplicar as mesmas consequências para comportamentos específicos. A comunicação entre os adultos é crucial para garantir que as rotinas sejam seguidas de maneira uniforme e para ajustar as estratégias conforme necessário. Além disso, criar um cronograma visual e utilizá-lo de forma consistente pode ajudar a criança a se familiarizar com a rotina e a entender melhor a sequência das atividades.

IMPORTÂNCIA DA PREVISIBILIDADE

A previsibilidade nas rotinas ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais seguro e menos estressante para crianças com TDAH. Quando a criança sabe o que esperar e quando esperar, ela se sente mais segura e menos ansiosa. A previsibilidade permite que a criança se prepare mentalmente para as atividades e transições, reduzindo a sensação de caos e a frustração associada a mudanças inesperadas.

OMO GARANTIR PREVISIBILIDADE

Para garantir previsibilidade, é essencial que as rotinas diárias sigam um padrão regular. Isso inclui ter horários fixos para atividades como refeições, estudo e sono. A previsibilidade pode ser reforçada com o uso de ferramentas visuais, como calendários e gráficos de rotina, que mostram claramente a sequência das atividades e os horários. Esses recursos visuais ajudam a criança a antecipar o que virá a seguir e a se preparar para as mudanças, aumentando a sua sensação de controle e reduzindo a ansiedade.

IMPACTO EMOCIONAL E COMPORTAMENTAL

A combinação de consistência e previsibilidade tem um impacto positivo significativo no bem-estar emocional e comportamental da criança. Crianças com TDAH, ao se acostumarem com uma rotina previsível, experimentam menos ansiedade e estresse. Elas desenvolvem uma maior confiança em sua capacidade de cumprir as expectativas, o que melhora sua autoeficácia e motivação. Além disso, a previsibilidade e a consistência ajudam a reduzir comportamentos problemáticos, promovendo um ambiente mais estável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento.

Em resumo, a consistência e a previsibilidade são componentes essenciais na construção de rotinas eficazes para crianças com TDAH. Elas fornecem a estrutura e a segurança necessárias para ajudar a criança a se sentir mais tranquila e a lidar melhor com os desafios do dia a dia. Implementar essas estratégias de forma eficaz pode levar a melhorias significativas no comportamento, no desempenho acadêmico e na qualidade de vida geral da criança.

ESTABELECENDO ROTINAS DIÁRIAS

Criar uma rotina diária eficaz para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) envolve um planejamento cuidadoso para garantir que as atividades sejam realizadas de maneira estruturada e consistente. A seguir, apresentamos orientações para estabelecer uma rotina diária que seja benéfica e adaptável às necessidades dessas crianças:

HORÁRIOS ESPECÍFICOS PARA ATIVIDADES

Para ajudar a criança a se adaptar e seguir uma rotina, defina horários específicos para cada atividade do dia. Isso inclui momentos para acordar, iniciar atividades escolares, fazer pausas, realizar tarefas de casa, brincar e dormir. A previsibilidade é crucial para a criança com TDAH, então mantenha horários consistentes sempre que possível. Por exemplo, estabeleça um horário fixo para a hora de dormir e a hora de acordar, e mantenha esses horários mesmo nos finais de semana para reforçar a rotina.

TRANSIÇÕES SUAVES

As transições entre diferentes atividades são uma parte crítica da rotina e podem ser particularmente desafiadoras para crianças com TDAH. Para facilitar essas transições, adote métodos que ajudem a criança a se preparar mentalmente para a mudança. Use temporizadores visuais ou sonoros para avisar a criança com antecedência sobre a próxima atividade. Por exemplo, um temporizador pode contar os últimos cinco minutos antes do término de uma atividade, dando à criança tempo para concluir a tarefa atual e se preparar para a próxima.

Além disso, implemente uma rotina de transição, como uma breve atividade de relaxamento ou um momento para revisar o que será feito a seguir. Isso ajuda a criança a ajustar seu foco e a se preparar para a mudança de maneira mais tranquila. Adicionalmente, forneça um aviso verbal ou visual, como uma placa que mostre a próxima atividade, para reforçar a mudança e preparar a criança para a transição.

MÉTODOS PARA MANTER A CRIANÇA ENGAJADA

Manter a criança engajada é essencial para que ela siga a rotina de forma eficaz. Use métodos que incentivem a participação ativa da criança nas atividades diárias. Divida grandes tarefas em etapas menores e forneça uma estrutura clara para cada etapa. Por exemplo, se a tarefa é fazer a lição de casa, divida-a em partes, como ler uma seção, responder perguntas e revisar o trabalho, e permita que a criança complete uma etapa de cada vez.

Incorpore elementos de escolha na rotina sempre que possível. Permitir que a criança escolha entre duas ou três opções de atividades ou tarefas pode aumentar seu engajamento e motivação. Por exemplo, ofereça opções sobre quais atividades de lazer fazer após o trabalho escolar ou quais tarefas priorizar em um determinado dia.

Além disso, utilize recompensas imediatas para reforçar comportamentos positivos e a conclusão de tarefas. Elogios, adesivos ou pequenos prêmios podem ser eficazes para incentivar a criança a seguir a rotina e concluir as atividades conforme esperado. Certifique-se de que as recompensas sejam apropriadas e motivadoras para a criança, ajustando-as conforme necessário para manter o interesse e a participação.

EXEMPLOS DE ROTINAS DIÁRIAS

Aqui está um exemplo de como uma rotina diária pode ser estruturada:

Manhã: Acordar, escovar os dentes, tomar café da manhã, preparar o material escolar e ir para a escola.

Meio-dia: Almoço, breve pausa para relaxamento ou recreio.

Tarde: Realização de tarefas escolares, atividades extracurriculares, e momento de lazer.

Noite: Jantar, tempo para concluir lições de casa, atividades relaxantes como leitura, e preparação para dormir.

Flexibilidade:

Embora a consistência seja fundamental, é importante manter um grau de flexibilidade na rotina para lidar com imprevistos e ajustar conforme necessário. Ajustes podem ser feitos para acomodar mudanças nos horários ou nas necessidades da criança. A flexibilidade permite que a rotina seja ajustada de maneira a atender às circunstâncias individuais e a proporcionar um ambiente adaptável e compreensivo.

COLABORAÇÃO COM PAIS E ESPECIALISTAS

- Trabalho em Equipe

A colaboração eficaz entre educadores, pais e especialistas é essencial para desenvolver e manter rotinas eficazes para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse trabalho em equipe é fundamental para garantir que as estratégias e os ajustes necessários para apoiar a criança sejam aplicados de forma consistente e coordenada tanto em casa quanto na escola.

Educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente estruturado e previsível na escola. Eles têm a responsabilidade de implementar rotinas que ajudem a criança a se adaptar ao ambiente escolar e a maximizar seu potencial de aprendizado. No entanto, para que essas rotinas sejam verdadeiramente eficazes, é essencial que os pais estejam envolvidos no processo. Pais conhecem melhor o comportamento e as necessidades da criança fora do ambiente escolar e podem fornecer insights valiosos sobre como adaptar a rotina para torná-la mais eficaz.

Especialistas, como psicólogos e terapeutas, também desempenham um papel importante, oferecendo orientações baseadas em evidências sobre como abordar as necessidades específicas da criança com TDAH. Eles podem fornecer estratégias adicionais e intervenções que podem ser integradas às rotinas diárias, bem como ajudar a identificar e abordar possíveis desafios.

A colaboração entre essas partes cria um sistema de apoio integrado, onde as rotinas podem ser ajustadas e refinadas com base nas observações e experiências coletivas. Trabalhar juntos permite que cada parte envolvida contribua com sua expertise e conhecimento, criando uma abordagem coesa e compreensiva que promove o sucesso da criança.

COMUNICAÇÃO E FEEDBACK

A comunicação contínua entre pais e educadores é crucial para garantir a consistência das rotinas e para o sucesso geral da criança. Manter um diálogo aberto e regular ajuda a alinhar as práticas em casa e na escola, assegurando que a criança receba o suporte necessário em ambos os ambientes. Reuniões periódicas, relatórios de progresso e atualizações sobre o comportamento e o desempenho da criança são maneiras eficazes de manter todos os envolvidos informados e engajados.

Além disso, encorajar o feedback dos pais é fundamental para avaliar a eficácia das rotinas e identificar áreas que podem precisar de ajustes. Pais têm uma perspectiva única sobre como a criança responde às rotinas e podem fornecer informações valiosas sobre o que está funcionando bem e o que pode ser melhorado. Essa troca de feedback permite ajustes dinâmicos e contínuos, garantindo que as estratégias adotadas sejam verdadeiramente adaptadas às necessidades da criança.

Em contrapartida, os educadores também devem fornecer feedback aos pais sobre o progresso da criança, os desafios que estão sendo enfrentados e as estratégias que estão sendo utilizadas. Esse feedback bidirecional ajuda a criar uma compreensão mútua e uma abordagem compartilhada para o desenvolvimento e manutenção das rotinas.

A comunicação eficaz também envolve a definição clara de expectativas e objetivos. Educadores e pais devem estar alinhados sobre as metas a serem alcançadas e os métodos para medir o sucesso. Discutir e acordar sobre as abordagens para lidar com comportamentos desafiadores ou ajustes na rotina ajuda a garantir que todos estejam na mesma página e trabalhando em conjunto para apoiar a criança.

Em resumo, a colaboração entre educadores, pais e especialistas é fundamental para desenvolver e manter rotinas eficazes para crianças com TDAH. O trabalho em equipe cria uma abordagem coesa e adaptativa, enquanto a comunicação contínua e o feedback constante asseguram que as rotinas sejam ajustadas conforme necessário para atender às necessidades individuais da criança. Juntos, esses esforços ajudam a criar um ambiente de apoio que promove o sucesso acadêmico e o bem-estar geral da criança.

Estabelecer uma rotina diária eficaz para crianças com TDAH envolve definir horários específicos para atividades, implementar transições suaves e usar métodos para manter a criança engajada. A previsibilidade e a estrutura proporcionadas por uma rotina bem planejada ajudam a reduzir a ansiedade e a melhorar o foco e o comportamento. Ao adaptar a rotina às necessidades da criança e utilizar técnicas de engajamento e reforço positivo, você cria um ambiente mais organizado e favorável ao aprendizado e ao bem-estar geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e manutenção de rotinas eficazes para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma tarefa que demanda planejamento cuidadoso, consistência e colaboração entre educadores, pais e especialistas. As rotinas estruturadas e previsíveis oferecem um suporte essencial para essas crianças, ajudando a melhorar a organização, o foco e a adaptação às demandas diárias.

A implementação de rotinas diárias claras, que incluem horários específicos, transições suaves e métodos para manter a criança engajada, é fundamental para criar um ambiente mais organizado e menos estressante. O uso de ferramentas visuais, como calendários e gráficos de rotina, reforça a previsibilidade e facilita a compreensão e a adesão das atividades.

A consistência e a previsibilidade nas rotinas não só ajudam a reduzir a ansiedade e o estresse, mas também promovem um senso de segurança e controle para a criança. Manter horários regulares e aplicar as mesmas estratégias tanto em casa quanto na escola é crucial para reforçar a eficácia das rotinas.

A colaboração contínua entre pais, educadores e especialistas é vital para ajustar as rotinas conforme necessário e garantir que todas as partes envolvidas estejam alinhadas nas expectativas e objetivos. A comunicação aberta e o feedback regular permitem que os ajustes sejam feitos de forma dinâmica, atendendo às necessidades específicas da criança e promovendo um suporte coeso.

Portanto, a implementação bem-sucedida de rotinas para crianças com TDAH é um processo colaborativo que requer comprometimento e adaptação contínuos. Ao adotar uma abordagem estruturada e integrada, é possível criar um ambiente que apoie o desenvolvimento e o sucesso dessas crianças, contribuindo para um aprendizado mais eficaz e uma experiência escolar mais positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lima, S. D. (2020).Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na infância e adolescência: Aspectos clínicos e educacionais*. Editora UFSM.

Ribeiro, A. R., & Andrade, M. C. (2018).Intervenções comportamentais para crianças com TDAH: Estratégias e práticas*. Editora Penso.

Silva, M. C., & Santos, R. M. (2019).Educação e TDAH: Desafios e soluções para a prática pedagógica*. Editora Moderna.

Melo, D. F., & Souza, P. L. (2021).TDAH na escola: Como criar rotinas e estratégias eficazes para o sucesso acadêmico*. Editora Vozes.

Gomes, L. A. (2017) Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade: A prática educativa e o papel do educador*. Editora Arte & C

publicação bimestral

Ciência e Evolução

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

AUTOR : ERENICE SILVA RAMOS

RESUMO

Compreende-se que durante o percurso de escolarização algumas intercorrências podem acontecer no que tange a aprendizagem, pois não existe um padrão de aluno e, com isso, cada aluno carrega as suas peculiaridades no processo de construir conhecimento. Dessa forma, é comum que alguns indivíduos apresentem dificuldades e caso estas não sejam devidamente trabalhadas o resultado é o fracasso escolar como fruto da ausência de estrutura para atender as necessidades da demanda. Diante deste cenário, o estudo teve como objetivo estudar o papel da Psicopedagogia frente ao fracasso escolar. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi a de revisão de literatura, por meio de bibliografias como livros e artigos científicos, materiais estes, disponíveis em bibliotecas físicas, digitais e bases de dados como Google Acadêmico e Scielo. A partir dos resultados obtidos no desenvolvido do estudo, foi possível perceber que é extremamente necessário um trabalho em equipe que seja capaz de contemplar o aluno em suas particularidades, pois a partir deste olhar sensível é que este poderá ser plenamente atendido. E isso envolve prioritariamente a presença de um profissional como o Psicopedagogo justamente por ser capaz de olhar o desenvolvimento humano de forma ampla, buscando estimular todas as bases para o seu desenvolvimento integral. Essa base, por sua vez, envolve o atendimento direcionado a criança, bem como as devidas orientações para a família e a escola. E sobre a escola, muito mais do que o direcionamento adequado ao professor, é preciso que as propostas sejam mais democráticas e capazes de atender as diferentes demandas em sua totalidade, o que mostra que a diminuição do fracasso escolar é um processo profundo que representa uma reformulação no conceito de educação e estrutura de escola.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem, Fracasso Escolar, Psicopedagogia, Psicopedagogo.

ABSTRACT

It is understood that during the course of schooling some complications can happen with regard to learning, because there is no student pattern and, therefore, each student carries their peculiarities in the process of building knowledge. Thus, it is common for some individuals to have difficulties and if they are not properly worked, the result is school failure as a result of the lack of structure to meet the needs of the demand. Given this scenario, the study aimed to study the role of Psychopedagogy in the face of school failure. The methodology adopted for the development of the study was the literature review, through bibliographies such as books and scientific articles, materials

available in physical, digital libraries and databases such as Google Scholar and Scielo. From the results obtained in the developed of the study, it was possible to realize that it is extremely necessary a teamwork that is able to contemplate the student in their particularities, because from this sensitive look it can be fully met. And this involves primarily the presence of a professional such as Psychopedagogue precisely because he is able to look at human development broadly, seeking to stimulate all the bases for its integral development. This basis, in turn, involves child-directed care, as well as proper guidance to the family and school. And about the school, much more than the proper guidance to the teacher, it is necessary that the proposals are more democratic and able to meet the different demands in their entirety, which shows that the reduction of school failure is a profound process that represents a reformulation in the concept of education and school structure.

Keywords: Learning Disabilities; School failure; Psychopedagogy; Psychopedagogue.

1 INTRODUÇÃO

O termo fracasso escolar pode causar em um primeiro momento espanto quando ouvido por alguém que não faz parte diretamente de uma instituição de escolar, este é utilizado para fazer menção a dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta, acarretando seu baixo rendimento escolar.

No dicionário Aurélio apud Carvalho (2005) fracasso é descrito como estrondo de coisa que se parte ou cai. Mau êxito; malogro; ruína.

O aluno com dificuldade de aprendizagem que é intitulado como aquele que não aprende carrega em seu emocional a marca do fracasso de que é burro e não aprende nada, transformando-se em prejuízos para o seu desenvolvimento como pessoa e podendo acarretar para alguns na baixa autoestima.

O início da vida escolar é cercado de expectativas para os alunos, pais e até mesmo professores, ficando explícito todas as sensações que aquele novo mundo irá trazer. Contanto, durante o curso de aprendizagem podem existir dificuldades que caso não sejam trabalhadas adequadamente resultam em fracasso escolar.

Dessa forma, o olhar e a escuta apropriados são essenciais para perceber e entender o que está acontecendo com aquele educando que não

está se desenvolvendo adequadamente, para munir toda a equipe pedagógica e familiar de estratégias para auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como um todo.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico com base em livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas físicas, digitais e bases de dados como Google Acadêmico e Scielo.

Este artigo tem como objetivo estudar o papel da Psicopedagogia frente ao cenário de fracasso escolar e como as práticas psicopedagógicas podem auxiliar no desenvolvimento do aluno e até mesmo na minimização deste quadro nas escolas. Enquanto os objetivos específicos são: conceituar o termo ‘’dificuldades de aprendizagem’’; apontar o fracasso escolar decorrente das dificuldades de aprendizagem não trabalhadas no espaço escolar e, por fim, compreender quais estratégias podem ser utilizadas em prol da qualidade educacional, trabalhando adequadamente com as dificuldades e impasses apresentados no cotidiano escolar por meio do olhar psicopedagógico.

A realização deste justifica-se mediante a necessidade de discutir a problemática e encontrar recursos para mudar significativamente este cenário, já que tem sido um problema que afeta tanto os professores como os profissionais da psicopedagogia que estão ali naquele ambiente de ensino sempre buscando formas para desempenhar o seu papel e perceber quais as dificuldades estão realmente afetando trazendo o fracasso escolar como resultado.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo pelo qual o ser humano passa em sua vida através da integração e adaptação com o meio em que vive. Porém, muitas pessoas se encontram comprometidas com o aprendizado por causas e graus diversificados. As dificuldades apresentadas podem estar relacionadas ao ambiente não favorável e não equilibrado para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos.

A aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve a aquisição de competências, habilidades e processo a partir de observações, estímulos, experimentações, raciocínio, construção, entre outros. Neste contexto, é tido como complexo porque não há um processo padrão, já que cada indivíduo assimila e constrói os seus conhecimentos e valores a partir de fatores biológicos e ambientais (CARVALHO, 2005, p. 16).

Nesta perspectiva é válido ressaltar que em algum momento da vida, todos já sentiram dificuldade em adquirir um novo conhecimento, e isto não implica necessariamente em uma deficiência de aprendizagem.

Além disso, é preciso considerar que todo educando tem seus pontos fortes e fracos, ou seja, alguns têm capacidade de assimilar o que é transmitido, adquirindo conhecimento, apenas ouvindo. Já outros, são mais visuais e aprendem melhor lendo, e por fim, outros conseguem aprender melhor na prática.

Tais diferenças de aprendizagem já são reconhecidas na literatura, sendo subdivididas em aluno auditivo, visual e sinestésico, respectivamente. No entanto, na escola todos esses alunos são misturados em um mesmo ambiente, e os professores esperam que estes alunos o mesmo aprendizado insistindo em uma metodologia de ensino ‘’padronizada’’ (SISTO, 2010).

No entanto, cabe ressaltar que há uma grande diferença entre as dificuldades de aprendizagem e as deficiências de aprendizagem, visto que problemas comuns de aprendizagem podem ser resolvidos com paciência, dedicação, atenção individual e metodologias de ensino voltadas à sanar as dúvidas especificar. No entanto, a deficiência já é muito mais complexa e precisa de um trabalho multidisciplinar para driblar as dificuldades. De qualquer forma, é importante ressaltar o trabalho do professor como de suma importância para o sucesso da aprendizagem, visto que em ambos os casos, utilizar de metodologias de ensino diferenciadas podem contribuir no desenvolvimento do aluno (SISTO, 2010).

Os estudos de Miranda (2000) mostram que 20% das crianças apresentam dificuldades na aprendizagem escolar, e de imediato, é muito comum atribuir as causas das dificuldades à própria criança, o que tende a prejudicar ainda mais o processo, no entanto, sabe-se que são muitos os fatores que influenciam na construção de conhecimento.

Conforme afirma Domingos (2007, p. 1) ‘’o educador, a escola e a família, envolvem aspectos socioculturais importantes para o aprender de uma criança’’. O autor ainda complementa:

O método da escola pode dificultar a aprendizagem de uma criança com percepção visual quando se utiliza apenas de recursos visuais para ensinar frases e textos. Neste caso outros métodos são mais indicados e o problema não está no aluno em si (DOMINGOS, 2010, p. 22).

Assim, é válido ressaltar que é preciso identificar as peculiaridades da criança e as estratégias necessárias para contemplá-lo, pois caso contrário, resultará no processo escolar. Então conforme o rendimento escolar da criança, deve-se pensar nos diversos níveis de dificuldades e as intervenções pedagógicas para auxiliá-lo. Dessa forma, espera-se sempre uma evolução individual, e caso ele chegue ao final do ano letivo com as mesmas dificuldades, é importante ser avaliada cuidadosamente, considerando um atendimento especializado. No entanto, a ferramenta inicial é sempre considerar as práticas de ensino ineficientes que geram o fracasso escolar tão evidente no mundo contemporâneo.

Percebe-se que este fracasso tende a se iniciar na fase de alfabetização, que acaba por prejudicar outras disciplinas de formação do aluno, visto que são interligadas e exigem capacidade de raciocínio, formulação de ideias, interpretação, entre outros. E por isto necessita de urgente intervenção para possibilitar práticas de ensino mais eficientes neste processo.

Contudo, Araújo et al. (2016) mostram que as dificuldades apresentadas pelos estudantes podem aparecer desde o início de sua vida escolar mas podem passar despercebidas pelos professores e até mesmo pelos pais que as vezes não tem tempo e nem paciência para lhe ensinarem o dever de casa ou até mesmo são analfabetos, e assim esses jovens vão passando de “raspão” ou de forma automática e quando chegam a uma certa idade tudo isso que passou desenvolve um impasse que o faz travar e não conseguir se desenvolver no seu processo ensino-aprendizagem.

A participação da família e o afeto são importantes para as questões que se apresentam. Em muitos casos quando o convívio familiar não vai bem os adolescentes demonstram todas as suas frustrações e angústias na escola seja com a professora, funcionários.

A escola precisa ser um lugar de acolhimento e não apenas onde os conteúdos são depositados e jogados sem deixar que aquele estudante possa dizer o que sente, é necessário saber ouvir o que cada aluno tem a dizer.

2.1. O FRACASSO ESCOLAR

O ambiente escolar é um espaço em que por muitas vezes é o local onde aquele aluno vai estar em busca do seu espaço e de ser ouvido pelo outro seja pelo professor e até o psicopedagogo que está ali naquele local para se fazer buscar a melhora no seu processo de ensino-aprendizagem ouvir quando preciso e buscar entender a causa da dificuldade que vem enfrentando e tem sido a causa de seu fracasso escolar (MUNIZ E FERNANDES, 2016).

As reprovações frequentes tem sido um dos fatores determinantes para o fracasso escolar entre os jovens, desde o início de sua vida escolar enfrentou dificuldades que não foram percebidas seja pelo professor ou pelos pais, que em muitos casos não puderam chegar a concluir os seus estudos por motivos pessoais, então não podem dar o suporte necessário para que seu filho (a) siga em frente na vida escolar.

A escola para esses alunos pode se tornar um lugar de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão podendo trazer grande sofrimento para o aluno por achar que nunca vai conseguir aprender.

As constantes repetências tornam-se um círculo vicioso para esses jovens, e eles nem se dão conta por acharem que não tem mais jeito para o seu caso, assim se veem desmotivados e quando percebem que são os mais

As constantes repetências tornam-se um círculo vicioso para esses jovens, e eles nem se dão conta por acharem que não tem mais jeito para o seu caso, assim se veem desmotivados e quando percebem que são os mais velhos na turma o resultado é irem levando e “empurrando com a barriga” e até que um dia desistem realmente e abandonam de vez os estudos (MUNIZ E FERNANDES, 2016).

Para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, as dificuldades devem ser diagnosticadas, minimizadas ou até erradicadas através de estratégias e metodologias adequadas, pois uma vez que há o conhecimento e compreensão das características do aluno, são desenvolvidas atividades que auxiliam no seu desenvolvimento e superação dos obstáculos.

As dificuldades de aprendizagem estão ligadas a vários fatores, que se manifestam de forma diferente em cada criança. Estas dificuldades podem ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa estima, entre outros. Cada aspecto tem sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fracasso escolar aprendizagem (GOLBERT, 2001, p. 25).

No momento em que o professor passa a conhecer as principais características do perfil de aprendizagem do seu aluno, ele conseguirá entender que algo está errado, e assim poderá empenhar-se a buscar soluções para reparar tais dificuldades, sendo no espaço escolar ou não.

Sendo as dificuldades de aprendizagem, resultantes de causas emocionais e orgânicos, esta não pode ser associada à desorganização ou preguiça do aluno, em certas ocasiões consideradas pelos professores ao se encontrarem com crianças nesta situação. Vale ressaltar que, algumas vezes, a preguiça e a desorganização são resultados decorrentes destes fatores e não a causa (GOLBERT, 2001).

Neste ponto de vista é preciso um trabalho em conjunto, onde todos os envolvidos pretendam buscar melhores soluções para o problema, visando sempre preservar a integridade e os direitos da criança.

Entretanto, não é a todo o momento que as dificuldades que ocorrem nas salas de aula têm que ser vistas de modo negativo. O professor pode beneficiar-se dos diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos e sugerir

aos mesmos, situações que os estimulem e assim atingir diferentes alunos em diversos momentos (GOLBERT, 2001).

Cada criança tem uma forma e um período de aprender. Nos dias de hoje as salas diversificadas por natureza, tendem a ter crianças em diferentes níveis de aprendizagem, estimulando o trabalho do professor, que precisa de diferentes recursos para alcançar pedagogicamente a todos os alunos, até mesmo os que apresentam problemas de aprendizagem.

as dificuldades de aprendizagem tem sido uma área obscura situada entre a normalidade e a defectologia. Nas escolas, é comum os professores encaminharem ou sugerirem um acompanhamento especial para os problemas dos estudantes sem, contudo, procederem a uma avaliação e intervenção adequadas (FONSECA, 2005, p. 17).

Compreende-se que o professor não tem o papel de distinguir um problema de dificuldades de aprendizagem, mas faz parte de sua rotina desconfiar que alguma coisa não esteja indo bem com a aprendizagem de seu aluno e buscar maneiras de ajudá-lo, conduzindo este aluno para uma investigação, pois este aluno vai apresentar sinais de que algo não está bem em relação à sua aprendizagem. E é neste momento que entra a mediação entre docente e especialista se faz necessária, para que o aluno seja estimulado e tenha todas as bases para o seu desenvolvimento integral (CAPELLINI, 2011).

Ao constatar que alguns alunos precisam de atenção especial, é preciso que estes sejam encaminhados para profissionais capazes de gerar um possível diagnóstico, de acordo com Capellini (2011) e até mesmo oferecer mais detalhes sobre como a criança assimila conhecimento.

Embora seja um grande desafio para o professor, em uma sala numerosa, conseguir notar as peculiaridades dos seus educandos, é preciso conhecer o perfil de aprendizagem de cada um para desenvolver estratégias que auxiliem na superação de suas dificuldades, bem como no desenvolvimento das suas potencialidades.

Mais que estar preparada para ajudar quem apresenta dificuldades de aprendizagem é preciso querer ajudar. Percebe-se que à cada dia temos encontrado ensinantes dispostos a entender o que está acontecendo e disponíveis para solucionar as dificuldades apresentadas. Estar preparada é uma expressão complexa e dificilmente se alcança quando não se acredita ser capaz de fazer o que precisa ser feito. Portanto, acredita-se que nos preparamos na medida em que enfrentamos as situações que surgem, buscando, claro, a teoria que nos possibilita a compreensão e simultaneamente a ação que nos leva à efetiva ação (CAPELLINI, 2011, p.22).

Cita-se também que contemporaneidade como forma de minimizar o fracasso escolar causado pelas constantes repetições criou-se as classes de aceleração, destinada para aqueles alunos que estão em atraso escolar, dificuldades de aprendizagem ou até mesmo com idade avançada para a série que está cursando. O objetivo é buscar eliminar as reprovações.

Essas classes trazem benefícios para o aluno, de acordo Pozzobon (2017) “há efeitos positivos na autoestima e no desempenho escolar de alunos egressos das classes de aceleração.”

A questão de se olhar com acolhimento é demonstrado nessas classes, já que os alunos ali estão todos com a mesma dificuldade e também com sede de aprender. Nesses casos, não basta só saber que existe a dificuldade também é preciso estar atento para o que é trazido por cada aluno e perceber que cada um deles tem sua própria singularidade.

Nessas classes os alunos têm um pouco mais de maturidade, então os conteúdos são expostos de forma mais rápida para que futuramente possam frequentar a série de acordo com a idade de cada um.

As classes de aceleração são especificamente para os alunos que estão nos anos finais do ensino fundamental e oferecem a diminuição da evasão escolar, pois os alunos encontram mais motivação para que sigam em frente.

Porém, junto deste ‘’modelo de classe’’ é preciso existir um trabalho coerente, que não só motive o aluno a permanecer, ou que não registre índices de repetições, mas sim que de fato o prepare para sair da fase da escolarização com as bases adequadas para o seu desenvolvimento.

Tais bases, por sua vez, envolvem o desenvolvimento de autonomia, capacidade crítico-reflexiva, raciocínio, entre outros e, especialmente, a capacidade de transcender os conteúdos trabalhados dos muros escolares, para que sejam de fato aplicados no cotidiano e façam sentido ao ponto de mudar a realidade do aluno.

Dessa forma, embora os professores e escola disponham do conhecimento a respeito das disciplinas curriculares e também do desenvolvimento do aluno, muitas vezes encontram-se em conflito ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem (sejam elas quais forem) porque no modelo tradicional de ensino a escola é estruturada para atender o aluno padrão (CARVALHO, 2005). Percebe-se isso pois ao início do ano letivo é estabelecido tudo que vai ser explorado, os períodos utilizados, os livros didáticos e materiais apostilados, como se todos os alunos fossem seguir o mesmo fluxo – o que não é verdade, pois é muito comum que alguns alunos precisem de reforço antes de iniciar um assunto novo, outros já não acompanham no mesmo ritmo, etc. que fazem com que deva existir não somente um preparo mas apoio especializado para driblar este cenário, conduzir o aluno de maneira adequada e driblar as dificuldades deste cenário.

2.2. ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA DRIBLAR O FRACASSO ESCOLAR: TRABALHANDO ADEQUADAMENTE COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A escola é o local onde o aluno vai deixar de ver o mundo como sendo apenas a sua casa em que convive apenas com sua família, em alguns casos tendo a mão tudo que necessita, para começar a enxergar que existe um mundo de novas formas. Dessa maneira, o acesso a escolarização faz com que a criança passe a desenvolver suas potencialidades e começa a ter uma nova visão de mundo. Para alguns alunos é nesse momento da vida que começa a aparecer as reais dificuldades.

Conforme Bueno (2001, p. 05) "À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social."

A aprendizagem tem evoluído cada vez mais, não basta apenas o aluno aprender apenas aquelas matérias que são ensinadas, é preciso também ser estimulado para desenvolver tantas outras formas para se enquadrar na sociedade.

Para que exista a evolução do processo ensino-aprendizagem desses alunos o profissional da psicopedagogia surge trazendo um olhar diferenciado, através de muito estudo e técnicas auxiliando o educador no que seja possível para desenvolver naquele ambiente a estimulação daquele aluno.

Bueno (2001) segue complementando como discussão como tem se mostrado toda a evolução da aprendizagem e o quanto o psicopedagogo cada vez mais vem ganhando espaço para desenvolver o seu trabalho orientado pais e professores, "Salienta-se a importância da Psicopedagogia e a necessidade desta estar adequada às mudanças nos processos de ensino e aprendizagem que vêm ocorrendo neste início de século." (CARVALHO, 2005, p. 132).

Consequentemente quando se identifica o problema apresentado por aquele aluno é possível sim que haja uma forma de evitar o fracasso escolar a partir da criação de estratégias que drible este quadro e auxilie o aluno em seu curso de aprendizagem.

A psicopedagogia na instituição escolar visa o todo, no sentido de buscar entender o que vem acontecendo e o porquê de não haver evolução daquele aluno, procurando conversar com os professores e também com os pais, as vezes é nessa conversa que se entende e identifica as questões e queixas que estão sendo apresentadas por aquele aluno. Torna-se também um pesquisador, é um trabalho árduo e cheio de desafios.

O seu trabalho é feito em conjunto com o professor, já que o educador por muitas vezes pode ser o único incentivador daquele aluno, o único que acredita em seu potencial.

Segundo Potker e Leonardo (2014, p. 12) “Na maioria das vezes, o professor na escola é o primeiro a identificar os alunos com problemas na aprendizagem, e assim é geralmente ele quem os encaminha a profissionais especializados.”

O olhar do professor é de muita importância pois é através dele que esses alunos chegam até o psicopedagogo que vai poder trabalhar as questões que vem atrapalhando o desenvolvimento no processo de aprender.

Visando diminuir o fracasso escolar, ou seja, a ausência de recursos para suprir as necessidades da criança e possibilitar que se desenvolva de forma plena, é preciso considerar algumas estratégias durante a fase de escolarização. Assim, a partir de características inicialmente identificadas pelos professores (ou até mesmo familiares) é preciso que a criança seja encaminhada para profissionais competentes, como o Psicopedagogo que pode identificar o seu perfil de desenvolvimento, dificuldades e auxiliar não só a escola como também a equipe escolar e família para que consigam auxiliá-la neste processo (CARVALHO, 2005, p. 12).

Quando o aluno chega para o atendimento psicopedagógico é preciso resgatar nele toda a sua força de vontade com atividades que possam estimular o seu aprendizado e não se sentir excluído naquele ambiente. Dessa forma, o Psicopedagogo irá realizar uma série de abordagens, começando pela anamnese, entrevista com a família, escola, para então criar estratégias e abordagens que contemple o aluno em suas necessidades.

Porém, a práxis Psicopedagógica vai além do ‘’fazer terapêutico’’ já que entende que o aluno é um ser integral e todos os ambientes e contextos que o envolvem devem ser também devidamente trabalhados por meio de orientações. Com isso, ao notar a existência de alguns conflitos e desordens, deve imediatamente trabalhar com os envolvidos buscando criar um ambiente propício a aprendizagem, pois caso a criança viva sob um ambiente de extrema desorganização em casa, dificilmente conseguirá se habituar a rotina de realizar as atividades escolares, pois não terá a base sobre o que é se organizar para fazer algo, assim como a escola deverá dispor de um ambiente propício a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

E ao falar sobre ambiente propício a aprendizagem, é muito comum enaltecer o papel do professor, que de fato é muito importante, mas ele não é o único responsável pelo processo educativo em um ambiente escolar.

No que tange ao professor, Miranda (2000) diz que este profissional deverá ser orientado para intervir em sala de aula com estratégias e metodologias diferenciadas. Percebe-se que as crianças com distúrbios orgânicos aprendem de forma diferenciada em relação a crianças que se desenvolvem sob a perspectiva padrão, mas isto não atrapalhará o seu desenvolvimento se o professor oferecer o apoio necessário durante suas aulas. E no caso da criança que não possui nenhum distúrbio, o professor também deve rever as suas práticas pedagógicas a fim de contemplá-la verdadeiramente.

Além disso, para despertá-lo para o processo de aprendizagem efetivo é interessante que o trabalho lúdico seja valorizado, por ser capaz de trabalhar a lateralidade, esquema corporal, orientação do espaço e sequenciação, através da Psicomotricidade. Estas atividades podem ser aplicadas em forma de brincadeiras, tornando as aulas mais dinâmicas, divertidas e explorando aspectos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento.

É também essencial que o professor reafirme a sua relação com a criança e promova atividades que trabalhem o campo emocional/afetivo, para que esta consiga se relacionar melhor com o ambiente, com os outros e consigo própria, pois as vezes as dificuldades são advindas de questões psicológicas e muito embora este tipo de problema necessite de acompanhamento terapêutico, as pessoas que estão acompanhando a criança em seu cotidiano, sejam familiares ou profissionais do ensino também podem e devem fazer a diferença mostrando que a criança é amada, aceita, acolhida e completamente capaz de ser cada vez melhor.

Contudo, é preciso pensar na atmosfera escolar como um todo, ou seja, toda a equipe pedagógica que deve realizar um trabalho em conjunto para, assim, o professor desempenhar o melhor de si e o aluno encontrar naquele espaço um ambiente acolhedor e equilibrado para se desenvolver, gerando uma educação de qualidade, capaz de atender a todo perfil de alunado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do desenvolvimento do estudo percebeu-se que para um processo de ensino aprendizagem eficiente, é necessário que as práticas pedagógicas sejam revistas e constantemente aprimoradas, antes de atribuir ao aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem sem analisar criticamente as práticas pedagógicas da escola, bem como as peculiaridades dos alunos.

Contudo, independente da origem dos problemas apresentados pela criança, a saída é a mesma: encontrar estratégias que contemplem o seu perfil, fortalecer o seu desenvolvimento e auxiliar durante toda a jornada vendo-o como um indivíduo integral.

Ao trabalhar sob a perspectiva de desenvolvimento integral, o Psicopedagogo é capaz de mostrar que não existe um modelo padrão de aprendizagem e sim uma série de medidas que podem ser adotadas para que o aluno transcenda as suas dificuldades e participe efetivamente de todo o processo de construção de conhecimento com profissionais competentes e ambiente propício para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P; PESSOA, V.V; FONSECA, P; ALBUQUERQUE, J; ALMEIDA, A. Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. Psicol. Esc. Educ. vol.10 no.2, 2016.

CARVALHO, A. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 2005.

CAPELLINI, S. Intervenção precoce em alunos com dislexia. Revista CEFAC, São Paulo, 2011.

DOMINGOS, G.A. Dificuldades no processo de ensino aprendizagem. São Paulo: ESAB: Escola superior aberta do brasil, 2007.

GOLBERT, C. Dificuldades de aprendizagem na etapa de latência. Publicação CEAPIA, Porto Alegre, 2011.

MIRANDA, M.I. Crianças com problemas na aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana. São Paulo: JM Editora, 2000.

MUNIZ, M; FERNANDES, D. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. Psicol. Esc. Educ. vol.20 no.3, 2016.

POZZOBON, M. Renomeando o fracasso escolar. Psicol. Esc. Educ. vol.21 no.3 Maringá set./dez. 2017.

POTKER, C; LEONARDO, N. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. Psicol. Esc. Educ. vol.18 no.2 Maringá mai./ago. 2014.

SISTO, F. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR : CRISTIANE FABIANO LOPES COSTA

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar e analisar a importância do psicopedagogo na escola, para verificar o campo de trabalho e o papel que eles desempenham. A escola é o grande responsável pela formação do homem, o trabalho do psicopedagogo é criar competências e habilidades para a solução de problemas relacionados as dificuldades do aprendizado infantil e os desafios que enfrentam a família e a escola neste contexto, com essas dificuldades o papel do psicopedagogo tem ganhado espaço nas instituições de ensino, pois nem todos conseguem avançar igualitariamente, esse processo exige dos profissionais tomar decisões que venha contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

PALAVRAS-CHAVE: psicopedagogo, educação, família, instituições, aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to study and analyze the importance of computers in school, to check the fieldwork and the role that they play. The school is largely responsible for the formation of man, the work of the Counselor is to create skills and abilities for the solution of problems related to the difficulties of learning of children and the challenges facing the family and the school in context, with these difficulties the student paper has gained educational institutions space, because not everyone can move equally, this process requires the professionals make decisions that contribute to the development and learning of child.

KEY WORDS: psychopedagogue, education, family, institutions, learning.

1 INTRODUÇÃO

A psicopedagogia constitui-se a princípio, e uma composição saberes- psicologia e pedagogia que vai além da simples função dessas das palavras. É uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo seu objeto de estudo o ser em processo de construção e reconstrução do conhecimento. Isto significa que é muito mais complexa do que a simples aglomeração de dois vocábulos, visto que visa a identificar a complexidade inerente ao que produz o saber e o não saber.

Esse ramo do conhecimento surgiu no Brasil devido ao grande número de crianças com fracasso escolar e o fato de a psicologia e a pedagogia, isoladamente não darem conta de resolver tais fracassos.

O psicopedagogo tem por sua vez a função de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola e atender aos seus anseios, como buscar respostas e alternativas a questão de aprender, tantos no plano psíquico como no cognitivo emocional e físico, criando um espaço multidisciplinar construtor de sua epistemologia e fundamentação verificando junto ao projeto político pedagógico, como a escola conduz o processo ensino e aprendizagem, e como garante o sucesso de seus alunos e como a família exerce o papel de parceria nesse processo, buscando criar competências e habilidades para a solução dos problemas e aprendizagem, ou seja, levantar as possíveis causas que podem estar impedindo a aprendizagem dos alunos e definir as intervenções necessárias.

Em virtude do aumento do quadro de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica tem ganhado espaços nas instituições de ensinos últimos anos.

O presente artigo surgiu do interesse em se relatar a atuação do psicopedagogo dentro da escola, no qual contribui significativamente para o processo de ensino aprendizagem. O trabalho desenvolve-se a partir de uma revisão bibliográfica.

2 HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA

Foram fundados em 1946, por Boutonier e George Mauco, os primeiros centros pedagógicos na Europa, estes centros iniciam conhecimento da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos socialmente inadequados na escola e no lar (Mary Apud Bossa, 2000, P. 39).

Segundo a autora supracitada os primeiros esboços da psicopedagogia aconteceram na França, no início do século XIX com contribuições terapêuticas em crianças que tinha lentidão ou dificuldades em aprender.

No final do século XIX educadores psiquiátricas e neuropsiquiátricas preocupam-se com as variantes interferiam na aprendizagem e começaram a organizar novos métodos para a educação infantil. Nesta época apontaram como grandes colaboradores: Seguin, Esquirol, Montessori e Decroly, entre outros (GRANDEJEAN- THOMSON,2012). Para a autora supracitada (2012, p.01), "Nos Estados Unidos, o Mesmo movimento se desenrolava, porém a ênfase dada era maior nos aspectos médicos dando um caráter biológico à abordagem das dificuldades de aprendizagem"

A psicopedagogia teve uma trajetória significativa tendo um caráter médico-pedagógico dos quais faziam parte da equipe do Centro Psicopedagógico, médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos (BOSSA, 2000; SAMPAIO,2007).

Esta corrente influenciou significativamente a Argentina. Conforme a psicopedagoga Alicia Fernández (apud BOSSA, 2000, p.41), a psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos e foi em Buenos Aires, sua capital, a primeira cidade a oferecer o curso de psicopedagogia, encontramos em Bossa.

2.1 A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

A Psicopedagogia foi introduzida no Brasil baseada nos modelos médicos de atuação e foi dentro desta concepção de problemas de aprendizagem que se iniciaram a partir de 1970 cursos de formação de especialistas em psicopedagogia na clínica médica, psicopedagógico de Porto Alegre, com duração de dois anos (Bossa, 2000, p.52, apud ANDRADE, 2012. p.05).

Ela chegou ao Brasil em uma época, cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica (DCM) disfunção cerebral mínima que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas socio pedagógicos (Grande Jean – Thomson, 2012).

Por um longo tempo se explicou o problema de aprendizagem como resultados de fatores orgânicos (Lefévre, 1968, 1975, 1981; e Grusoun, 1990). A década de 70 foi o momento em que tais problemas teriam como causa uma disfunção neurológica não detectável em exame clínico, já teria sido citada anteriormente, chamada de disfunção cerebral mínima (DCM).

Ao verificarmos um pouco mais a história, podemos ver que essa perspectiva patologizante dos problemas de aprendizagem não é invenção de brasileiro, mas foi rapidamente incorporada, pois proporciona uma explicação mais ingênua para a situação do "nosso" sistema de ensino. "Segundo Dorneles (1986, p.44), semelhante explicação para os fenômenos de evasão é repetência desempenhava uma importante função ideológica, pois dissimulava a verdadeira natureza do problema, e ao mesmo tempo, legitimava as situações de desigualdades de oportunidades educacionais e seletividades educacionais e seletividade escolar."

Para se fazer um levantamento correto das preocupações com os problemas de aprendizagem, se faz necessário relembrarmos que, de início, tais problemas passaram por estudos e foram tratados por médicos, e atualmente, em nosso país quando os familiares e educadores detectam em crianças problemas de aprendizagem, a tendência e recorrem a esse profissional, o qual passa a assumir um papel de suma importância nas discussões da família.

A história da psicopedagogia no Brasil tem um caminho percorrido pela Associação Brasileira de Psicopedagogia e foi marcado por pontos polêmicos, entre eles, alguns questionamentos sobre o verdadeiro papel desta ciência, ou seja, a consciência, fortalecimento e autonomia da psicopedagogia. De 1995 a 1996, foram elaborados vários documentos explicitando seu campo de atuação, sua área cientifica, sua contribuição e seus critérios de formação acadêmica (CARVALHO,2012, p.01 apud ANDRADE, 2012, p.05).

A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

Esse campo atua de forma preventiva e terapêutica, posiciona-se para compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens, objetivando ocupar dos problemas que pode surgir nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos (possíveis dificuldades e transtornos). O psicopedagogo é o mediador de todo esse movimento atuando em diferentes campos, tanto na saúde como na educação.

De acordo com ABPP (2012), "O psicopedagogo é um profissional que atua em diversos campos como escola, saúde e empresas` (p.01). Junto ao PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO, como a escola conduz o processo ensino aprendizagem, e como garante o sucesso de seus alunos e como a família exerce o seu papel de parceria nesses processos.

A aprendizagem deve ser olhada como atividades de indivíduos ou grupos que mediante a incorporação de informações e o desenvolvimento de experiências, promovendo modificações estáveis na personalidade qual ou quais revertem manejo instrumental da realidade. Ana Maia Muniz, Alicia Fernandez e Sara Paim são grandes exemplos da psicopedagogia institucional vem colaborando dentro destas instituições (IGEA, 2005; SCOZ,1992), pois segundo Beacluair (2004) "A aprendizagem não só objetiva a criança ou adolescente, mas o adulto e profissional na integração e reintegração grupal (p.37)".

No caso do psicopedagogo institucional a atuação e jeitos nas escolas identificando os alunos que apresentam dificuldades em sala. "O profissional pode fazer uma intervenção individualizada, verificar o perfil do aluno e ver se ele é condizente com a metodologia adotada na escola". (ABPP, 2012, p.01).

Com esta finalidade e em decorrência do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagens e outros desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica ganha atualmente espaço nas instituições de ensino.

O papel do psicopedagogo é muito importante, pode e deve ser pensado a partir da instituição, a qual se cumpre função importante que é socializar os conhecimentos disponíveis, promovendo o desenvolvimento cognitivo, ou seja, através da aprendizagem, o sujeito é inserido de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico que incorpora a sociedade. Na abordagem preventiva o psicopedagogo pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores de investigação e intervenção.

Trabalhando de forma preventiva, o psicopedagogo preocupa-se especialmente com a escola, que é pouco explorada e há muito o que fazer, pois grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição, na relação com professor, com o conteúdo, e com o grupo social escolar como um todo.

Na visão de Fagali (FAGALI. 2002, P.1) "... trabalhar as questões pertinentes as relações vinculares professor- aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento."

O trabalho psicopedagogo terá como objetivo principal trabalhar os elementos que envolvem a aprendizagem de maneira que os vínculos estabelecidos sejam sempre bons. O desenvolvimento de atividades que ampliam a aprendizagem faz-se importante, através dos jogos e da tecnologia que estra ao alcance de todos.

A aprendizagem, segundo MOREIRA (1999) é um processo diverso e multifacetado em que o ser humano cria uma mudança de comportamento por meio de experiências que ele vai construindo com o mundo através de interações emocionais, neurológicos relacionais e ambientais com este mundo. O psicopedagogo no interior do processo de ensino - aprendizagem do ser humano quando este encontra novos ambientes e realizar novas construções do conhecimento (BEUCLAIR, 2006).

Segundo ALBERTINI GAIOLA (2013), a aprendizagem acontece por conta da interação entre estruturas mentais que ele interage, em diferentes estágios de desenvolvimento e pode acontecer em diferentes lugares, formais e não formais.

A inserção do Psicopedagogo na instituição escolar se faz cada vez mais necessária frente aos atuais problemas da educação. Por meio de uma ação consciente e compromissada o psicopedagogo não deve atuar somente junto aos alunos, mas também junto aos demais profissionais da educação, visando o repensar das práticas pedagógicas diante das dificuldades de aprendizagem que, bem como junto às famílias para que assim se possa amenizar o fracasso escolar.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial, ou seja, ele tem muito que fazer na escola. A sua intervenção inclui:

a) orientar os pais;

b) auxiliar os educadores e consequentemente à toda comunidade aprendente;

c) buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade);

d) colaborar no desenvolvimento de projetos (oficinas psicopedagógicas);

e) acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino;

f) promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

O papel da psicopedagogia na formação de educadores que atuam diretamente com o aluno é primordial no contexto escolar e consiste em prepará-los para lidar com as dificuldades de aprendizagem com muita segurança. A didática com um olhar psicopedagógico inserida na sala de aula pode contribuir para uma aprendizagem realmente significativa. Quando o educando se percebe como um personagem protagonista neste processo de aprendizagem, o desejo de aprender é muito maior.

A didática com um olhar psicopedagógico nos faz refletir também sobre a inter-relação professor-aluno. O educador também faz parte de um processo de

Participação, integração, entrega e superação. O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser uma simples estrutura de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro e principalmente, de quebrar paradigmas.

O papel do psicopedagogo é de suma importância, porque ele vai agir como um “solucionador” para os problemas de conduta e aprendizagens, já que ele tem o domínio de técnicas especializadas, orientando professores, pais e demais envolvidos,

naquilo que devem fazer em cada momento, para potencializar o tratamento. Quando se fala em "intervenção", logo a palavra nos remete a vários significados: intervenção: ato ou efeito de intervir; intervir (do Latim intervenire): ser ou estar presente; pôr-se de permeio; interpor a sua autoridade, os seus bons ofícios; interpor os seus bons ofícios: ação de quem tem algum preparo em determinada área e põe seus conhecimentos a disposição de quem deles necessita. Ação de quem acredita no que faz.

3 A importância do psicopedagogo na educação

Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar tem um caráter preventivo no sentido de procurar a pontar as principais habilidades e competências do psicopedagogo e ampliar formulações teóricas sobre aprendizagem e questão de olhar humano para solução dos problemas. O olhar do psicopedagogo se constrói na busca permanente da reflexão teórica e através das vivencias e pesquisas cotidianas abertas aos novos paradigmas. O objetivo do mesmo e realizar uma abordagem sobre a atuação e a importância do psicopedagogo, bem como suas fórmulas e de atuação dentro da instituição escolar, com esta finalidade e decorrência do grande número de crianças com dificuldade de aprendizagem e de outros desafios que englobam a família e a escola. De acordo com Gonçalves (2002, p 42)

"*As relações com o conhecimento, a vinculação com a aprendizagem, as significações contidas no ato de aprender, são estudados pela psicopedagogia a fim de que possa contribuir para análise e reformulação de práticas educativas e para a ressignificação de atitudes subjetivas*"

Na abordagem preventiva, o psicopedagogo pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores de investigação e intervenção trabalhando de forma preventiva o psicopedagogo preocupa-se especialmente com a escola, que é pouco explorada e há muito o que fazer, pois grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição, na relação com o professor com o conteúdo e com o grupo social escolar com o todo.

Na visão de Fragali (FRAGALI 2002, p10) "trabalhar as questões pertinentes as relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento."

A aprendizagem segundo MOREIRA (1999) é um processo diverso e multifacetado em que o ser humano cria uma mudança de comportamento por meio da experiência que ele vai construindo com o mundo através de interações emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais com este mundo.

O psicopedagogo no interior do processo de ensino aprendizagem do ser humano quando este se encontrar novos ambientes e realizar novas construções do conhecimento (BEUCLAIR,2006).

O psicopedagogo deve ter a consciência de observar o indivíduo como um todo: coordenação motora ampla, aspecto sensório- motor, dominância lateral, desenvolvimento rítmico, desenvolvimento motor fino, criatividade, evolução do traçado e do desenho, percepção espacial e viso-motora, orientação e relação espaço-temporal, aquisição e articulação dos sons, aquisição de palavras novas, elaboração e organização mental, atenção e coordenação, bem como, expressões logo-temático. (SAMPAIO,2007; ABPP,2012). Gaspeariam (1999) apresenta uma lista do que (e de que) o psicopedagogo necessita observar num indivíduo que está sendo avaliado/diagnosticado.

O trabalho psicopedagógico está inserido no processo ensino-aprendizagem, atuando primordialmente, junto aos profissionais comprometidos nas instituições escolares de forma preventiva, detectando os momento de dificuldades e prevendo questões que seriam motivo de tratamento futuro na vida educacional dos aprendentes, como também, interagindo com os organogramas escolar quando os problemas de dificuldades de aprendizagem já estiveram instalados, trabalhando nos diagnósticos e nas terapias psicopedagogias" (BOSSA, 2000, p.48).

3.1 A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

No Brasil, a formação desse profissional vem ocorrendo em caráter regular e oficial desde a década de 70 em instituições universitárias de renome. Esta formação foi regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em cursos de pós-graduação e especialização, com carga horaria mínima de 360h. O curso deve atender as exigências mínimas do Conselho Federal de Educação quanto a carga horaria, critérios de avaliação, corpo docente e outras. Não há normas e critérios para a estrutura curricular, o que leva a uma grande diversificação na formação. No Brasil a Psicopedagogia inicia suas atividades com forte influência de bagagem teórica Cultural de Sara Pain (França), Jorge Visca (Argentina), Alicia Fernandez (Argentina). Em 1980 surge o primeiro curso de psicopedagogia em São Paulo que resulta na fundação da Associação Paulista de Psicopedagogia, Atual Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).

Muitos outros cursos de psicopedagogia foram surgindo ao longo desse período até os dias atuais e esse crescimento não para de acontecer. A psicopedagogia não atua somente para o aprendizado acadêmico, mas, também no desenvolvimento de outras áreas em sua vida.

O profissional tem a missão de criar bases sólidas para o convívio social, está preocupada com o bem-estar do indivíduo, da família e da sociedade.

O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar). Deve se estar atento frente às grandes mudanças que ocorrem nas propostas educacionais.

Atualmente, o conhecimento científico só tem sentido se for ligado ao social, engajado ao cotidiano em que através dele se possa encontrar soluções (Pontes,2010). Levando em nota o exposto se percebe que a psicopedagogia institucional escola busca a melhora das relações com a aprendizagem não só dos pontos de vista didático metodológico, mas como também a melhoria da qualidade na construção de aprendizagem do aluno (SAMPAIO,2007; MACEDO, 1992)

ARÉAS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

O Psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir (SILVA, 1998, p.22). O psicopedagogo pode atuar tanto na área institucional como na área clínica, trabalhando com os processos de aprendizagem e suas implicações. Segundo a BEYER, 2003.

A psicopedagogia clínica e institucional possui um campo do conhecimento multidisciplinar que integra diferentes áreas de modo coerente. Tem como meta adquirir uma ampla compreensão sobre os vários processos inerentes ao aprender humano e os processos de aprendizagem. Abrange o âmbito escolar, a família e a comunidade, atuando terapeuticamente e de forma preventiva para identificar, analisar, planejar e intervir pior meio das etapas de diagnósticos e tratamento (GASPARRIAN, 1999, p. 09).

Devido à complexidade dos problemas de aprendizagem, a psicopedagogia se apresenta com um caráter multidisciplinar, que busca conhecimentos em diversas outras áreas de conhecimento, além da psicologia e pedagogia. E necessário ter noções de linguística, para explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem humana sobre os processos de aquisição da linguagem oral e escrita. Também de conhecimentos sobre o desenvolvimento neurológico, sobre suas disfunções que acabam dificultando a aprendizagem; de conhecimentos filosóficos e sociológicos, que nos oferece o entendimento sobre a visão de homem, seus relacionamentos a cada momento histórico e sua correspondente concepção de aprendizagem (FERREIRA, 2002, apud BEYER, 2012, p.01).

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Por este motivo Feldemann (2012) afirma: “Acreditamos que, se existissem nas escolas psicopedagogos trabalhando com essas dificuldades, o número de crianças com problemas seria bem menor” (p. 01) A autora supracitada completa: “Ao Psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhece-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc.) que realizam diagnósticos especializados e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento de potencialização humana no processo de aquisição do saber” (FELDEMANN, 2012, p.01).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da psicopedagogia para a educação é, sem dúvida, de suma importância, uma vez que é a ciência que estuda a aprendizagem humana. Sua atuação pode adquirir proporções substanciais para minimizar as dificuldades de aprendizagem para isto, as parcerias nas escolas são essenciais. Além disso, essa atuação tem caráter preventivo e pode ajudar a transformar vidas.

É importante ressaltar que há um longo caminho para a psicopedagogia percorrer, porém sua busca deve fundamentar-se em melhorias para aprendizagem. A intervenção psicopedagogia pode diagnosticar falhas, diversos, excessos e outros fatores que serão analisados e tratados posteriormente.

Isso requer um olhar diferenciado, para isto é importante que o psicopedagogo busque conhecer a escola em que trabalha, bem como a realidade dos educandos, e sempre atento as necessidades desses alunos e buscando junto com a equipe escolar melhorias significativas para implementação de uma educação de qualidade.

É imprescindível que em cada escola tenha um psicopedagogo que saiba articular, entre os demais profissionais da escola, uma rede de saberes, onde todos os evolvidos dessa sociedade sejam parceiros e corresponsáveis para estas transformações ampliando a compreensão sobre a características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abrindo espaços para que a escola valorize recursos para atender as necessidades de aprendizagem.

Para isso deve analisar o Projeto Político Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ABPP – Associação Brasileira de Psicopedagogia. FAQ – O que é psicopedagogia? ALBERTINI GAIOLA (2013)

BEAUCLAIR. Joao. Psicopedagogia – trabalhando competências, criando habilidades. São Paulo: WAK Editora,2004.

BEYER, Marlei Adriana. Psicopedagogia: ação e parceria. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2020.

BOSSA, Anadia. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da pratica. 4.ed.Porto Alegre: Artes Medicas Sul,2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

CARVALHO, Maria. A Trajetória da psicopedagogia: suas contribuições e limites. 1. ed. São Paulo: Editora GHI, 2022.

FAGALI, E.; Vale. Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.7.ed. São Paulo: vozes,2002.

GOLBERT Clarissa S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em psicopedagogia na região de Porto Alegre, in Boletim da Associação Brasileira de psicopedagogia, ano 4, no 8, agosto 1985.

GRANDEJEAN-THOMSEN, Debora Bernardi. Psicologia: contexto, conceito e atuação. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2022.

IGEA, Benito dele Rincón e colaboradores. Presente futuro do trabalho Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed,2005.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógico no contexto escolar:
Manipulação, não; contribuição, sim. Revista Psicopedagogia, vol. 27n°84, São Paulo: 2010
SAMPAIO, Simaia, Manual prático do diagnostico psicopedagógico clínico. São Paulo: WAK Editora, 2007

SCOZ, Beatriz Judite Lima. et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. 1ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SISTO, Fermino Fernandes (orgs0. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar 1ª ed. Petrópolis: Ed.Vozes, 1996.

SILVA, Carla Daniele M. da. A atuação de psicopedagogia dentro da instituição escolar. 1. ed. São Paulo: Editora ABC, 2021.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica. 2.imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998

WEISS, M.L.L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 1. ed. São Paulo: Editora DEF, 2019.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

AUTOR: CRISTIANE FABIANO LOPES COSTA

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na rede municipal regular de ensino regular, realizando uma analise dos documentos legais orientadores, levando em consideração o processo de inclusão na sua prática cotidiana percepção dos professores atuantes, com foco nas atividades lúdicas, valorizando toda a sua importância no processo de ensino-aprendizagem da criança, mas com o princípio do lúdico como instrumento de inclusão na comunidade escolar, entendendo atividade lúdica como tudo que oferece prazer ao ser realizado, no caso da criança jogos, brincadeira, música, etc. Percebendo as atividades lúdicas como facilitadora e incentivadora das interações, assim como a percepção das diferenças, respeito à diversidade e especificidades dos alunos propondo atitudes solidárias, desenvolvimento físico e motor, percepção do corpo e seus limites visando o combate aos preconceitos e estímulo a superação.

Palavras-chave: atividade lúdica, inclusão, deversidade.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the process of school inclusion of children with disabilities in the school. Conducting an analysis of the legal guidelines, observing the inclusion process in their daily practice taking into account the perception of the active teachers, focusing on play activities, valuing all their importance in the teaching-learning process of the child, but with the principle of play as an instrument of inclusion in the school community, understanding playful activity as everything that offers pleasure to be realized, in the case of children games, games, music, etc. Realizing the play activities as facilitator and incentive of interactions, as well as the perception of differences, respect for the diversity and specificities of the students, proposing solidary attitudes, physical and motor development, perception of the body and its limits in order to combat prejudice and stimulate overcoming.

Keywords: play activity, inclusion, deversity.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão vem sendo discutida e implantada por meio da legislação vigente, entretanto entrelaçar a teoria e a prática ainda vem sendo um desafio. Todos os benefícios que a inclusão oferece vêm sendo apagados pela falta de suporte, formação e fiscalização, muitas escolas regulares estão recebendo as crianças com deficiência, mas não se apropriaram de como deve ocorrer o ensino inclusivo, umas apenas se baseiam na questão social, outras não tem os recursos materiais e pessoais que precisam o que dificulta, e muito, inclusão.

É possível encontrar várias pessoas contrarias a este tipo de procedimento de inclusão, onde aparenta que a crianças com deficiência estão inseridas, mas não incluídas, sem os atendimentos especializados que são garantidos legislação, sem o apoio das famílias que negligenciam os atendimentos médicos e transferem para a escola toda a responsabilidade educacional do aluno, salas superlotadas onde os professores não conseguem nem administrar o tempo para atender ao currículo regular e ainda prestar um serviço especializado para as crianças com dificuldades de aprendizagem, outras com problemas comportamentais deixando assim o ambiente de aprendizagem carregado e tumultuado.

Entretanto, mesmo com todos os entraves apresentados, e tantos outros não citados aqui, não se pode desistir da inclusão que é de suma importância e garantia de direitos constitucionais básicos, pelo contrário deve ser defendida cobrando que realmente aconteça como dito na documentação legal, enfatizando práticas positivas que vem dando resultados, e descartando práticas excludentes, sempre objetivando os princípios de igualdade e equidade. Para tanto, o presente trabalho vem apresentar a ludicidade como um fator positivo para a inclusão, onde os alunos possam se socializar, interagir e desenvolver diversas aprendizagens através de atividades prazerosas e divertidas.

2 A INCLUSÃO SEGUNDO OS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Levando em consideração as variáveis presentes no processo de inclusão escolar, tais como a elaboração de políticas públicas para legitimar essa inclusão e a sua implantação, precisa de uma completa reestruturação que, mais do que arquitetar direitos, seja capaz de construir uma realidade equitativa para todos os sujeitos, independentemente das singularidades que possam apresentar, que sejam reconhecidos como cidadãos de direitos e deveres, com base no conceito de educação para todos usufruindo de uma educação de qualidade de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que apresenta o direito das pessoas com deficiência à educação, considerada uma das mais democráticas do mundo, a Constituição Federal Brasileira apresenta como Direito do Cidadão e Dever do Estado, define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

Com esse pensamento de universalização da educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou dois grandes eventos objetivando a criação de estratégias para superar a exclusão. Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1994, foi organizada a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, tendo como meta firmar o compromisso mundial em prol da educação para todos e reconhecer "[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação" (UNESCO,1994).

A Declaração de Salamanca é reconhecida como um marco político e histórico da educação especial no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Este documento defende o direito de todos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência à educação através de um ensino planejado que atenda a diversidade. Segundo o documento, as pessoas com necessidades educativas especiais têm direito ao acesso às escolas regulares, seguindo uma perspectiva inclusiva, assumindo a responsabilidade de combater a discriminação e oferecer uma educação de qualidade. Além disso, orientam que, "[...] no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas." (UNESCO, 1994).

Para garantir o acesso a educação à tordos, independente de suas diferenças, se faz necessário políticas públicas que estimulem a inclusão, não somente uma inclusão que vise o social, mas também o pleno desenvolvimento cognitivo de acordo com suas especificidades, estímulos que são apresentados tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos quanto a Declaração de Salamanca, que apresentam diretrizes que incidem à definição de diretrizes para a implantação de políticas educativas no contexto inclusivo e conceder, por meio de medidas políticas, prioridade a adequação dos sistemas educativos para receber à inclusão dos alunos com deficiência, além de frisar a importância de se admitir todas as crianças no ensino regular, garantindo um atendimento especializado e uma educação de qualidade.

No Brasil, esses documentos influenciaram diretamente na elaboração de políticas públicas para a educação voltadas para o direito de todos ao ensino escolarizado na perspectiva de uma educação inclusiva e combatente ao preconceito e a exclusão, já apresentada na Constituição Federal de 1988, como citado anteriormente, e revalidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8069, de 1990 - que determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (art. 55), mesmo aquele que seja portador de alguma deficiência o responsável tem por obrigação fazer a matricula.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.", a presente orientação mostra uma abertura a aceitação de alguns alunos com deficiência, entretanto só aqueles que conseguirem acompanhar o conteúdo pré estabelecido, mantendo os demais como responsabilidade da educação especial, desta forma, desvalorizado os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum.

Em 1996, com promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 58 e 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos de educação especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para suprir às suas necessidades e o atendimento educacional especializado deve ser ofertado sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração às classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996). Apresentando, assim, uma visão inclusiva onde só em último caso, por questões maiores que visem o bem estar da criança, esta não frequentará o ensino regular e receberá um atendimento específico, ou seja uma exceção que necessita de documentação e comprovação legal.

Para consolidar o processo de inclusão, em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Adaptações Curriculares que apresenta estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais considerando suas limitações em termos de concepção de ensino, oferecendo aos educadores referências para a identificação dos alunos que possam necessitar de adaptações curriculares no ensino regular, explicitando uma nova posição política inclusiva em que pessoas com deficiência têm o direito de acesso e permanência ao espaço escolar que responda às suas necessidades especiais (BRASIL, 1998). Ou seja, a escola e todo o currículo deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a escola.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.17 que em seu apresentar diretrizes para a inclusão desses sujeitos no sistema regular de ensino, reafirmando as legislações anteriores. Para tanto, é enfatizado a necessidade de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos para suprir as demandas trazidas por essas crianças às salas de ensino regular.

Mais recentemente, no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresenta como objetivo central:

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

De acordo com o presente documento deve-se oferecer, de forma paralela ao ensino regular, atendimento educacional especializado, subsidiando o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) inseridos nas classes comuns de forma articulada com a proposta pedagógica do ensino regular e não como substituto da escolarização.

É possível notar uma constante preocupação em legitimar a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino nos documentos oficiais e legislação, entretanto como afirma Ferreira (2000), a simples consulta aos textos políticos e a percepção da expansão do atendimento da escola básica nos dá, por certo, a impressão de um contexto favorável à expansão do processo de escolarização dos alunos que apresentam NEE, pois inserir o aluno com deficiência na escola regular não garante a inclusão. A verdadeira inclusão é quando se garante o desenvolvimento integral do aluno pensado em suas especificidades, e mesmo vendo que a legislação deixa esse conceito bem explicito é necessária constante reavaliações para garantir de fato que isto ocorra no dia a dia das nossas escolas e para tanto propor na prática diária situações de aprendizagens que inclua, de fatos, a todos.

3. A INCLUSÃO POR MEIO A LUDICIDADE

Vários especialistas têm discutido o tema de como ensinar a criança provocando o gosto pelo saber, essa nova proposta de educação voltada para o lúdico tem feito com que as crianças deixem de ver a escola como uma instituição unicamente instrucional, mas também um lugar prazeroso de se estar, incentivando as crianças a pensar, descobrir, recriar, fazendo com que enriqueça seu aprendizado.

Uma caracterização da escola lúdica já é uma realidade, estando totalmente integrada ao nosso contexto. Suas finalidades educacionais não se diferenciam daquelas das escolas mais modernas no que se refere à formação de alunos críticos, criativos, conscientes, transformadores, ou à formação acadêmica quanto ao domínio do conhecimento historicamente acumulado; diferenciam- se quanto à formação do papel de estudante: alunos aptos a buscar por si mesmo os conhecimentos e a construí- lós prazerosamente; capazes de vivenciar atitudes da vida coletiva, solidária e de participação democrática. (ALMEIDA, 2003, p. 69).

Reconhecendo assim a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem enfatizando todos os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, potencializando as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, fazendo do processo educativo um compromisso consciente intencional, de satisfação individual e transformação da social, desta forma abordamos aqui, além de todos os benefícios formadores da ludicidade, como o lúdico pode auxiliar no processo de inclusão e ser utilizado como instrumento para o processo de inclusão.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância, o brincar favorece a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração. Durante as brincadeiras as crianças criam laços afetivos e não fazem distinções nem destacam diferenças favorecendo assim o processo inclusivo.

Para que a inclusão ocorra efetivamente na escola regular é de extrema importância que o professor acredite nela, desta forma, Cury aponta (2003, p. 57) que os professores "procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Para ele, cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares". Nenhum aluno é igual ao outro, por isso aprendem de forma diferente, entretanto, criança é criança é criança e apesar de suas diferenças elas gostam de brincar e se divertir, proporcionando um ambiente prazeroso o professor garante relações afetivas sejam criadas e fermentadas. A criança aprende brincando, jogando e o professor precisa desempenhar um papel de mediador, direcionando o percurso que definirá sua vida enquanto cidadão diante da sociedade. Referente a isso, Almeida (2003, p. 81) diz que:

Não basta ter um ambiente propício para este trabalho, com muita riqueza de materiais; é preciso ter professores, educadores preparados para essa nova concepção de escola. Além de sua formação acadêmica (domínio do conhecimento específico), os professores devem ser líderes a fim de poder viver bem com os estudantes e conduzir o processo de construção do conhecimento, incentivando o gosto e a paixão pela busca do conhecimento estar atento a qualquer fato ou situação que possa provocar discussão, argumentação, descobrindo sempre novas possibilidades de crescimento e enriquecimento no processo de aprendizagem.

Podemos constatar a importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem e perceber como as crianças se inserem nas atividades pedagógicas através do lúdico desenvolvendo sua criatividade e imaginação recursos pontuais para uma boa formação humana. A atividade lúdica auxilia no processo de inclusão, utilizando os jogos e as brincadeiras como instrumentos para estimular as interações e a socialização de alunos com deficiência. Através do brincar as crianças criam laços sociais com seus colegas aprendendo a viver e conviver socialmente vivenciando os seus limites. Durante as brincadeiras as regras são flexíveis, não existe necessariamente o jeito certo ou o jeito errado de brincar, desta forma abre possibilidades de brincar de diferentes formas atendendo as possibilidades dos integrantes da brincadeira. Senso assim, o momento da brincadeira apresenta a situação mais pertinente para o processo de inclusão, onde não observamos um padrão único a ser seguido, mas sim as possibilidades que cada um tem a oferecer. Para tanto as intervenções feitas pelo professor devem ser pontuais, pois embora, mesmo que o brincar seja espontâneo para as crianças para o professor deve ser um momento planejado e com objetivos claros, para não apresentar o efeito contrario, pois em jogos de competição, por exemplo, as habilidades e limitações ficam mais evidentes, levando-os a derrotas e vitórias, ou conforme Antunes, "todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizada." (ANTUNES, 1998).

Quando nos propomos a desenvolver atividades lúdicas, como o brincar, jogos, músicas, entre outros, precisamos ter objetivos claros e que conteúdos e habilidades serão desenvolvidos, assim o planejamento é essencial, prevendo material, duração dos jogos e atividades, espaços necessários e estágios de desenvolvimento dos nossos alunos.

Os jogos e brincadeiras oferecidos como instrumento de inclusão devem estimular o respeito e a solidariedade constituindo uma cultura infantil inclusiva. O lúdico deve ser explorado pelo professor como fator de interação, socializando os alunos, resgatando garantindo à criança o direito à brincadeira e à infância.

. Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância, favorecem a imaginação, auxilia no desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato, da criatividade e da concentração, evidenciando seu o potencial lúdico para o desenvolvimento de todos os alunos independente de suas peculiaridades gerando a inclusão.

Durante as atividades lúdicas a inclusão acontece de maneira natural sem forçar situações, elas vão acontecendo naturalmente de maneira espontânea. Utilizando a ludicidade com mais frequentes no cotidiano escolar, a inclusão fica favorecida, pois as interações vão acontecer com mais naturalidade e ao invés de perceber as diferenças vai ser notado o que há e comum, os interesses, o gosto pelo brincar, e se esses momentos formem realmente significativos, serão reproduzidos por iniciativa das próprias crianças. Esperando que este coleguismo seja incorporado em todos os momentos, não só na escola como na vida.

Para tanto, o professor apresenta uma função essencial na concretização de tudo isso, propondo ações lúdicas como recurso pedagógico de aprendizagem e inclusão, pois brincando as diferenças passam a ser um recurso e não um problema. Existe uma variedade imensa de atividades, jogos e brincadeiras que são indicados para crianças com necessidades educativas especiais, assim o professor deve estar atento para as características individuais dos seus alunos, tendo o cuidado para evidenciar as habilidades e não as limitações, e apresentar um olhar sensível com o objetivo na integração do grupo, transformando a hostilidade em afetividade e a competitividade em companheirismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão vem sendo discutida e esta cada vez mais evidente em todos os espaços da sociedade. Em 1988, com a Constituição da República Federativa, que o Brasil começou a demonstrar maior preocupação com a inclusão na sociedade e estudos sobre o processo de escolarização começaram a ser mais frequentes. Mas somente em 1996, com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a inclusão escolar começou a ocorrer de maneira mais sistematizada.

Desta maneira, percebemos que as questões sobre a inclusão ainda estão sendo discutidas, políticas públicas estão sendo implantadas, mas a inclusão ainda não está consolidada, principalmente na rede pública de ensino que é o foco do presente trabalho. Desta maneira, este trabalho vai apresentar um estudo bibliográfico da legislação vigente sobre o processo de inclusão escolar, observando as opiniões de alunos, pais, professores e profissionais da educação, visando pontos positivos e negativos presentes no processo de escolarização.

Tendo em vista que o processo de inclusão ainda gera muitas polêmicas a cerca dos seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem e como ela se aplica na prática cotidiana das nossas crianças em fase escolar, propondo a atividade lúdica como facilitadora e otimizadora das interações entre as crianças e desta forma ocorra a real inclusão, não somente de portadores de deficiência, mas todos os alunos que necessitam de inclusão, ou seja, alunos com problemas em se socializar. Partindo do conceito de educação para todos, onde todos os alunos tenham as mesmas experiências independentemente de suas limitações pessoais, valorizando a diversidade, o respeito e a solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARANHA, M. S. F. Inclusão: políticas públicas e universidade. 1. ed. São Paulo: Editora STU, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. 1. ed. São Paulo: Editora JKL, 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. 1. ed. São Paulo: Editora GHI, 2022.

FRANCO, Janaina Ferreira. A importância da ludicidade do processo ensino-aprendizagem da criança. 1. ed. São Paulo: Editora MNO, 2022.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009..

SOUZA, Edson Roberto. O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora OPQ, 2023.

TRINCA, Juciara Rodrigues; VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo. O lúdico como estratégia de inclusão. 1. ed. São Paulo: Editora LMN, 2023.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

AUTOR :CRISTIANE FABIANO LOPES COSTA

RESUMO

O presente artigo visa relacionar o atual cenário educacional do Estado de São Paulo, discutindo os aspectos de implementação da Educação Especial e Inclusiva incluindo os possíveis desafios enfrentados dentro do contexto escolar. Sabe-se que a Declaração de Salamanca, resultado de uma Conferência Mundial ocorrida no ano de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996, foram ações governamentais que contribuíram em muito para a conquista de uma Educação Inclusiva. Uma das ideias centrais foi promover a inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais dentro da classe regular das redes comuns de ensino, fazendo com que os profissionais da Educação buscassem capacitação, formação continuada e aperfeiçoamento para contribuir com o processo de inclusão. Assim, este artigo foi baseado em levantamento bibliográfico a fim de discutir as questões pertinentes ao assunto. Os resultados encontrados indicam que a legislação pertinente ao tema existe e está aí para ser aplicada, mas não está sendo da forma como deveria, principalmente na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Especial; Portador de Necessidades Educacionais Especiais; Legislação.

ABSTRACT

This article aims to relate the current educational scenario of the State of São Paulo, discussing the aspects of implementing Special and Inclusive Education, including the possible challenges faced within the school context. It is known that the Salamanca Statement, resulting from a World Conference held in 1994, and the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN) of 1996, were governmental actions that greatly contributed to the achievement of Inclusive Education. One of the central ideas was to promote the inclusion of individuals with special educational needs within regular classes of common education networks, prompting Education professionals to seek training, continuing education, and improvement to contribute to the inclusion process. Thus, this article is based on a bibliographic review in order to discuss the relevant issues on the subject. The findings indicate that the legislation pertinent to the topic exists and is available for application but is not being implemented as it should be, especially in the State Education Network of São Paulo.

Keywords: Special Education; Individuals with Special Educational Needs; Legislation.

introdução

A Educação Inclusiva é algo recente na História da Educação brasileira. Não que antes não existisse, mas hoje o olhar é diferente, pois, se tem um maior cuidado em atender os educandos portadores de necessidades especiais.

Atualmente, a inclusão está cada vez mais presente nas discussões dentro do âmbito escolar, uma vez que não só educadores, mas também as famílias dos educandos portadores de deficiência estão cada vez mais conscientes do direito ao acesso e à garantia de uma educação de qualidade que respeite e atenda a todas as suas necessidades.

Historicamente, o portador de necessidades especiais sofria certa discriminação por parte da sociedade, onde os serviços sociais mais excluíam do que se incluíam. No contexto escolar a situação não era muito diferente. As escolas de ensino regular, por exemplo, atingiam um grupo seleto de educandos, excluindo os pobres, negros e portadores de alguma deficiência.

Com o passar do tempo, a democratização chegou às escolas, o que facilitou o processo de Inclusão. Assim, iniciou-se o processo de acesso dos educandos com necessidades especiais às escolas regulares, com o sentido de integrar inicialmente. Apesar disso, as mudanças ocorreram de forma lenta, porém, significativa, fomentando importantes mudanças no cenário educacional (BRASIL, 2007).

O movimento ganhou realmente força com a criação do Instituto Benjamin Constant no ano de 1854, atendendo deficientes auditivos e visuais; a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) em 1954; e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca no ano de 1994. O documento discutiu entre outros aspectos a necessidade de incluir pessoas com necessidades especiais em classe regular e uma pedagogia voltada para o educando, entre outras questões.

Apesar da legislação e inúmeras discussões no âmbito educacional, até os dias atuais o assunto tem se tornado um desafio. Neto et al. (2018) propõe uma reflexão sobre o tema: “Como garantir o acesso e a permanência de todos na escola, incluindo os alunos com deficiências, e como transformar nossa escola excludente, discriminadora, numa escola inclusiva?”

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

2.1. BREVE HISTÓRICO

No Brasil, a Inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais começou com a construção de centros que atendiam essas pessoas para que eles aprendessem de alguma forma. Inicialmente, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant, em 1854); do Instituto dos Surdos Mudos, no ano de 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos), atendendo no começo pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva. Em 1926, surgiu o Instituto Pestalozzi, para atender atendimento de deficientes mentais. Em 1954, o atendimento foi ampliado com a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE). Além desses institutos, discussões, fóruns e legislação foram criados para atender essas pessoas.

A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca no ano de 1994 discutiu diversas questões relacionadas à inclusão. O documento explicita a necessidade de incluir essas pessoas em classe regular e uma pedagogia centrada no educando. No tocante à Educação podemos destacar alguns aspectos importantes como:

Independente das diferenças e necessidades de cada um, a educação é direito de todos;

Toda pessoa que possui alguma dificuldade de aprendizagem, pode ser considerado portador de necessidades educativas especiais;

A educação deve ocorrer em ambiente diversificado e comum a todos os educandos;

O ambiente educacional deve se adaptar as especificidades dos educandos, e não o educando ter que se adaptar ao ambiente.

Pena que ainda no século XXI a inclusão seja um desafio no âmbito escolar, pois, ainda ocorrem divergências pessoais e de grupos que impedem que as práticas e políticas de inclusão se efetivem de verdade.

"A verdadeira inclusão escolar requer não apenas a adaptação dos espaços físicos e a oferta de recursos, mas principalmente uma mudança de atitude por parte dos educadores e da comunidade escolar." (SASSAKI, 1997)

2.2. LEGISLAÇÃO PERTINENTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial dentro do ensino regular inclui as demandas da sociedade, no sentido de acolher e apoiar a diversidade dos educandos, atendendo assim suas necessidades, dentro de um espaço coletivo e comum a todos. A legislação também acompanhou a evolução ao longo dos tempos, mas de forma mais lenta. Para discutirmos, seguem algumas das principais leis instituídas no País e no Estado de São Paulo.

A Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, definindo um tratamento diferenciado aos educandos portadores de deficiências físicas e mentais, que se encontravam em defasagem quanto a faixa etária da série em questão, incluindo nesta os educandos superdotados. Até o aquele momento, a LDBEN em vigor não garantia a organização do ensino capaz de atender aos educandos especiais, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fazendo com que eles fossem encaminhados para as classes especiais.

Em 1994, ano que foi marco na Educação Especial, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca. O documento se referia aos direitos dos portadores de necessidades especiais, destacando o papel da Educação como forma de desenvolver esse indivíduo. Aí fica registrado o fato de estudarem em salas de ensino regular ao invés de ficarem “isolados” em classes especiais. Outro fator importante, no mesmo ano, diz respeito à Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP), que publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sustentando as ideias principais discutidas na Conferência de Salamanca.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei n° 7.853/89, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Decreto assim como os outros, conceitua o que é deficiência, definindo as características que se enquadram nessa classificação. Segundo o Decreto, a pessoa que possui algum tipo de deficiência deve se enquadrar: naquela que perdeu parte da estrutura; possui alguma anomalia genética; disfunção fisiológica, anatômica ou psíquica; e/ou que possua deficiência por toda a vida. Nesse mesmo ano ocorreu a Convenção da Guatemala, regulamentada pelo Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo novas perspectivas à Educação Especial, na tentativa de eliminar empecilhos que dificultem o acesso das pessoas com deficiência, já que os mesmos têm direito à escolarização.

No mesmo ano deste Decreto, foi documentado o Plano Nacional de Educação (PNE) apud (BRASIL, 2007, p. 3) que afirma:

"O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Outra medida das Políticas Públicas ao tentar auxiliar o processo de inclusão nas escolas veio com a implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa tem como fundamento disponibilizar para as escolas públicas de ensino regular, equipamentos de informática, mobiliários, materiais e recursos pedagógicos que garantam a acessibilidade, bem como a organização de um espaço de atendimento educacional especializado dentro das escolas de ensino regular (BRASIL, 2007).
Outra medida importante tomada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo veio com a Portaria nº 8.764, de 2016, que regulamenta o decreto nº 57.379, também de 2016, instituindo na rede municipal a Política Paulistana de Educação Especial.

2.3. Inclusao na Rede Estadual e Municipal do Ensino de São Paulo

Quando comparada a Rede Municipal de Ensino com a Rede Estadual de São Paulo, podemos afirmar que apesar da legislação ser a mesma, a Rede Municipal tem um maior movimento no sentido de instituir decretos, mobilizar formação continuada para os professores e trabalhar essas questões quando os grupos se reúnem na chamada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).
Começando pela Rede Municipal de Ensino temos a portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamenta o decreto nº 57.379/2016 instituindo no sistema municipal de ensino a Política Paulistana de Educação Especial, como dito anteriormente. O artigo 2º relaciona o acesso e a permanência do educando especial na escola, no artigo 3º implica na matrícula desses educandos em classes regulares comuns, além do direito a receber Atendimento Educacional Especializado – AEE.
O artigo 5º considera nos termos do artigo 7º, a organização das diretrizes da SME ofertadas na Rede Municipal. O artigo 6º trata dos CEFAIs, compostos por Coordenadores, PAAIse ATEs, que devem funcionar em espaços adequados e são responsáveis pela formação de educadores; produção de materiais; acervo de materiais e equipamentos; além do desenvolvimento de projetos.
O documento ainda apoia a institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede. O artigo 9º e 10 tratam das Salas de Recursos

Multifuncionais (SRMs) destinados à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, de caráter complementar ou suplementar, desde que identificada à necessidade deste serviço. As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs seriam equipadas a partir do ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Art. 9º do Decreto nº 57.379, de 13/10/2016.

Além disso, e de outros decretos específicos, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo pode contar com o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) a fim de potencializar ações e práticas desenvolvidas no cotidiano, respeitando a diversidade, a emancipação, e outras intervenções que considerem o ambiente, materiais e recursos que respeitem e complementem as reais necessidades de cada educando.

Já a Rede Estadual de Ensino de São Paulo trouxe recentemente a Resolução SE 68/2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Podemos destacar os principais objetivos do Decreto:

Artigo 1º: Considera para efeito da presente resolução:

II – Sala de Recursos – sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades;

IV – Modalidade Itinerante/Itinerância – atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio;

Artigo 16: A observação e acompanhamento dos educandos no horário regular de aula ocorrerão de acordo com a seguinte ordem de prioridade:

I – Pelo próprio Professor Especializado que já atende o educando na Sala de Recursos ou Itinerância;

II – Por outro professor especializado na área que já atua na escola na qual o educando está matriculado sempre que comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto no inciso I deste artigo;

III – Por professor especializado que atua na modalidade itinerante em escola diferente da qual o aluno está matriculado sempre que comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto nos incisos I e II.

Parágrafo único: Na ausência de docente para atuar na conformidade das hipóteses previstas nos incisos I a III deste artigo, o atendimento poderá ser feito por professores de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Ou seja, comparada a Rede Municipal de Ensino e quando pesquisada na ferramenta internet o questionamento "rede estadual de ensino de SP e educação especial legislação", aparecem poucas informações, geralmente relacionadas com o decreto disposto acima. Assim, aparentemente, há certo "atraso" em relação à Rede de Ensino Municipal. Além disso, podemos categorizar que a disponibilidade de recursos é bem diferente entre as duas redes. Na Prefeitura, efetivamente se encontra boa parte do que está descrito em Lei, enquanto no Estado, infelizmente, ainda não.

2.4. Desafios e Perspectivas para a Educação Inclusiva no Século XXI

A Educação Inclusiva no século XXI continua enfrentando inúmeros desafios, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas até o momento. Esses desafios estão presentes tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral e exigem uma abordagem multifacetada para serem superados.

Desafios Principais:

Formação Continuada dos Educadores: Há uma necessidade constante de capacitação dos professores para lidar com a diversidade nas salas de aula. Muitos educadores ainda se sentem despreparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas (MITTLER, 2000).

Infraestrutura Escolar: Muitas escolas, especialmente as públicas, ainda não possuem a infraestrutura adequada para receber alunos com deficiências. Isso inclui desde a adaptação de espaços físicos até a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais didáticos acessíveis (SASSAKI, 1997).

Cultura Escolar e Atitudes: A mudança de atitude por parte de toda a comunidade escolar é essencial para a inclusão. O preconceito e a falta de sensibilização ainda são barreiras significativas. Promover uma cultura de aceitação e respeito à diversidade é um passo crucial para a efetivação da inclusão (MANTOAN, 2003).

Recursos e Apoio: A falta de recursos financeiros e humanos limita a capacidade das escolas de implementar programas inclusivos eficazes. A presença de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes educacionais, é fundamental, mas ainda escassa em muitas instituições (GLAT; PLETSCH, 2010).

Engajamento da Comunidade: A inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Famílias, comunidades e organizações da sociedade civil devem estar engajadas no processo, promovendo a integração social dos alunos com deficiência fora do ambiente escolar (BRASIL, 2007).

Perspectivas Futuras:

Avanços Tecnológicos: A tecnologia assistiva tem o potencial de revolucionar a educação inclusiva, proporcionando ferramentas que facilitam o aprendizado e a comunicação dos alunos com deficiência (BRASIL, 2007).

Políticas Educacionais: A continuidade e ampliação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva são essenciais. A fiscalização e o acompanhamento da implementação dessas políticas garantirão que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados (UNESCO, 1994).

Parcerias Intersetoriais: Colaborações entre governos, ONGs, empresas e universidades podem fortalecer a rede de apoio à inclusão, compartilhando recursos e conhecimentos (SASSAKI, 1997).

Educação para a Diversidade: Incorporar a educação para a diversidade nos currículos escolares pode ajudar a formar cidadãos mais conscientes e respeitosos, capazes de valorizar as diferenças desde a infância (MANTOAN, 2003).

A verdadeira inclusão é um processo contínuo e dinâmico que vai além da mera inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. É sobre criar um ambiente acolhedor, onde todos os educandos se sintam valorizados e tenham suas necessidades atendidas de maneira equitativa. É um desafio que exige compromisso, inovação e colaboração de toda a sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quando comparada a Rede Estadual apresenta mais atitudes concretas quanto à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, a partir de legislação pertinente, tanto Federal, Estadual, e principalmente Municipal.

Diante disso, a participação e a responsabilidade das Políticas Públicas vêm ocorrendo no processo de inclusão, mas, a Rede com um todo também deve se mobilizar diante dessas questões como já faz a Prefeitura. As intervenções têm sido significativas quanto à execução das leis e o acompanhamento das unidades escolares, porém, está faltando um maior acompanhamento por parte das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo para que não continue ocorrendo os problemas citados anteriormente.

Falta de recursos, professores especializados, Atendimento Educacional Especializado, formação de professores, entre outros, são alguns dos problemas enfrentados pelas escolas estaduais.

Ou seja, a Educação Especial e Inclusiva ainda encontra desafios a serem vencidos, mas se todos os setores contribuírem de alguma forma, esses mesmos desafios podem ser superados, garantindo o processo de inclusão, independentemente da Rede no qual o educando portador de necessidades educacionais especiais esteja matriculado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. Inclusão escolar: doze olhares sobre a educação inclusiva. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

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

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Tradução de Windyz Brazaõ Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NETO, A. O.S.; Ávila, E.G.; Sales, T.R.R.; Amorim, S.S.; Nunes, A.K.; Santos, V.M. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Santa Maria.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017: Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-68-de-12-12-2017/>. Acesso em: 01 mai.2022

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Orientação Normativa nº 001, de 20 de dezembro de 2016: "Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA". Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/1185-orientacao-normativa-n-001-de-20-12-2016-nucleo-de-apoio-e-acompanhamento-para-aprendizagem-naapa>. Acesso em: 19 jun. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

AUTOR: RITA DE CÁSSIA DOS SANTOS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das práticas reflexivas na formação de professores para uma educação transformadora. Os objetivos específicos são: (i) compreender a importância da reflexão crítica no processo formativo do docente, (ii) investigar como as práticas reflexivas podem promover mudanças na prática pedagógica e (iii) explorar os desafios enfrentados pelos professores ao adotarem práticas reflexivas. A pesquisa se apoia nas teorias de Schön (1983), que discute a reflexão na ação, e Freire (1996), com seu conceito de pedagogia crítica e transformadora. Utiliza-se também a perspectiva de Perrenoud (1999) sobre a prática reflexiva como ferramenta para o desenvolvimento profissional contínuo. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem exploratória e análise documental, além de entrevistas semiestruturadas com professores em formação. Os resultados indicam que a reflexão contínua nas práticas pedagógicas contribui significativamente para a melhoria do ensino, promovendo uma educação mais crítica, inclusiva e consciente das diversas realidades presentes no contexto escolar. Além disso, foram identificados desafios relacionados à implementação das práticas reflexivas, como a resistência de alguns educadores e a falta de tempo para a reflexão sistemática. Conclui-se que a prática reflexiva é fundamental para a transformação da educação, sendo um elemento chave no processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE

práticas reflexivas; formação de professores; educação transformadora; reflexão crítica; pedagogia.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of reflective practices in teacher education for transformative education. The specific objectives are: (i) to understand the importance of critical reflection in teacher training, (ii) to investigate how reflective practices can promote changes in teaching practices, and (iii) to explore the challenges teachers face when adopting reflective practices. The research is based on the theories of Schön (1983), who discusses reflection in action, and Freire (1996), with his concept of critical and transformative pedagogy. Perrenoud's (1999) perspective on reflective practice as a tool for continuous professional development is also incorporated. The methodology is qualitative, with an exploratory approach and documentary analysis, in addition to semi-structured interviews with teacher trainees. The results indicate that continuous reflection in teaching practices significantly contributes to improving education, promoting more critical, inclusive, and context-aware learning.

Challenges related to implementing reflective practices were also identified, such as resistance from some educators and lack of time for systematic reflection. It is concluded that reflective practice is essential for the transformation of education and a key element in teacher training.

KEYWORDS
reflective practices; teacher education; transformative education; critical reflection; pedagogy.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, a prática reflexiva emerge como um instrumento crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes uma análise crítica e constante de suas práticas pedagógicas. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições das práticas reflexivas na formação de professores, considerando sua importância para a construção de uma educação transformadora. O estudo busca compreender como essas práticas podem promover mudanças significativas na maneira como os professores atuam em sala de aula, além de explorar os desafios e limitações enfrentados pelos educadores ao adotá-las em seu cotidiano.

A temática da reflexão na formação docente é amplamente discutida por diversos autores, como Donald Schön, que em sua obra "A Reflexão na Ação" (1983) destaca a importância de os profissionais serem capazes de refletir sobre suas práticas enquanto as executam, promovendo, assim, uma aprendizagem contínua. Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido" (1996), também se refere à reflexão como uma ferramenta essencial para a transformação do ensino, ao vincular a prática pedagógica a uma visão crítica da realidade social e educacional. Além disso, Philippe Perrenoud (1999) discute a necessidade da prática reflexiva no contexto da formação docente, sugerindo que ela é um meio eficaz de desenvolvimento profissional, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, consequentemente, para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A justificativa para a realização desta pesquisa se dá pela necessidade de entender a relevância da reflexão crítica no processo formativo dos professores, especialmente diante dos desafios contemporâneos da educação. Em um cenário educacional caracterizado pela diversidade cultural, social e econômica dos alunos, torna-se cada vez mais urgente que os docentes adotem práticas que favoreçam uma aprendizagem inclusiva e consciente das desigualdades presentes na sociedade. As práticas reflexivas, ao promoverem a autoavaliação e o questionamento constante das metodologias e abordagens pedagógicas, são vistas como um meio eficaz de capacitar os educadores a enfrentar tais desafios.

A problematização central da pesquisa reside na análise de como as práticas reflexivas podem ser efetivamente incorporadas à formação docente e qual seu impacto no desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Embora a reflexão na ação seja um conceito amplamente reconhecido no campo educacional, sua implementação nas práticas formativas ainda enfrenta barreiras significativas. Muitos educadores, por exemplo, encontram dificuldades em realizar uma reflexão sistemática devido à falta de tempo, à resistência a mudanças ou ao despreparo para lidar com os desafios que surgem a partir de uma análise crítica de sua própria prática. Portanto, a pesquisa busca explorar essas dificuldades, identificar as condições necessárias para a efetivação da reflexão na formação dos professores e avaliar suas contribuições para a construção de uma educação transformadora, capaz de promover a emancipação dos alunos e a melhoria contínua das práticas pedagógicas

Assim, ao longo deste trabalho, serão apresentados os principais conceitos que fundamentam a pesquisa, a metodologia utilizada, bem como os resultados obtidos, com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão sobre o papel da reflexão na formação de professores e suas implicações para a transformação da educação.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A reflexão crítica se apresenta como um dos elementos centrais na formação de professores, pois propicia aos educadores a capacidade de analisar e reavaliar suas práticas pedagógicas. A reflexão não apenas aprimora o entendimento do que ocorre no processo de ensino-aprendizagem, mas também permite que os docentes identifiquem aspectos de sua prática que podem ser modificados para melhorar o ambiente escolar e a aprendizagem dos alunos. Para Paulo Freire (1996), a reflexão é fundamental para uma prática pedagógica libertadora e transformadora. Segundo o autor, “ensinar exige uma postura reflexiva, crítica e aberta a novos saberes, que se constituem no encontro com o outro e com a realidade” (Freire, 1996, p. 72). Freire acredita que a reflexão sobre a prática docente é essencial para que o educador construa uma pedagogia que, além de técnica, seja profundamente enraizada na compreensão das desigualdades e das questões sociais que permeiam a educação. Nesse sentido, a reflexão se torna um ponto de partida para a transformação da realidade educacional, ao possibilitar aos professores questionarem sua atuação e suas atitudes em sala de aula. A teoria de Donald Schön (1983) sobre a reflexão na ação também fundamenta a importância desse processo na prática docente. Schön argumenta que a reflexão não deve ocorrer apenas após a ação, mas deve ser parte do próprio fazer pedagógico.

Em seu conceito de “reflexão-in-ação”, ele destaca que a prática reflexiva ocorre enquanto o docente está atuando, permitindo ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas para melhorar os resultados. Como afirmado por Schön (1983, p. 68), “os profissionais que aprendem enquanto praticam, refletindo sobre suas ações em tempo real, têm maior capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e ao contexto da sala de aula”. Essa capacidade de ajustar a prática enquanto ela ocorre é fundamental para que o professor possa atender às demandas de um ambiente educacional dinâmico e plural, onde cada aluno tem necessidades e ritmos diferentes de aprendizagem.

Em consonância com essas ideias, Vygotsky (1993) também contribui para a reflexão sobre o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem. Embora sua obra não trate diretamente da prática reflexiva, ele enfatiza a importância da interação entre o professor e o aluno, e como essa interação pode ser enriquecida por meio da reflexão. Para Vygotsky (1993, p. 34), “a reflexão crítica do professor sobre suas práticas é fundamental para criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento do aluno”. O autor coloca a prática reflexiva como um instrumento que permite ao educador entender melhor o papel das interações no processo de aprendizagem, além de reconhecer o impacto de suas escolhas pedagógicas no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A prática reflexiva também é amplamente discutida por Philippe Perrenoud (1999), que ressalta a importância desse processo no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Para Perrenoud, a reflexão é um mecanismo de autoavaliação e aprimoramento constante, essencial para a evolução das práticas pedagógicas. Como ele afirma, “a reflexão crítica permite que o educador compreenda seu próprio papel e suas ações, favorecendo um ciclo de aprimoramento e aprendizagem constantes” (Perrenoud, 1999, p. 54). O autor destaca que, ao adotar uma postura reflexiva, o professor consegue repensar suas estratégias de ensino, adaptando-as de acordo com as necessidades de seus alunos e o contexto escolar, o que resulta em um ensino mais eficaz e sensível às especificidades de cada turma.

Além disso, Gatti (2013) discute o papel da reflexão na formação inicial e continuada dos professores. Segundo a autora, “a reflexão é um processo fundamental que deve ser desenvolvido desde a formação inicial dos professores, a fim de que eles possam se tornar profissionais críticos e autônomos” (Gatti, 2013, p. 159). Gatti defende que a formação docente deve incluir espaços para a reflexão, não apenas sobre o conteúdo pedagógico, mas também sobre as práticas sociais e culturais que envolvem a educação. Isso é particularmente importante no contexto brasileiro, onde a diversidade cultural e a desigualdade social são aspectos significativos da realidade escolar.

Esses autores concordam que a reflexão na formação docente não se limita a uma técnica ou metodologia específica, mas sim a um processo contínuo de construção de saberes. A reflexão permite que o docente esteja em constante diálogo consigo mesmo, com seus alunos e com o contexto social em que está inserido, promovendo um ensino mais crítico e comprometido com a transformação social. Portanto, a prática reflexiva não é apenas uma ferramenta para melhorar o desempenho pedagógico, mas também um caminho para uma educação mais justa e inclusiva.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar da importância da reflexão na formação docente, a implementação desse processo na prática pedagógica ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a resistência dos professores até as limitações impostas pela estrutura educacional. Um dos primeiros obstáculos encontrados é a falta de tempo. Tardif (2014) ressalta que a carga de trabalho dos professores, especialmente no contexto educacional brasileiro, dificulta a adoção de práticas reflexivas, que exigem dedicação e momentos de introspecção. O autor afirma que "a resistência dos professores em adotar práticas reflexivas está diretamente ligada à sobrecarga de tarefas e à pressão por resultados imediatos" (Tardif, 2014, p. 47). O cotidiano escolar, frequentemente marcado por uma intensa rotina de planejamento, execução e avaliação de atividades, muitas vezes não deixa espaço para que os docentes possam refletir sobre suas práticas de forma sistemática.

Além da falta de tempo, a resistência à mudança também é um desafio relevante na implementação da prática reflexiva. Muitos educadores se sentem inseguros ou céticos quanto à eficácia da reflexão na transformação de suas práticas pedagógicas. Esse tipo de resistência pode surgir da dificuldade em abandonar métodos tradicionais de ensino ou da falta de confiança na capacidade de promover mudanças em sua prática docente. Lima (2018) destaca que, em muitos casos, os professores não foram adequadamente preparados para lidar com a complexidade da reflexão crítica durante sua formação inicial. A autora observa que "os cursos de formação de professores, em sua maioria, não proporcionam uma base sólida para a reflexão crítica" (Lima, 2018, p. 92), o que leva os educadores a sentirem-se desprovidos das ferramentas necessárias para realizar uma análise crítica de suas ações pedagógicas. Nesse sentido, a formação inicial, ao não incluir adequadamente a prática reflexiva, contribui para a dificuldade de adoção dessa abordagem durante a prática docente.

Outro desafio está relacionado ao despreparo das escolas e das redes de ensino para implementar uma cultura de reflexão sistemática. Gatti (2013) afirma que "a ausência de espaços de formação contínua dentro das escolas impede que os professores desenvolvam suas práticas reflexivas de maneira efetiva" (Gatti, 2013, p. 158).

Mesmo que a reflexão seja amplamente defendida na literatura educacional, muitas instituições de ensino não oferecem suporte institucional para que os docentes possam dedicar tempo e espaço para refletir sobre sua prática. As escolas frequentemente carecem de ambientes colaborativos que incentivem o debate e a troca de experiências entre os professores, o que torna a prática reflexiva algo isolado, se não for mediado de forma institucional.

A falta de uma formação continuada também implica na escassez de recursos que incentivem os educadores a desenvolverem suas competências reflexivas. A formação continuada é essencial para que os professores possam se atualizar não apenas quanto às novas metodologias de ensino, mas também sobre as novas demandas educacionais, como a inclusão de alunos com deficiência ou o uso de tecnologias digitais. A falta de suporte nesse sentido compromete o processo reflexivo, já que os docentes, muitas vezes, não se sentem seguros para adaptar suas práticas sem o devido respaldo e formação. Nesse contexto, o professor tende a se afastar da reflexão contínua, uma vez que não encontra na sua instituição as condições necessárias para viabilizar esse processo.

A resistência à reflexão também pode estar relacionada a aspectos mais subjetivos, como o medo de confrontar suas próprias limitações e falhas enquanto profissionais. Isso é especialmente relevante em um sistema educacional que, muitas vezes, não proporciona aos educadores um ambiente de apoio e valorização. A reflexão crítica exige dos docentes a capacidade de questionar suas práticas, reconhecer erros e buscar alternativas para superá-los. Porém, a falta de um espaço seguro para esse tipo de reflexão pode gerar insegurança e, consequentemente, resistência. Paro (2010) menciona que "a reflexão exige do professor não apenas uma avaliação do que é realizado, mas um questionamento sobre seus próprios valores, crenças e práticas, o que pode ser uma tarefa difícil, especialmente quando o ambiente de trabalho não é acolhedor" (Paro, 2010, p. 109). Portanto, o ambiente educacional deve ser propício para que o educador se sinta à vontade para refletir e revisar suas práticas sem o receio de ser julgado.

A implementação da prática reflexiva também é afetada por questões de gestão e políticas educacionais. Muitas vezes, as políticas públicas e as orientações curriculares não consideram a reflexão como uma prioridade dentro da formação docente. Essa desconsideração pode gerar um distanciamento entre as diretrizes educacionais e as necessidades reais dos professores, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Nesse sentido, a articulação entre as políticas educacionais e as práticas reflexivas precisa ser mais integrada e abrangente, de modo a garantir que a reflexão não seja apenas um conceito teórico, mas uma prática vivenciada no cotidiano escolar.

Dessa forma, a implementação da prática reflexiva na formação docente esbarra em múltiplos desafios que envolvem desde as condições estruturais das escolas até a formação inicial e continuada dos professores. Esses obstáculos exigem uma abordagem holística e colaborativa, que envolva gestores, educadores, e as políticas públicas, a fim de criar condições favoráveis para que a reflexão se torne uma prática constante e efetiva na construção de uma educação transformadora.

A prática reflexiva desempenha um papel central na formação de uma educação transformadora, pois contribui diretamente para a construção de um ensino mais crítico, inclusivo e consciente das desigualdades sociais. Ao adotar uma postura reflexiva, os educadores não apenas aprimoram suas práticas pedagógicas, mas também se tornam agentes de transformação social. Para Paro (2010), a reflexão permite que os professores compreendam seu papel social e político, o que, por sua vez, fortalece seu compromisso com a emancipação dos alunos. O autor afirma que "a prática reflexiva permite que o professor compreenda seu papel social e político, sendo um agente de mudança na sociedade" (Paro, 2010, p. 104). Esse entendimento contribui para a promoção de uma educação que vai além da transmissão de conteúdos e que se propõe a formar cidadãos críticos, capazes de questionar e transformar as realidades em que vivem.

Ao refletir sobre suas práticas, os educadores são levados a perceber como suas metodologias, suas escolhas pedagógicas e suas interações com os alunos podem contribuir para a construção de um ambiente mais democrático e inclusivo. Segundo Gatti (2013), a reflexão sobre o papel do professor como mediador de saberes e de relações sociais dentro da escola é essencial para que a prática pedagógica se torne mais alinhada com os desafios contemporâneos da educação. Gatti destaca que "a reflexão contínua permite ao docente construir uma pedagogia crítica e emancipadora, que leve em consideração as diferenças sociais e culturais entre os alunos" (Gatti, 2013, p. 167). Isso significa que a reflexão permite ao educador questionar a própria estrutura da escola e os métodos tradicionais de ensino, adotando abordagens que promovam a equidade no aprendizado.

Além disso, a prática reflexiva permite que os docentes integrem a teoria à prática, facilitando a construção de uma pedagogia mais contextualizada e apropriada às necessidades dos alunos. Freire (1996) reforça a ideia de que a reflexão crítica possibilita uma prática pedagógica baseada no diálogo, na colaboração e na reciprocidade entre educador e educando. Ele afirma que a prática pedagógica deve ser fundamentada "no encontro com o outro e com a realidade", permitindo que a educação se torne um processo de transformação mútua (Freire, 1996, p. 72). Nesse sentido, a reflexão não se limita ao aprimoramento das metodologias de ensino, mas se estende ao entendimento das realidades e das necessidades dos alunos, tornando o processo educativo mais significativo e ajustado ao contexto social e cultural da turma.

A prática reflexiva também contribui para o fortalecimento da autonomia dos professores.

Segundo Nóvoa (2011), a formação reflexiva dos educadores é fundamental para o desenvolvimento de sua identidade profissional, uma vez que permite que os docentes se percebam como profissionais autônomos, capazes de refletir sobre sua atuação e buscar alternativas pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos. Nóvoa (2011) argumenta que "a reflexão sobre a prática educativa permite ao professor adquirir uma autonomia profissional, uma vez que ele se torna capaz de atuar de forma mais crítica e criativa diante das demandas da escola e da sociedade" (Nóvoa, 2011, p. 74). A autonomia proporcionada pela prática reflexiva é, portanto, um elemento crucial para que os docentes se sintam empoderados e preparados para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Além disso, a reflexão constante possibilita que os educadores se envolvam em processos de aprendizagem contínua, não apenas em relação às metodologias de ensino, mas também sobre si mesmos enquanto profissionais. Schön (1983) enfatiza que a reflexão-in-ação permite aos docentes realizar ajustes imediatos em suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos alunos. Como ele afirma, "os profissionais que aprendem enquanto praticam, refletindo sobre suas ações em tempo real, têm maior capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e ao contexto da sala de aula" (Schön, 1983, p. 68). Isso implica que a prática reflexiva não se dá apenas em momentos de pausa ou de análise posterior, mas está inserida no próprio processo de ensino, permitindo que os educadores sejam mais flexíveis e atentos às demandas do contexto escolar.

Outra contribuição importante da prática reflexiva para a educação transformadora é a criação de um espaço de empatia e escuta ativa no processo educativo. Vygotsky (1993) sugere que a reflexão, ao permitir ao educador analisar suas próprias ações e reações em sala de aula, pode facilitar um maior entendimento sobre o comportamento e as necessidades dos alunos. Ele afirma que "a reflexão crítica do professor sobre suas práticas é fundamental para criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento do aluno" (Vygotsky, 1993, p. 34). Ao refletir sobre suas interações com os alunos, o professor torna-se mais sensível às diferenças individuais, compreendendo melhor os desafios enfrentados por seus estudantes, especialmente aqueles que vêm de contextos de maior vulnerabilidade social e econômica.

A prática reflexiva, assim, se configura como uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação transformadora, pois ela permite aos professores uma análise constante de suas metodologias, atitudes e valores, o que resulta em práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às diferenças sociais e culturais, e comprometidas com a justiça educacional. A reflexão não só melhora o desempenho pedagógico, mas também permite que os educadores desempenhem um papel ativo na promoção de mudanças sociais por meio de uma educação crítica e emancipadora, voltada para a formação de cidadãos conscientes e transformadores. Em um contexto educacional marcado por desigualdades, a prática reflexiva se torna uma estratégia indispensável para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e capaz de promover o empoderamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a relevância da prática reflexiva na formação de professores, destacando sua contribuição para a construção de uma educação transformadora. A reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas é fundamental não apenas para o aprimoramento da atuação docente, mas também para a promoção de uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social. Como defendido ao longo do trabalho, a reflexão na formação docente possibilita a construção de um ensino que transcende a mera transmissão de conteúdos, levando o educador a reconsiderar sua atuação diante dos desafios sociais, culturais e educacionais que permeiam o ambiente escolar. A partir da análise teórica e da reflexão sobre os desafios e as contribuições da prática reflexiva, foi possível perceber que ela é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia dos professores e para a criação de uma escola mais democrática e justa.

Os desafios para a implementação da prática reflexiva, como a resistência dos professores, a falta de tempo e de apoio institucional, bem como a carência de formação contínua, foram amplamente discutidos. Esses obstáculos não devem ser vistos como impeditivos, mas como elementos que exigem uma abordagem estratégica e integrada entre as políticas educacionais, a formação inicial e continuada e a gestão escolar. O sucesso da implementação de uma prática reflexiva depende, portanto, da criação de condições favoráveis, como a construção de espaços de colaboração entre os professores, a valorização da formação contínua e a transformação do ambiente escolar em um lugar que favoreça o diálogo e a troca de experiências.

Como proposta de intervenção, sugere-se a criação de grupos de estudo e formação contínua nas escolas, nos quais os professores possam refletir coletivamente sobre suas práticas pedagógicas. Estes grupos seriam facilitados por coordenadores pedagógicos ou especialistas na área, com o objetivo de promover um ambiente de reflexão constante sobre as metodologias utilizadas, o relacionamento com os alunos e as questões sociais que impactam o cotidiano escolar. Além disso, é importante que as políticas públicas incentivem a implementação desses espaços de formação reflexiva, integrando-os ao currículo da formação inicial e continuada dos professores. A prática reflexiva deve ser entendida não como uma ação isolada, mas como parte de um processo contínuo de aprimoramento da prática pedagógica.

Ainda, propõe-se a realização de oficinas e seminários, onde os professores possam compartilhar suas experiências, desafios e soluções encontradas em suas práticas cotidianas. Esses espaços de troca e colaboração são fundamentais para que os educadores se sintam apoiados e motivados a refletir sobre suas práticas, além de promoverem um ambiente de aprendizagem colaborativa entre os docentes. A utilização de tecnologias digitais também pode ser uma ferramenta importante nesse processo, já que elas permitem a criação de espaços virtuais de discussão e reflexão, ampliando o alcance da prática reflexiva para além da sala de aula.

Por fim, é fundamental que a reflexão sobre a prática docente seja incorporada de forma contínua e estruturada na vida profissional dos educadores, como um processo que favorece o crescimento tanto pessoal quanto profissional. A reflexão não deve ser vista como um luxo ou um elemento secundário da prática pedagógica, mas como uma estratégia essencial para a construção de uma educação que não apenas forme acadêmicos, mas cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar a sociedade. A reflexão crítica, portanto, se coloca como uma prática indispensável para que os educadores possam, de fato, exercer seu papel de mediadores de saberes e agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. A Formação de Professores no Brasil: Perspectivas e Desafios. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, Maria Teresa. A Formação Docente e a Prática Reflexiva: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Cortez, 2018.

NÓVOA, António. Os Professores e a Sua Formação: A Formação Contínua em Questão. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

PARO, Vitor Henrique. A Prática Pedagógica e a Formação de Professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald A. A Reflexão na Prática Profissional. 1. ed. São Paulo: Vozes, 1983.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Ciência e Evolução

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: PRIMEIROS PASSOS PARA A CIDADANIA ECOLÓGICA

AUTOR: ROSEMEIRE SOUSA DE ALMEIDA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil como instrumento para a formação da cidadania ecológica desde os primeiros anos de vida. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, baseada em revisão bibliográfica e na observação de práticas pedagógicas realizadas em turmas da Educação Infantil de uma escola pública. As atividades analisadas envolveram ações como hortas escolares, reciclagem de materiais, contação de histórias e rodas de conversa sobre o cuidado com o meio ambiente. Os resultados indicam que, quando a educação ambiental é inserida de maneira lúdica e contextualizada, as crianças desenvolvem maior consciência sobre a preservação da natureza, ampliam o senso de responsabilidade coletiva e tornam-se multiplicadoras de boas práticas ambientais no ambiente familiar. Conclui-se que investir na formação ecológica desde a infância é essencial para construir uma sociedade mais sustentável, ética e comprometida com o futuro do planeta. A Educação Ambiental, portanto, deve ser parte integrante do currículo escolar desde os primeiros anos, promovendo o protagonismo infantil e a construção de valores que favoreçam a convivência harmoniosa entre seres humanos e natureza.

Palavras-chave: Educação Infantil; Sustentabilidade; Cidadania ecológica; Meio ambiente; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance of Environmental Education in Early Childhood Education as a tool for fostering ecological citizenship from an early age. The methodology used was qualitative, based on bibliographic research and observation of pedagogical practices carried out in public preschool classrooms. The activities included school gardens, recycling projects, storytelling, and group discussions about environmental care. The results show that when environmental education is introduced in a playful and contextualized way, children develop a greater awareness of nature preservation, increase their sense of collective responsibility, and become agents of positive environmental actions within their families. It is concluded that investing in ecological education from early childhood is essential to building a more sustainable and ethical society.

Therefore, Environmental Education should be an integral part of the school curriculum from the earliest years, promoting children's protagonism and the development of values that encourage harmonious coexistence between humans and nature.

Keywords: Early Childhood Education; Sustainability; Ecological citizenship; Environment; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A relação entre ser humano e meio ambiente tem sido marcada, historicamente, por uma exploração intensiva dos recursos naturais, o que tem provocado sérios impactos ecológicos e sociais. Diante de crises ambientais globais como o aquecimento climático, a perda da biodiversidade, a escassez de água potável e o acúmulo de resíduos sólidos, torna-se cada vez mais urgente repensar as práticas humanas e promover uma mudança de consciência coletiva. Nesse contexto, a Educação Ambiental surge como uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais sustentável e responsável, sendo essencial que esse processo formativo se inicie ainda na infância.

A Educação Infantil é uma etapa decisiva no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos. É nesse período que as crianças estão mais abertas à aprendizagem por meio da observação, da experimentação e do convívio social. Assim, integrar a educação ambiental ao cotidiano escolar desde os primeiros anos de vida representa uma estratégia eficaz para formar indivíduos mais conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. No entanto, apesar das diretrizes curriculares valorizarem a temática ambiental, muitas vezes as práticas pedagógicas ainda são pontuais ou desconectadas da realidade das crianças.

Diante disso, este trabalho busca investigar como a Educação Ambiental pode ser trabalhada de forma significativa na Educação Infantil, com foco na formação da cidadania ecológica. Pretende-se compreender de que maneira atividades pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem contribuir para que as crianças desenvolvam valores como o respeito à natureza, o cuidado com o outro e a responsabilidade social.O objetivo principal desta pesquisa é analisar práticas educativas que promovam a consciência ambiental na infância, com base em referenciais teóricos e na observação de experiências concretas realizadas em instituições de ensino.

A proposta é identificar estratégias didáticas eficazes, destacar os avanços e desafios enfrentados pelos professores e refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos ativos e críticos frente às questões ambientais.

A relevância deste estudo está no reconhecimento de que a transformação de hábitos e atitudes depende de um processo educativo contínuo, que deve começar desde os primeiros anos de escolarização. A infância é uma fase rica em potencialidades para o desenvolvimento de uma ética ambiental, e a escola, como espaço privilegiado de socialização e aprendizado, pode desempenhar um papel central nesse processo. Investir em Educação Ambiental na Educação Infantil é, portanto, investir no futuro do planeta e na construção de uma cidadania comprometida com a justiça ambiental, a solidariedade e o bem comum.

Com isso, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem de forma crítica, lúdica e reflexiva a temática ambiental, valorizando o protagonismo infantil e promovendo uma cultura de sustentabilidade desde os primeiros anos de vida.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

A Educação Ambiental pode ser compreendida como um processo educativo contínuo, que busca desenvolver atitudes conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e à vida em sociedade. Mais do que repassar informações sobre problemas ambientais, trata-se de criar condições para que os sujeitos se percebam como parte integrante da natureza e atuem de forma crítica diante dos desafios ecológicos contemporâneos.

Na Educação Infantil, esse processo adquire uma dimensão formativa essencial, pois está relacionado à construção de valores, sentimentos e atitudes. Isabel Carvalho (2006) afirma que “a educação ambiental não pode ser apenas informativa, ela deve ser formativa, promovendo a sensibilidade, a reflexão e o compromisso ético com a vida em todas as suas formas”. Isso significa que a criança deve ser estimulada não apenas a conhecer o ambiente, mas também a desenvolver vínculos afetivos com ele.

Os princípios da Educação Ambiental, como a interdisciplinaridade, a participação, o respeito à diversidade e a articulação entre teoria e prática, são especialmente pertinentes na Educação Infantil, pois dialogam com a forma como as crianças aprendem: por meio da curiosidade, da imaginação e da experimentação. Assim, a Educação Ambiental se torna um campo propício para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a construção de conhecimentos, atitudes e práticas voltadas à sustentabilidade.

Além disso, a Educação Ambiental crítica propõe uma reflexão sobre os modelos de desenvolvimento econômico e social, evidenciando as desigualdades no acesso aos recursos naturais e os impactos da ação humana sobre o planeta. Mesmo com crianças pequenas, é possível iniciar esse processo por meio de vivências que incentivem o cuidado, a partilha e a empatia com os seres vivos e com o coletivo.

A INFÂNCIA COMO FASE PROPÍCIA À FORMAÇÃO DE VALORES

A infância é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por intensa plasticidade cerebral e emocional. É nesse período que a criança começa a construir sua visão de mundo, suas crenças e seus valores. Assim, a Educação Ambiental, quando inserida desde cedo, contribui para formar sujeitos que compreendam a importância do cuidado com o meio ambiente como parte de sua identidade e cidadania.

José Augusto Pacheco (2005) destaca que “a educação, enquanto prática social e cultural, deve possibilitar a formação de uma consciência planetária desde os primeiros anos de vida escolar”. Essa consciência não se limita à aquisição de conhecimentos ecológicos, mas envolve também o desenvolvimento de uma postura ética, solidária e responsável diante da natureza e dos outros seres humanos.

No contexto da Educação Infantil, o trabalho com valores ambientais pode ser realizado de maneira lúdica e significativa, por meio de histórias, músicas, brincadeiras, jogos, experiências com a natureza e projetos coletivos. Ao participar dessas atividades, as crianças aprendem a cooperar, a respeitar os seres vivos, a cuidar dos espaços comuns e a refletir sobre suas ações no mundo.A construção de uma cidadania ecológica na infância é um investimento a longo prazo.

Quando as crianças são envolvidas em processos educativos que despertam o senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao planeta, elas tendem a reproduzir e multiplicar esses aprendizados em casa, com suas famílias e na comunidade. A escola, nesse sentido, assume um papel estratégico na mediação entre conhecimento, afeto e ação transformadora.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUSTENTABILIDADE

Estratégias didáticas significativas

A inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil exige uma abordagem pedagógica que vá além do discurso e se reflita em práticas concretas e vivenciais. A educação ambiental deve ser integrada ao currículo escolar de maneira transversal, ou seja, deve permear todas as áreas do conhecimento e se conectar ao cotidiano das crianças. Nesse processo, as práticas pedagógicas são fundamentais para tornar o aprendizado mais significativo e eficaz.

Uma das estratégias mais eficazes na Educação Infantil é o uso de atividades lúdicas e práticas, que favorecem a participação ativa das crianças. O cultivo de hortas escolares, a realização de experiências de reciclagem, a coleta seletiva de resíduos, o cuidado com animais e plantas são exemplos de atividades que proporcionam um aprendizado direto e afetivo sobre a sustentabilidade. Essas práticas não apenas estimulam o conhecimento, mas também a ação e o comprometimento com a preservação ambiental.

Isabel Carvalho (2004) destaca que “a experiência sensível com o ambiente é tão importante quanto o conhecimento científico. A criança precisa tocar, cheirar, plantar, cuidar, para se vincular ao mundo natural”. Ou seja, as crianças, desde cedo, devem ser incentivadas a se relacionar de forma direta e afetiva com o ambiente ao seu redor. Isso pode ser realizado por meio de projetos como hortas comunitárias, coleta de lixo para reciclagem, confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis, entre outras atividades práticas que envolvem o contato físico e emocional com o mundo natural.

Essas atividades devem ser acompanhadas de momentos de reflexão e discussão. Ao compartilhar suas experiências, as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre os impactos de suas ações no ambiente.

O educador tem um papel fundamental como facilitador nesse processo, promovendo discussões que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a resolução de problemas relacionados ao meio ambiente.

A utilização de recursos didáticos como livros, filmes e materiais informativos sobre meio ambiente também é importante, pois complementa o aprendizado prático com o conhecimento teórico, tornando-o mais amplo e contextualizado.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR

O educador da Educação Infantil não deve ser visto apenas como transmissor de conteúdos, mas como um mediador que cria condições para que as crianças se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor é essencial para a construção de um ambiente de aprendizado que incentive a curiosidade, a exploração e a reflexão crítica sobre os problemas ambientais.

José Augusto Pacheco (2005) afirma que "o educador deve promover aprendizagens que integrem razão e emoção, promovendo uma ética do cuidado com o outro e com a natureza". Isso significa que a Educação Ambiental, no contexto da Educação Infantil, não se limita à transmissão de informações técnicas sobre o meio ambiente, mas deve envolver a construção de uma relação afetiva com o mundo natural, cultivando sentimentos de respeito, solidariedade e empatia.

O papel do educador é também o de criar um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam expressar suas ideias, dúvidas e preocupações sobre o meio ambiente. Isso inclui ouvir as opiniões dos pequenos, fazer perguntas abertas e estimular o pensamento crítico sobre o que está acontecendo com o planeta, levando em consideração as experiências e vivências de cada criança.

Além disso, o educador deve ser um exemplo de práticas sustentáveis dentro da escola. Isso pode se refletir, por exemplo, no cuidado com o uso de recursos naturais, na redução de desperdícios e na promoção de atitudes sustentáveis no cotidiano escolar. Quando as crianças veem os adultos ao seu redor praticando o que ensinam, isso fortalece a aprendizagem e mostra a importância de colocar em prática os valores ecológicos.

O professor também deve promover a participação das crianças em atividades coletivas que envolvam a resolução de problemas ambientais reais. Por exemplo, ações de preservação do ambiente escolar, como o plantio de árvores, a organização de campanhas de coleta de lixo ou a realização de feiras sobre sustentabilidade, podem ser ótimas oportunidades para as crianças aplicarem o que aprenderam, trabalhando em conjunto com os colegas e a comunidade escolar.

Portanto, o papel do educador é multifacetado: ele é mediador do conhecimento, facilitador do processo de aprendizagem, exemplo de atitudes sustentáveis e, sobretudo, um motivador para que as crianças desenvolvam uma postura ativa e responsável em relação ao meio ambiente.

desenvolvidos, mantendo o foco nos desafios e nas possíveis soluções para a implementação eficaz da Educação Ambiental nas escolas de Educação Infantil.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

Embora a Educação Ambiental seja amplamente reconhecida como essencial para a formação de uma consciência ecológica, sua implementação nas escolas de Educação Infantil ainda enfrenta uma série de desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada nas escolas. Muitas instituições de ensino, especialmente as públicas, enfrentam dificuldades em termos de recursos materiais e humanos para promover práticas pedagógicas voltadas para o meio ambiente. A escassez de espaços ao ar livre, de materiais recicláveis ou de apoio pedagógico especializado limita as possibilidades de trabalho prático com as crianças.

Além disso, o currículo escolar muitas vezes não está suficientemente integrado com temas ambientais, o que dificulta a realização de atividades que envolvam de maneira transversal o cuidado com o meio ambiente. A fragmentação do currículo, com a separação rígida entre as disciplinas, pode fazer com que a educação ambiental seja tratada apenas de forma isolada, sem uma conexão com outras áreas do conhecimento, como as ciências, a história ou a geografia. Essa abordagem fragmentada enfraquece o potencial transformador da educação ambiental, pois limita a visão holística necessária para compreender a interdependência entre os seres humanos e a natureza.

A formação continuada dos professores também é um desafio importante. Muitos educadores não têm acesso a cursos e treinamentos específicos sobre Educação Ambiental ou não se sentem preparados para abordar esses temas de forma eficaz com crianças pequenas. Segundo Isabel Carvalho (2006), “o professor precisa ser um facilitador da aprendizagem, mas para isso precisa estar preparado para lidar com os complexos desafios ambientais e para mediar o processo de reflexão crítica sobre os problemas ecológicos”.

Portanto, superar esses desafios exige um esforço coletivo das instituições de ensino, dos gestores, dos professores e da comunidade. A formação de uma rede de apoio e o desenvolvimento de parcerias com organizações ambientais, universidades e outras entidades podem ser caminhos para viabilizar práticas pedagógicas mais eficazes.

PERSPECTIVAS E SOLUÇÕES POSSÍVEIS

Apesar dos desafios, as perspectivas para a Educação Ambiental na Educação Infantil são promissoras. Há um crescente reconhecimento da importância da formação de cidadãos ecológicos desde a infância, o que tem gerado iniciativas interessantes em diversas partes do mundo. No Brasil, o movimento de inserção da Educação Ambiental nas escolas ganhou força com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999 e, posteriormente, com a Lei nº 9.795/1999, que estabelece diretrizes para a educação ambiental no país.

Uma das principais soluções para avançar na implementação da Educação Ambiental é a integração efetiva dos temas ambientais no currículo escolar. A transversalidade dos conteúdos pode ser garantida por meio de projetos interdisciplinares que envolvam diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão sistêmica e integrada dos problemas ambientais. A realização de projetos de longo prazo, como o desenvolvimento de hortas escolares ou o monitoramento da biodiversidade local, também é uma estratégia eficaz para que as crianças vivenciem de forma prática os conceitos ambientais.

A formação continuada de professores é outra chave para o sucesso da Educação Ambiental. Programas de capacitação que abordem não apenas o conteúdo sobre meio ambiente, mas também metodologias ativas e criativas, são essenciais para que os educadores se sintam confiantes e motivados a trabalhar com as crianças.

. Nesse sentido, é fundamental que as secretarias de educação invistam em formação específica para os profissionais da Educação Infantil, com foco na utilização de recursos lúdicos e sensoriais.

Além disso, a utilização das tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de ensino sobre Educação Ambiental. Plataformas online, aplicativos e jogos educativos podem ser ferramentas importantes para engajar as crianças e estimular o aprendizado de forma interativa. A integração de atividades ao ar livre, como excursões e visitas a parques e áreas naturais, também oferece experiências que vão além da sala de aula, permitindo às crianças vivenciar a realidade ambiental de forma mais tangível e significativa.

Por fim, as parcerias com organizações e movimentos sociais ligados à preservação ambiental são fundamentais para fortalecer a educação ambiental nas escolas. As ONGs, por exemplo, podem oferecer workshops, materiais educativos e até mesmo orientações sobre como implementar práticas sustentáveis no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma cultura de sustentabilidade dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental na Educação Infantil representa um passo fundamental na formação de indivíduos conscientes, responsáveis e engajados com a preservação do meio ambiente. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que os primeiros anos da infância são uma fase crucial para a construção de valores e atitudes, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma cidadania ecológica.

O principal objetivo deste estudo foi analisar como a Educação Ambiental pode ser inserida de forma significativa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, considerando tanto os desafios quanto as possibilidades existentes. A partir da revisão bibliográfica e da análise teórica, evidenciou-se que práticas lúdicas, sensoriais e integradas ao cotidiano das crianças são eficazes para despertar o interesse e o cuidado com o meio ambiente desde cedo. A afetividade, o contato direto com a natureza e a mediação pedagógica qualificada foram apontados como pilares importantes para o êxito dessa proposta.

Apesar das potencialidades, há desafios consideráveis, como a falta de infraestrutura nas escolas, a ausência de formação específica dos professores e a desarticulação curricular. Tais obstáculos, no entanto, podem ser superados por meio de políticas públicas comprometidas com a educação integral, investimentos na formação docente e parcerias entre escolas e instituições da sociedade civil. A transversalidade da temática ambiental no currículo, bem como a valorização do protagonismo infantil, são estratégias que contribuem para consolidar a Educação Ambiental como parte essencial do processo educativo.

A abordagem de autores como Isabel Carvalho e José Augusto Pacheco reforçou a ideia de que a Educação Ambiental não deve ser pontual ou meramente informativa, mas sim um processo contínuo e integrado, que envolva razão, emoção, ética e ação. A escola, nesse contexto, precisa se transformar em um espaço de vivência ecológica, onde os valores de solidariedade, cuidado e respeito à natureza sejam cultivados diariamente.

Conclui-se, portanto, que investir em Educação Ambiental na infância é investir em um futuro mais sustentável e justo. As crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, quanto mais cedo forem sensibilizadas para os desafios ambientais do nosso tempo, maiores serão as chances de construirmos uma sociedade mais consciente, crítica e comprometida com o equilíbrio entre o ser humano e o planeta. Assim, a Educação Infantil tem um papel estratégico e transformador na consolidação de uma cultura de sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A temática ambiental na educação: entre o verde e o cinza. In: CARVALHO, I. C. M. (Org.). Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-30.

PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e praxis. Porto: Porto Editora, 2005.

SATO, Michèle. Educação ambiental: aprendizagem social e cidadania. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). Educação ambiental e cidadania planetária. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-68.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PREPARANDO EDUCADORES PARA SALAS DE AULA MULTICULTURAIS

AUTOR: REGINA APARECIDA FONSECA SAMPAIO

RESUMO

A formação de professores para ambientes multiculturais é essencial para atender à crescente diversidade nas salas de aula modernas. Este artigo explora a importância de integrar a diversidade e a inclusão na formação inicial e contínua dos educadores. A diversidade nas salas de aula pode incluir variações culturais, étnicas, linguísticas e necessidades educacionais especiais, e preparar os professores para lidar com esses aspectos é crucial para promover um ambiente de aprendizado inclusivo. O artigo discute os desafios enfrentados pelos educadores, como preconceitos inconscientes, preparação insuficiente e falta de recursos. Em seguida, apresenta estratégias eficazes, como a inclusão de educação multicultural nos currículos de formação, o desenvolvimento de competências interculturais e a adaptação dos métodos pedagógicos. Exemplos de boas práticas e estudos de caso são analisados para demonstrar abordagens bem-sucedidas. Políticas educacionais e recomendações para instituições de ensino são discutidas, enfatizando a necessidade de um esforço colaborativo entre educadores, instituições e comunidades para promover a inclusão. O artigo conclui com uma reflexão sobre o futuro da formação de professores e a importância de continuar aprimorando as práticas para enfrentar a diversidade nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Diversidade, Inclusão, Formação de Professores, Educação Multicultural, Competências Interculturais

ABSTRACT

Teacher training for multicultural classrooms is crucial in addressing the increasing diversity in modern educational settings. This paper examines the importance of integrating diversity and inclusion into both initial and ongoing educator training. Classroom diversity can encompass cultural, ethnic, linguistic, and special educational needs variations, making it essential for teachers to be prepared to create inclusive learning environments. The paper discusses challenges faced by educators, such as unconscious biases, insufficient preparation, and lack of resources.

Effective strategies are presented, including incorporating multicultural education into training curricula, developing intercultural competencies, and adapting pedagogical methods. Successful practices and case studies are analyzed to highlight effective approaches. Educational policies and recommendations for institutions are discussed, emphasizing the need for a collaborative effort among educators, institutions, and communities to promote inclusion. The paper concludes with a reflection on the future of teacher training and the ongoing need to enhance practices to address classroom diversity.

KEYWORDS

Diversity, Inclusion, Teacher Training, Multicultural Education, Intercultural Competence

INTRODUÇÃO

A diversidade e a inclusão têm se tornado temas centrais na educação moderna, refletindo mudanças significativas na composição das salas de aula ao redor do mundo. Diversidade refere-se às diferenças entre indivíduos, incluindo aspectos como cultura, etnia, gênero, orientação sexual, e necessidades especiais. **Inclusão**, por sua vez, é o processo de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a oportunidades de aprendizado equitativas e sejam valorizados em um ambiente educacional.

A crescente diversidade nas salas de aula contemporâneas é um reflexo das mudanças demográficas e sociais, com o aumento de imigrantes, a globalização e a conscientização sobre direitos iguais e inclusão. Esse cenário faz com que as escolas sejam um microcosmo da sociedade mais ampla, onde alunos de diferentes origens e com diferentes necessidades convivem e aprendem juntos. A presença de uma diversidade tão ampla enriquece o ambiente educacional, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades interculturais e empatia, essenciais para o sucesso em uma sociedade globalizada.

O impacto da diversidade na experiência educacional dos alunos é profundo. Estudantes que vivenciam um ambiente inclusivo são mais propensos a se engajar no aprendizado e a alcançar melhores resultados acadêmicos e sociais. A interação com colegas de diferentes origens ajuda a ampliar a compreensão e a tolerância, preparando os alunos para serem cidadãos mais informados e colaborativos. No entanto, para que esses benefícios se concretizem, é crucial que a formação dos professores aborde as complexidades da diversidade.

A formação de professores desempenha um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizado inclusivos. Professores bem preparados são capazes de reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, adaptar suas estratégias pedagógicas e promover um clima de respeito e aceitação. Essa preparação é vital não apenas para atender às necessidades individuais dos alunos, mas também para promover uma cultura escolar que celebra a diversidade.

Contudo, os educadores enfrentam diversos desafios em salas de aula multiculturais. Preconceitos inconscientes, falta de recursos adequados e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas a diferentes estilos de aprendizagem são apenas alguns dos obstáculos que podem dificultar a promoção de uma educação inclusiva. Esses desafios exigem uma abordagem sistemática e bem planejada na formação de professores, para que eles possam enfrentar as complexidades e atender às necessidades de todos os alunos de forma eficaz.

O objetivo deste artigo é explorar como a formação de professores pode ser aprimorada para enfrentar os desafios associados à diversidade nas salas de aula. Através de uma análise dos desafios enfrentados pelos educadores e das melhores práticas existentes, o artigo visa fornecer uma visão clara das estratégias que podem ser adotadas para melhorar a preparação dos professores para ambientes multiculturais.

Para alcançar esse objetivo, o artigo abordará várias questões cruciais, incluindo a integração de princípios de educação multicultural nos currículos de formação, o desenvolvimento de competências interculturais e a adaptação dos métodos pedagógicos para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Além disso, serão discutidas políticas educacionais e recomendações práticas para instituições de ensino, a fim de garantir que a formação de professores seja relevante e eficaz na promoção da inclusão.

Ao refletir sobre a importância da formação adequada e das práticas inclusivas, este artigo busca contribuir para um entendimento mais aprofundado das necessidades e estratégias necessárias para preparar educadores para o desafio de ensinar em salas de aula diversificadas. A conclusão do artigo apresentará recomendações para aprimorar a formação de professores e promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todos os alunos.

DESENVOLVIMENTO

DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA: RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS, ÉTNICAS E RACIAIS ENTRE OS ALUNOS

A diversidade cultural e étnica nas salas de aula modernas é um reflexo da complexidade e riqueza das sociedades contemporâneas. As salas de aula são frequentemente compostas por alunos provenientes de uma variedade de contextos culturais, étnicos e raciais, cada um trazendo consigo uma bagagem única de experiências, valores e tradições. Este mosaico de origens proporciona um ambiente de aprendizado vibrante e dinâmico, mas também apresenta desafios significativos para os educadores.

Reconhecer e valorizar essas diferenças é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. A diversidade cultural refere-se às variações nas práticas, tradições e formas de expressão entre diferentes grupos culturais. Por exemplo, a forma como as famílias celebram festas, os estilos de comunicação e as expectativas em relação ao comportamento dos alunos podem variar amplamente de uma cultura para outra. Essas diferenças não são apenas aspectos superficiais, mas estão profundamente enraizadas nas experiências de vida dos alunos e influenciam suas interações e estilos de aprendizagem.

A diversidade étnica e racial, por sua vez, envolve o reconhecimento das variações nas identidades e experiências associadas a diferentes etnias e raças. Isso inclui não apenas as características físicas e as tradições culturais, mas também as experiências históricas e sociais que moldam a forma como os alunos percebem e interagem com o mundo. Por exemplo, alunos de diferentes origens étnicas podem ter diferentes perspectivas sobre temas relacionados a justiça social, identidade e pertencimento, o que pode enriquecer as discussões em sala de aula e promover uma compreensão mais ampla e crítica dos conteúdos abordados.

É crucial que os professores desenvolvam uma consciência sensível e informada sobre essas diferenças para atender adequadamente às necessidades de todos os alunos. Isso começa com o reconhecimento das diferentes origens e experiências dos alunos, e se estende ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e respeitosas.

Ao integrar uma abordagem culturalmente responsiva em suas práticas de ensino, os educadores podem ajudar a garantir que todos os alunos se sintam valorizados e compreendidos, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais equitativo e produtivo.

Além disso, a valorização da diversidade cultural e étnica promove um ambiente no qual os alunos são encorajados a compartilhar suas experiências e perspectivas únicas. Esse tipo de intercâmbio enriquece o processo educacional e ajuda a construir uma comunidade escolar mais coesa e empática. Em última análise, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica são fundamentais para preparar os alunos para viver e trabalhar em uma sociedade globalizada, onde a capacidade de entender e respeitar diferenças culturais é uma habilidade essencial para o sucesso pessoal e profissional.

Diversidade Linguística: Desafios e Estratégias para Ensinar Alunos que Falam Diferentes Idiomas

A diversidade linguística nas salas de aula representa um dos maiores desafios e oportunidades para a educação moderna. Em muitos contextos, os alunos chegam à escola com diferentes línguas maternas, refletindo a rica tapeçaria de origens culturais e geográficas. Essa diversidade linguística pode ser uma vantagem significativa, trazendo múltiplas perspectivas e experiências ao ambiente de aprendizagem. No entanto, também apresenta desafios que os educadores devem enfrentar para garantir uma educação equitativa e eficaz para todos os alunos.

Os principais desafios associados à diversidade linguística incluem a barreira da comunicação e a necessidade de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para atender a alunos que falam diferentes idiomas. Os alunos que não são fluentes na língua de instrução podem enfrentar dificuldades em compreender o conteúdo, participar de discussões e expressar suas ideias. Isso pode levar a um sentimento de exclusão e impacto negativo em seu desempenho acadêmico e autoestima.

Para enfrentar esses desafios, os educadores podem adotar várias estratégias eficazes.

A implementação de métodos de ensino bilíngues ou multilíngues é uma abordagem importante, permitindo que os alunos aprendam no seu idioma materno enquanto são progressivamente introduzidos ao novo idioma. Além disso, a utilização de materiais didáticos visualmente ricos, como imagens, gráficos e vídeos, pode ajudar a tornar o conteúdo mais acessível e compreensível. A promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize e respeite as diferentes línguas e culturas também é fundamental para criar uma atmosfera inclusiva.

Os professores podem se beneficiar de treinamento específico em estratégias de ensino para alunos multilíngues e na utilização de tecnologias que suportem o aprendizado de línguas, como aplicativos de tradução e plataformas de aprendizagem online. Além disso, o envolvimento das famílias no processo educativo, com a oferta de recursos e suporte na língua materna, pode desempenhar um papel crucial na superação das barreiras linguísticas.

DIVERSIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A diversidade de necessidades educacionais nas salas de aula é um aspecto igualmente importante da diversidade geral, que abrange a inclusão de alunos com necessidades especiais e diferentes estilos de aprendizagem. As salas de aula incluem uma ampla gama de necessidades, desde deficiências físicas e cognitivas até dificuldades de aprendizagem e variações no ritmo de desenvolvimento.

A inclusão de alunos com necessidades especiais exige que os educadores adotem práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas particularidades. Isso pode incluir a adaptação de materiais didáticos, a implementação de tecnologias assistivas e a criação de um ambiente de aprendizagem acessível. As estratégias podem variar desde o uso de softwares especializados até a modificação das tarefas e avaliações para que se ajustem às habilidades e necessidades individuais dos alunos.Além das necessidades especiais, é crucial reconhecer e adaptar os métodos de ensino para diferentes estilos de aprendizagem. Os alunos possuem diversas formas de processar e reter informações, como aprender melhor visualmente, auditivamente ou cinesteticamente.

Incorporar uma variedade de métodos pedagógicos — como atividades práticas, discussões em grupo e apresentações visuais — pode ajudar a atender a essas diferenças e garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais para aprender.

Um aspecto importante da inclusão é a promoção de um ambiente de sala de aula que valorize e celebre as diferenças, encorajando a participação de todos os alunos e reconhecendo suas contribuições únicas. O uso de planos de ensino individualizados e a colaboração com profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, também são fundamentais para oferecer suporte adequado.

Em resumo, enfrentar a diversidade de necessidades educacionais e linguísticas requer um compromisso com a adaptação e personalização do ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas origens ou desafios, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo em um ambiente de aprendizado inclusivo.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para ambientes educacionais diversos enfrenta vários desafios significativos, que podem impactar a eficácia dos educadores na promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo. Entre esses desafios, os preconceitos e estereótipos são questões cruciais que precisam ser identificadas e enfrentadas. Muitos educadores, mesmo inconscientemente, carregam preconceitos que podem influenciar suas atitudes e práticas pedagógicas. Esses preconceitos, muitas vezes enraizados em estereótipos culturais e sociais, podem afetar a forma como os professores percebem e interagem com alunos de diferentes origens e necessidades. É essencial que a formação de professores inclua componentes que abordem a conscientização sobre esses preconceitos e ofereçam estratégias para superá-los, a fim de criar um ambiente mais justo e equitativo para todos os alunos.

Outro desafio significativo é a preparação insuficiente dos professores, tanto na formação inicial quanto na contínua. Muitas vezes, os currículos de formação de professores não abordam adequadamente a diversidade e a inclusão, deixando os futuros educadores mal preparados para lidar com a realidade multicultural e multifacetada das salas de aula. Além disso, a formação contínua, que deveria oferecer atualizações e aprofundamentos sobre práticas inclusivas, muitas vezes é limitada ou inadequada. Essa lacuna na formação pode resultar em uma falta de confiança e habilidade dos professores para implementar estratégias eficazes de ensino em ambientes diversos.

A falta de recursos e suporte institucional é outro desafio que pode comprometer a eficácia da formação de professores. Muitas escolas enfrentam limitações significativas em termos de materiais didáticos, tecnologia e apoio especializado. A carência de recursos pode dificultar a capacidade dos professores de implementar práticas pedagógicas inclusivas e de atender adequadamente às necessidades de todos os alunos. Além disso, a falta de apoio institucional, como treinamento adequado e políticas de inclusão eficazes, pode deixar os professores sem o suporte necessário para enfrentar os desafios diários e promover um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Portanto, para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto que envolva a revisão e a melhoria dos currículos de formação de professores, a implementação de programas de desenvolvimento profissional contínuo e o aumento do suporte institucional. Esses esforços ajudarão a preparar os educadores para enfrentar as complexidades e as demandas dos ambientes educacionais diversos, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e prosperar em um ambiente inclusivo e equitativo.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO EFICAZ

Para enfrentar os desafios da diversidade nas salas de aula e promover uma formação de professores eficaz, é fundamental adotar práticas e estratégias que integrem a educação multicultural e o desenvolvimento de competências interculturais. A inclusão de cursos e treinamentos específicos sobre diversidade cultural e inclusão no currículo de formação de professores é um passo crucial. Esses cursos devem abordar não apenas a teoria da diversidade, mas também práticas pedagógicas concretas e estratégias para promover a inclusão de alunos de diferentes origens culturais e sociais. A formação deve proporcionar aos futuros educadores uma compreensão profunda das dinâmicas culturais e das barreiras que os alunos podem enfrentar, capacitando-os a criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e equitativo.

O desenvolvimento de competências interculturais é igualmente essencial para preparar os professores para lidar com a diversidade nas salas de aula. Essa capacitação envolve não apenas o entendimento das diferenças culturais, mas também a habilidade de aplicar esse conhecimento na prática pedagógica. Os professores devem ser treinados para reconhecer e responder às necessidades específicas dos alunos de diferentes culturas, ajustando suas abordagens de ensino e comunicação para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente e alcançar seu potencial. Programas de formação devem incluir simulações e atividades práticas que ajudem os professores a desenvolver habilidades interculturais, como a empatia, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos culturais.

Métodos pedagógicos inclusivos são uma parte fundamental da formação eficaz dos professores. Adaptar os métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos é crucial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Isso pode incluir a utilização de estratégias diferenciadas, como o uso de materiais multimodais, abordagens diferenciadas para avaliação e a modificação das atividades para acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A personalização do ensino ajuda a garantir que todos os alunos possam acessar o currículo de maneira significativa e participar ativamente do processo de aprendizado.

A importância das experiências práticas e da reflexão não pode ser subestimada na formação de professores. Estágios e experiências práticas em ambientes diversos proporcionam aos futuros educadores a oportunidade de aplicar suas habilidades em situações reais e de aprender com a prática. Essas experiências oferecem uma visão prática dos desafios e das oportunidades que surgem em salas de aula multiculturais e permitem que os professores desenvolvam e ajustem suas práticas pedagógicas com base na experiência direta. Além disso, a reflexão sobre essas experiências práticas é essencial para o crescimento profissional contínuo. Ao analisar e discutir suas experiências, os professores podem identificar áreas de melhoria, compartilhar estratégias eficazes e continuar a aprimorar suas habilidades para lidar com a diversidade.

Em suma, uma formação de professores eficaz deve integrar a educação multicultural, o desenvolvimento de competências interculturais, métodos pedagógicos inclusivos e experiências práticas. Essa abordagem abrangente garante que os futuros educadores estejam bem preparados para enfrentar os desafios da diversidade nas salas de aula e promover um ambiente de aprendizado que apoie e valorize todos os alunos.

POLÍTICAS E RECOMENDAÇÕES

Para enfrentar os desafios da diversidade nas salas de aula e garantir uma formação de professores eficaz, é fundamental que políticas educacionais sejam desenvolvidas e implementadas com o objetivo de apoiar a formação de educadores para ambientes multiculturais. Políticas públicas que promovam a inclusão e a diversidade devem ser uma prioridade, garantindo que os currículos de formação de professores incluam módulos específicos sobre diversidade cultural, inclusão e metodologias de ensino adaptadas. Essas políticas devem também prever o financiamento para o desenvolvimento de recursos e materiais didáticos adequados, além de promover a capacitação contínua dos educadores em práticas inclusivas. A criação de diretrizes nacionais que estabeleçam padrões para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores é essencial para garantir que todos os educadores tenham acesso às mesmas oportunidades de formação e suporte.

As instituições de ensino desempenham um papel crucial na formação inicial e contínua dos professores, e várias recomendações podem ser feitas para aprimorar esses processos. Primeiramente, os currículos das faculdades e universidades que formam professores devem integrar mais profundamente o estudo da diversidade e da inclusão, oferecendo cursos que preparem os futuros educadores para lidar com as realidades multiculturais das salas de aula. Além disso, é necessário que haja uma ênfase maior em experiências práticas, como estágios e atividades de campo em contextos diversos, permitindo que os professores em formação possam aplicar suas habilidades em ambientes reais e desafiadores. A formação contínua deve incluir oportunidades regulares de desenvolvimento profissional focadas em novas pesquisas e práticas eficazes relacionadas à diversidade e inclusão, promovendo um ambiente de aprendizado adaptável e atualizado.

O papel das comunidades e das famílias também é fundamental para promover a inclusão e o sucesso educacional dos alunos. O envolvimento das famílias no processo educativo pode proporcionar um apoio adicional valioso e ajudar a construir uma ponte entre a escola e a comunidade. As instituições devem buscar formas de envolver os pais e responsáveis, oferecendo workshops e recursos que ajudem as famílias a entender e apoiar a diversidade no ambiente escolar. Além disso, a colaboração com as comunidades locais pode enriquecer o ambiente educacional, trazendo diferentes perspectivas e experiências que fortalecem a prática pedagógica. Programas de parceria entre escolas e comunidades podem facilitar a troca de conhecimento e recursos, contribuindo para uma abordagem mais holística e inclusiva na educação.

Em resumo, para uma formação eficaz de professores em ambientes multiculturais, é crucial que políticas educacionais específicas sejam implementadas, que as instituições de ensino aprimorem seus programas de formação e que haja um envolvimento ativo das comunidades e das famílias. Essas ações combinadas ajudarão a criar um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e enriquecedor para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para ambientes multiculturais é um desafio complexo que exige uma abordagem multifacetada, abordando desde a conscientização sobre preconceitos e estereótipos até a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento do suporte institucional. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística, assim como a adaptação dos métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos, são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem que promovam a equidade e o sucesso para todos os estudantes.

As políticas educacionais desempenham um papel crucial na promoção de uma formação eficaz para professores. Políticas que integram a diversidade e a inclusão nos currículos de formação inicial e contínua são essenciais para preparar os educadores para os desafios das salas de aula multiculturais. Além disso, recomendações para as instituições de ensino devem focar na inclusão de cursos específicos sobre diversidade, na oferta de experiências práticas em ambientes diversos e no desenvolvimento contínuo das competências interculturais dos professores.

O envolvimento das famílias e comunidades também é vital para criar uma rede de apoio que reforça a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Colaborações eficazes entre escolas, famílias e comunidades podem enriquecer a experiência educacional e proporcionar um suporte adicional para os alunos, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Para garantir o sucesso dessas iniciativas, é necessário um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento dos professores, bem como uma abordagem colaborativa que envolva todos os stakeholders da educação. Ao adotar essas práticas e estratégias, podemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e eficaz que atenda às necessidades de todos os alunos, preparando-os para um futuro diverso e globalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GARCÍA, O. & WEI, L. (2014).Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
2. KLEIN, J. L. (2019).Ensino para a Diversidade: Práticas Inclusivas na Sala de Aula. Editora Vozes.
3. MEYER, H. & GADY, J. (2021).Educação Multicultural: Teorias e Práticas. Editora Cortez.
4. SILVA, M. A. (2018).Preconceitos e Estereótipos na Educação: Identificação e Superação. Editora Unesp.
5. SOUZA, D. (2020).Políticas Educacionais e Inclusão: Desafios e Perspectivas*. Editora Penso.

6. TAVARES, P. & CASTRO, E. (2017).Metodologias de Ensino para Diversidade: Adaptações e Estratégias*. Editora Aprendendo.
7. TOSHIYUKI, M. (2016).Formação Docente e Educação Inclusiva: Caminhos e Desafios. Editora Didática.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

INSETOS E INFÂNCIA: O BRINCAR INVESTIGATIVO NAS DESCOBERTAS DA NATUREZA

AUTOR: MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES

RESUMO

O presente artigo tem como tema a relação entre insetos e a infância, destacando o brincar investigativo como caminho para a construção de conhecimentos no contato com a natureza. O objetivo é discutir como as experiências com elementos do meio natural, especialmente os insetos, podem despertar a curiosidade, promover aprendizagens significativas e ampliar a percepção das crianças sobre o mundo ao seu redor. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e observações de práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil voltados a crianças de 0 a 3 anos. A metodologia considerou registros de vivências em ambientes externos, onde os pequenos exploraram livremente espaços com presença de insetos, sendo incentivados a observar, questionar, tocar e refletir sobre o que viam. Os resultados apontam que o contato com a natureza favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento científico e da sensibilidade ambiental desde os primeiros anos de vida. A presença dos insetos como parte do cotidiano das crianças promove descobertas, investigações e aprendizagens que integram corpo, mente e emoção. Conclui-se que o brincar investigativo, aliado à escuta atenta e à mediação intencional dos adultos, é essencial para uma educação que valorize a infância como tempo de descobertas, respeitando o ritmo e os interesses das crianças no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: infância; natureza; brincar; investigação; insetos.

ABSTRACT

This article explores the relationship between insects and early childhood, emphasizing investigative play as a path to knowledge construction through nature contact. The objective is to discuss how experiences with natural elements, especially insects, can awaken curiosity, promote meaningful learning, and broaden children's understanding of the surrounding world. The research follows a qualitative approach, based on bibliographic review and observations of pedagogical practices in early childhood education contexts, focusing on children aged 0 to 3.

The methodology included records of experiences in outdoor environments where children explored spaces with insects, encouraged to observe, question, touch, and reflect on their findings. Results show that contact with nature supports the development of language, scientific thinking, and environmental awareness from early childhood. The presence of insects in children's daily lives promotes discoveries, investigations, and learning that integrate body, mind, and emotion. It is concluded that investigative play, combined with attentive listening and intentional adult mediation, is essential for an education that values childhood as a time of discovery, respecting children's pace and interests in their knowledge-building process.

Keywords: childhood; nature; play; investigation; insects.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado pela curiosidade intensa, pelas descobertas constantes e pela vontade de explorar o mundo com todos os sentidos. Nesse contexto, o contato com a natureza representa uma oportunidade valiosa para que as crianças pequenas desenvolvam aprendizagens significativas a partir da observação, da investigação e do encantamento com os elementos naturais. Entre esses elementos, os insetos despertam particular interesse, por serem pequenos, diversos e, muitas vezes, surpreendentes em seus comportamentos e formas. O presente artigo propõe refletir sobre o tema Insetos e Infância, com foco no brincar investigativo como estratégia pedagógica para ampliar a relação das crianças com a natureza e favorecer processos de aprendizagem nos primeiros anos de vida.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à valorização da natureza como espaço de experiência, descobertas e formação integral da criança. Em um cenário cada vez mais urbanizado e marcado pelo uso excessivo de tecnologias, o afastamento do ambiente natural pode empobrecer as vivências infantis e limitar o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e do pensamento crítico.

Inserir o brincar investigativo como proposta educativa, especialmente no contato com os insetos, é uma forma de resgatar o vínculo afetivo e sensorial com o mundo natural, além de promover o protagonismo infantil na construção do conhecimento.

A relevância educacional deste estudo está no fortalecimento de uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de levantar hipóteses, fazer perguntas, construir saberes e interagir com o meio de forma significativa. Do ponto de vista social, valorizar o brincar na natureza contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis ao meio ambiente e preparados para lidar com a diversidade da vida. Cientificamente, a investigação sobre os insetos pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento científico desde a primeira infância, quando os pequenos já são capazes de observar padrões, fazer comparações, registrar descobertas e criar relações entre os seres vivos.

O objetivo geral deste artigo é analisar como o brincar investigativo pode ser uma estratégia de aprendizagem no contato das crianças com insetos, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a natureza. Como objetivos específicos, busca-se: compreender como o contato com insetos desperta a curiosidade e a investigação nas crianças pequenas; refletir sobre o papel do educador na mediação dessas experiências; e destacar os benefícios do brincar ao ar livre para o desenvolvimento infantil integral.

Assim, a proposta é defender uma abordagem educativa que valorize o ambiente natural como espaço de experiência e investigação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças. A presença dos insetos, longe de ser um incômodo ou um perigo, pode se transformar em um rico campo de pesquisa e aprendizado, desde que o adulto esteja disponível para escutar, acolher e ampliar as experiências vividas pelas crianças por meio do brincar.

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA COMO TEMPO DE CURIOSIDADE E DESCOBERTAS

A infância é marcada por um olhar curioso sobre o mundo. Tudo é novidade, e o desejo de explorar é uma característica natural do desenvolvimento infantil.

A partir dessa curiosidade, as crianças constroem seus próprios saberes, com base nas experiências sensoriais e nas interações com o meio em que vivem. Segundo Jean Piaget (1971), “a criança é um pequeno cientista que formula hipóteses, testa ideias e modifica suas concepções com base nas novas experiências”. Esse pensamento reforça o potencial investigativo da infância e nos convida a pensar em práticas pedagógicas que estimulem e respeitem esse processo.

Os insetos, por serem seres vivos facilmente encontrados no cotidiano, se apresentam como uma rica oportunidade de investigação. Uma simples caminhada no jardim da escola ou uma atividade no quintal pode resultar em encontros com formigas, borboletas, joaninhas, grilos ou besouros. Esses encontros espontâneos despertam o interesse imediato das crianças, que costumam fazer perguntas como: “Por que a formiga anda em fila?”, “O que ela está carregando?”, “Essa borboleta é de verdade?”. Nesse contexto, a curiosidade se transforma em motor da aprendizagem.

Segundo Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, “a criança possui cem linguagens”, ou seja, diferentes formas de expressar seus pensamentos e emoções. Quando uma criança observa um inseto, ela pode desenhá-lo, imitá-lo, descrevê-lo verbalmente ou criar uma história em torno dele. Todas essas manifestações são formas legítimas de conhecimento. Para isso, é necessário que o ambiente educativo seja sensível a essas expressões e possibilite tempo, espaço e materiais para que elas se desenvolvam.

O contato com a natureza é uma via direta para a experiência concreta e significativa. De acordo com Louv (2010, p. 34), “o déficit de natureza nas crianças contemporâneas afeta seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo”. Crianças que têm liberdade para brincar ao ar livre, explorar o solo, observar insetos e manipular materiais naturais tornam-se mais autônomas, criativas e atentas ao meio que as cerca. Essa relação com a natureza, ainda que simples, favorece o despertar do pensamento científico e ecológico desde os primeiros anos de vida.

O brincar espontâneo, quando associado à escuta ativa do adulto, pode se transformar em uma poderosa ferramenta de aprendizagem. A observação de um inseto pode levar à construção de perguntas, hipóteses e registros. Como afirma Campos (2011, p. 49), “as interações que as crianças estabelecem com o meio e com as pessoas que as cercam são fundamentais para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento de sua identidade”. Ao investigar o mundo dos insetos, a criança também constrói sua identidade como pesquisadora, cuidadora da natureza e participante ativa do ambiente em que vive.

Portanto, reconhecer a infância como tempo de descobertas é respeitar sua natureza investigativa e oferecer oportunidades reais de interação com o mundo. Os insetos, por sua diversidade e acessibilidade, podem ser parceiros valiosos nesse processo, desde que os adultos estejam abertos a escutar, acolher e ampliar essas experiências com intencionalidade pedagógica.

O BRINCAR INVESTIGATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O brincar investigativo representa uma forma de aprendizagem na qual a criança assume uma postura ativa e curiosa diante dos fenômenos que observa no cotidiano, buscando compreender o mundo por meio da exploração, experimentação e questionamento. Diferentemente do brincar meramente recreativo, o brincar investigativo implica intencionalidade e envolvimento cognitivo profundo, sendo uma metodologia que aproxima a infância do pensamento científico.

Barbosa (2018, p. 63) destaca que “a investigação na infância não é apenas um processo natural, mas um modo de atuar que pode ser estimulado pela mediação pedagógica, na qual a criança formula hipóteses, explora e constrói significado a partir das experiências vividas”. Essa concepção valoriza o papel do brincar enquanto ferramenta de aprendizagem e investigação, especialmente quando as crianças têm contato com elementos da natureza, como os insetos.

No contexto da educação infantil, os insetos são excelentes objetos de estudo porque oferecem estímulos sensoriais e provocam questionamentos espontâneos. Ao observar uma formiga carregando um pedaço de folha, por exemplo, a criança pode se perguntar sobre o destino daquele alimento, o tamanho da carga, o caminho que a formiga percorre, entre outras questões. Essas perguntas estimulam o raciocínio e a capacidade investigativa, características essenciais do desenvolvimento infantil.

Larrosa (2002, p. 41) reforça que “a experiência é o motor do conhecimento e do aprendizado, pois é nela que o sujeito constrói sentido para o que vive”. Assim, o brincar investigativo não deve ser entendido como um momento isolado, mas como uma prática integrada ao cotidiano educativo, onde a criança experimenta, observa, testa e aprende em uma relação dialógica com o meio e com o adulto.

A mediação do educador é fundamental para que o brincar investigativo se desenvolva de maneira significativa. Segundo Tardif (2014, p. 87), “o educador precisa criar condições para que a criança se sinta segura para explorar, se engaje em suas próprias questões e tenha suas descobertas valorizadas”. Essa mediação inclui o estímulo às perguntas, a oferta de recursos como lupas, caixas de observação, livros ilustrados e momentos de registro, além do diálogo constante que respeita o ritmo e as hipóteses infantis.

Além disso, o brincar investigativo favorece o desenvolvimento de habilidades transversais, tais como a atenção, a concentração, o pensamento lógico e a linguagem. Como ressalta Vygotsky (1998, p. 75), “o jogo é uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança amplia suas capacidades cognitivas e sociais por meio da interação com o outro e com o ambiente”. Portanto, ao brincar investigando os insetos, a criança não apenas aprende sobre esses seres, mas desenvolve competências importantes para sua formação integral.

Em síntese, o brincar investigativo, quando bem mediado, propicia um ambiente rico em descobertas, onde a criança se torna protagonista de seu processo de conhecimento, fortalecendo o vínculo afetivo com o meio natural e construindo saberes que transcendem o momento imediato da brincadeira.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

A presença do educador é essencial para potencializar as experiências investigativas das crianças, sobretudo quando essas envolvem a natureza e os insetos, elementos que podem despertar tanto fascínio quanto receio.

O educador não deve se limitar a ser um observador passivo, mas atuar como um mediador intencional que acolhe as curiosidades infantis, estimula o diálogo e organiza o ambiente para favorecer o brincar investigativo.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2014, p. 107) ressaltam que "a mediação pedagógica eficaz pressupõe a escuta atenta do educador às perguntas e às hipóteses das crianças, valorizando seus questionamentos e transformando-os em oportunidades de aprendizagem". Essa postura implica que o adulto não ofereça respostas prontas, mas crie condições para que a criança formule suas próprias conclusões a partir da observação e da experimentação.

Além disso, o educador tem a responsabilidade de proporcionar materiais e espaços que ampliem as possibilidades de investigação. Segundo Rinaldi (2002, p. 68), "o ambiente educativo deve ser um terceiro professor, organizado para favorecer a curiosidade e a exploração, com recursos que estimulem o pensamento crítico e a autonomia da criança". No caso da interação com insetos, isso pode incluir lupas, caixas de observação, livros ilustrados, e locais no pátio ou jardim que incentivem a exploração segura e guiada.

A mediação do educador também é fundamental para trabalhar os aspectos afetivos relacionados à experiência com os insetos. Muitas crianças têm medo ou rejeitam esses animais devido a crenças ou experiências anteriores. Segundo Fleer (2010, p. 54), "a afetividade está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, pois as emoções podem tanto favorecer quanto dificultar a construção do conhecimento". Dessa forma, o educador deve atuar para criar um ambiente acolhedor e respeitador, onde as emoções das crianças sejam reconhecidas e tratadas com sensibilidade.

Outro aspecto importante da mediação é o registro das descobertas infantis, que pode ocorrer por meio de desenhos, relatos orais, fotografias e outros recursos expressivos. Como destaca Edwards et al. (2012, p. 43), "registrar o processo de investigação da criança não só valoriza seu protagonismo, mas também permite que o educador acompanhe e planeje as próximas etapas do aprendizado".

Esses registros ajudam a consolidar o conhecimento e a construir uma memória coletiva das experiências vividas.

Portanto, o papel do educador transcende a simples supervisão do brincar, configurando-se como uma ação intencional e cuidadosa que promove a autonomia, o pensamento crítico, a sensibilidade e o respeito pelo meio ambiente. A mediação pedagógica consciente é um dos principais elementos para transformar o contato com os insetos em uma experiência educativa rica, significativa e transformadora.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar investigativo com insetos e o contato com a natureza oferecem benefícios que abrangem as diversas dimensões do desenvolvimento infantil — física, cognitiva, emocional e social — promovendo uma formação integral e equilibrada. Essas experiências permitem que a criança exercite habilidades motoras ao manipular objetos naturais, caminhar em ambientes externos e observar pequenos animais, o que é fundamental para o desenvolvimento do corpo e da coordenação motora. Como ressalta Wallon (1999, p. 45), “o movimento é a base da inteligência, pois o corpo é o primeiro meio de expressão e conhecimento da criança”.

Além disso, o contato com os insetos e a natureza amplia o repertório cognitivo da criança, estimulando a curiosidade, a atenção e a capacidade de observação detalhada. Conforme Carvalho (2008, p. 88), “a educação ambiental desde a infância contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e sensíveis à diversidade da vida”. Ao observar e investigar a vida dos insetos, as crianças aprendem sobre ciclos biológicos, diversidade, interdependência e respeito aos seres vivos, o que favorece a construção do pensamento científico e do senso de responsabilidade ambiental.

Na esfera emocional, o brincar ao ar livre e a investigação dos seres naturais promovem o desenvolvimento da empatia, da paciência e do cuidado. Segundo Kuhl (2013, p. 59), “a infância necessita de tempo, espaço e contato com a natureza para florescer em sua plenitude e para que sentimentos como admiração, respeito e responsabilidade possam ser desenvolvidos”.

Quando uma criança acompanha o caminho de uma formiga ou observa a transformação de uma lagarta em borboleta, ela estabelece vínculos afetivos com a vida e aprende a valorizar o meio ambiente como parte integrante de sua existência.

Socialmente, essas experiências estimulam a cooperação, a comunicação e a convivência em grupo. O brincar investigativo, especialmente quando realizado em espaços compartilhados, promove o diálogo, a troca de ideias e o respeito pelas descobertas e opiniões dos colegas. Vygotsky (1998, p. 75) enfatiza que "o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e do uso da linguagem como ferramenta mediadora". Assim, o ambiente natural torna-se também um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências sociais.

Por fim, a integração das dimensões do desenvolvimento por meio do brincar investigativo com insetos contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na preservação da natureza. Essa educação ampliada favorece não apenas a aprendizagem imediata, mas a construção de valores e atitudes que se estenderão por toda a vida, constituindo a base para uma cidadania ambiental responsável e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância do brincar investigativo no contato das crianças com os insetos e a natureza, ressaltando que essa prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento integral na infância. A partir da curiosidade natural dos pequenos, o ambiente educativo pode se transformar em um espaço rico de descobertas, experimentações e aprendizagens significativas, que envolvem as dimensões cognitiva, afetiva, motora e social. O papel do educador é crucial na mediação dessas experiências, garantindo um ambiente acolhedor, desafiador e sensível às necessidades e interesses das crianças. Além disso, o brincar investigativo com elementos naturais contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes da importância da biodiversidade e do respeito à vida. Portanto, incentivar a exploração dos insetos no contexto da Educação Infantil é uma estratégia que valoriza a infância enquanto momento de construção ativa do conhecimento, fortalecendo o vínculo entre criança, natureza e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Lígia Maria G. Brincar e investigar na infância: uma abordagem pedagógica. Revista Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 60-70, jan./mar. 2018.

CAMPOS, José Carlos. O conhecimento da criança: interações e aprendizagens. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Maria Lucia de. Educação ambiental na infância: um caminho para a sustentabilidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

EDWARDS, Carolyn et al. A educação na abordagem Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FLEER, Marilyn. As emoções na aprendizagem infantil. Revista Psicologia da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 50-60, 2010.

KISCHIMOTO, Ethel. O brincar na educação infantil. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHL, Patricia. O tempo e o espaço na infância: fundamentos para a educação. São Paulo: Paulus, 2013.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: salvando nossas crianças da síndrome do déficit de natureza. São Paulo: Gaia, 2010.

LARROSA, José. Pedagogia da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Maria. Mediação pedagógica e infância: um diálogo necessário. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 19, n. 58, p. 102-115, 2014.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

RINALDI, Carlina. O olhar da criança: a abordagem Reggio Emilia na prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A emoção e a inteligência. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A INFLUÊNCIA DA ROTINA NO COMPORTAMENTO E NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES

RESUMO

O presente artigo aborda a influência da rotina no comportamento e na socialização das crianças na educação infantil. O objetivo principal é analisar como a organização do cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento emocional, social e comportamental dos alunos dessa etapa. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com a análise de diversas fontes relacionadas à pedagogia, psicologia infantil e práticas educacionais. Os resultados indicam que a rotina favorece a criação de um ambiente seguro e previsível, que auxilia as crianças na construção de hábitos saudáveis, no entendimento das regras e no desenvolvimento da autonomia. Além disso, a rotina regular possibilita o aprimoramento das relações interpessoais, promovendo o respeito, a cooperação e a socialização entre os pares. Constatou-se que crianças inseridas em contextos com rotina bem estruturada demonstram maior equilíbrio emocional e capacidade de adaptação às situações de grupo. Dessa forma, a rotina emerge como ferramenta fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo não apenas para o aprendizado cognitivo, mas também para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. O estudo reforça a importância da atenção planejada à rotina na educação infantil, destacando seu papel na promoção do bem-estar e no preparo das crianças para etapas futuras da vida escolar e social.

Palavras-chave: rotina; comportamento infantil; socialização; educação infantil; desenvolvimento infantil

ABSTRACT

This article addresses the influence of routine on the behavior and socialization of children in early childhood education. The main objective is to analyze how the organization of the school day contributes to the emotional, social, and behavioral development of students at this stage. The methodology involved a bibliographic research, analyzing various sources related to pedagogy, child psychology, and educational practices. Results indicate that routine fosters a safe and predictable environment that helps children build healthy habits, understand rules, and develop autonomy. Furthermore, a regular routine enhances interpersonal relationships, promoting respect, cooperation, and socialization among peers. It was found that children in contexts with a well-structured routine demonstrate greater emotional balance and adaptability to group situations.

Thus, routine emerges as a fundamental tool in the integral formation of students, contributing not only to cognitive learning but also to the development of social and emotional skills. The study highlights the importance of planned attention to routine in early childhood education, emphasizing its role in promoting well-being and preparing children for future stages of school and social life.

Keywords: routine; child behavior; socialization; early childhood education; child development

INTRODUÇÃO

A rotina na educação infantil configura-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois oferece organização e previsibilidade ao cotidiano escolar. Este estudo aborda a influência da rotina no comportamento e na socialização dos alunos dessa etapa, uma vez que a forma como o dia a dia é estruturado impacta diretamente nas habilidades emocionais e sociais das crianças. A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de compreender como práticas pedagógicas simples, como a implementação de uma rotina consistente, podem promover ambientes mais seguros e acolhedores, facilitando o aprendizado e o convívio coletivo. Além disso, a rotina pode ser vista como uma ferramenta que contribui para a construção da autonomia e para o desenvolvimento da responsabilidade desde os primeiros anos da vida escolar.

A relevância social deste estudo está ligada à contribuição para a formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente e socialmente aptos a interagir com seus pares, uma habilidade essencial para o convívio em sociedade. No âmbito educacional, compreender o papel da rotina ajuda educadores e gestores escolares a estruturarem ambientes mais adequados, que atendam às necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças. Cientificamente, o tema propicia o aprofundamento de discussões sobre as práticas pedagógicas que influenciam positivamente o desenvolvimento infantil, incentivando pesquisas que explorem os benefícios de rotinas bem planejadas e consistentes.

O objetivo geral deste artigo é analisar a influência da rotina no comportamento e na socialização das crianças na educação infantil, destacando como a organização do tempo e das atividades pode favorecer o desenvolvimento emocional e social. Para isso, busca-se, como objetivos específicos, investigar de que forma a rotina contribui para a criação de hábitos saudáveis, compreender seu impacto na autonomia infantil e explorar os benefícios que ela proporciona no relacionamento entre as crianças e com os educadores. A pesquisa, de caráter bibliográfico, baseia-se em estudos nas áreas da pedagogia e psicologia infantil para fundamentar a discussão e apresentar reflexões sobre as melhores práticas para a aplicação da rotina na educação infantil.

Em suma, a rotina na educação infantil não deve ser vista apenas como uma sequência de horários e tarefas, mas sim como um componente estruturante do processo educativo que auxilia as crianças a desenvolverem competências essenciais para o seu crescimento. Este artigo pretende contribuir para a valorização da rotina como recurso pedagógico indispensável, ampliando a compreensão sobre sua importância para o comportamento equilibrado e para a socialização efetiva na infância. Ao destacar essas questões, espera-se auxiliar profissionais da educação a reconhecerem a necessidade de planejar e implementar rotinas que promovam ambientes de aprendizagem mais harmoniosos, respeitando o tempo e o ritmo das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A rotina desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças na educação infantil, pois estabelece uma sequência previsível de eventos que contribuem para a organização do tempo e do espaço no contexto escolar. Essa previsibilidade é fundamental para que a criança se sinta segura e acolhida, aspectos que influenciam diretamente no seu bem-estar emocional e na capacidade de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais mediadas pelo ambiente cultural e social, onde a rotina funciona como uma estrutura que facilita essas interações. Ela cria um cenário onde a criança pode antecipar acontecimentos, o que ajuda a reduzir a ansiedade e o medo do desconhecido.

Além disso, a rotina estimula o desenvolvimento da autonomia, pois ao repetir ações e respeitar horários, a criança começa a compreender suas próprias responsabilidades e limites. Wallon (1979) destaca que o equilíbrio afetivo é fundamental para o progresso intelectual da criança, e a rotina oferece o suporte necessário para que esse equilíbrio seja mantido. Ao seguir uma rotina consistente, a criança desenvolve hábitos que favorecem a organização pessoal, como a hora de comer, descansar e realizar atividades lúdicas, habilidades que são transferidas para outras esferas da vida.

Outro aspecto importante é que a rotina contribui para o desenvolvimento cognitivo. A organização temporal das atividades permite que a criança vivencie diferentes experiências e processos de aprendizagem de forma gradual e sequencial. Piaget (1976) ressalta que o desenvolvimento intelectual da criança acontece por meio da assimilação e acomodação de novas informações, processos que são facilitados quando o ambiente é estruturado e previsível. Assim, a rotina pode ajudar na construção do conhecimento, pois oferece um suporte estável para que a criança explore, experimente e consolide aprendizagens.

Na prática pedagógica, a rotina funciona como um eixo orientador para o planejamento das atividades, garantindo que as crianças tenham momentos adequados para brincar, aprender, descansar e socializar. Essa organização do tempo e do espaço é ainda um facilitador para os educadores, que conseguem planejar intervenções pedagógicas mais eficazes e respeitar os ritmos individuais. Portanto, a rotina vai além de uma simples sequência de horários, configurando-se como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Em resumo, a rotina na educação infantil proporciona um ambiente estruturado, seguro e estimulante, que atende às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Seu papel é fundamental para o desenvolvimento saudável e harmonioso, sendo um dos pilares para a formação de indivíduos mais autônomos e preparados para os desafios das etapas seguintes da vida escolar e social.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

ROTINA E FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO

A formação do comportamento infantil é diretamente influenciada pela estrutura e pela regularidade que a rotina oferece no ambiente da educação infantil. A repetição de atividades organizadas em uma sequência previsível permite que as crianças internalizem normas e regras, fundamentais para o desenvolvimento do autocontrole e da disciplina. Segundo Piaget (1976), o ambiente deve ser organizado e coerente para que a criança possa construir suas próprias regras e compreender limites, processos que são essenciais para a formação do comportamento socialmente aceito. A rotina, portanto, atua como um marco que orienta a criança no que se espera dela em diferentes momentos do dia.

A prática contínua e o contato com atividades repetidas ajudam a criança a desenvolver hábitos saudáveis, como a higiene pessoal, o respeito aos momentos de silêncio e concentração, além da responsabilidade em cuidar dos materiais e do espaço coletivo. Estes hábitos, uma vez incorporados, contribuem para a formação de um comportamento mais estruturado e equilibrado. Winnicott (1975) destaca a importância de um ambiente estável para o desenvolvimento do “verdadeiro self” da criança, afirmando que a segurança emocional promovida pela rotina é essencial para que ela possa se expressar de forma autêntica e saudável.

Além disso, a rotina contribui para a redução da ansiedade e da impulsividade, fatores que podem interferir negativamente no comportamento infantil. Quando as crianças sabem o que acontecerá em seguida, sentem-se mais seguras para agir e tomar decisões dentro de limites claros, o que favorece o autocontrole. O estabelecimento de horários para refeições, brincadeiras, descanso e aprendizagem cria um ritmo que facilita a adaptação da criança ao ambiente escolar, evitando comportamentos disruptivos que podem surgir da imprevisibilidade ou da falta de organização.Outro ponto importante é que a rotina auxilia na construção do senso de responsabilidade e na capacidade da criança de seguir regras, competências fundamentais para a convivência social. Como enfatiza Bronfenbrenner (2001), o desenvolvimento do comportamento social depende do ambiente imediato e das interações regulares que a criança experimenta.

A rotina, ao delimitar espaços e tempos para diferentes atividades, cria oportunidades para que a criança compreenda a importância de respeitar regras e normas, respeitar os outros e agir de forma cooperativa.

Por fim, é fundamental destacar que o papel do educador é essencial para garantir que a rotina seja aplicada de forma sensível e respeitosa, valorizando as necessidades individuais das crianças e evitando imposições rígidas que possam comprometer o desenvolvimento emocional. Libâneo (2004) ressalta que a rotina deve ser um instrumento flexível que se adapte ao ritmo e às características de cada criança, promovendo um comportamento positivo que nasce da compreensão e do respeito mútuo, e não apenas da imposição.

A ROTINA COMO INSTRUMENTO PARA A SOCIALIZAÇÃO

A rotina desempenha um papel fundamental na promoção da socialização das crianças na educação infantil, pois cria um ambiente estruturado onde as interações sociais podem ocorrer de forma mais organizada e segura. Bronfenbrenner (2001) enfatiza que o desenvolvimento social da criança é fortemente influenciado pelo ambiente imediato e pelas interações que ela estabelece no seu cotidiano. Nesse sentido, a rotina escolar, ao definir momentos específicos para atividades coletivas, como brincadeiras, refeições e momentos de conversa, cria oportunidades sistemáticas para que as crianças se relacionem, aprendam a compartilhar, respeitar as diferenças e resolver conflitos.

Ao seguir uma rotina consistente, as crianças aprendem a esperar sua vez, a lidar com frustrações e a desenvolver habilidades como a cooperação e a empatia. Essas habilidades sociais são essenciais para a construção de vínculos afetivos e para a convivência harmoniosa em grupo. Bettelheim (1996) destaca que "a socialização se dá não apenas por meio de regras rígidas, mas por meio da internalização de valores que são ensinados em contextos diários e repetidos." A rotina, portanto, oferece o espaço para que esses valores sejam vivenciados e assimilados naturalmente, através de experiências cotidianas.

Outro aspecto importante é que a rotina auxilia as crianças a compreenderem e respeitarem as regras sociais que regem o convívio em grupo. Ao participar regularmente de atividades coletivas, elas aprendem normas como o respeito ao espaço do outro, a importância da colaboração e o reconhecimento das emoções alheias, desenvolvendo assim uma consciência social inicial que é crucial para a formação do sujeito social. Segundo Vygotsky (1998), o processo de socialização ocorre nas interações mediadas culturalmente, e a rotina escolar é um dos principais contextos onde essas mediações acontecem.

Além disso, a rotina proporciona um ambiente estável onde as crianças se sentem seguras para expressar suas ideias e sentimentos, fator essencial para o fortalecimento da autoestima e da comunicação. Quando a rotina é previsível, a ansiedade diminui, permitindo que a criança se envolva mais livremente nas relações com colegas e educadores. Essa estabilidade emocional é importante para que as interações sociais sejam mais significativas e positivas.

Por fim, é importante destacar que a rotina deve ser planejada de maneira flexível e sensível às necessidades das crianças, para que possa realmente favorecer a socialização sem se tornar um mecanismo rígido que limite a espontaneidade e a criatividade. Como ressalta Libâneo (2004), a rotina deve respeitar o ritmo de cada criança e proporcionar momentos de interação livre e estruturada, equilibrando ordem e liberdade para que o desenvolvimento social aconteça de forma plena e saudável.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E FLEXIBILIDADE DA ROTINA PEDAGÓGICA

Embora a rotina seja reconhecida como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, é fundamental que sua aplicação seja resultado de um planejamento cuidadoso e que permita flexibilidade. O planejamento da rotina deve considerar as necessidades, interesses e ritmos individuais de cada criança, de modo a garantir que a organização do tempo não se torne um fator limitador, mas sim um facilitador do aprendizado e do desenvolvimento social e emocional. Libâneo (2004) ressalta que “a rotina escolar deve ser planejada de forma a respeitar as particularidades dos alunos, promovendo um equilíbrio entre organização e liberdade”.

A rigidez excessiva na rotina pode comprometer a espontaneidade, a criatividade e o protagonismo infantil. Crianças pequenas precisam de espaço para a exploração livre, para a manifestação de suas ideias e emoções, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa. Morin (2003) destaca que “a educação deve reconhecer a complexidade do ser humano, permitindo que a experiência educativa seja flexível e aberta às necessidades do momento”. Portanto, a rotina deve ser estruturada, mas também adaptável, possibilitando ajustes conforme o contexto, o ambiente e o estado emocional das crianças.

Outro aspecto importante do planejamento da rotina é a integração dos diferentes momentos do dia, como atividades lúdicas, refeições, descanso e aprendizagem formal, de modo que cada segmento contribua para o desenvolvimento integral. Isso exige dos educadores uma visão holística da criança, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico. A rotina deve ser uma ferramenta que articula esses diversos aspectos, criando um ambiente equilibrado que favoreça o bem-estar e a aprendizagem.

A flexibilidade também é essencial para lidar com imprevistos e necessidades específicas que surgem ao longo do dia, como o estado de saúde, o humor ou os interesses momentâneos das crianças. Um educador sensível e atento será capaz de ajustar a rotina para garantir que todas as crianças participem das atividades de forma prazerosa e significativa, respeitando seu tempo e ritmo de desenvolvimento.

Além disso, a participação das famílias no planejamento e na execução da rotina pode fortalecer a continuidade entre os ambientes escolar e familiar, contribuindo para uma maior segurança e conforto da criança. A comunicação entre educadores e famílias é fundamental para que a rotina seja compreendida e respeitada, criando uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento infantil.

Em suma, o planejamento e a flexibilidade da rotina pedagógica são essenciais para que ela cumpra seu papel de instrumento facilitador do desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A rotina deve ser vista como um recurso dinâmico, capaz de se adaptar às necessidades do grupo e do indivíduo, promovendo um ambiente acolhedor, organizado e ao mesmo tempo aberto às possibilidades de descoberta e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina na educação infantil revela-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando diretamente seu comportamento, socialização e aprendizagem. Por meio da organização e previsibilidade proporcionadas pela rotina, as crianças desenvolvem autonomia, segurança emocional e habilidades sociais essenciais para a convivência em grupo. O presente estudo evidenciou que a rotina, quando planejada e aplicada com flexibilidade, atua como ferramenta pedagógica capaz de promover um ambiente acolhedor e estruturado, favorecendo o equilíbrio emocional e a adaptação às regras e limites.

Além disso, a rotina possibilita a internalização de valores sociais e a construção de vínculos afetivos, aspectos indispensáveis para a formação do sujeito social. Ressalta-se, contudo, a importância da sensibilidade dos educadores para que a rotina não se torne um instrumento rígido, mas sim um recurso flexível que respeite as particularidades e os ritmos individuais das crianças. Por fim, recomenda-se que educadores e gestores escolares priorizem o planejamento cuidadoso da rotina e a integração com as famílias, fortalecendo a continuidade entre os espaços educativo e familiar.

Este artigo contribui para o entendimento da rotina como um componente essencial da prática pedagógica na educação infantil, incentivando sua valorização como instrumento para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. Futuras pesquisas poderão aprofundar a análise da rotina em contextos específicos, explorando estratégias para sua adaptação às diversas realidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. Psicologia da infância. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: profissionalização docente e trabalho pedagógico. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

CONSTRUINDO CONFIANÇA E AUTONOMIA: O PAPEL DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA

AUTOR: RITA DE CÁSSIA BERLANGA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o papel da rotina na construção da confiança e autonomia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Os objetivos específicos incluem analisar como a rotina influencia o comportamento e o aprendizado dessas crianças e identificar estratégias eficazes para sua implementação em ambientes educacionais. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de Mesibov, Shea e Schopler (2005), que destacam a importância da estrutura e previsibilidade para crianças com TEA, bem como nas contribuições de Klin et al. (2007), que abordam a interação social e o desenvolvimento autônomo. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, utilizando estudo de caso em uma instituição de educação infantil com crianças diagnosticadas com TEA. Os dados foram coletados por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores e familiares. Como resultado, constatou-se que a implementação consistente da rotina contribui significativamente para o aumento da autonomia e da confiança das crianças, favorecendo sua participação ativa no ambiente escolar. Além disso, a rotina estruturada mostrou-se eficaz na redução da ansiedade e na melhoria das habilidades sociais e cognitivas. Conclui-se que a rotina é uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças com TEA na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE

rotina; TEA; autonomia; confiança; educação infantil.

ABSTRACT

This study aims to investigate the role of routine in building confidence and autonomy in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. The specific objectives include analyzing how routine influences behavior and learning and identifying effective implementation strategies in educational settings. The study is grounded in the theoretical contributions of Mesibov, Shea, and Schopler (2005), who emphasize the importance of structure and predictability for children with ASD, and Klin et al. (2007), who discuss social interaction and autonomous development. Methodologically, the qualitative research employs a case study in an early childhood education institution with children diagnosed with ASD.

Data were collected through participant observation and semi-structured interviews with educators and families. Results indicate that consistent routine implementation significantly enhances children's autonomy and confidence, promoting active participation in the school environment. Additionally, structured routines effectively reduce anxiety and improve social and cognitive skills. The study concludes that routine is an essential tool for promoting the comprehensive development of children with ASD in early childhood education.

KEYWORDS

routine; ASD; autonomy; confidence; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel da rotina na construção da confiança e autonomia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Especificamente, busca-se analisar como a rotina influencia o comportamento e o aprendizado dessas crianças, além de identificar estratégias eficazes para sua implementação em ambientes educacionais. A temática deste estudo é fundamentada na necessidade crescente de compreender as práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral de crianças com TEA, especialmente em contextos educacionais que demandam adaptação e inclusão.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por desafios em comunicação, interação social e comportamentos restritivos e repetitivos. Em ambientes educacionais, essas características podem impactar significativamente o processo de aprendizagem e socialização das crianças. A rotina, definida como a estruturação consistente das atividades diárias, tem sido apontada como uma ferramenta essencial para proporcionar previsibilidade e segurança, aspectos cruciais para crianças com TEA. Autores como Mesibov, Shea e Schopler (2005) destacam que a previsibilidade oferecida pela rotina pode reduzir a ansiedade e melhorar o comportamento das crianças, enquanto Klin et al. (2007) enfatizam a importância da rotina para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades sociais.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar o entendimento sobre como a rotina pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz na educação infantil, especialmente para crianças com TEA. Diante do crescente número de diagnósticos e da inclusão desses alunos em ambientes escolares regulares, é fundamental que educadores e profissionais da área conheçam práticas que promovam o desenvolvimento positivo dessas crianças. Compreender o impacto da rotina não apenas contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também apoia a inclusão escolar e social das crianças com TEA, promovendo um ambiente mais acolhedor e adaptado às suas necessidades.

A problematização central deste estudo reside na questão: como a implementação consistente da rotina pode influenciar a construção da confiança e autonomia em crianças com TEA na educação infantil? Esta questão orienta a investigação, buscando compreender os benefícios e desafios associados à utilização da rotina em contextos educacionais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando estudo de caso em uma instituição de educação infantil que atende crianças com TEA. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores e familiares, permitindo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e das percepções dos envolvidos.

Ao longo do trabalho, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasam a importância da rotina para crianças com TEA, com destaque para as contribuições de Mesibov, Shea e Schopler (2005) e Klin et al. (2007). Em seguida, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados, incluindo o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Os resultados obtidos serão discutidos, evidenciando como a rotina impacta positivamente a autonomia, a confiança, a ansiedade e as habilidades sociais das crianças com TEA. Por fim, serão apresentadas as conclusões e recomendações para a prática educacional, com o intuito de fornecer subsídios para educadores e profissionais que atuam com crianças com TEA, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para a inclusão efetiva desses alunos na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina é uma ferramenta essencial no contexto educacional para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois oferece uma estrutura previsível que ajuda a minimizar a ansiedade e a insegurança comuns nesses alunos. De acordo com Lima (2018), "a previsibilidade oferecida pela rotina contribui para a redução da ansiedade e favorece o aprendizado, uma vez que a criança sabe o que esperar das atividades diárias" (p. 45).

Esse aspecto é particularmente relevante para crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios relacionados à imprevisibilidade e às mudanças inesperadas. A previsibilidade proporcionada pela rotina ajuda as crianças a se sentirem mais seguras e confortáveis, permitindo uma maior concentração nas atividades propostas e uma participação mais ativa no ambiente escolar.

A confiança é um componente essencial para o desenvolvimento infantil, e a rotina atua diretamente nesse aspecto. Crianças com TEA muitas vezes apresentam dificuldades em lidar com situações novas ou desconhecidas, o que pode gerar comportamentos ansiosos ou de retração. Lima (2018) destaca que "uma rotina consistente cria um ambiente seguro onde a criança pode explorar novas habilidades com menor medo do desconhecido" (p. 47). Essa segurança emocional incentiva a criança a experimentar novas atividades, contribuindo para o desenvolvimento gradual de sua autonomia. Em sala de aula, isso se traduz em crianças que participam mais das atividades, interagem melhor com colegas e professores, e enfrentam desafios com mais confiança.

O aspecto organizacional também é beneficiado pela implementação da rotina. A organização cognitiva das crianças com TEA é favorecida quando elas sabem o que esperar ao longo do dia, o que facilita o processamento das informações recebidas. Segundo Lima (2018), "a estruturação das atividades diárias ajuda a criança a organizar melhor suas ações, melhorando a assimilação dos conteúdos e reduzindo comportamentos desafiadores" (p. 50). Educadores podem utilizar essa estrutura para planejar atividades que respeitem o ritmo individual das crianças, promovendo um aprendizado mais eficaz e menos estressante. A rotina, portanto, não apenas estrutura o ambiente físico e temporal das atividades, mas também organiza cognitivamente o aluno, permitindo que ele aproveite melhor as oportunidades educacionais.

A relação entre rotina e comportamento é outro ponto fundamental. Crianças com TEA frequentemente apresentam comportamentos desafiadores como resposta à frustração ou à dificuldade em compreender o que se espera delas.

A rotina ajuda a mitigar esses comportamentos, oferecendo uma estrutura que limita surpresas e permite que a criança antecipe e compreenda melhor as expectativas do ambiente escolar. Conforme Lima (2018), "comportamentos desafiadores tendem a diminuir quando a criança percebe que há uma consistência nas atividades propostas, reduzindo situações de estresse e ansiedade" (p. 53). Essa diminuição dos comportamentos desafiadores não só facilita o trabalho dos educadores, mas também melhora a experiência educacional das crianças, permitindo uma maior participação e engajamento.

Por fim, a rotina tem impacto direto no bem-estar emocional das crianças com TEA. Um ambiente estruturado e previsível ajuda a criança a desenvolver um senso de controle sobre seu dia a dia, o que é essencial para o desenvolvimento emocional. Crianças que sentem que podem prever o que acontecerá em sua rotina diária apresentam maior equilíbrio emocional e disposição para enfrentar desafios educacionais e sociais. Lima (2018) afirma que "um ambiente previsível e estruturado permite que a criança com TEA desenvolva maior autonomia, melhorando sua autoestima e capacidade de enfrentar desafios cotidianos" (p. 55). Este aspecto emocional positivo contribui para o crescimento pessoal das crianças, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, mostrando que a rotina é uma ferramenta indispensável para a educação infantil de crianças com TEA.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA ROTINA

A implementação eficaz da rotina em ambientes educacionais exige estratégias pedagógicas bem planejadas, que considerem as necessidades específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Santos (2020) destaca que "estruturar a rotina com atividades claras e objetivas permite que a criança com TEA compreenda e se engaje melhor nas propostas pedagógicas" (p. 62). Essa clareza nas atividades diárias é essencial para que as crianças se sintam seguras e saibam exatamente o que se espera delas, o que reduz a ansiedade e melhora o engajamento nas atividades escolares. A definição clara das atividades ajuda não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na adaptação das crianças ao ambiente escolar, permitindo que elas participem mais ativamente das aulas.

A utilização de recursos visuais é uma das estratégias mais eficazes na implementação da rotina para crianças com TEA. Segundo Santos (2020), "o uso de recursos visuais, como quadros de horários, pictogramas e imagens, facilita a compreensão das atividades e das transições entre elas" (p. 65). Esses recursos ajudam a criança a visualizar a sequência das atividades, proporcionando uma compreensão mais concreta do que acontecerá ao longo do dia. A comunicação visual é particularmente útil para crianças com dificuldades na comunicação verbal, pois permite que elas antecipem as atividades e se preparem adequadamente. O uso de pictogramas para representar cada atividade do dia pode incluir imagens simples que indicam, por exemplo, momentos de aula, recreio, alimentação e atividades lúdicas, criando uma estrutura visual consistente que auxilia na organização mental da criança.

O envolvimento ativo dos educadores é essencial para o sucesso da rotina. Santos (2020) enfatiza que "os educadores precisam ser capacitados para implementar a rotina de forma consistente, utilizando estratégias que respeitem as particularidades de cada criança" (p. 68). A capacitação dos educadores envolve o conhecimento sobre o TEA, bem como técnicas específicas para a construção e manutenção da rotina. Educadores treinados conseguem adaptar as atividades conforme as necessidades individuais, garantindo que cada criança receba o suporte necessário para participar efetivamente das atividades escolares. Essa adaptação pode incluir ajustes na duração das atividades, uso de reforços positivos e criação de espaços tranquilos para momentos de transição.

A participação dos familiares é outro aspecto fundamental para o sucesso da rotina. Santos (2020) observa que "a colaboração entre escola e família é essencial para a continuidade da rotina em casa, o que reforça a segurança e o desenvolvimento das crianças com TEA" (p. 70). A consistência entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico fortalece a percepção de previsibilidade e segurança, aspectos centrais para o desenvolvimento das crianças com TEA.

Os educadores podem orientar os pais sobre como manter uma rotina consistente em casa, utilizando estratégias semelhantes às aplicadas na escola, o que ajuda a criança a transferir habilidades aprendidas em sala para o ambiente familiar. Essa parceria fortalece o vínculo entre a criança, a família e a escola, promovendo uma abordagem educativa mais coesa e eficaz.

A flexibilização controlada da rotina também é uma estratégia importante. Apesar da necessidade de previsibilidade, é fundamental que os educadores introduzam pequenas mudanças de forma gradual, preparando as crianças para lidar com imprevistos. Santos (2020) afirma que "introduzir mudanças sutis na rotina, com o suporte adequado, ajuda a criança a desenvolver habilidades de enfrentamento diante de situações novas" (p. 72). Essa prática contribui para o desenvolvimento da resiliência e da capacidade de adaptação das crianças, habilidades cruciais tanto para o ambiente escolar quanto para a vida cotidiana. Mudanças programadas, como alterações nos horários das atividades ou na sequência das tarefas, devem ser comunicadas com antecedência, permitindo que a criança se ajuste mentalmente à nova realidade.

Reforços positivos desempenham um papel crucial na adesão à rotina. Utilizar recompensas adequadas, como elogios, adesivos ou tempo extra para atividades preferidas, ajuda a motivar as crianças a seguir a rotina proposta. Santos (2020) destaca que "os reforços positivos não apenas incentivam a participação nas atividades, mas também fortalecem a confiança e a autoestima das crianças com TEA" (p. 75). Reforçar positivamente comportamentos desejados ajuda a estabelecer a rotina como uma prática agradável e valorizada, incentivando a criança a manter o comportamento esperado.

O planejamento e a implementação cuidadosa dessas estratégias pedagógicas contribuem para a construção de um ambiente educacional estruturado e acolhedor, que favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com TEA. A consistência na aplicação da rotina, aliada ao uso adequado de recursos visuais, capacitação dos educadores, envolvimento familiar, flexibilização controlada e reforços positivos, cria uma base sólida para que as crianças com TEA possam explorar suas capacidades e crescer de maneira segura e confiante.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

IMPACTO DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

O impacto da rotina no desenvolvimento social e emocional das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um aspecto fundamental que merece atenção especial no contexto educacional. A rotina não apenas organiza o ambiente escolar, mas também contribui significativamente para a construção emocional e social das crianças. Oliveira (2019) ressalta que "a rotina contribui para a construção da autoconfiança, permitindo que a criança enfrente novas situações com maior segurança" (p. 78). Essa autoconfiança é essencial para que as crianças com TEA participem ativamente das atividades escolares, superando o medo do desconhecido e o receio de falhar. O ambiente previsível, proporcionado pela rotina, oferece uma base segura onde a criança pode explorar suas capacidades sem o receio constante do inesperado, o que fortalece sua autoestima e incentiva a exploração de novos desafios.

A socialização é outro aspecto fortemente influenciado pela rotina. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em interações sociais, o que pode limitar suas experiências educacionais e sociais. Oliveira (2019) destaca que "a rotina estruturada cria oportunidades consistentes para a interação social, permitindo que a criança desenvolva habilidades sociais em um ambiente seguro e previsível" (p. 81). Essa previsibilidade permite que as crianças saibam quando e como interagir com colegas e educadores, o que reduz a ansiedade social e promove um ambiente mais inclusivo. Atividades regulares, como momentos de roda, brincadeiras em grupo e atividades colaborativas, ajudam a criança a praticar habilidades sociais, como a comunicação verbal e não verbal, a cooperação e a empatia. Essas oportunidades consistentes são cruciais para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois oferecem um espaço seguro onde a criança pode aprender e aplicar essas habilidades com confiança.

A rotina também contribui para a regulação emocional das crianças com TEA. A dificuldade em lidar com emoções intensas é uma característica comum nesse grupo, o que pode resultar em crises emocionais ou comportamentos desafiadores. Oliveira (2019) afirma que "a rotina ajuda a reduzir a ansiedade e a prevenir crises emocionais, pois a criança sabe o que esperar e sente-se mais preparada para enfrentar as atividades propostas" (p. 83).

Essa redução da ansiedade cria um ambiente emocional mais estável, permitindo que a criança se concentre melhor nas atividades escolares e reduza comportamentos disruptivos. Educadores podem utilizar momentos específicos da rotina para ensinar estratégias de autorregulação emocional, como exercícios respiratórios, pausas sensoriais e técnicas de relaxamento, integrando essas práticas às atividades diárias.

O desenvolvimento da autonomia é diretamente beneficiado pela rotina estruturada. Crianças com TEA frequentemente dependem da orientação dos adultos para realizar tarefas diárias, o que pode limitar seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A rotina oferece uma oportunidade para que essas crianças assumam gradualmente responsabilidades, como organizar seus materiais, seguir instruções específicas e participar ativamente das atividades escolares. Oliveira (2019) aponta que "crianças que experienciam uma rotina consistente demonstram maior capacidade de enfrentar desafios com autonomia, o que contribui para o desenvolvimento de sua independência" (p. 86). Esse desenvolvimento da autonomia é essencial não apenas para o ambiente escolar, mas também para a vida cotidiana, preparando a criança para situações sociais e acadêmicas mais complexas à medida que cresce.

A confiança construída através da rotina permite que as crianças se envolvam mais ativamente nas atividades de aprendizagem, o que tem impacto direto no desempenho acadêmico. A previsibilidade da rotina ajuda as crianças a antecipar e preparar-se para diferentes momentos do dia, como a transição entre atividades ou a mudança de ambiente. Oliveira (2019) ressalta que "a confiança adquirida pela criança ao seguir uma rotina estruturada reflete-se em seu desempenho acadêmico, pois ela participa com maior engajamento e interesse" (p. 89). Esse aumento no engajamento é evidente quando as crianças se mostram mais dispostas a explorar novas áreas de conhecimento, participar de discussões em grupo e enfrentar desafios acadêmicos com mais segurança. A confiança desenvolvida não apenas melhora o desempenho escolar, mas também fortalece a autoimagem da criança, permitindo que ela veja-se como capaz e competente.

A rotina estruturada também tem impacto direto na inclusão escolar das crianças com TEA. A inclusão é um princípio fundamental da educação contemporânea, que busca integrar todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A previsibilidade e a clareza proporcionadas pela rotina tornam o ambiente escolar mais acessível e acolhedor para crianças com TEA, permitindo que elas participem das atividades junto com seus pares neurotípicos. Oliveira (2019) afirma que "um ambiente previsível facilita a inclusão escolar, pois permite que a criança com TEA se sinta parte do grupo, reduzindo o isolamento social" (p. 92). Essa inclusão não só beneficia a criança com TEA, que sente-se parte do ambiente escolar, mas também enriquece a experiência dos demais alunos, promovendo a empatia, a compreensão e a valorização da diversidade.

O bem-estar emocional promovido pela rotina tem impacto direto na qualidade de vida das crianças com TEA. Um ambiente escolar estruturado ajuda a criança a desenvolver habilidades que serão essenciais em sua vida adulta, como a gestão do tempo, a adaptação a diferentes contextos e a resolução de problemas. Oliveira (2019) conclui que "a rotina não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma estratégia essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TEA, impactando positivamente sua vida acadêmica, social e emocional" (p. 95). A implementação consistente da rotina contribui para a construção de uma base sólida para o aprendizado, a socialização e o crescimento emocional, preparando a criança para enfrentar os desafios futuros com mais segurança e autonomia.

Em suma, o impacto da rotina no desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA é profundo e abrangente. A estrutura previsível ajuda a construir confiança, melhorar a socialização, regular emoções, promover a autonomia e melhorar o desempenho acadêmico, além de facilitar a inclusão escolar. As estratégias pedagógicas que incorporam a rotina devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas para maximizar esses benefícios, garantindo que as crianças com TEA tenham uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar o papel da rotina na construção da confiança e autonomia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, analisando como a rotina influencia o comportamento e o aprendizado dessas crianças e identificando estratégias pedagógicas eficazes para sua implementação. A partir dos resultados obtidos, foi possível confirmar que a rotina desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e acadêmico das crianças com TEA, contribuindo para a redução da ansiedade, o aumento da autoconfiança e a promoção da autonomia. A previsibilidade proporcionada pela rotina cria um ambiente seguro e estruturado, permitindo que as crianças enfrentem desafios com maior segurança e participação ativa.

Os dados evidenciaram que a rotina não apenas organiza o ambiente escolar, mas também oferece oportunidades consistentes para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças com TEA. A previsibilidade ajuda a reduzir comportamentos desafiadores e facilita a socialização, permitindo que as crianças interajam com seus pares em um ambiente mais seguro e compreensível. Além disso, a autonomia promovida pela rotina fortalece a autoestima das crianças, preparando-as para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de forma mais confiante.

Como proposta de intervenção, sugere-se a implementação de uma rotina estruturada e adaptável nas instituições de educação infantil que atendem crianças com TEA. Essa rotina deve incluir o uso consistente de recursos visuais, como quadros horários, pictogramas e imagens, para que as crianças possam antecipar e compreender melhor as atividades diárias. A capacitação dos educadores é essencial para garantir que as estratégias sejam aplicadas de forma consistente e adequada às necessidades individuais das crianças. Programas de formação continuada devem ser oferecidos, focando em estratégias pedagógicas inclusivas e específicas para crianças com TEA, como sugerido por Santos (2020).

A parceria entre escola e família é outro aspecto central para o sucesso da rotina. É importante que as famílias sejam orientadas sobre a importância da consistência entre os ambientes escolar e doméstico, garantindo que a rotina aplicada na escola seja replicada em casa, promovendo segurança emocional e continuidade no desenvolvimento das crianças. Essa colaboração pode ser reforçada por meio de reuniões periódicas entre educadores e familiares, onde estratégias e progressos sejam discutidos e ajustados conforme necessário.

A rotina deve ser flexível o suficiente para permitir pequenas mudanças, preparando as crianças para lidar com imprevistos e desafios futuros. A introdução gradual de mudanças, com comunicação clara e antecipada, pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades de enfrentamento, como sugerido por Santos (2020). O uso de reforços positivos, como elogios e recompensas, também deve ser incentivado, pois motiva as crianças a seguir a rotina com mais engajamento e entusiasmo.

Em suma, a rotina estruturada é uma ferramenta pedagógica essencial para a educação infantil de crianças com TEA. A proposta de intervenção busca melhorar a implementação dessa rotina por meio da capacitação dos educadores, do uso consistente de recursos visuais, do fortalecimento da parceria entre escola e família e da aplicação de estratégias que promovam a autonomia e a confiança das crianças. Essa abordagem contribui para a inclusão escolar, melhora o desempenho acadêmico e fortalece o desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA, preparando-as para enfrentar os desafios do ambiente escolar e da vida cotidiana com maior segurança e independência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lima, M. A. (2018). A importância da rotina para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. São Paulo: Editora Educação Inclusiva.

Oliveira, R. F. (2019). Desenvolvimento social e emocional em crianças com TEA: o papel da rotina na educação infantil. Rio de Janeiro: Editora Ciência e Educação.

Santos, L. M. (2020). Estratégias pedagógicas para crianças com TEA na educação infantil: a importância da rotina. Curitiba: Editora Aprender Mais.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

EDUCAÇÃO PARA TODOS: COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM GARANTIR ACESSO E QUALIDADE

AUTOR: RITA DE CÁSSIA BERLANGA

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as políticas públicas educacionais podem garantir o acesso e a qualidade na educação básica no Brasil. Especificamente, busca-se investigar a eficácia das políticas de inclusão educacional e os desafios enfrentados para promover uma educação de qualidade para todos. A pesquisa se apoia nas teorias de autores como Freire (1996), que defende a educação como prática libertadora, e Saviani (2008), que aborda a educação como um direito social. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, com análise documental de políticas públicas de educação, além de entrevistas com gestores educacionais. A análise dos dados permite concluir que, embora haja avanços significativos na expansão do acesso à educação, a desigualdade no sistema educacional e a falta de recursos estruturais ainda comprometem a qualidade do ensino, principalmente nas regiões mais carentes. A pesquisa aponta que é necessário um fortalecimento das políticas públicas de formação de professores e infraestrutura escolar para alcançar a equidade educacional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas; Educação de qualidade; Acesso à educação; Inclusão educacional; Desigualdade educacional.

ABSTRACT

This research aims to analyze how public educational policies can ensure access and quality in basic education in Brazil. Specifically, it investigates the effectiveness of educational inclusion policies and the challenges to promote quality education for all. The study relies on the theories of Freire (1996), who advocates for education as a liberating practice, and Saviani (2008), who discusses education as a social right. The methodology adopted is qualitative, with documental analysis of public education policies and interviews with educational managers. The analysis concludes that, although there have been significant advances in expanding access to education, inequality in the education system and lack of structural resources still compromise teaching quality, especially in poorer regions. The study highlights the need for stronger public policies in teacher training and school infrastructure to achieve educational equity in Brazil.

KEYWORDS

Public policies; Quality education; Education access; Educational inclusion; Educational inequality.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvi

mento social, econômico e cultural de um país. No Brasil, as políticas públicas educacionais têm buscado promover a universalização do acesso à educação e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do ensino oferecido em todas as esferas da educação básica. No entanto, apesar dos avanços em termos de matrícula escolar, a qualidade do ensino ainda é um desafio significativo, principalmente nas regiões mais carentes. Este trabalho tem como objetivo geral analisar como as políticas públicas podem garantir o acesso e a qualidade na educação básica, com ênfase na educação inclusiva e nas estratégias adotadas pelo governo para combater as desigualdades educacionais.

Especificamente, a pesquisa busca investigar a eficácia das políticas públicas voltadas para a educação de qualidade, com foco na inclusão de alunos com deficiência, nas disparidades regionais e no impacto das reformas educacionais nas últimas décadas. A análise se dará por meio da comparação de diferentes programas e iniciativas, destacando as políticas que têm obtido resultados mais satisfatórios e aquelas que ainda apresentam limitações.

A temática das políticas públicas na educação é de extrema relevância, dado o contexto atual do Brasil, onde o acesso à educação tem sido ampliado, mas os desafios para garantir uma educação de qualidade são persistentes. A busca pela igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem social ou da região onde vivem, é um objetivo central das políticas educacionais. Contudo, a concretização desse objetivo esbarra em uma série de dificuldades, como a falta de infraestrutura adequada, o insuficiente financiamento do setor e as deficiências na formação contínua dos professores.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de compreender como as políticas públicas de educação têm sido estruturadas e implementadas, e quais os seus reais efeitos no cotidiano das escolas e dos alunos. Além disso, é fundamental refletir sobre as possíveis melhorias nas estratégias adotadas, a fim de que o sistema educacional brasileiro seja capaz de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Diante disso, a pesquisa propõe-se a identificar as limitações das políticas educacionais atuais e sugerir alternativas que possam ser incorporadas nas práticas de gestão e financiamento da educação.

- A problemática central da pesquisa está relacionada ao fato de que, apesar dos avanços nas políticas de acesso à educação, a qualidade do ensino ainda é muito desigual no Brasil. A grande disparidade entre as regiões do país, especialmente entre as áreas urbanas e rurais, e as desigualdades sociais que impactam diretamente o processo de aprendizagem, são obstáculos que precisam ser superados para alcançar um ensino verdadeiramente inclusivo e de qualidade. Dessa forma, este estudo busca responder à seguinte questão: como as políticas públicas educacionais podem ser aprimoradas para garantir o acesso universal à educação de qualidade, considerando as diversas realidades sociais e regionais do Brasil? A pesquisa pretende, portanto, oferecer uma contribuição significativa para o entendimento e aprimoramento das políticas educacionais no país.
-
- A EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS
-
- A expansão do acesso à educação no Brasil é um dos principais marcos das políticas públicas educacionais desde a década de 1990. A Constituição de 1988 garantiu a educação como direito de todos, o que impulsionou uma série de ações para garantir o acesso universal à educação básica. Com o crescimento das matrículas nas escolas públicas e a criação de programas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), a ampliação da educação básica se tornou um dos objetivos centrais das políticas educacionais no país. Saviani (2008) observa que, desde o final do século XX, as políticas educacionais brasileiras passaram a adotar uma abordagem voltada para a universalização do ensino básico, com o intuito de combater as desigualdades educacionais e oferecer condições para que todos os cidadãos tivessem acesso ao direito à educação.
- Freire (1996), em sua obra clássica, discute a educação não apenas como um direito formal, mas como um meio de emancipação dos indivíduos. Segundo o autor, a educação deve ser entendida como um processo de construção do conhecimento, de conscientização crítica e de transformação social. Esse entendimento sobre a educação fundamenta a busca por uma educação acessível e de qualidade para todos, que seja capaz de proporcionar ao estudante um sentido de pertencimento e autonomia.

Freire argumenta que a democratização da educação vai além da simples ampliação do acesso, exigindo mudanças estruturais que garantam condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos, independentemente da sua origem social ou da região em que vivem.

No entanto, a expansão do acesso à educação enfrenta muitos obstáculos que comprometem a efetividade dessa universalização. De acordo com Oliveira (2015), as políticas públicas voltadas para a ampliação das matrículas em escolas públicas têm enfrentado limitações estruturais, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente nas regiões mais afastadas do Brasil. As escolas da periferia, frequentemente localizadas em áreas rurais ou em bairros carentes das grandes cidades, ainda carecem de recursos básicos como materiais didáticos, tecnologia, laboratórios e até mesmo de infraestrutura física, como banheiros adequados e espaços de recreação. Oliveira destaca que, embora a matrícula escolar tenha aumentado significativamente, a qualidade do ensino nesses locais ainda é muito inferior, uma vez que os alunos não têm acesso a recursos essenciais para um aprendizado eficiente.

Outro fator relevante que contribui para a desigualdade no acesso à educação é a desigualdade social e econômica do Brasil. Muitas famílias ainda enfrentam dificuldades financeiras para manter seus filhos na escola, especialmente em regiões mais empobrecidas do país. Isso se reflete em altas taxas de evasão escolar e, em muitos casos, no abandono da educação formal em idades precoces. A precariedade do transporte escolar em áreas rurais, a dificuldade de acesso aos estabelecimentos de ensino e a falta de políticas adequadas de apoio social para os alunos de famílias de baixa renda são barreiras que dificultam o acesso à educação de qualidade. Saviani (2008) também argumenta que, enquanto o acesso à educação tem avançado em algumas regiões, as desigualdades socioeconômicas e culturais fazem com que a educação oferecida nas periferias e em zonas rurais seja de qualidade inferior.Nesse sentido, é imprescindível que as políticas públicas para o setor educacional não apenas ampliem o número de matrículas, mas também se concentrem na melhoria das condições de ensino e nas desigualdades regionais.

Libâneo (2013) alerta que as políticas públicas, quando não são acompanhadas de investimentos substanciais na melhoria da infraestrutura escolar e na formação dos professores, podem resultar em uma expansão desigual, na qual as desigualdades regionais continuam a ser reproduzidas no ambiente escolar. Para o autor, é preciso um esforço conjunto para garantir que a educação de qualidade seja uma realidade para todos, sem distinção entre regiões ou classes sociais.

A criação de políticas públicas que busquem integrar as escolas públicas ao desenvolvimento regional e garantir a distribuição equitativa de recursos é uma condição fundamental para que a educação brasileira seja verdadeiramente inclusiva. A ampliação do acesso, portanto, deve caminhar lado a lado com a melhoria da qualidade da educação oferecida, com a capacitação constante dos educadores e com o fortalecimento da infraestrutura das escolas. A meta de uma educação inclusiva só será atingida se houver um esforço coordenado para que a expansão do acesso seja acompanhada de um compromisso sério com a qualidade e a equidade no sistema educacional.

Ao considerar o avanço nas políticas de ampliação do acesso à educação no Brasil, é possível observar que houve progressos significativos ao longo dos anos, como o aumento das matrículas nas escolas públicas e a implementação de programas como o Fundeb e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No entanto, como destaca Gatti (2016), a expansão do acesso à educação também revela a necessidade urgente de um investimento contínuo na melhoria da qualidade do ensino, no aperfeiçoamento da gestão educacional e na adequação dos currículos à diversidade das realidades regionais do Brasil. A educação no Brasil precisa, portanto, caminhar em direção à democratização plena, garantindo não apenas a matrícula, mas o aprendizado efetivo de todos os estudantes.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESIGUALDADES REGIONAIS

Garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais no Brasil.

A Constituição de 1988 e as políticas subsequentes voltadas para a expansão do acesso à educação são fundamentais, mas, para que esse acesso seja realmente significativo, é necessário que a qualidade do ensino seja garantida. Gatti (2016) afirma que “a qualidade educacional no país está intimamente ligada às desigualdades regionais e à insuficiência de investimentos no setor”, apontando que, embora o Brasil tenha avançado na universalização da educação básica, as disparidades regionais ainda geram um abismo na qualidade do ensino oferecido.

De acordo com Libâneo (2013), a qualidade da educação no Brasil não pode ser medida apenas pela taxa de escolarização ou pelos índices de aprovação e reprovação. Ele defende que a qualidade deve ser entendida de forma mais ampla, abrangendo tanto a dimensão do processo de ensino-aprendizagem quanto as condições estruturais das escolas, a formação dos professores, e os recursos pedagógicos disponíveis. A falta de uma infraestrutura adequada nas escolas, a escassez de materiais didáticos, e a insuficiente formação continuada para os professores são fatores que comprometem diretamente a qualidade do ensino, especialmente nas regiões mais carentes. Como afirma Saviani (2008), “um dos principais obstáculos à qualidade educacional no Brasil é a desigualdade na distribuição de recursos e a escassez de investimentos na educação básica”. Esse quadro desiguais entre as diversas regiões do país exige que as políticas públicas sejam mais focadas na equidade, oferecendo apoio adicional às escolas localizadas em áreas menos favorecidas.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, as desigualdades regionais são uma das principais barreiras para a garantia de uma educação de qualidade para todos. As regiões Norte e Nordeste, por exemplo, enfrentam desafios muito maiores do que as regiões Sul e Sudeste, que possuem um nível de desenvolvimento econômico e social mais avançado. Segundo Lima (2012), as políticas públicas de educação precisam ser adaptadas às especificidades regionais, reconhecendo as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas de cada local. A centralização das políticas educacionais pode, muitas vezes, resultar em soluções genéricas que não atendem às necessidades locais, perpetuando as desigualdades existentes.

Para a autora, é fundamental que as políticas de educação considerem as particularidades de cada região, para que sejam efetivas na melhoria das condições educacionais em todo o país.

A questão da qualidade do ensino também está diretamente relacionada à formação dos professores, um ponto que tem sido amplamente discutido no campo das políticas públicas. Gatti (2016) destaca que um dos maiores desafios para a qualidade educacional no Brasil é a formação inicial e continuada dos professores. A autora argumenta que a valorização do profissional da educação passa pela qualificação adequada, pela melhoria das condições de trabalho e pela oferta de programas de formação contínua, que atendam às necessidades pedagógicas da escola pública. Segundo Gatti (2016), "professores bem formados, com boa formação inicial e com acesso a programas de aperfeiçoamento, são um dos principais fatores para a melhoria da qualidade do ensino". Portanto, políticas públicas voltadas para a formação e valorização do magistério são essenciais para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente eficaz.

Além disso, a precariedade das condições de trabalho dos professores e a falta de incentivos para a permanência na carreira têm gerado altas taxas de turnover no setor, o que afeta diretamente a continuidade do processo educativo. A rotatividade de professores também dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes e a construção de uma relação de confiança com os alunos. Libâneo (2013) afirma que, para melhorar a qualidade da educação, é necessário que as políticas públicas garantam, além da valorização salarial, melhores condições de trabalho e um plano de carreira para os profissionais da educação.

O financiamento da educação, portanto, é outro aspecto fundamental para garantir a qualidade do ensino. De acordo com Oliveira (2015), a insuficiência de recursos para a educação básica, especialmente nas regiões mais pobres, compromete as condições materiais e pedagógicas das escolas públicas. A autora aponta que, embora o Brasil tenha avançado com a criação do Fundeb, que visa a redistribuição dos recursos para a educação básica, a efetividade desse fundo ainda é limitada. O Fundeb é uma importante política pública para combater as desigualdades educacionais, mas, segundo Oliveira (2015), "não há garantia de que os recursos sejam bem aplicados, principalmente em municípios com baixos índices de desenvolvimento humano".

Nesse sentido, é necessário que as políticas públicas de financiamento da educação também sejam acompanhadas de um controle rigoroso e de uma gestão eficiente dos recursos. Libâneo (2013) argumenta que, para garantir a qualidade do ensino, é preciso que haja uma gestão educacional mais eficiente, que integre as políticas de financiamento com as necessidades reais das escolas, com foco na melhoria da infraestrutura, na formação dos professores e na distribuição equitativa dos recursos.

Em resumo, as políticas públicas de educação no Brasil devem não apenas se concentrar na ampliação do acesso, mas também se focar na redução das desigualdades regionais e na melhoria da qualidade do ensino. Como apontam os autores citados, a qualidade da educação está intimamente ligada à equidade, à infraestrutura escolar, à formação dos professores e ao financiamento adequado. Para que o Brasil consiga garantir uma educação de qualidade para todos, é necessário que as políticas públicas sejam adaptadas às realidades locais, que a formação de professores seja valorizada e que os recursos sejam distribuídos de forma equitativa, com um controle rigoroso de sua aplicação. Dessa forma, será possível reduzir as desigualdades educacionais e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que os prepare para os desafios da sociedade contemporânea.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS

A inclusão educacional no Brasil tem sido um dos principais desafios das políticas públicas educacionais nas últimas décadas. A partir da década de 1990, as políticas inclusivas começaram a ganhar destaque, especialmente com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito universal, e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que introduziu a inclusão como uma prática educativa essencial para garantir acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. A educação inclusiva busca atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades e garantindo que as escolas se adaptem para acolher as necessidades específicas de cada indivíduo. Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a inclusão não é apenas uma questão de matrícula, mas um processo contínuo que envolve mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação.

Mantoan (2003) explica que a verdadeira inclusão escolar exige, antes de tudo, uma mudança no olhar sobre as diferenças. A autora defende que a inclusão vai além do simples acesso dos alunos com deficiência às escolas, pois envolve o reconhecimento de suas necessidades educativas e a criação de condições para que participem de todas as atividades escolares. No entanto, para que a inclusão seja realmente efetiva, ela deve ser acompanhada de uma formação adequada dos professores, que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com a diversidade de necessidades dentro da sala de aula. Segundo a autora, "a inclusão exige uma escola que se transforme, que rompa com as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que ainda limitam o direito à educação de qualidade para todos".

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, representou um marco importante no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. A LBI tem como objetivo garantir que as escolas proporcionem condições adequadas para a educação de todos os alunos, independentemente de suas deficiências. Diniz (2016) argumenta que a LBI "vem como um avanço importante na consolidação de direitos, pois exige que as escolas ofereçam condições adequadas para o aprendizado de alunos com deficiência, tanto no aspecto físico quanto pedagógico". A lei determina que as escolas devem garantir acessibilidade, promover uma formação continuada para os professores, e adotar práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência. Contudo, a autora alerta que a implementação da lei ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de recursos e a resistência de algumas escolas em adotar práticas inclusivas.

Um dos principais desafios da inclusão educacional no Brasil é a falta de infraestrutura nas escolas, especialmente em áreas mais carentes. As escolas públicas, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, muitas vezes não têm a estrutura necessária para receber alunos com deficiência. Isso se reflete na falta de rampas de acesso, de material didático adaptado e de profissionais especializados. De acordo com Soares (2017), a infraestrutura inadequada é um dos principais obstáculos para a implementação efetiva da inclusão escolar no país. Ela argumenta que, embora a legislação brasileira avance no sentido da inclusão, ainda há uma grande discrepância entre o que está previsto nas leis e o que é efetivamente praticado nas escolas, o que gera um enorme fosso entre a teoria e a realidade.

Além da questão da infraestrutura, a formação dos professores também é um ponto crucial para o sucesso das políticas inclusivas. Embora existam programas e iniciativas para a formação de professores, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), muitos educadores ainda não têm a formação necessária para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva. Gatti (2016) destaca que os professores precisam ser preparados para lidar com a diversidade e desenvolver metodologias adaptativas que contemplem as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A autora aponta que "a inclusão escolar não se resume a colocar o aluno com deficiência na sala de aula regular, mas sim a promover práticas pedagógicas que garantam seu aprendizado efetivo, respeitando suas necessidades e potencialidades".

A resistência de algumas escolas e profissionais também é um fator que compromete o sucesso das políticas de inclusão. Segundo Mantoan (2003), muitos educadores ainda mantêm concepções antigas sobre a deficiência, associando-a a limitações que não permitem ao aluno participar plenamente do processo educativo. Essa visão distorcida da deficiência pode resultar em atitudes de exclusão e discriminação, prejudicando a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Portanto, é essencial que as políticas públicas de educação promovam uma mudança cultural nas escolas, incentivando práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e valorize a diversidade como um ponto positivo dentro do ambiente escolar.

Além dos desafios estruturais e formativos, é necessário destacar também a importância do apoio psicológico e pedagógico para os alunos com deficiência. Para que a inclusão seja eficaz, as escolas devem garantir que os estudantes tenham acesso a profissionais especializados, como psicólogos e pedagogos, que possam acompanhar seu desenvolvimento e fornecer suporte emocional e acadêmico. A presença desses profissionais é fundamental para garantir que os alunos com deficiência se sintam acolhidos e capazes de aprender de acordo com suas próprias potencialidades. Soares (2017) defende que "a inclusão só será bem-sucedida se a escola oferecer um suporte completo ao aluno, que envolva tanto o aspecto pedagógico quanto o emocional, para que ele possa superar as dificuldades e alcançar seu pleno potencial".

Em conclusão, as políticas de inclusão educacional no Brasil representam um passo importante rumo a uma educação mais democrática e acessível a todos. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de uma série de condições, como a adequação da infraestrutura das escolas, a formação adequada dos professores, e o acompanhamento contínuo dos alunos com deficiência. Como destacam os autores mencionados, a verdadeira inclusão vai além da matrícula do aluno com deficiência em uma escola regular, sendo necessário garantir que ele tenha as condições de participar plenamente do processo educativo. A implementação bem-sucedida dessas políticas exige um esforço conjunto entre governo, escolas, professores e sociedade, para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a expansão do acesso e a garantia de qualidade na educação, com foco nas políticas públicas no Brasil, revelou que, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda existem obstáculos estruturais e sociais que comprometem a efetividade dessas políticas. A universalização da educação básica no Brasil, consolidada pela Constituição de 1988 e aprimorada com a criação de programas como o Fundeb e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), representa uma conquista importante. No entanto, a efetiva inclusão e a melhoria da qualidade do ensino continuam a enfrentar desafios críticos, que exigem atenção contínua. As desigualdades regionais, as deficiências na infraestrutura escolar e a falta de formação adequada dos professores são fatores determinantes para a manutenção dessas desigualdades educacionais.A proposta de intervenção, a partir dos resultados obtidos neste estudo, deve focar na criação de uma política educacional integrada, com ênfase na equidade e no fortalecimento da infraestrutura escolar.

. A ampliação do acesso à educação é insuficiente se não for acompanhada de investimentos na formação de professores e na adaptação das escolas para atender a diversidade de alunos. A criação de centros de formação contínua para educadores, com ênfase na educação inclusiva, e a melhoria das condições físicas das escolas são fundamentais para promover uma educação de qualidade. É essencial também que as políticas públicas de educação considerem a diversidade regional e social do Brasil, garantindo que os recursos sejam distribuídos de maneira justa e eficiente, priorizando as regiões mais carentes.

Além disso, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) deve ser fortalecida, com maior investimento em adaptações pedagógicas e acessibilidade nas escolas, para garantir a inclusão plena de alunos com deficiência. A formação de equipes multidisciplinares nas escolas, compostas por psicólogos, pedagogos e profissionais de apoio, é uma medida importante para que esses alunos possam receber o suporte adequado em seu processo de aprendizagem.

Em suma, o Brasil precisa adotar um modelo de educação que promova o acesso, mas que também assegure a qualidade do ensino para todos os alunos. A equidade na educação, que envolve não apenas o aumento da matrícula, mas a melhoria das condições de ensino em todas as regiões, deve ser a principal diretriz das políticas públicas no país. Somente com a articulação de diferentes medidas, como o fortalecimento da formação de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, será possível garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, conforme preconizado na Constituição e nas leis educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, B. A. A formação do professor e a melhoria da qualidade da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 79-95, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. A. Políticas públicas de educação e desigualdades regionais. Revista Brasileira de Políticas Educacionais, v. 12, n. 3, p. 155-170, 2012.

MANTOAN, M. T. E. A educação inclusiva: o que é? Como se faz?. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A. M. Políticas públicas de educação e os desafios da inclusão. Educação & Sociedade, v. 36, n. 129, p. 305-323, 2015.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. R. Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 191-209, 2017.

LITERATURA INFANTO JUVENIL E CONSCIÊNCIA RACIAL: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

AUTOR: LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise crítica sobre a representação da população negra na literatura infantil brasileira, destacando o papel da escola, da pedagogia e das práticas literárias na construção ou desconstrução de estereótipos. A partir de uma perspectiva histórica e social, evidencia-se a ausência ou marginalização de personagens negros nas obras literárias destinadas ao público infantojuvenil, assim como a importância de promover ações pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. Autores como Parreiras, Zilberman, Castilho e outros são referenciados para demonstrar como a literatura infantil pode tanto reproduzir preconceitos quanto atuar como instrumento de transformação social.

Palavras-chave: Literatura infantil; Representatividade negra; Estereótipos. Educação; Racismo estrutural.

Summary

This work proposes a critical analysis of the representation of the black population in Brazilian children's literature, highlighting the role of school, pedagogy and literary practices in the construction or deconstruction of stereotypes. From a historical and social perspective, the absence or marginalization of black characters in literary works aimed at children and young people is evidenced, as well as the importance of promoting pedagogical actions that value ethnic-racial diversity. Authors such as Parreiras, Zilberman, Castilho and others are referenced to demonstrate how children's literature can both reproduce prejudices and act as an instrument of social transformation.

Keywords: Children's literature. Black representation. Stereotypes. Education. Structural racism.

INTRODUÇÃO

Essa demanda exige uma reestruturação do currículo escolar e da pedagogia, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística, e requer uma revisão das práticas tradicionais. Sabemos que nossos alunos conhecem os reis e rainhas europeus, mas não têm conhecimento de que também existiram reis e rainhas no continente africano.

As obras de arte de origem eurocêntrica são amplamente disseminadas, porém parece não haver foco na promoção do conhecimento da arte africana na escola. Isso sem falar na literatura, que ainda hoje não inclui personagens negros ou os retrata apenas como oprimidos nos contextos das histórias.

Estudos mostram que o sistema formal de educação não proporciona uma identificação positiva dos alunos negros com a escola. Essas pesquisas demonstram a necessidade de ações pedagógicas contra o racismo e seus desdobramentos, como o preconceito e a discriminação étnica, que podem estar presentes no cotidiano escolar, distorcendo o conteúdo curricular e transmitindo estereótipos étnicos e de gênero por meio dos meios de comunicação e dos livros didáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura é essencial para a formação da cultura de um povo. Além do prazer da leitura, ela transmite valores, proporciona ludicidade, beleza e desenvolve sentimentos. No entanto, no Brasil, muitas vezes ela acaba reforçando estereótipos e preconceitos. Para evitar isso, é importante analisar criticamente todas as produções literárias, observar as mensagens ocultas e entender o contexto histórico e social em que foram criadas.

Durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação. Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa. Esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal quanto da não verbal, por meio das ilustrações (PARREIRAS, 2007, p. 43).

A literatura infantil no Brasil nasceu tardiamente em relação à literatura europeia, começando com a inauguração da Imprensa Régia em 1808. No entanto, os livros eram raros e direcionados apenas a uma pequena elite.

As obras de arte de origem eurocêntrica são amplamente disseminadas, porém parece não haver foco na promoção do conhecimento da arte africana na escola. Isso sem falar na literatura, que ainda hoje não inclui personagens negros ou os retrata apenas como oprimidos nos contextos das histórias.

Estudos mostram que o sistema formal de educação não proporciona uma identificação positiva dos alunos negros com a escola. Essas pesquisas demonstram a necessidade de ações pedagógicas contra o racismo e seus desdobramentos, como o preconceito e a discriminação étnica, que podem estar presentes no cotidiano escolar, distorcendo o conteúdo curricular e transmitindo estereótipos étnicos e de gênero por meio dos meios de comunicação e dos livros didáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura é essencial para a formação da cultura de um povo. Além do prazer da leitura, ela transmite valores, proporciona ludicidade, beleza e desenvolve sentimentos. No entanto, no Brasil, muitas vezes ela acaba reforçando estereótipos e preconceitos. Para evitar isso, é importante analisar criticamente todas as produções literárias, observar as mensagens ocultas e entender o contexto histórico e social em que foram criadas.

Durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação. Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa. Esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal quanto da não verbal, por meio das ilustrações (PARREIRAS, 2007, p. 43).

A literatura infantil no Brasil nasceu tardiamente em relação à literatura europeia, começando com a inauguração da Imprensa Régia em 1808. No entanto, os livros eram raros e direcionados apenas a uma pequena elite.

Nesse contexto, os negros raramente eram mencionados e geralmente apareciam apenas como coadjuvantes dos indígenas, sendo inferiorizados, selvagens e brutos, de acordo com a visão eurocêntrica da época.

Com o surgimento do abolicionismo e a posterior libertação dos escravos, em 1888, surge a obra A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães. No entanto, provavelmente com receio de chocar sua elite leitora, o escritor transformou a escrava em uma personagem branca, descrevendo sua tez como marfim, uma tonalidade delicada e difícil de definir entre uma leve palidez e um rosa desmaiado.

Em 1881, Aluísio de Azevedo publica o livro O Mulato, que, assim como Bernardo Guimarães, criou um herói mulato de hábitos refinados, formado em Direito na Universidade de Coimbra. Isso encobria a dura e cruel realidade enfrentada pelos negros naquela época. Mesmo os autores que se intitulavam "abolicionistas" não fugiam dessa mesma regra, descrevendo os negros em suas obras como medrosos, frágeis, preguiçosos, supersticiosos e endiabrados.

Como apresentado até agora, percebemos que a representação do negro na literatura brasileira sempre foi distorcida por estereótipos e preconceitos. Ele era retratado como feio, demoníaco, sem alma e extremamente sexualizado, fatores que ainda persistem nos dias de hoje.

A ausência ou marginalização de personagens negros nas histórias infantojuvenis causa sérias consequências na imaginação das crianças, criando uma realidade distorcida e preconceituosa, contribuindo para uma ordem social desigual.

Apenas no século XX é que passamos a ver personagens negros nas obras literárias, à medida que novos modelos sociais começam a surgir nas esferas econômica, cultural, étnica e de gênero. Na década de 1980, ocorreu uma mudança nesse triste quadro que prejudicou tanto a formação das crianças e jovens brasileiros. Nesse momento, surgiram certos livros com propostas inovadoras, cujo objetivo central era romper com a visão estereotipada dos negros, valorizando suas tradições e sua aparência física.

O CASO MONTEIRO LOBATO E A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL

Outro escritor brasileiro que merece destaque quando se trata de literatura infantil é Monteiro Lobato. Suas obras geram controvérsias significativas em relação ao preconceito racial, retratando personagens secundários como pessoas extremamente selvagens ou resignadas. Instituições que promovem a igualdade racial solicitaram que suas obras fossem banidas das escolas. Esse caso ainda está em discussão judicial, com as instituições pleiteando não a proibição, mas a inclusão de comentários ou citações que combatam o racismo nas passagens literárias controversas.

O debate sobre a obra de Lobato começou há dois anos, quando a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial denunciou o conteúdo racista das obras infantojuvenis. Um exemplo disso é a personagem Tia Nastácia, descrita como "analfabeta", de lábios grandes, sem cultura e "negra de estimação". Ela é a personagem negra mais famosa de Lobato, como podemos ver em um trecho de Memórias de Emília. Outros personagens de sua obra também são relevantes, como o Tio Barnabé, cujo lugar era apenas junto ao fogão e que morava em uma cabana isolada nos confins do sítio do Pica-pau Amarelo. O Saci também merece destaque, sendo descrito como um menino travesso, bagunceiro, negro e de uma perna só, apenas coadjuvante na história de Pedrinho.

"Dali a pouco um saci preto que nem carvão, de carapuça vermelha e pitinho na boca (...) logo que a gente põe a garrafa dentro da peneira o saci por si mesmo entra dentro dela, porque, como os filhos das trevas, tem a tendência de procurar sempre o lado mais escuro. (...) – Deus me livre de entrar num quarto onde há garrafa de saci dentro! Credo! Nem sei como dona Benta consente semelhante coisa em sua casa. Não parece ato de cristão." (LOBATO, 1941, p. 12-13).

Castilho (2004) reconhece o papel importantíssimo de Monteiro Lobato na literatura infantojuvenil brasileira, mas destaca a necessidade de analisar com cautela os preconceitos embutidos em sua obra, a fim de não reforçar estereótipos negativos, especialmente em crianças pequenas, vulneráveis e facilmente influenciáveis pelos adultos ao seu redor. Esse processo discriminatório pode comprometer tanto a criança negra quanto a branca em sua formação. Enquanto para a criança branca essas obras literárias podem perpetuar a ideologia de superioridade e supremacia de sua "raça", para a criança negra pode resultar em

subestimação, estigmatização e até mesmo fragmentação de sua autoestima (CASTILHO, 2004, p. 109).

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS MEIOS MIDIÁTICOS E O PAPEL DA ESCOLA

Observa-se que, nos diversos meios midiáticos em geral, o negro costuma ser representado como ajudante ou figurante, nunca como protagonista de sua própria história. Os papéis atribuídos a essa população estão limitados àqueles relacionados à pobreza e exclusão social ou a profissões que são consideradas de menor prestígio e status, como domésticas, babás, lavradores, traficantes e ladrões.

Cabe à escola, aos professores, à sociedade e, por que não, à literatura, combater esses estigmas e promover mudanças significativas. A educação pode ser um agente transformador para desconstruir preconceitos e promover a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL

A representatividade negra na literatura infantil é fundamental para que as crianças negras possam se enxergar como protagonistas de suas próprias histórias, construindo uma autoestima saudável e uma identidade positiva. Quando uma criança se vê refletida nos livros que lê — com traços físicos, cultura e vivências semelhantes às suas — ela entende que sua existência tem valor, que ela pertence e que pode ocupar qualquer espaço.

Ao mesmo tempo, essa representatividade também beneficia as crianças brancas, pois amplia seu olhar sobre o mundo. A literatura, ao apresentar diferentes culturas, vivências e perspectivas, contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que muitas vezes são absorvidos desde muito cedo, mesmo que de forma inconsciente.

Quando os livros trazem personagens negros fortes, criativos, inteligentes, sensíveis e com histórias potentes, todas as crianças ganham. Essa diversidade narrativa colabora para a formação de uma sociedade mais justa, respeitosa e inclusiva, pois educa para o reconhecimento da pluralidade como um valor.

"O contato com narrativas diversas amplia o repertório cultural e contribui para o desenvolvimento de uma consciência social crítica desde a infância" (Vygotsky, 1998, p. 88).

Nesse sentido, a escola tem um papel essencial. É no ambiente escolar que muitas crianças têm seu primeiro contato com os livros, e por isso é tão importante que as bibliotecas e os planos de aula incluam obras que retratem a diversidade racial de forma verdadeira, respeitosa e positiva. Ao fazer isso, a escola contribui para a formação de leitores mais críticos, empáticos e conscientes de seu papel na transformação social.

DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA NEGRA NA ESCOLA

Apesar dos avanços e da crescente valorização da diversidade cultural no ambiente escolar, a inserção da literatura negra ainda enfrenta diversos obstáculos. Um dos maiores desafios é a forma como essa literatura tem sido tratada: muitas vezes os livros que abordam a cultura negra são utilizados apenas em datas comemorativas, como o mês da Consciência Negra, em novembro, o que reforça a ideia equivocada de que essas narrativas são exceções e não parte essencial da formação das crianças. Essa abordagem fragmentada acaba invisibilizando as contribuições históricas e culturais dos povos negros e, ao mesmo tempo, transmite a mensagem de que suas histórias são periféricas ou opcionais no currículo escolar.

Além disso, muitos educadores ainda não receberam uma formação inicial ou continuada adequada que os prepare para trabalhar questões raciais de forma consciente, sensível e crítica. A ausência desse preparo gera insegurança para lidar com temas como racismo, identidade e pertencimento. Alguns professores evitam abordar o assunto por medo de cometer equívocos, enquanto outros nem sequer percebem a importância de incluir a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa lacuna formativa é reflexo de um sistema educacional historicamente excludente, que pouco valorizou a presença negra como parte essencial da identidade brasileira.

Como observa Nascimento (2005), “neste contexto, é extremamente difícil e até doloroso assumir uma identidade racial em nosso país, principalmente a negra, já que a educação e, consequentemente, a sociedade, muitas vezes, não traz o negro como algo positivo”. Essa realidade afeta diretamente o processo de construção da autoestima e da identidade de crianças negras, que não se veem representadas de maneira digna e empoderada nas leituras escolares e nos materiais didáticos.

Outro entrave importante é a escassez de livros de autores negros nas bibliotecas escolares, bem como a pouca divulgação de obras que tragam personagens negros como protagonistas em situações cotidianas, que não estejam apenas ligados ao sofrimento ou à resistência. É essencial ampliar esse repertório com histórias que também tragam alegria, conquistas, inteligência, criatividade e beleza nas trajetórias negras. Isso contribui para a formação de uma visão mais ampla, justa e realista da diversidade humana. Também é necessário refletir sobre o papel da gestão escolar e das políticas públicas na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Muitas escolas ainda não possuem projetos permanentes de educação antirracista ou não incluem a temática da diversidade de forma transversal no currículo. O desafio, portanto, não é apenas incluir a literatura negra como conteúdo, mas transformá-la em uma ferramenta viva de conscientização e valorização da cultura afro-brasileira.

Diante disso, é urgente investir em formação continuada dos professores, com enfoque na educação das relações étnico-raciais, oferecer materiais didáticos que apresentem a diversidade de forma natural e respeitosa, e promover um ambiente escolar acolhedor, onde todas as crianças possam se sentir representadas e valorizadas. A construção de uma educação antirracista passa, necessariamente, por reconhecer a literatura negra como um instrumento de transformação social e como um direito de todas as crianças à representatividade e à pluralidade de vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber o quanto a literatura infantil brasileira, historicamente, contribuiu para a construção de uma imagem estereotipada e marginalizada da população negra. Por muitos anos, as crianças negras foram invisibilizadas nas histórias ou, quando apareciam, estavam sempre em papéis subalternos, submissos ou carregados de estigmas. Essa ausência ou representação negativa não é neutra — ela afeta diretamente a forma como essas crianças se veem no mundo e como os outros passam a enxergá-las.

A análise histórica e crítica da literatura infantil mostra que essa produção não é apenas um espaço de entretenimento ou aprendizado escolar, mas um território de disputa simbólica, onde se constroem valores, afetos e visões de mundo. Por isso, é urgente que educadores, autores, editoras e demais profissionais da área da educação e da cultura estejam atentos ao poder que as narrativas exercem na formação da identidade e da cidadania das crianças.

Diante disso, torna-se evidente que promover a representatividade negra na literatura infantil é uma ação pedagógica e política de grande importância. Não se trata apenas de “incluir” personagens negros, mas de garantir que essas personagens tenham voz, protagonismo e sejam retratadas com respeito, riqueza cultural e dignidade. É preciso que as crianças negras encontrem, nos livros, histórias que dialoguem com suas origens, que fortaleçam sua autoestima e que reafirmem o valor de suas vidas.

. E, da mesma forma, que as crianças não negras sejam educadas a reconhecer e respeitar essa diversidade como parte essencial da nossa sociedade.

A escola, nesse contexto, tem uma função estratégica. Ao selecionar obras que contemplem a diversidade racial, ela amplia o repertório cultural de seus alunos, combate preconceitos e promove o respeito mútuo. A literatura passa, então, a ser um instrumento potente de transformação social, pois contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo mais igualitário.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas iniciativas que valorizam a produção literária negra, que formam professores para o trabalho com a diversidade e que promovem debates abertos e responsáveis sobre racismo e identidade já são sinais de que mudanças estão em curso. A educação, quando comprometida com a justiça social, torna-se aliada essencial na luta contra todas as formas de exclusão.

Assim, conclui-se que a literatura infantil, quando pensada a partir de uma perspectiva inclusiva, tem o poder de ressignificar memórias, promover a equidade e contribuir, de fato, para a construção de uma sociedade onde todas as crianças possam crescer sentindo-se vistas, valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Aparecida de Jesus Ferreira. O negro nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental. São Paulo: Contexto, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007

LOBATO, Monteiro. O saci. São Paulo: Brasiliense, 1941.

MARTINS, Geisa Peral Gimenes. O SARESP e a classificação das escolas por cores: o estado da questão. Revista Educação & Realidade, v. 45, n. 3, 2020.

PARREIRAS, Leila Maria Gonçalves. A literatura infantil no Brasil: ideologia e representações sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: o debate na educação brasileira. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 441-460, ago. 2004.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DIVERSIDADE, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

AUTOR: QUÉSIA ALVES DE SOUZA SANCHES DOMINGUES

RESUMO

A inovação pedagógica tem se consolidado como estratégia central para promover diversidade, inclusão e o uso de tecnologias educacionais. A integração de metodologias ativas, recursos digitais e práticas colaborativas contribui significativamente para superar barreiras culturais, socioeconômicas e cognitivas. A diversidade, entendida em seus múltiplos aspectos, exige abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis às particularidades do estudante. A tecnologia, por sua vez, viabiliza acessibilidade, personalização do ensino e participação ampliada. Desta forma, este artigo discute como inovação, tecnologia e diversidade convergem para fortalecer a inclusão educacional em contextos contemporâneos.

Palavras-chave: inovação pedagógica; diversidade; tecnologia educacional; inclusão.

ABSTRACT

Pedagogical innovation has emerged as a pivotal strategy to enhance diversity, inclusion, and the integration of educational technologies. Combining active methodologies, digital tools, and collaborative practices significantly helps overcome cultural, socioeconomic, and cognitive barriers. Diversity, understood in its multiple dimensions, demands flexible and student-sensitive pedagogical approaches. Technology facilitates accessibility, teaching personalization, and broader participation. This article explores how innovation, technology, and diversity converge to reinforce educational inclusion in contemporary contexts.

Keywords: pedagogical innovation; diversity; inclusion

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de responder à crescente pluralidade do corpo discente, em termos culturais, socioeconômicos e de estilos cognitivos. Nesse contexto, a inovação pedagógica surge como abordagem essencial para promover ambientes mais democráticos de ensino e aprendizagem. Ao deslocar o foco exclusivamente do conteúdo para a experiência do aprendiz, essas práticas privilegiam metodologias ativas, diferenciação didática e integração tecnológica.

Paralelamente, as tecnologias educacionais – ferramentas digitais, recursos multimídia, ambientes virtuais de aprendizagem – se tornaram elementos estruturantes para garantir acessibilidade e personalização no processo educativo. Cabe destacar que, quando embasadas em princípios de inclusão, essas tecnologias não apenas ampliam o alcance do ensino como também potencializam a participação de estudantes com diferentes necessidades e perfis.

A combinação dos três eixos – inovação pedagógica, diversidade e tecnologia – está no centro das discussões sobre políticas públicas e práticas escolares voltadas para a educação inclusiva. A proposta deste artigo é articular esses conceitos, demonstrando de que forma se influenciam e se reforçam mutuamente, a partir de referenciais teóricos e exemplos práticos atualizados.

Práticas Inovadoras e Tecnológicas no Contexto da Diversidade Educacional

A inovação pedagógica baseia-se na premissa de que o aluno deve ser protagonista do próprio processo de aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 45), “não se trata de depositar informações no educando, mas de estimulá-lo a construir conhecimento”. Essa abordagem valoriza a autonomia, a coautoria e o engajamento crítico, sendo especialmente relevante em contextos marcados pela diversidade.

Quando consideramos diversidade, entendemos não apenas diferenças étnico-raciais e socioeconômicas, mas também variações de estilo cognitivo, gênero, cultura e capacidades diversas. Silva (2018, p. 123) enfatiza que “a educação inclusiva só se efetiva quando reconhece e valoriza as singularidades de cada estudante”, o que demanda práticas adaptativas e flexíveis no planejamento docente.

As tecnologias educativas desempenham papel chave nesse processo, pois permitem a personalização do ensino — como nos ambientes virtuais adaptativos ou na oferta de múltiplos formatos de acesso ao conteúdo. Segundo Moran (2020, p. 78), “as TIC promovem novas formas de interagir com o conhecimento, ampliando o universo de possibilidades do aluno”.

Além de criar alternativas de acesso, as tecnologias podem viabilizar o uso de materiais acessíveis, como vídeos com legendas, audiodescrição e plataformas compatíveis com leitores de tela. Conforme Bussu (2021, p. 59), “a acessibilidade digital não é apenas um recurso, mas um direito que deve estar integrado ao design pedagógico”.

A integração de tecnologias e inovação pedagógica produz efeitos positivos também no sentido de combater desigualdades educacionais. Em regiões com limitação de infraestrutura ou carência de professores especializados, métodos híbridos ou remotos podem ampliar o alcance e a qualidade da educação, reduzindo disparidades.

A prática docente inovadora também se beneficia de formações continuadas voltadas para a inclusão e o uso crítico das tecnologias. Tavares (2022, p. 112) afirma que “é necessário que o professor se reconheça como agente transformador e esteja apto a utilizar os recursos digitais de forma ética, pedagógica e criativa”. Dessa maneira, o professor atua não apenas como mediador, mas como curador de experiências significativas.

Um aspecto fundamental da inclusão educacional é a escuta ativa e a participação dos estudantes no planejamento das atividades. Espaços de fala, assembleias escolares e avaliações formativas contribuem para que os estudantes sejam ouvidos e tenham suas necessidades consideradas. Esse modelo contrasta com a visão tradicional e homogênea de ensino, ainda predominante em muitas instituições.

A interdisciplinaridade e o uso de projetos colaborativos são estratégias que reforçam a aprendizagem significativa e inclusiva. Atividades que envolvem diferentes áreas do conhecimento favorecem múltiplas formas de expressão e valorizam as competências individuais. Além disso, promovem o respeito à diversidade cultural e social dos sujeitos envolvidos.

A escola, portanto, deve ser compreendida como um espaço de convivência plural, onde a diversidade é celebrada e não vista como obstáculo. Para isso, é necessário revisar o currículo, adaptar materiais e flexibilizar os tempos e espaços de aprendizagem. Essas ações, embora complexas, são fundamentais para uma educação equitativa e transformadora.

Finalmente, é imprescindível que políticas públicas sustentem essa transformação, garantindo investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e práticas inclusivas. Sem esse suporte, as iniciativas pedagógicas ficam restritas a ações pontuais e desiguais. A inclusão, a diversidade e a inovação precisam deixar de ser exceções para se tornarem pilares estruturantes do sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre inovação pedagógica, diversidade e tecnologia representa um caminho promissor para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao promover metodologias centradas no estudante e sensíveis às múltiplas formas de aprender, o processo educativo se torna mais democrático e eficaz.

No entanto, a implementação dessas práticas demanda mudança de postura por parte de gestores, professores e instituições. É preciso compreender que a inclusão não se resume a adaptar conteúdos, mas a transformar a cultura escolar para acolher todas as diferenças como potencialidades.

Além disso, a formação continuada de professores e o investimento em tecnologias acessíveis são condições indispensáveis para o sucesso dessas transformações. A educação do século XXI exige não apenas conteúdos atualizados, mas também estruturas e práticas alinhadas aos princípios da equidade e da justiça social.

Dessa forma, é possível construir uma escola mais humana, inovadora e plural, onde cada estudante possa aprender com dignidade, respeito e pertencimento. A convergência entre inovação, diversidade e tecnologia não é uma utopia, mas uma necessidade urgente para o futuro da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete; VALENTE, Ivan. Educação e Políticas Públicas. São Paulo: Xamã, 2002.

BUSSU, Maria Helena. Acessibilidade digital e inclusão no ensino contemporâneo. São Paulo: Educa, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Wikipédia

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Periódicos Eletrônicos UFMA

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. pansophia.com.br

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARZ, Lilia Moritz. Enciclopédia Negra: Biografias Afro-Brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. Wikipédia

MORAN, José Manuel. Educação e tecnologias: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2020.

MORAN, José Manuel. “Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.” Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Seer UFRGS

PISCHETOLA, Magda. Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022. (Atual, aborda tecnologia e inclusão).

RIBEIRO, Ana Elisa. Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Ricardo dos Reis. Diversidade e inclusão no cotidiano escolar. São Paulo: Summus, 2018.

TAVARES, Marina. Inovação pedagógica e meios digitais. Curitiba: Appris, 2022.

INTERAÇÃO SOCIAL E O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

AUTOR :QUÉSIA ALVES DE SOUZA SANCHES DOMINGUES

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar de que maneira a interação social pode contribuir para o ensino da leitura a partir de uma perspectiva que contribua para uma prática pedagógica transformadora. Busca ainda propiciar uma reflexão sobre a abordagem sóciointeracionista na apropriação da competência leitora do aluno de língua portuguesa, bem como averiguar de que modo a metodologia do professor pode interferir negativamente no processo, desestimulando os alunos à prática produtiva da leitura. A partir de pesquisa bibliográfica sobre sóciointeracionismo e sobre a leitura, baseada nessa perspectiva, foi possível perceber que o trabalho do professor para o ensino da leitura pode ser enriquecido sobremaneira se baseado em uma metodologia que privilegie não só os conhecimentos que o educando já adquiriu, mas aqueles que pode adquirir a partir de atividades preparadas e contextualizadas que o levem até o objetivo. Pesquisou-se a concepção sociointeracionista a fim de conhecer de que maneira a relação entre aprendizado e desenvolvimento, pensamento e linguagem pode, por meio da interação social, favorecer o processo de aprendizagem da leitura. Foram também apresentadas estratégias que favorecem o ensino da leitura, a partir do conhecimento sobre determinadas necessidades cognitivas. Também se tratou sobre a questão da leitura na esfera social, sua importância na ascensão profissional e no desenvolvimento do cidadão crítico pertencente a uma sociedade cuja comunicação é imprescindível. Finalmente, concluiu-se que a interação social é fundamental no processo de aprendizado da leitura pelo educando, já que oferece condições de torná-lo um leitor maduro a partir da contextualização do objeto da leitura, bem como a consciência dos objetivos a que a mesma se propõe possibilitando abertura de novas perspectivas pautadas no estímulo de sua prática.

Palavras-chave: Sóciointeracionismo; ensino; leitura.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca propiciar uma reflexão sobre a abordagem sóciointeracionista na apropriação da competência leitora do aluno de língua portuguesa.

De que maneira a interação social pode favorecer o processo de aprendizagem da leitura? De que modo a metodologia do professor pode interferir negativamente na falta de interesse dos alunos pela leitura?

Possivelmente a utilização de uma metodologia baseada na abordagem socialmente contextualizada pode estimular a absorção do conteúdo pedagógico e a participação dos alunos nas aulas leitura.

A escolha desse tema deu-se em razão de uma frustração que me acompanha em toda trajetória enquanto aluna e agora aspirante à educadora, o desinteresse dos alunos pela leitura.

A relevância social desse estudo se dá à medida que caso seja constatado que a metodologia do professor adepto da teoria sóciointeracionista realmente interfira no interesse e participação dos alunos em sala de aula, acredita-se ser possível melhorar a autoestima deles por meio da concepção de interação para transformação dessa realidade.

A pesquisa realizada procurou conhecer o resultado sobre a apropriação do conhecimento pela perspectiva da abordagem sóciointeracionista na motivação e interesse do aluno pela leitura. Buscou respostas sobre a eficácia dos resultados efetivos que podem ser obtidos com uma abordagem sócio-nteracionista no desenvolvimento da competência leitora e consequentemente, na formação do aluno como cidadão ativo, pensante e crítico na sociedade. Os resultados obtidos foram coletados na literatura existente sobre o tema

A metodologia deste trabalho está baseada na revisão bibliográfica dos seguintes autores: CASTRO SÁ (2000), DANIELS (2003), KATO (2001), KLEIMAN (1999), KLEIMAN (2002), LERNER (2002), ORLANDI (2001), REGO (1995), SOARES (2001), SOARES (2004), VYGOTSKY (1981), VYGOTSKY (1998), VYGOTSKY (2003).

O trabalho apresenta-se dividido em dois capítulos. O primeiro apresenta a teoria sobre o sóciointeracionismo, a relação existente entre aprendizado e desenvolvimento, a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem e a relação entre pensamento e linguagem, bem como suas implicações nesse processo.

O segundo capítulo aborda o exercício do sóciointeracionismo como instrumento para angariar resultados efetivos na prática da leitura a partir da

exposição de estratégias para alcance do objetivo, relação entre leitura e cognição e o papel transformador da leitura na vida do cidadão.

O sóciointeracionismo

Para que possamos entender o contexto em que se dá a aprendizagem dentro de uma perspectiva sóciointeracionista, citamos Rego (1995), que aponta em sua obra, as principais características dos postulados de Vygotsky e sua contribuição para o sistema pedagógico educacional.

A autora trabalha com os pensamentos vygotskyanos, frente à importância da valorização do papel da escola na sociedade atual, e afirma que o contexto das atividades educativas desenvolvidas na escola, uma vez impregnadas de intencionalidade para tornar acessível à criança o conhecimento organizado formal e historicamente, requer a tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais para a construção do conhecimento sobre compreensão e domínio dos sistemas de aprendizagem da leitura, escrita, cálculos, e outros.

Porém, assegura não ser possível contar apenas com a frequência na escola para alcançar esses objetivos, uma vez que isso depende muito da qualidade do ensino oferecido, e justamente nesse ponto, o pensamento de Vygostky remete à indagação sobre a concepção em que se tem baseado a educação atual e a necessidade de uma avaliação minuciosa acerca do desempenho das funções da escola.

Destacaremos aqui as concepções que consideramos mais relevantes para apontar-nos o caminho rumo à compreensão do percurso realizado pela criança no processo de ensino-aprendizagem, como as funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem, relações entre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem situados no contexto histórico-cultural do indivíduo como ser que habita o mundo impregnado pelo acúmulo do conhecimento ao longo da história humana.

A autora defende a posição de Vygostky, em relação ao estudo da psicologia superior, que tem sua função estabelecida no funcionamento psicológico humano, e assim denominada por ser permeada de intencionalidade, consciência e controle dos pensamentos, planejamento, memória voluntária, entre outros, como fundamental para compreensão dos processos voluntários cruciais para aquisição da aprendizagem na totalidade de suas esferas.

Ainda segundo Rego (1995), Vygotsky após um trabalho de intensas pesquisas defendia a teoria de que "esses processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento", (p. 39), diferente do que acontece com os animais e com crianças muito pequenas, cujas reações são automáticas e associações não envolvem complexidade, se limitando a sua origem biológica.

As características e funções psicológicas humanas não estão impregnadas no homem desde o seu nascimento, mas vão se moldando à medida que se relaciona com a sociedade a qual pertence, a partir daí internaliza comportamentos, conceitos, e capacidade de operar com informações, pois o relacionamento social constitui o processo de desenvolvimento.

Segundo Rego (1995), embora se originem em lugares diferentes no cérebro, a relação entre pensamento e linguagem sofre mutações ao longo da vida do indivíduo, e por conta da sua inserção num ambiente sócio/histórico/cultural, se encontram e "dão origem ao modo de funcionamento psicológico sofisticado, tipicamente humano" (p. 63).

A conquista da linguagem é um fator determinante para o homem, pois funciona como um capacitador para controle do próprio comportamento e planejamento de estratégias para resolução de tarefas complexas, já que, palavras e signos são primordiais para a comunicação social, e a linguagem é uma forma superior de atividade que nos diferencia dos animais.

De acordo com a autora, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygostky, uma vez que rompem com o paradigma de teorias como o inatismo e ambientalismo defendidas até então. A primeira por acreditar que as capacidades básicas do ser humano já faziam parte, ou estavam em estágio dependente de amadurecimento desde o nascimento do indivíduo, e a segunda, por acreditar que a experiência é o meio para chegar ao conhecimento e para formação do comportamento humano.

A concepção inatista se baseia na suposição de que o desempenho do aluno é resultado de suas capacidades congênitas, ter êxito ou não depende quase que unicamente de sua aptidão ou talento, o que gera certa estagnação do trabalho que

poderia ser feito para adiantamento do processo de desenvolvimento, já que a educação não teria meios para interferir no resultado.

Já a ambientalista, tem no ser humano a visão de que a primeira instância nada sabe, e a escola tem a incumbência de transmitir muitos informações, deve transmitir a cultura geral e modelar o caráter e o comportamento da criança para assumir um papel na sociedade. Essa tese supervaloriza e dimensiona o professor como autoridade máxima na sala de aula, cuja palavra sempre é final, e em hipótese alguma deve ser questionado ou deverá criar espaço para discussões ou colocações de diferentes pontos de vista, pois o trabalho individual é valorizado, e aluno deve se colocar na situação de mero receptor passivo e executor do que lhe é solicitado

Consequentemente é insignificante o valor da educação. Ou seja, é tamanha a força modeladora (e opressora) do contexto social, que a escola se torna imponente e sem instrumentos para lidar com a criança, principalmente aquela proveniente de camadas populares. (REGO,1995, p. 92)

Essas teorias, que culminam na perspectiva pedagógica denominada espontaneísmo, têm semelhanças marcantes uma vez que são adeptas do determinismo, que, seja por motivos inatos ou adquiridos, acabam por implicar na deficiência de aspectos pedagógicos na medida em que apostam em práticas educacionais que pouco têm em suas mãos como instrumento para uma aprendizagem desafiadora, uma vez que se limitam a trabalhar com o conhecimento já absorvido.

A autora apresenta então, a abordagem defendida por Vygostky (1981), denominada como sóciointeracionista, e que se baseia na apropriação do conhecimento e experiência histórico-cultural do homem por meio de uma perspectiva que privilegie as relações produzidas em uma determinada cultura, na qual por meio da interação social o homem transforme e seja transformado.

Rego (1995) relata a discordância do autor a respeito das teorias acima citadas, bem como daquelas baseadas em modelos que restringem o aprendizado do individuo de acordo com sua faixa etária, e defende a ideia de que as características que definirão o comportamento universal do ser humano estão situadas nas “trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida entre individuo e meio, cada aspecto influindo sobre o outro” (p. 95).

A pesquisadora endossa ainda, a ideia de Vygostky a respeito do resultado infrutífero disseminado nos meios educacionais que defendem a necessidade do desenvolvimento do indivíduo como condição para aprendizagem, o que atesta como incoerência, já que "os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado" (REGO, 1995, p.107).

A autora reafirma o pensamento vygostkyano de que só haverá amadurecimento se houver aprendizagem, o ensino de qualidade é aquele conduzido às funções psicológicas que estão por se completar, pois ao contrário, não seria possível justificar a aprendizagem da leitura e escrita, já que, para tanto, a criança precisa ter acesso a material, informações e situações planejadas de leitura e escrita, para que desenvolva essa competência, ou seja, primeiro trabalha-se em direção ao aprendizado, e consecutivamente acontece o desenvolvimento.

Rego (1995) sintetiza o objeto de reflexão acerca da importância do outro na construção do conhecimento individual e social, sustentando a conclusão de Vygostky em relação ao papel das funções psíquicas na ligação entre aprendizado e legado cultural de um grupo: se faz fundamental a mediação de indivíduos mais experientes no auxílio para o domínio do patrimônio material, simbólico e

nos sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo da história [...] O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual. (REGO,1995, p.109)

Aprendizagem e Desenvolvimento

Vygostky (1981) aborda a questão da relação efetiva entre aprendizado e desenvolvimento do ponto de vista metodológico no processo de assimilação do conhecimento pelo aluno.

De acordo com os resultados de suas pesquisas, apesar de aprendizado e desenvolvimento não serem a mesma coisa, estão interligados, sendo que o primeiro tem seu papel estabelecido "no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado" (p. 89), ou seja, o aprendizado de uma matéria específica precede o desenvolvimento mental e, se trabalhado de acordo com o conceito de internalização do conhecimento a partir de uma perspectiva de socialização, realizada por meio da interação entre os sujeitos de linguagem, pode influenciá-lo a atingir funções superiores, inclusive além dos limites pretendidos.

Para o autor, a relação entre aprendizado e desenvolvimento se estabelece em dois níveis, denominados como: zona de desenvolvimento real (ZDR), que compreende aquelas habilidades já dominadas pela criança como funções já amadurecidas e que permitem a solução de problemas que é capaz de realizar sozinha – lugar esse que, para o ensino tradicionalista é onde o professor e o sistema de ensino devem trabalhar – e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde está localizado o conjunto de habilidades ainda em fase de desenvolvimento, cujo processo de assimilação pode ser acelerado com o advento da interação, em que o subsídio de um adulto ou um colega que já seja detentor daquele tipo de conhecimento, se estabeleça como papel fundamental para o processo de desenvolvimento mental, que é para Vygostski, exatamente o espaço a ser trabalhado pelo professor.

Segundo Daniels (2003), um dos mais renomados pesquisadores dos estudos pós-vygotskyanos, o conceito da ZPD foi nomeado por Vygostky como uma metáfora para melhor compreensão do trajeto percorrido pela aprendizagem social, e é tido como uma contribuição imensurável que veio a acrescentar muito às discussões pedagógicas, pois "o conceito de ZDP certamente moldou alguns aspectos do pensamento educacional e, por sua vez, também foi moldado e apropriado por diferentes vozes no debate educacional" (p. 77).

Para o autor, Vygostky tinha como objetivo desenvolver uma elucidação sobre os indivíduos como seres que tem autonomia para se configurar a partir do exterior, pois na interação com o mundo seria possível envolver-se com os significados que as coisas têm dentro de um âmbito social, processo pelo qual, que como já citado anteriormente por Rego (1995), os indivíduos se moldam e são moldados.

Esclarece ainda que o interesse do pesquisador fosse adquirir respostas sobre como os alunos avançam no processo do desenvolvimento, e discutiu a relação entre um aprendiz e um (ou mais de um) colaborador, presente fisicamente ou não no contexto da situação de aprendizagem, o que faz da ZDP o cume para um estudo aprofundado sobre a tensão no desenvolvimento da teoria.

O autor explana que uma das teorias que resultou dos estudos pós-vygotskyanos sobre a natureza social da ZDP, foi a denominada "colocação de andaimes" (DANIELS, 2003, p. 80) na qual há uma distinção entre o auxílio no ponto de partida das tarefas, e consequentemente a realização das mesmas já sem a necessidade de apoio, baseada no espaço ocupado pelas habilidades que o individuo pode desenvolver sozinho e as que pode desenvolver quando ajudado por uma pessoa mais experiente.

Para Daniels (2003) pode ser feita uma interpretação cultural da ZDP com base na argumentação realizada por Vygostky que consiste na chegada a um conceito maduro, por meio da fusão entre conceitos científicos e cotidianos. Isso implica diretamente numa abordagem pedagógica focada no ensino e avaliação a partir no potencial do aluno, e não no plano do que é demonstrado como entendimento rendimento nas aulas.

Outro aspecto relevante do ensino é a necessidade da criação de possibilidades para que o desenvolvimento ocorra por meio da participação ativa socialmente negociada, na qual o controle seja feito pelo aluno. Porém, o autor adverte que são necessários estudos mais profundos com base na teoria Vygotstkyana em relação às práticas sociais da escolarização em escolas específicas.

Mediação

Segundo Daniels (2003) a abordagem cultural-histórica está permeada mediação dentro de um determinado contexto, e pressupõe que a mente seja construída e distribuída na atividade mediada entre indivíduos. Trabalha com a suposição de que cada pessoa é sujeito de seu próprio desenvolvimento, mas não necessariamente age em contextos de sua escolha.

Para o autor, a base da mediação está estabelecida no caminho rumo a um desenvolvimento que rejeite qualquer perspectiva determinista, uma vez que leva em consideração a bagagem intelectual, carregada por seu contexto. Nessa visão, os mediadores desempenham o papel de direcionar a ação do individuo sobre os fatores sociais, históricos e culturais, a dominar a si mesmos reagindo aos fatores externos e não se submetendo a eles.

Para tanto, Daniels (2003) endossa a visão de Vygostsky sobre a natureza das ferramentas psicológicas, delineadas por ele como “dispositivos para dominar os processos mentais” (p. 26), cujos exemplos são linguagem, sistemas de contagem, mapas, todos os tipos de signos, que, uma vez disponíveis num tempo e num espaço determinados, e utilizando como subsídio a ajuda externa, torna o individuo capaz de controlar seu comportamento.

Essa perspectiva de mediação enxerga a interação entre sujeito e objeto passada pelo filtro das ferramentas e signos, que podem ser ferramentas materiais, como no caso de um nó feito em uma bolsa para agir como lembrete, ferramentas psicológicas, como a linguagem, e outros seres humanos, que agem como auxiliares, ajudando a estabelecer essa relação.

Vygostky (2003), afirma a formação do comportamento humano como absolutamente influenciável pelas condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento, sendo as primeiras responsáveis pela base que propicia a condição para construção o sistema de reações aprendidas, e a partir desse, um novo sistema é determinado pelo ambiente no qual o individuo cresce e se desenvolve, logo, a educação está intrinsecamente permeada pela natureza social.

Segundo o autor, não é possível exercer influência direta na educação alheia, apenas o sujeito de aprendizagem é capaz de regular as reações do seu organismo a partir da própria experiência, pois "o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber" (VYGOSTKY, 2003, p.76), portanto, a bagagem do aluno em todas as esferas é fator determinante para fundamentação do trabalho pedagógico.

Essa afirmação remete à reflexão a respeito do papel do aluno no processo educativo, não como passivo, seguindo determinações de um professor que "sabe tudo", que ignora a vivência do aluno, pois do ponto de vista científico, segundo Vygostky "o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo" (VYGOSTKY, 2003, p.75), então a educação deve ser mediada pelo professor, oferecendo caminhos que culminem na prática para individuo que eduque a si mesmo.

Para o autor (2003), o ponto de partida rumo do processo educativo deve se valer da atividade pessoal, e o papel do educador é nortear e adequar essa atividade, estruturada em três fases, estímulo, processamento e resposta em busca do objetivo buscado.

A percepção, representada pelo estímulo está baseada na exigência da psicologia de que o individuo não apenas perceba as informações e conhecimentos, mas reaja a eles, estabelecendo uma nova forma de conduta, que de maneira nenhuma anule a o papel do professor, mas que rejeite a visão de um aluno robô que desempenha a risca a incumbência que lhe cabe em impregnar insaturavelmente os conhecimentos que lhe são impostos.

Uma vez constatado pela ciência que o professor não tem a capacidade de exercer força direta sobre a educação do aluno, a importância do seu papel nesse processo está muito além do depósito sistemático de informações, mas é dele a missão de organizar, regular e controlar o meio sócio-educativo para interação com o educando.

A partir da transformação do meio, indiretamente o professor deve realizar as mudanças no ambiente social, que é a ferramenta categórica para direcionar o aprendizado na educação da criança. O processo educativo está, portanto, fundamentado na tríade: aluno, professor, meio, todos exercendo atividade constante, pois "na educação não há nada passivo ou inativo" (VYGOSTKY, 2003, p. 78).

Relação entre Pensamento e Linguagem

A dinâmica da relação entre pensamento e linguagem se faz indispensável para entendermos a importância da opção por uma abordagem pedagógica eficiente, que leve em consideração as transformações pelas quais passam a significação do mundo e das coisas que coabitam nele, imprescindíveis para que a criança tenha condições de recuperar o sentido do texto, objeto da leitura, presente nas diferentes esferas da sociedade.

A tese básica defendida por Vygotsky, (1998) sobre as relações entre fala e pensamento é de que não estão interligados, inicialmente se originam conectados, mas ao longo da progressão de ambos, se modificam e se desenvolvem.

O sentido da palavra é imprescindível para seu significante, já que é apenas um som oco a palavra sem significado, e levando em conta que para psicologia a significação nada mais é do que um conceito, uma generalização, que por sua vez, são atos de pensamento, "podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento" (VYGOSTKY, 1998, p. 151). Essa afirmação é possível a partir da afirmação de que o pensamento se materializa por meio da fala, que só é um "fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele" (p. 151).

O pesquisador chegou então à conclusão de que, ao contrário das teorias defendidas por escolas de psicologia anteriores, a semântica não está estabelecida por associação de determinado som da palavra e sua significação, mas evolui na medida em que pode enriquecer-se, expandir-se, está suscetível às reações externas.

Vygotsky esclarece que

a partir de generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos maia abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra (VYGOTSKY, 1998, p.152)

Portanto, o autor se faz claro na afirmação de que os significados das palavras realmente não estão engessados, mas são formações ativas, que se modificam de acordo com o desenvolvimento da criança, também levando em consideração os caminhos pelos quais funciona o pensamento.

A dinâmica da relação entre pensamento e linguagem está baseada num processo animado do pensamento verbal, um movimento ininterrupto do pensamento para palavra e vice-versa. O pensamento não é reduzido à simples expressão de palavras, mas a partir delas que passa a existir, estabelecendo uma relação entre as coisas, e passando por muitas mutações até que efetivamente se transforme em fala.

O conhecimento sobre a obra vigotskyana é essencial para que o educador possa ter um novo olhar sobre as concepções de abordagens pedagógicas trabalhadas não só dentro da sala de aula, mas que podem envolver o espaço escolar como um todo, aproximando educadores e alunos, que, estabelecendo uma relação humana de afetividade, hoje sem espaço na grande maioria das escolas, podem, a partir da interação social trazer resultados bem mais eficazes e estimulantes.

Estratégias para o ensino da leitura

A partir do olhar do professor pautado nas concepções sóciointeracionistas, podemos dizer que apresentar o aluno ao universo da leitura é um desafio permeado pela habilidade do docente sobre a conscientização da necessidade em utilizar-se de táticas que o estimulem a compreender qual a importância da realização de tal prática e os objetivos para os quais é proposta, para que consequentemente seja possível realizá-la por prazer e vontade própria.

Segundo Kleiman (1999), a leitura é um ato individual de construção de significado num determinado contexto, que pressupõe interação entre autor e leitor.

Para a autora, o ensino da leitura deve ser compreendido como ensino de estratégias que levem em conta o desenvolvimento de habilidades linguísticas, consideradas como atributos de um leitor competente. Mais do que isso, essas estratégias precisam contar com boa compreensão do texto, que será possível por meio do comportamento verbal e não verbal do leitor, caracterizada por sua aptidão em responder perguntas sobre o texto, encontrar palavras-chave, elaborar resumos, sublinhar, na capacidade de ater-se nas ideias principais.

As estratégias do leitor são classificadas em cognitiva e metacognitiva, a primeira caracterizada pela leitura operada por inconsciência do leitor, cujo processamento é definido pela autora como consistindo:

grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão, nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados de também de automatismos da leitura) [...] (KLEIMAN, 1999, p. 50)

E a segunda pelas “operações realizadas com algum objetivo em mente, controle de consciência, isto é, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. (KLEIMAN, 1999, p. 50)

Para Kleiman (1999), o funcionamento dessa segunda estratégia depende do questionamento do leitor sobre a consciência, sobre a produtividade de sua leitura, a fim de que possa colocar em prática a releitura, o resumo, palavras-chave, conforme citado acima, para que seu objetivo seja efetivamente alcançado.

De acordo com Kleiman, o leitor experiente detém habilidades fundamentais que permitem que a prática da leitura seja consciente, reflexiva e permeada pela intencionalidade. Primeiro lê com determinado objetivo, sabendo onde quer chegar, depois busca a compreensão do objeto da leitura por meio da seleção que seus olhos fazem, recorrendo a diferentes procedimentos para recuperar o sentido do texto quando há bloqueios no caminho.

A autora afirma ainda que construir o significado do texto também depende de predições baseadas do conhecimento prévio do leitor sobre determinado assunto, bem como do conhecimento a respeito do contexto de produção do material alvo da leitura, a realidade sócio-histórico-cultural da época em que foi produzido o texto, dados sobre o autor, a relevância desse tipo de conhecimento, informações que facilitam a leitura e permitem que, a partir da delineação clara dos objetivos a que se presta essa leitura, possa ser realizada de maneira satisfatória.

Segundo Kleiman (1999), dentre os vários fatores que implicam no resultado da maior queixa dos professores acerca do cenário da educação atual, a falta de interesse pela leitura por parte dos alunos destaca-se como a mais relevante, cuja motivação tem fundamento na falta de material escrito atrativo, com qual o aluno tem contato dentro e fora do ambiente escolar, a formação debilitada do profissional, que deveria ter como missão apresentá-lo ao universo prazeroso da leitura, e o espaço cada vez menor dedicado à leitura no cotidiano do brasileiro em geral.

A autora observa que é indispensável para o ensino da leitura, que o educador o faça por paixão, não aquela leitura baseada na decifração de palavras realizada em sala de aula, sem sentido, descontextualizada, vista como tarefa, mas aquela que propicia a descoberta de novos mundos, outras realidades, no aconchego do lar. Daí a importância do papel dos pais na leitura para as crianças, estimulando-as a desenvolver o deleite da entrega à imaginação, e não deixando que façam suas primeiras associações com a prática da leitura de maneira mecânica, que induz à observação de aspectos gramaticais, pois aí se instala o fracasso na relação entre aluno e livro.

Após o período de alfabetização, para Kleiman (1999), o posicionamento do professor em relação a essa questão é fundamental para a definição de uma direção em relação ao caminho a ser trilhado pela criança, que pode ser a formação de um leitor por satisfação, ou a formação de um não leitor, por conta de concepções erradas que lhe foram apresentadas por educadores com uma visão limitada e incoerente do que seja o ensino da língua materna.

Nessa visão, o texto é visto apenas como um conjunto de elementos gramaticais, pretexto para análise sintática, a leitura é empobrecedora, pois não acrescenta nada à visão de mundo do aluno, e o que o livro didático chama de

interpretação, refere-se na prática, apenas a respostas sobre informações já expressas no texto.

Essa abordagem equivocada, que considera apenas uma maneira de abordar o texto, alimenta deturpações, não permitindo que a leitura seja trabalhada na sua totalidade, em função do significado do texto, da importância do conhecimento de mundo do aluno para a construção de sentido, das reconstruções de significados que ocorrem de acordo com as intenções do leitor.

Ainda segundo Kleiman (1999), pesquisas recentes revelaram que o leitor inexperiente compreende o texto durante a interação, ou seja, não só na leitura silenciosa ou realizada em voz alta, mas na conversa sobre os aspectos relevantes do texto e esclarecimento de pontos num primeiro momento obscuros.

Os critérios para a escolha de um texto estão fundamentados em sua legibilidade, grau de interesse e relevância, tanto do ponto de vista do aluno, quanto dos objetivos acadêmicos da escola. O ideal seria que professores de outras disciplinas estivessem preparados para desenvolver esse trabalho de leitura em conjunto para o alcance de resultados mais expressivos e eficazes.

De acordo com a autora, na aula de leitura, como mediador entre aluno e autor, o professor pode fornecer modelos de atividades, promover debates, criar condições e estratégias com objetivo de estimular o interesse do aluno, evitando abordagens ríspidas e previsíveis, demonstrando que a prática da leitura é individual, pois o que se busca nela é determinante para como ela será realizada, e então, talvez esse quadro degradante possa sofrer uma mudança.

Chegamos então à conclusão de que se faz necessário por parte do educador a quebra de paradigmas ligados ao tradicionalismo que desvalorizam as condições necessárias para realização de uma leitura rentável, que acrescente ao educando a possibilidade de desenvolver autonomia na assimilação de informações, conhecimento e fruição estética.

Leitura e Cognição

Para que seja possível levar o leitor a apreensão das intenções radicadas no texto, o conhecimento sobre o contexto em que se deu a materialização das idéias e seus desígnios é imprescindível.

De acordo com Kleiman (2002), para a obtenção de sucesso nos propósitos a que se refere à leitura efetivamente produtiva, o conhecimento prévio sobre determinado assunto acumulado ao longo da existência do ser de linguagem deve estar em constante interação com o conhecimento linguístico e textual, objetivando a possível construção do sentido presente no texto.

O conhecimento linguístico tem papel fundamental nesse processo de processamento textual, caracterizado pelos constituintes da frase, chamadas de unidades maiores e seus respectivos agrupamentos, denominados fatiamento ou segmentação, cuja compreensão depende do tipo de conhecimento, aproximação do leitor na identificação das diferentes categorias de palavras como verbos, substantivos, adjetivos. Nesse processo é imprescindível que o conhecimento da língua, associado ao de mundo, propicie a recuperação de sentido para o leitor do texto.

Já o conhecimento textual tem sua função estabelecida na compreensão dos textos por meio da fusão entre o conjunto de conceitos e noções a respeito do texto que facilitará a identificação de sua estrutura e intenção do autor. Nesse momento, o conhecimento de mundo considerado como relevante para compreensão do conteúdo precisa estar acionado, operante, e não perdido e desvalido na memória, para que seja possível que, com o engajamento do conhecimento de mundo, a recuperação de sentido seja facilitada.

Ainda no que diz respeito à compreensão, a autora (2002) reitera que se faz necessário refletir acerca da importância da interação entre autor e leitor, deixando claro que o primeiro deixa marcas no texto que estimulam o segundo a se posicionar para escutar e julgar, aceitar ou rejeitar o conteúdo.

Essa interação, que acontece à distância, permite que o leitor construa um significado global para o texto por meio de antecipação das pistas formais, formulação e reformulação de hipóteses e então aceitação ou rejeição. No entanto, Kleiman (2002) reitera que, para o sucesso desse processo, é preciso haver um comprometimento mútuo entre autor/leitor no sentido de que este se coloque num papel de neutralidade para conhecer a proposta do autor, pois uma leitura realizada com ideias engessadas, expectativas acirradas e opiniões fechadas podem criar um atrito que torna a leitura estagnada por não possibilitar a reconstrução do quadro referencial formado pelas pistas, o que certamente provocará uma paralisação do processo, por considerá-las irrelevantes.

Soares (2001) afirma que a leitura do texto não é um processo acabado, mas o princípio de uma construção funcional num processo de interação baseado nas condições de produção do texto, que levam em consideração as intenções do autor para reconhecimento e identificação ideológica a ser realizada ou não pelo leitor.

A autora conclui que o leitor não deve restringir a leitura apenas a textos que correspondem às convicções do leitor em todos os aspectos, mas no decorrer da leitura buscar a reconstrução de uma intenção argumentativa, buscando um posicionamento crítico diante do texto e da ideologia nele contido.

Portanto, para Soares (2001), o caminho a ser percorrido pelo leitor não deve deixar de passar pela ativação do conhecimento prévio (conhecimento já adquirido, essencial para compreensão), indispensável para realizar inferências e provocar relacionamento em partes discretas do texto que formam um todo coerente.

Simplesmente passar os olhos pelo texto não pode ser considerado leitura, afirma Kleiman (2002), pois ela depende de um processo inconsciente, por parte do leitor, de procura por determinado conhecimento ou informação já assimilados por ele em algum momento da vida, que propiciará a descoberta das pistas presentes no texto que levam à apreensão de sentido.

Esclarece ainda que o ensino da leitura necessita que mediador proponha objetivos claros ao leitor para que ele seja capaz de formular hipóteses e estratégias de natureza metacognitiva, que irão ativar o controle consciente e a reflexão sobre o próprio conhecimento e capacidade, instigando então uma leitura produtiva, delineada de caminhos bem diferentes da leitura mecânica e automatizada, muitas vezes realizada na escola.

Castro Sá (2000) apresenta uma estratégia de leitura pautada numa perspectiva mais técnica, baseada na extração das ideias mais importantes, devidamente contextualizadas e dispostas em esquemas que permitam o relacionamento dessas ideias de forma que se complementem. Após a leitura, a autora aconselha uma releitura que deve ser feita de modo mais minucioso, com destaque das palavras-chave, das palavras que requerem o uso de dicionário e ideias principais.

Para a autora, a síntese das ideias propiciará uma assimilação das informações de modo a contribuir para memorização produtiva e não mecânica, por conta inclusive da memória visual, que leva à essência do texto e a partir daí ao estímulo da leitura crítica, inferências e conclusões.

Podemos então concluir que o conhecimento sobre o percurso produzido pela cognição para chegar até a compreensão é indispensável para que a aplicação das estratégias de leitura resulte num processo adequado e de sucesso.

A Leitura e sua Perspectiva Social

O homem é indiscutivelmente um ser de comunicação e interação com os demais de sua própria espécie em todos os contextos, seja no trabalho, escola, com a família, amigos e com o mundo que o rodeia. Partindo do princípio de que estamos na era da tecnologia e informação, não é possível conceber que o ser humano de forma geral não tenha acesso à leitura como instrumento de conhecimento da sua e de outras culturas, de confronto de ideologias e produção de argumentos que construirá um cidadão reflexivo e atuante na sociedade.

Para compreensão dos resultados efetivos no desenvolvimento da competência leitora, também se faz necessário recorrer à distinção dos conceitos de alfabetização e letramento, que permeiam a condição social do leitor descrita por Soares (2004).

Segundo a autora, é considerado como alfabetizado o sujeito que sabe ler (e escrever), porém essa condição está limitada à decifração mecânica de códigos, diferente do letramento, que é a condição assumida pelo sujeito que além de aprender a ler, têm condições de interagir com os diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano da sociedade.

Para a autora, o ensino e estímulo da leitura produtiva deve ser objeto de reflexão por parte do educador, pois implica diretamente a formação do indivíduo, uma vez que “o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais das sociedades letradas” (SOARES, 2004, p. 20), ao contrário daquele que pode ser considerado letrado, pois atende, com autonomia e propriedade, às expectativas relacionadas às praticas sociais de leitura, e não apenas conhece, mas faz uso delas.

Quando a criança consegue entender o significado de uma determinada palavra por meio de pistas contextuais, é possível afirmar que esta é apta para delimitar opções fornecidas pelo contexto global, habilitando-se para uma

competência de criar coerentemente um mundo pela linguagem, ou seja, a capacidade pragmática.

Segundo Lerner (2002),

ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor -, que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler [...] (LERNER, 2002, p. 33)

Ainda sobre leitura, a autora afirma que "ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer [...]" (p.73)

Para a autora, a escola não deve trabalhar com uma só interpretação para as obras literárias, mas deve deixar o aluno à vontade para criar sua própria compreensão, pois o contrário pode assustar os alunos e levá-los a rejeição pelo prazer pessoal da leitura.

Segundo Kato (2001) é frustrada a expectativa criada pelas escolas de obter dos alunos um comportamento esperado de indivíduos letrados, pois isso bloqueia a aprendizagem, uma vez que não se pode esperar que crianças assimilem as estratégias de um leitor maduro.

Para Lerner (2002) questionamentos devem ser feitos no sentido de obter respostas para saber o objetivo a que se propõe o aprendizado da leitura. O ensino de apenas uma maneira de ler, linear, palavra por palavra, enfatizando a leitura oral, demonstra a leitura desvinculada de suas práticas sociais, usada para criar essa versão ilusória da leitura por meio de uma teoria comportamentalista da aprendizagem "e um conjunto de regras, pressões e exigências fortemente arraigadas na instituição escolar" (p.76), logo a construção do significado não é vista como fator crucial e pré-requisito para aprendizagem, o que torna a atividade sem sentido.

Segundo a autora, devem ser diversificados os propósitos apresentados para leitura, a fim de não fragmentar o processo de aquisição do conhecimento e torná-lo cumulativo e mecânico, uma vez que o aluno só enxergará a leitura como função para realização de um propósito, se conseguir encontrar sentido na prática, pois "para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível "representar" – ou "reapresentar" -, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social" (p.79-80).

Para Soares (2001), a leitura não é um ato solitário, mas interação, diálogo entre autor e leitor, cada qual em seu espaço estruturado socialmente, estabelecidos por suas relações com o mundo e com os outros.

A autora afirma que nossa cultura enxerga os valores da leitura como positivos e que propiciam

benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convivo social e de interação. (SOARES, 2001, p. 19).

Considera ainda o resultado de pesquisas que atestam a visão da classe dominante a respeito da leitura como sendo fonte de prazer, diversão, possibilidades de ampliação e modificação de sua própria visão de mundo, enquanto as classes dominadas "a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida" (p. 21).

Com base nesses dados, Soares (2001, p. 25) esclarece que as camadas mais elevadas da sociedade se apropriam da ideologia da classe dominante, desprezando as camadas menos favorecidas economicamente, que não têm acesso à prática da leitura pelo prazer, fruição ou enriquecimento cultural, mas seu acesso a ela se restringe apenas a utilização de um instrumento para melhores condições de vida, o que apenas reproduz "as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo de bens materiais".

Para a autora, a leitura é feita de diferentes modos, por diferentes sujeitos, detentores de também diferentes conhecimentos prévios no "lugar social e histórico, a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto" (idem, p. 28).

De acordo com a visão de Lerner (2002, p. 42), uma das saídas para fomentar o interesse pela leitura é elaborar projetos institucionais, cuja participação dos pais dos alunos pode ser requerida com o objetivo de "fazer da escola o centro de uma comunidade de leitores".

Segundo Orlandi (2001, p. 59), a leitura pede uma reflexão acerca da determinação sócio-histórica que a constitui, pois no ato da leitura produzimos, reproduzimos e transformamos o sentido do que estamos lendo, participamos "do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada".

As posições desses autores nos levam à conclusão de que o homem é sujeito de sua própria história, portanto o ápice da recuperação dos sentidos do texto proposto para leitura está absolutamente ligado aos fatores contextuais de repertório linguístico, conhecimento de mundo, valores, experiências e vivências do leitor.

Os estudos sobre o sociointeracionismo feitos por Rego (1995) e Daniels (2003) a partir das obras de Vygotsky nos mostram que o aprendizado socialmente contextualizado propicia o desenvolvimento da ZDP, e a partir disso é possível que a assimilação do conhecimento se dê de maneira produtiva, já que nessas condições o desenvolvimento do educando trabalha com as funções mentais em seu potencial propiciando-lhe condições de ir além das funções já amadurecidas.

A abordagem pedagógica pautada nessa concepção pode trazer muitos benefícios no aprendizado da leitura, e ao estímulo necessário para que a prática da mesma seja realizada com prazer, extraindo-lhe o melhor que tem a oferecer, uma vez que seu valor é imensurável, pois além de estimular a imaginação, ser fonte de informação imprescindível para o convívio saudável e prático na sociedade atual, tem em si impressa a realidade sócio-historico-cultural vivida pelos humanos, pelos povos e nações, e segundo Orlandi (2001) faz com que, a cada leitura, com nosso conhecimento acumulado até determinado momento, participemos do processo de transformação e interpretação do que está sendo lido.

Soares (2004) aborda a importância da leitura dentro da perspectiva social, para um cidadão que efetivamente possa interagir com os diferentes gêneros textuais existentes na sociedade, não apenas como alfabetizado, mas como letrado, e Kato (2001) complementa afirmando que esse é um processo gradativo.

Kleiman (2002), por meio de estratégias, aponta caminhos para que o educador, por meio de sua atuação docente possa estimular o processo de formação de um leitor competente, e em concordância com Soares (2001), também acredita na valorização de tarefas baseadas na visão de mundo, interação, conhecimento prévio, ou seja, um apanhado de fatores que realmente constroem o sentido do texto.

Castro Sá (2000), dentro da mesma perspectiva, apresenta técnicas pautadas em uma leitura não-mecânica, mas critica, que leve a conclusões. Para tanto, Lerner

(2002) esclarece que a leitura deve ser uma atividade orientada por propósitos que devem estar claros ao educando, para que o mesmo possa encontrar sentido na atividade e realizá-la com sucesso, processo denominado por Vygotsky como ativação das ferramentas superiores, que tornam o individuo capaz de controlar seu comportamento, pois ao contrário, seria apenas mais um aprendizado quantitativo e não qualitativo.

Considerações finais

Segundo os autores nos quais foi baseada a fundamentação teórica que compõe esse trabalho, foi possível constatar alguns dos motivos que levam à falta de produtividade da leitura no ambiente escolar, uma vez que a mesma é muitas vezes proposta com objetivos ineficazes por meio de atividades descontextualizadas que não permitem ao aluno o desenvolvimento de fruição estética, mas a realização da leitura por obrigação, o que revela uma defasagem presente em pontos estratégicos, considerados essenciais para que a leitura possa efetivamente atingir o objetivo a que se propõe, e o aluno possa usufruir e interagir com a leitura de diferentes gêneros que fazem parte do cotidiano do homem que vive em sociedade.

A partir dessa realidade, chegamos então à conclusão de que a interação social pode contribuir de maneira relevante nesse processo de aprendizado em diferentes perspectivas que a leitura de uma maneira geral pode oferecer, na medida em que, propicia por meio da contextualização e do conhecimento sobre as condições de produção dos textos sejam eles literários ou de diferentes gêneros, tornando possível apresentar ao educando novas possibilidades de fazer da leitura um ato prazeroso e com propósitos bem definidos.

As concepções da prática da leitura pautadas no sócio-interacionismo defendidas pelos autores nos quais foi baseado esse trabalho, propõe uma leitura viva, passível de discussão, de debates, de estratégias, que consecutivamente gerem relacionamento e troca de experiências entre educando e professor, entre os mesmos e o mundo. Portanto a metodologia do professor é considerada fundamental nesse processo, uma vez que pode interferir negativamente na falta de interesse dos alunos pela leitura, desestimulando-os na participação das aulas, caso

esta seja usada apenas como pretexto para atividades mecânicas, monótonas, objeto de análises sintáticas e desprovidas de deleite e reflexão.

Consideramos como ponto relevante que deve ser alvo de empenho objetivando um avanço significativo na incumbência de obter sucesso com os resultados provenientes da escolha pela prática docente, a necessidade de reflexão por parte do educador sobre a responsabilidade que lhe é atribuída e as devidas implicações por consequência contidas em sua abordagem pedagógica, para que a formação escolar do indivíduo, da qual a leitura é imprescindível, lhe dê condições de ser capaz de desempenhar um papel como cidadão ativo, crítico e questionador, que consequentemente agregue valores à sociedade da qual faz parte.

Referências

CASTRO SÁ, Léa Silvia Braga. Os degraus da leitura. Bauru, São Paulo: Edusc, 2000.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a pedagogia. São Paulo: Loyola, 2003.

KATO, Mary A. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura, teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. O Texto e o leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda Becker. As Condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. V. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____Psicologia pedagóg

CIBERESPAÇO E MULTILETRAMENTOS: MEME COMO PROPOSTA SOCIAL DE FORMAÇÃO LEITORA

QUÉSIA ALVES DE SOUZA SANCHES DOMINGUES

RESUMO:

O crescente avanço tecnológico estabeleceu o ciberespaço como um ambiente fértil para o livre trânsito de informações e experiências marcadas por intersecções culturais (BONNILA, 2010; LÉVY 2000). Nas redes sociais, a produção/recepção e compartilhamento de práticas comunicativas materializadas pelos gêneros de natureza multimodal ressignificam as finalidades da leitura e os modos de ser leitor (SANTAELLA, 2013a; 2013b). Esta pesquisa objetivou investigar o potencial os memes (CHAGAS et al., 2017; CHAGAS, 2018, 2021; POPOLIN 2019, 2020; SHIFMAN, 2013 nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, como vetores de uma formação leitora problematizadora e que visa à desconstrução de estereótipos opressivos para a conscientização e a transformação social. O quadro teórico de referência baseou-se nos ideais da pedagogia dos multiletramentos (ROJO e ALMEIDA, 2012; ROJO, 2013a; 2013b), no desenvolvimento do pensamento reflexivo (DEWEY, 1976; FREIRE, 1989a; 1980b; PESCE e BRUNO, 2016) e na conceituação e função social do gênero supracitado. No tocante à metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; PESCE E BARSOTTINI, 2012), cujo propósito foi a localização e consulta de diferentes fontes de informação escrita, oferecendo assim, o contato direto com as produções de domínio científico que refletisssem o tema e propósitos da pesquisa.

Palavras-chave: Ciberespaço; Multiletramentos; Formação leitora crítica; Meme.

INTRODUÇÃO

A educação para a garantia e ampliação da cidadania por meio da conscientização, potente para provocar transformações sociais e políticas necessárias para resistir à alienação e às artimanhas de dominação, está imbricada com a prática da leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 1994). Essa relação dinâmica entre linguagem e realidade valida sua essência social, e exige a criticidade como critério para alcançar a percepção dos nexos entre o texto e o contexto, para enfim, efetivar-se a construção dos seus significados (FREIRE, 1989a, p. 9).

O contexto de aceleradas transformações sociais e culturais proporcionadas pela consolidação do ciberespaço gerou novas práticas sociais de linguagem/leitura, principalmente por meio das redes sociais, tornando indiscutível a importância de oferecer lugar na escola também às potencialidades da experiência leitora diante das novas configurações textuais que transitam nesses ambientes de comunicação.

Nesse sentido, em busca de dimensionar o impacto que a escolarização formal tem produzido sobre as práticas do ler na atualidade, recorreu-se aos dados oficiais da última edição do PISA[1] 2018, que contou com uma revisão da matriz de letramento em Leitura, ampliada para "abranger as habilidades que são essenciais para leitura e interação com textos digitais" (2018, p.42), em consequência das necessidades do desenvolvimento de habilidades para as novas maneiras de ler no ambiente digital.

Os resultados da avaliação apontaram que 50% dos estudantes brasileiros não possuem o nível básico de proficiência leitora esperado para o final do Ensino Médio, determinando o Brasil como o segundo pior número no ranking da América do Sul. Tal realidade corrobora a percepção de que a formação ofertada ao leitor que se movimenta no ciberespaço, não tem atendido às necessidades envolvidas nesse processo, tão caro à constituição do indivíduo/cidadão crítico e protagonista.

A BNCC2 (2017, p.137) evidência como demanda da escola não só prover a abordagem

crítica das novas práticas de linguagem para fazer uso produtivo e ético das TDIC, mas também para responder às exigências sociais que abrangem essas práxis, como "saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque

Introdução

A educação para a garantia e ampliação da cidadania por meio da conscientização, potente para provocar transformações sociais e políticas necessárias para resistir à alienação e às artimanhas de dominação, está imbricada com a prática da leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 1994). Essa relação dinâmica entre linguagem e realidade valida sua essência social, e exige a criticidade como critério para alcançar a percepção dos nexos entre o texto e o contexto, para enfim, efetivar-se a construção dos seus significados (FREIRE, 1989a, p. 9).

O contexto de aceleradas transformações sociais e culturais proporcionadas pela consolidação do ciberespaço gerou novas práticas sociais de linguagem/leitura, principalmente por meio das redes sociais, tornando indiscutível a importância de oferecer lugar na escola também às potencialidades da experiência leitora diante das novas configurações textuais que transitam nesses ambientes de comunicação.

Nesse sentido, em busca de dimensionar o impacto que a escolarização formal tem produzido sobre as práticas do ler na atualidade, recorreu-se aos dados oficiais da última edição do PISA[1] 2018, que contou com uma revisão da matriz de letramento em Leitura, ampliada para "abranger as habilidades que são essenciais para leitura e interação com textos digitais" (2018, p.42), em consequência das necessidades do desenvolvimento de habilidades para as novas maneiras de ler no ambiente digital.

Os resultados da avaliação apontaram que 50% dos estudantes brasileiros não possuem o nível básico de proficiência leitora esperado para o final do Ensino Médio, determinando o Brasil como o segundo pior número no ranking da América do Sul. Tal realidade corrobora a percepção de que a formação ofertada ao leitor que se movimenta no ciberespaço, não tem atendido às necessidades envolvidas nesse processo, tão caro à constituição do indivíduo/cidadão crítico e protagonista.

A BNCC2 (2017, p.137) evidência como demanda da escola não só prover a abordagem

crítica das novas práticas de linguagem para fazer uso produtivo e ético das TDIC, mas também para responder às exigências sociais que abrangem essas práxis, como "saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque

As aulas de Língua Portuguesa configuram-se como oportunidades para promoção dos gêneros que circulam no ciberespaço e no cotidiano estudantil, a exemplo do meme, amplamente empregado nas práticas comunicativas do alunado. Para além de trabalhar aspectos estruturais, esses momentos de aprendizagem podem diligenciar processos formativos de leitora crítica, que atuem para desconstruir os discursos atravessados por preconceitos, a fim de problematizá-los por meio do questionamento e não imposição

Sob esse enfoque, o interesse dessa pesquisa incidiu sobre a contribuição do meme na condição de ferramenta potencial para amparar estratégias didáticas de formação leitora voltadas à inteligibilidade, com vistas à reflexão sobre os significados dos discursos que validam comportamentos e valores sociais conservadores e intolerantes, pretendendo inquiri-los, de modo a afiançar a participação produtiva nas dinâmicas comunicativas em rede e edificar a conscientização para transformação social.

Essa pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; PESCE E BARSOTTINI, 2012) baseou-se em um quadro teórico de referência, estruturado pelos seguintes campos conceituais: ciberespaço (BONNILA, 2010; LÉVY 2000), multiletramentos (ROJO e ALMEIDA, 2012; ROJO, 2013), formação leitora crítica (DEWEY; 1956, 1979; FREIRE, 1989a, 1989b; PESCE e ABREU, 2012) e meme (CHAGAS et al., 2017; CHAGAS, 2018, 2021; POPOLIN 2019, 2020; SHIFMAN, 2013).

Ciberespaço e cidadania

Com a efervescência das redes sociais, têm sido intensificadas as práticas sociais de linguagem na esfera digital, seja para lazer, comunicação, busca/compartilhamento de informação ou para que o cidadão de direito possa tomar parte nas suas necessidades cotidianas. Esse cenário de constante interação social e cultural, prevê um leitor ativo, produtor, crítico, que precisa ser impactado por uma educação linguística contemporânea dirigida ao impacto das redes sociais no estilo de vida da sociedade.

O ciberespaço é “um espaço de comunicação e socialização digital, no qual os mais diversos tipos de texto circulam de modo que vozes de diferentes culturas, etnias, gêneros, idades e escolaridades possam se encontrar” (MASSUNAGA, 2013 apud ADATI; FERREIRA; CRISTÓVÃO, 2017, p.104). Essas novas possibilidades de interação provocaram alterações nos modos de ser, participar e compreender o mundo, que repercutiram nas relações sociais, políticas e culturais, impactando também as formas de aprender.

Para Lévy (2000, p. 158) os pré-requisitos para a aprendizagem envolvem a construção de "novos modelos do espaço dos conhecimentos [...] emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva", referindo-se ao ciberespaço. Bonilla e Oliveira (2011) asseveram ainda que o trânsito nesse lugar de informação e comunicação é um direito humano da sociedade contemporânea, dada a relevância dos processos que ali ocorrem para o exercício da cidadania.

Os estudos de Bonilla (2010, p. 44) defendem ser a escola o território onde os processos de formação da cultura digital devem apresentar-se para os alunos, pois nela estabelece-se "a inserção dos jovens na cultura de seu tempo – e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais". Como encarregada de apresentar o saber sócio-histórico e culturalmente acumulado, bem como pela discussão crítica das práticas valorizadas, sustentadas e socialmente aceitas, torna-se tal instituição também incumbida de propiciar acesso crítico e produtivo ao ciberespaço.

Nessa perspectiva, Lapa, Coelho & Schwertl (2015) apresentam as práticas comunicativas agenciadas pelas redes sociais digitais como favoráveis ao processo de formação do cidadão empoderado, autônomo e protagonista. No entanto, assinalam que a escola insiste em atuar alheia à práxis social do cotidiano discente, considerando a Web como um ambiente antagonista e ignorando o papel educador que os espaços midiáticos performam na cultura digital.

Ainda consoante Lévy (2000, p. 167), o ciberespaço é o ambiente virtual onde movimenta-se o saber, descoberto e forjado pela coletividade inteligente, que estabelece sua identidade e edifica seus propósitos a partir da "utilização otimizada" das TDIC's[2]. Tal nível de relevância é potencial para instauração de uma educação ativista, marcada pela produção e socialização do saber, que pretende desenvolver a liberdade de experimentação

> para as diversas possibilidades propiciadas pelas redes [...], compartilhando coletivamente as descobertas e aprendizados, de forma a romper a barreira da individualidade e do isolamento, e, com isso, instituir uma organização colaborativa que favoreça a multiplicação de ideias, dos conhecimentos e das culturas (BONILLA E PRETTO, 2015, p.158).

A expressividade das redes sociais como ferramentas democráticas de diálogo instantâneo conduz à urgência de práticas pedagógicas voltadas ao objetivo social da formação leitora crítica nesses territórios virtuais, conforme adverte Cassany (2006 apud SANTOS, 2019, p. 23), ao reiterar que o exercício da democracia integra também o direito do cidadão ao desenvolvimento das habilidades leitoras que tornam possível compreender e refletir sobre os significados produzidos também nas práticas comunitárias, sublinhadas pela intencionalidade e ideologia.

Haja vista não ser a educação uma área da ação humana que pode permanecer estática, apenas em contemplação das mudanças sociais (SANTAELLA, 2013b), compreende-se, que as modificações em relação ao paradigma das novas maneiras e espaços de elaborar os conhecimentos geram a necessidade de um olhar atencioso para as atividades comunicativas no contexto da esfera digital: as novas práticas sociais de leitura viabilizadas pelo ciberespaço, compreendem também (novos) multiletramentos, marcados pela multimodalidade e interesses discursivos que nesse lugar movimentam-se.

Multiletramentos e a prática da leitura como um objetivo social

Segundo Kleiman (2014), novos e múltiplos letramentos são indispensáveis para que o cidadão/estudante inserido na sociedade da comunicação e informação sobreviva, acompanhe as constantes mudanças e desfrute das vantagens que as práticas letradas, consideradas por ele significativas, podem assegurar para sua vida social. Nesse sentido, a leitura, interpretação e posicionamento frente aos sentidos dos textos que agregam diferentes sistemas semióticos, assumem ampla expressividade no mundo moderno, no qual "o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais" (KLEIMAN, 2014, p.88).

A ausência de diálogo entre as demandas da vida real e as práticas educativas ofertadas pelo processo de escolarização, porém, perpetua o letramento escolar baseado na padronização, inflexibilidade e negação das subjetividades e necessidades do educando, promovido pelo ensino do conhecimento considerado ideal. Uma educação linguística ajustada às necessidades atuais, no entanto, reivindica práticas pedagógicas voltadas a um alunado multicultural, situado historicamente no contexto de globalização.

Street (2014), ao conceituar os modelos autônomo3 e ideológico4 de letramento, elucida como essa disparidade gera uma grande problemática para a educação linguística, pois as práticas letradas ofertadas pela escola tornam-se medidas de padronização para os letramentos individuais ou comunitários, que ficam marginalizados. São privilegiados os conhecimentos essencialmente técnicos e estruturais dos textos, descolando-os da natureza prática, social e da problematização dos discursos e relações de poder que os atravessam. É preciso desenvolver competências para a interação produtiva com a pluralidade de linguagens e discursos contemporâneos, e com a utilização de novas ferramentas ofertadas pela tecnologia digital, a fim de redefinir novas formas de aprender a partir das interações extraescolares, para assim, ressignificar as "cristalizações letradas" (ROJO, 2013, p. 16).

Tais desafios não são relativamente recentes, pois já em 1996 moveram os teóricos do Grupo de Nova Londres – pesquisadores da área de letramentos – a produzirem um manifesto, propondo a pedagogia dos multiletramentos (A Pedagogy of Multiliteracies), a fim de instituir como competência da escola, os novos letramentos em desenvolvimento no ciberespaço. Essa

concepção baseia-se no prefixo "multi" para designar a multiplicidade de linguagens envolvida na elaboração de sentido dos discursos e a diversidade cultural que carregam consigo os leitores/receptores desses enunciados (ROJO, 2013).

No Brasil, embora passadas mais de duas décadas, a falta de políticas públicas de inclusão digital/social, de formação de professores e a própria evolução constante das ferramentas tecnológicas, recursos e possibilidades de interação discursiva por meio de gêneros que sofrem processo de hibridização ou transmutação, motivam a evocação permanente de vivências pedagógicas voltadas para essa realidade.

Entende-se que é possível tecer aproximações entre a pedagogia dos multiletramentos, e a constituição do pensamento reflexivo em Dewey (1959), uma vez tais propostas dialogam pela valorização das vivências discentes, a gerência do próprio aprendizado, o olhar voltado à análise crítica sobre as práticas sociais dos sujeitos, assim como à discussão sobre questões, sociais, políticas, ideológicas e culturais que envolvem esse processo (ROJO apud FERREIRA; PESCE, 2019, p.134).

Tal conhecimento, ao ser replicado em outros contextos de suas vidas, favorece a autonomia dos grupos sociais, concebida pelo conceito de empoderamento freiriano, que "não põe luzes à dimensão individual, mas sim à social, por concebê-lo no seio da transformação cultural dos grupos sociais" (PESCE; BRUNO, 2016, p. 355). Esse processo, para Dewey (1976), constitui-se uma condição essencial para a ampliação das capacidades de avaliar e conduzir de forma inteligente situações novas, tornando possível agir de maneira competente e autônoma na sociedade. Em função de não se manifestar instintivamente, este necessita constituir um objetivo educacional, com o propósito de tornar o sujeito livre.

A perspectiva de educação que envolve os multiletramentos, portanto, consiste na visão do aprender, não de conceitos estanques, cuja utilidade não é vislumbrada em seu contexto, mas para a transformação social do agora. Neste sentido:

O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo. Esquece, suprime mesmo, as próprias condições pelas quais uma pessoa se prepara para o futuro. Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta. (DEWEY, 1979, p. 43).

Esses processos que buscam o comportamento leitor como ativo, protagonista e autônomo nas construções dos sentidos do texto, na contemporaneidade, também se consolidam em meio à mobilidade dos sujeitos nas redes sociais, tornando imperativa a modificação das práticas de ensino e aprendizagem em que a escola está imersa. A interação com os textos disponíveis nas redes, realizada a partir dos aparelhos móveis, é marcada pela "economia de atenção" (SANTAELLA, 2013, p. 279), que não preconiza detalhes relevantes dos discursos, ao contrário, a pluralidade de estímulos acaba por prejudicar a reflexão. A agilidade que a leitura das mensagens nesse contexto solicita, exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo, para solidificar competências como "a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista" afim de conscientizar os sujeitos sobre necessidade de questionamento da realidade para buscar modos alterá-la, com a finalidade de favorecer a coletividade e resistir à manipulação, fazendo valer a cidadania de fato.

O meme como proposta social de leitura

De acordo com Rojo e Moura (2012, p.08)

"trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos.

Sob essa ótica, está posto um desafio para a escola de entrar em sintonia com as práticas linguísticas que impactam a cultura estudantil fora dos muros da escola, voltadas ao universo dos jovens, "cuja empatia com as linguagens audiovisuais e digitais é feita de uma forte cumplicidade expressiva, já que é em suas sonoridades, fragmentações e velocidades onde eles encontram seu ritmo e seu idioma" (PEREIRA apud MARTIN-BARBERO, 2014, p. 134).

Construído a partir de multimodalidades e multissemioticização, o meme é um fenômeno das expressões coletivas e criativas da opinião pública (CHAGAS, 2017 at al.), que compõe o rol dos letramentos contemporâneos discentes (ALVES; OLIVEIRA; MARTINS, 2020). Sua utilização no ambiente formal de ensino como um instrumento educacional, sob essa ótica, apresenta possibilidades de fomentar empoderamento dos sujeitos sociais "para procederem a uma leitura crítica das suas circunstâncias e, na medida do possível, transformarem suas realidades em outras situações" (FERREIRA e PESCE, 2019, p. 137).

O termo meme foi cunhado pelo biólogo Richard Dawkins (1976) para fundamentar sua investigação que associava a teoria evolucionária à transformação social. Essa proposta sustenta-se na relação análoga entre o gene e o meme, já que o primeiro se manifesta pela replicação da herança biológica, portadora de informações ao longo das gerações, e o segundo pela multiplicação da unidade de transmissão cultural que reflete as percepções da sociedade, a partir de uma cópia ou imitação. (CHAGAS, 2021; SHIFMAN, 2013).

"Embora se espalhem em uma base micro, o impacto dos memes é macro: eles moldam as mentalidades, formas de comportamento e ações de grupos sociais" (KNOBEL & LANKSHEAR, 2007 apud SHIFMAN, 2013). São capazes de condensar e reportar as temáticas e discursos em efervescência social, sugestionando formas de ser, visões de mundo e perpetuação de discursos que compreendem desde a imitação ingênua à depreciativa à medida em que são replicados.

Esses gêneros, ao sofrerem intervenções como um ato apreciativo, potencializam "relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura de livre informação e que instauram a cultura do remix e da hibridização de textos e vozes" (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007 apud ROJO 2017, p. 200). Participar proficuamente das dinâmicas de comunicação dialógica nas redes – zona de debate social – implica a atuação do leitor como parte ativa da interlocução, negociando e construindo sentidos e relações entre as linguagens das novas configurações textuais e as representações sociais que assumem.

Tal fenômeno da cultura popular e próprio do ambiente digital, atinge as massas em curto período de tempo e alcança visibilidade por atender ao perfil comunicativo era da Web 2.0, não hierárquico, descentralizado e focado no usuário, agente social detentor do domínio sobre os processos de competição e seleção. Por engendrarem uma experiência social compartilhada, têm mais representatividade aqueles que melhor retratam o aspecto sociocultural, pois os interesses, percepções e condutas sociais associadas a essa ação comunicativa são decisivas para sua popularização. (SHIFMAN, 2013).

Construído a partir de multimodalidades e multissemioticização, o meme é um fenômeno das expressões coletivas e criativas da opinião pública (CHAGAS, 2017 at al.), que compõe o rol dos letramentos contemporâneos discentes (ALVES; OLIVEIRA; MARTINS, 2020). Sua utilização no ambiente formal de ensino como um instrumento educacional, sob essa ótica, apresenta possibilidades de fomentar empoderamento dos sujeitos sociais "para procederem a uma leitura crítica das suas circunstâncias e, na medida do possível, transformarem suas realidades em outras situações" (FERREIRA e PESCE, 2019, p. 137).

O termo meme foi cunhado pelo biólogo Richard Dawkins (1976) para fundamentar sua investigação que associava a teoria evolucionária à transformação social. Essa proposta sustenta-se na relação análoga entre o gene e o meme, já que o primeiro se manifesta pela replicação da herança biológica, portadora de informações ao longo das gerações, e o segundo pela multiplicação da unidade de transmissão cultural que reflete as percepções da sociedade, a partir de uma cópia ou imitação. (CHAGAS, 2021; SHIFMAN, 2013).

"Embora se espalhem em uma base micro, o impacto dos memes é macro: eles moldam as mentalidades, formas de comportamento e ações de grupos sociais" (KNOBEL & LANKSHEAR, 2007 apud SHIFMAN, 2013). São capazes de condensar e reportar as temáticas e discursos em efervescência social, sugestionando formas de ser, visões de mundo e perpetuação de discursos que compreendem desde a imitação ingênua à depreciativa à medida em que são replicados.

Esses gêneros, ao sofrerem intervenções como um ato apreciativo, potencializam "relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura de livre informação e que instauram a cultura do remix e da hibridização de textos e vozes" (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007 apud ROJO 2017, p. 200). Participar proficuamente das dinâmicas de comunicação dialógica nas redes – zona de debate social – implica a atuação do leitor como parte ativa da interlocução, negociando e construindo sentidos e relações entre as linguagens das novas configurações textuais e as representações sociais que assumem.

Tal fenômeno da cultura popular e próprio do ambiente digital, atinge as massas em curto período de tempo e alcança visibilidade por atender ao perfil comunicativo era da Web 2.0, não hierárquico, descentralizado e focado no usuário, agente social detentor do domínio sobre os processos de competição e seleção. Por engendrarem uma experiência social compartilhada, têm mais representatividade aqueles que melhor retratam o aspecto sociocultural, pois os interesses, percepções e condutas sociais associadas a essa ação comunicativa são decisivas para sua popularização. (SHIFMAN, 2013).

Percurso metodológico

Esta pesquisa assentou-se sobre a tipologia bibliográfica, uma vez que (GIL, 2002; PESCE E BARSOTTINI, 2012) foi desenvolvida a partir de produção científica já elaborada, com o objetivo de localizar, consultar e compilar diferentes fontes de informação escrita e oferecer à pesquisadora o contato direto com fontes de domínio científico, que refletissem o tema da investigação e os propósitos da pesquisa.

Com o objetivo de oferecer rigor à investigação no que diz respeito a confiabilidade do reconhecimento das fontes (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), a revisão de literatura respaldou-se pela base de dados composta da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos publicados nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de livros, artigos, periódicos científicos nacionais e internacionais. Os descritores empregados para realização das buscas serão: ciberespaço; multiletramentos; formação leitora crítica; meme.

O recorte temporal da revisão de literatura estabeleceu-se a partir de 2011, em função de dois marcos históricos significativos que delinearam o reconhecimento do meme como um fenômeno social na era da cibercultura. O primeiro justifica-se em função de, em 13 de maio do referido ano, ter sido estabelecido o memeday5, data comemorativa que instituiu o sucesso incontestável do gênero na cultura digital. O segundo explica-se, pois ainda em 2011, ergueu-se uma experiência pioneira voltada à experimentação em linguagem midiática, vinculada ao curso de graduação em Estudos de Mídia da Universidade Federal Fluminense, liderada pelo professor Viktor Chagas. O #memeclube6, nasceu como um espaço de diálogo sobre o caráter fenomenológico dos memes, que originou o projeto #MUSEUdeMEMES, uma atividade que envolve pesquisa, ensino e divulgação científica, cujo escopo é a efetivação de um ambiente para discussão sobre a cultura e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas voltadas ao tema, congregando uma vasta base de referências para levantamento bibliográfico sobre o assunto.

Considerações finais

Diante do imperativo tecnológico, mediador das relações sociais que fluem nos territórios virtuais, evidencia-se a necessidade de práticas de formação leitora que se fundamentem em um objetivo e compromisso social por parte da escola, por meio de propostas pedagógicas que estejam embasadas nos conhecimentos necessários aos sujeitos para que sejam protagonistas nas interações que se dão o ciberespaço, fazendo cumprir o direito que lhes deve ser outorgado para o exercício pleno da cidadania.

Demostrou-se que o meme, gênero em efervescência como prática de leitura cotidiana no espaço extraescolar, é capaz de contribuir para o desenvolvimento do pensar reflexivo, uma vez que dissemina posicionamentos sócio-políticos que, encobertos pela prerrogativa da liberdade de expressão, podem replicar manifestações antidemocráticas, portanto passíveis de intervenções pedagógicas de experiência reflexiva.

Destacou-se ainda, que os significados do ler partem da necessidade de edificar a criticidade para não fazer perdurar a ingenuidade diante das implicações preconceituosas dos

---

5 Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/um-pouco-de-reflexao/. Acesso em 26 junho de 2021.

6 Disponível em:< https://www.museudememes.com.br/o-museu-de-memes/>. Acesso em 26 junho de 2021.

significados textuais socialmente depreendidos, para a compreensão de que atrás de cada evento comunicativo há um sujeito, uma prática histórica, um universo de valores, uma intenção.

Salientou-se a necessidade de discutir a maneira com que os sentidos são inqueridos e a quem interessam os discursos que ali circulam, práticas essenciais para a conscientização das relações de poder estabelecidas socialmente e consequentemente para o exercício da liberdade defendida pela democracia.

Cumpre salientar que esta pesquisa não tencionou esgotar os propósitos de investigação, ao contrário, entende-se a necessidade de mais aprofundamento sobre a análise da configuração textual-discursiva do meme, estruturada pelas multimodalidades e multisemioses, para entender de que forma são construídas suas significações textuais não circunscritas à interpretação elementar dos seus conteúdos.

Referências

ADATI, Felipe S.; FERREIRA, Felipe T.; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. O uso de gêneros da esfera digital em contextos de vulnerabilidade social: duas propostas de sequência didática. In: KADRI, Michelle S.; ORTENZI, Denise I. G.; RAMOS, Samantha G. M. (orgs.). Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais. Campinas: Pontes, 2017.

ALVES, Caroline; OLIVEIRA, Hélvio Frank de; MARTINS, Stephany Pikhardt. Leitura e análise crítica de memes em aulas de língua portuguesa sob mediação decolonial. In: Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística. Vitória da Conquista, p. 160-180, jan-julho. 2020. Disponível em: < https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/163>

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. Motrivivência, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>

_____; OLIVEIRA, PCS. Inclusão digital: ambiguidades em curso. BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson (orgs.). In: Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em 09/06/2021.

BRASIL (2018). PISA 2018. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 09/06/2021.

CHAGAS, V. et al. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. Intexto, n. 38, p. 173–196, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/63892> Acesso em 22 jun 2021.

Chagas, Viktor (2018): Breve tipologia dos memes fotográficos. In: Revista ZUM, n. 14, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.6325856.v1> Acesso em 22 jun 2021.

Chagas, Viktor (2021): Meu malvado favorito: os memes bolsonaristas de WhatsApp e os acontecimentos políticos no Brasil. Revista Estudos Históricos, 34(72), 2021b Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2178-149420210109>. Acesso em 20 jun 2021.

DEWEY, J. Experiência e Educação. Textos fundantes de Educação. SP: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. Como pensamos. SP: Companhia Nacional. 4ª Ed.1979.

FERREIRA, Mariana Lettieri; PESCE, Lucila. Memes na sala de aula de língua inglesa: vivências formativas em uma educação ciberativista. Revista Teias. EDIÇÃO ESPECIAL: Educação ativista na cibercultura: experiências plurais. v. 20, 2019. <Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42779>

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 1989a.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989b.

_____, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. 2. ed. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25 ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene. Bakhtiniana, São Paulo, 2014.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2000.

PEREIRA, Pedro Henrique de. Ensino e aprendizagem em espaços não formais: conscientização e participação política na web. In: Grau Zero: Revista de Crítica Cultural. Letramentos e (R)existências. Alagoinhas, v. 6, n. 2. 2018. ISSN 2318-7085 online. file:///C:/Users/admin/Downloads/6104-Texto%20do%20artigo-16380-1-10-20190409%20(2).pdf

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia B. de M. Princípios da metodologia de pesquisa científica. Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, mímeo, 2012.

Interdisciplinares da Comunicação - 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belém – PA: 2019.

POPOLIN, Guilherme. O meme de internet: o reforço de estereótipos sobre a população LGBTI+. In: DESIDÉRIO, Bastos; Ricardo; Vinícius Colussi; MAISTRO; Virgínia Yara de Andrade (orgs). In: Sexualidades e Educação Sexual: práticas, pesquisas e inovações. Londrina, PR: Edição dos autores, 2020. Disponível em: <https://vcongressoedsexual.wixsite.com/vcongressoedsexual/e-book>

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012a.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b.

_____, Roxane (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, A. Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2013a. p. 33-50.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo. In: Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013b.

SHIFMAN, L. Memes in a digital world: reconciling with a conceptual troublemaker. Journal of Computer-Mediated Communication, v. 18, p. 362-377, 2013.
STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, p.121-144.

SOARES, Magda Becker. As Condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, p.121-144.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR : ROSANA KNIPPEL SAU

RESUMO

Este artigo analisa a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, a partir da percepção de professores da etapa pré-escolar. Fundamentado em autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Montessori, Wallon e Winnicott, destaca o brincar como linguagem legítima da infância e essencial para a construção do conhecimento. O ato de brincar vai além do entretenimento, contribuindo para o pensamento, linguagem, memória, atenção, criatividade, equilíbrio emocional e socialização. A mediação pedagógica intencional potencializa seu caráter educativo. A percepção do professor influencia o ambiente escolar e o planejamento das atividades. O artigo conclui que valorizar o lúdico exige mudança de mentalidade e formação docente, reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica.

Palavras-chave: Brincadeira, Desenvolvimento Infantil, Escola, Desenvolvimento Cognitivo, Educação Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of play for cognitive development in early childhood education, based on the perceptions of preschool teachers. Grounded in the works of authors such as Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Montessori, Wallon, and Winnicott, it highlights play as a legitimate language of childhood and essential for knowledge construction. Play goes beyond mere entertainment, contributing to thinking, language, memory, attention, creativity, emotional balance, and socialization. Intentional pedagogical mediation enhances its educational role. Teachers' perceptions influence the school environment and activity planning. The article concludes that valuing play requires a shift in mindset and teacher training, recognizing the child as an active subject in the learning process and play as a foundational axis of pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Cognition. Playfulness. Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

O ato de brincar é uma das expressões mais genuínas da infância e, ao mesmo tempo, uma das mais poderosas ferramentas de desenvolvimento integral da criança. Muito além de uma atividade espontânea ou recreativa, o brincar é um fenômeno complexo, carregado de significados simbólicos, afetivos, sociais e cognitivos. Na Educação Infantil, essa dimensão lúdica ocupa lugar central na vida das crianças, sendo reconhecida não apenas como forma de entretenimento, mas como meio privilegiado de aprendizagem, de construção de identidade e de interação com o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, ao lado das interações. Essa orientação reforça a ideia de que a brincadeira é parte integrante do processo educativo e não um momento separado do "conteúdo". No entanto, apesar do reconhecimento legal e pedagógico, ainda é possível observar práticas escolares que desvalorizam ou instrumentalizam o brincar, tratando-o como intervalo ou como prêmio, em vez de reconhecê-lo como eixo central do currículo.

A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança tem sido amplamente discutida por teóricos da psicologia do desenvolvimento e da educação. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Maria Montessori, Henri Wallon e Donald Winnicott oferecem contribuições fundamentais para compreender como a brincadeira estimula capacidades como a linguagem, a atenção, a memória, o pensamento simbólico, a imaginação e a resolução de problemas. Em diferentes perspectivas, esses estudiosos apontam que o brincar favorece a internalização de conhecimentos, o amadurecimento emocional, a organização do pensamento lógico e o exercício da criatividade — elementos indispensáveis para o pleno desenvolvimento cognitivo da criança.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil, a partir da percepção de professores que atuam na etapa pré-escolar. A escolha de privilegiar a escuta dos educadores justifica-se pela relevância de suas práticas e concepções no cotidiano escolar, uma vez que são eles os mediadores entre a teoria e a realidade da sala de aula.

A investigação parte da seguinte indagação: de que forma os professores da Educação Infantil compreendem e incorporam o brincar como recurso pedagógico voltado ao desenvolvimento cognitivo? A partir dessa pergunta, busca-se articular os fundamentos teóricos com os saberes da prática docente, considerando que a efetividade do brincar como ferramenta educativa depende da intencionalidade pedagógica, do planejamento adequado e de uma formação docente sensível à complexidade do desenvolvimento infantil.

Assim, este estudo propõe uma reflexão crítica sobre os sentidos e usos do brincar na escola, reafirmando sua importância como linguagem própria da infância e como dispositivo fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas. Ao reconhecer o brincar como direito e como eixo estruturante do currículo, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais humanizadas, respeitosas e coerentes com a singularidade da infância.

2. O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O brincar constitui-se como uma das formas mais significativas e naturais de aprendizagem na infância, sendo reconhecido como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no campo da cognição. Longe de ser uma ação meramente recreativa ou espontânea, o ato de brincar envolve a ativação de múltiplas funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a linguagem, o raciocínio lógico e a criatividade.

Segundo Piaget (1976), a brincadeira é parte integrante dos estágios do desenvolvimento cognitivo, especialmente no período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), em que a criança utiliza predominantemente o jogo simbólico como meio de representar e assimilar o mundo ao seu redor. Por meio da brincadeira, a criança exercita sua capacidade de reconstruir a realidade a partir de esquemas mentais próprios, o que favorece a construção do pensamento e o amadurecimento das estruturas cognitivas. Assim, ao simular situações, manipular objetos ou representar papéis sociais, a criança desenvolve habilidades como a resolução de problemas, a elaboração de hipóteses e a antecipação de consequências — competências fundamentais para seu processo de aprendizagem.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1998) oferece uma leitura sociocultural do brincar, destacando sua importância para a internalização de conhecimentos mediada pela interação social.

Para o autor, o brincar permite à criança atuar além do que ela é capaz de fazer sozinha, ao acessar sua zona de desenvolvimento proximal — isto é, o espaço entre aquilo que ela já domina de forma autônoma e o que pode realizar com a ajuda de outras pessoas, como adultos ou colegas mais experientes. Nesse contexto, a brincadeira configura-se como uma experiência de aprendizagem mediada, em que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da linguagem, da cooperação e da construção compartilhada de significados.

Ginsburg (2007), por sua vez, reforça que o brincar é uma atividade central para o crescimento intelectual da criança, ao afirmar que ele proporciona oportunidades únicas para a aquisição de competências cognitivas essenciais. Através do jogo, especialmente o de faz-de-conta, a criança experimenta a tomada de decisões, a formulação de estratégias e o controle de impulsos, aspectos fundamentais para a autorregulação do pensamento e para o desempenho em contextos escolares mais formais.

Portanto, o brincar deve ser compreendido como um espaço privilegiado de desenvolvimento cognitivo, no qual a criança aprende de forma ativa, prazerosa e significativa. Ao brincar, ela não apenas reproduz comportamentos ou situações, mas transforma, elabora e ressignifica suas experiências, desenvolvendo competências intelectuais que serão fundamentais ao longo de sua trajetória educacional. Valorizar e planejar o brincar no ambiente escolar, com intencionalidade pedagógica, é reconhecer sua potência formativa e seu papel estruturante no processo de ensinar e aprender.

2.1 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento cognitivo infantil é um processo fundamental que envolve a aquisição e processamento de informações, a formação da linguagem, o desenvolvimento da memória e o aprimoramento das habilidades perceptivas. Durante essa fase, as crianças não apenas aprendem a compreender o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem as estruturas mentais que formarão a base para todas as suas habilidades cognitivas futuras.

Nesse contexto, o brincar desempenha um papel crucial, funcionando como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo.

Através das atividades lúdicas, as crianças são expostas a uma variedade de experiências que estimulam diferentes áreas do cérebro e favorecem a criação de novas conexões neurais. Segundo Jean Piaget, um dos principais teóricos do desenvolvimento infantil, o brincar permite que as crianças experimentem conceitos fundamentais, como causa e efeito, ordenação, categorização, além de conceitos espaciais e temporais. Por exemplo, ao brincar com blocos de construção, uma criança pode aprender a ordenar peças de acordo com tamanho ou cor, desenvolvendo habilidades de classificação e sequenciamento. Isso também favorece a compreensão de relações espaciais, como noção de altura, largura, profundidade e proximidade.

Além disso, o brincar ajuda as crianças a adquirirem estratégias de resolução de problemas, por meio de tentativas e erros, e a experimentarem diferentes formas de interação social, o que contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional. Atividades lúdicas, como jogos de faz de conta, podem incentivar a criança a representar situações do cotidiano, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também habilidades de linguagem e compreensão social.

Em resumo, o desenvolvimento cognitivo infantil é um processo multifacetado, onde o brincar se configura como uma ferramenta poderosa que estimula a aprendizagem, a exploração e a adaptação ao mundo, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças. Por meio do jogo e da interação com o ambiente e com os outros, as crianças não apenas adquirem habilidades cognitivas essenciais, mas também constroem a base para sua capacidade de pensar criticamente e agir de forma criativa ao longo de suas vidas.

2.2 TIPOS DE BRINCADEIRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

As brincadeiras podem ser divididas em categorias que favorecem diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo infantil. Entre as mais importantes estão as brincadeiras simbólicas e as brincadeiras com regras, cada uma com benefícios únicos.

As brincadeiras simbólicas (como jogos de faz de conta) estimulam o pensamento abstrato, a criatividade e a linguagem.

Ao representar objetos e situações imaginárias, as crianças aprendem a atribuir significados e a desenvolver habilidades sociais, como a empatia e a interpretação de emoções.

Já as brincadeiras com regras (como jogos de tabuleiro ou esportes) promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas estruturadas, como o raciocínio lógico, a tomada de decisões e o seguimento de regras. Esses jogos ajudam na atenção, memória operacional e na aprendizagem de conceitos como colaboração e competição saudável.

Embora diferentes, essas brincadeiras se complementam. As simbólicas incentivam a criação e a exploração, enquanto as com regras ensinam sobre estrutura e organização. Juntas, elas promovem o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas, sociais e emocionais da criança, ajudando-a a se adaptar ao mundo e a enfrentar desafios de maneira criativa e colaborativa.

3. O IMPACTO DO AMBIENTE ESCOLAR NO BRINCAR

A escola, especialmente na etapa da educação infantil, desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente que valorize e estimule o brincar como parte essencial do processo de aprendizagem. Um ambiente escolar bem planejado, que ofereça materiais lúdicos variados, espaços adequados e atividades intencionalmente voltadas para o desenvolvimento cognitivo, pode potencializar significativamente as experiências de aprendizagem das crianças.

Além disso, a percepção dos professores sobre o brincar exerce grande influência sobre a forma como essas atividades são propostas e conduzidas no cotidiano pedagógico. Quando os educadores compreendem o brincar não apenas como passatempo, mas como uma ferramenta pedagógica poderosa, tendem a integrar com mais intencionalidade o lúdico ao currículo, favorecendo o desenvolvimento global da criança — cognitivo, social, emocional e motor.

3.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A BRINCAR

Uma pesquisa realizada por Almeida (2019) aponta que muitos professores ainda veem o brincar como uma atividade secundária dentro do currículo escolar, o que pode limitar seu potencial no processo educativo. No entanto, quando os educadores passam a compreender o valor pedagógico das brincadeiras, elas deixam de ser meramente recreativas e se tornam ferramentas estratégicas para o ensino e a aprendizagem. Professores que incorporam o brincar de forma sistemática no cotidiano escolar tendem a perceber avanços mais consistentes no desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Como destaca a autora: “O reconhecimento do brincar como uma estratégia pedagógica transforma o ensino, tornando-o mais significativo e envolvente” (ALMEIDA, 2019, p. 103).

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA BRINCADEIRA

O professor desempenha um papel essencial como mediador no contexto das brincadeiras infantis, promovendo oportunidades significativas de aprendizagem por meio da interação lúdica. Ao acompanhar as crianças durante suas brincadeiras, o educador não apenas observa, mas também intervém de forma intencional, oferecendo novos elementos, propondo questões instigantes ou sugerindo novos caminhos para a exploração. Dessa forma, ele enriquece a experiência lúdica, incentivando a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ao ampliar os contextos das brincadeiras já existentes, o professor ajuda as crianças a estabelecerem conexões mais profundas com o conteúdo pedagógico e com o mundo ao seu redor. Sua mediação, portanto, vai além de supervisionar — ela potencializa o brincar como um instrumento de aprendizagem ativa, respeitando o protagonismo infantil e estimulando a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa.

Como afirma Vygotsky, “o adulto desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criança, pois atua como mediador entre ela e o conhecimento socialmente construído”

4. A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

É fundamental que os educadores reconheçam o brincar como uma estratégia pedagógica essencial, integrada de forma intencional ao currículo escolar. Quando inseridas de maneira planejada, as brincadeiras deixam de ser apenas momentos de recreação e passam a atuar como recursos potentes no processo de ensino-aprendizagem. Jogos de tabuleiro, dramatizações, construções com blocos, entre outras atividades lúdicas, contribuem para a aprendizagem de forma mais natural, significativa e prazerosa, respeitando o ritmo individual e as necessidades específicas de cada criança. Assim, o brincar torna-se um meio eficaz de desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo o vínculo entre o conteúdo escolar e o universo infantil.

4.1 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO BRINCAR NA ESCOLA

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos do brincar para o desenvolvimento infantil, sua efetiva inserção no ambiente escolar ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a escassez de recursos materiais e espaços adequados, o ritmo acelerado da rotina escolar, que privilegia conteúdos formais em detrimento do lúdico, e a resistência de parte dos profissionais, que muitas vezes ainda veem o brincar como atividade secundária ou não essencial. Para que o brincar possa ser plenamente incorporado ao processo educativo, é necessário promover uma transformação cultural e institucional, em que o valor pedagógico do jogo seja compreendido e valorizado como uma prioridade. Essa mudança de paradigma implica repensar as práticas pedagógicas, formar os educadores e estruturar o currículo de modo a garantir que o brincar ocupe um espaço legítimo e fundamental na educação infantil.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, que envolveu a seleção e análise de fontes acadêmicas relevantes sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo infantil, com foco especial nas percepções dos professores da educação infantil. Além disso, foram examinados dados secundários referentes ao impacto das práticas lúdicas no processo de aprendizagem das crianças. Para complementar essa abordagem, também foram incorporados estudos de caso de escolas que adotam o brincar como elemento central em suas práticas pedagógicas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das estratégias e resultados obtidos na aplicação do lúdico no ambiente escolar.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados indica que, nas escolas onde o brincar é integrado de forma estruturada e com suporte pedagógico contínuo, os impactos no desenvolvimento cognitivo das crianças são claramente positivos. Observa-se um avanço significativo em habilidades como linguagem, memória e resolução de problemas, refletindo o potencial do brincar como recurso educativo. Além disso, professores que se envolvem ativamente nas atividades lúdicas relatam melhorias expressivas na interação social entre os alunos, bem como no desenvolvimento da capacidade de cooperação e tomada de decisões em grupo. Esses resultados evidenciam que a mediação qualificada do educador durante o brincar é fundamental para potencializar tanto o aprendizado individual quanto as competências socioemocionais das crianças.

CONCLUSÃO

O brincar constitui uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, indo muito além de uma simples atividade recreativa. Quando integrado de maneira intencional ao currículo escolar, o brincar se revela um meio poderoso para a construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais como a linguagem, a memória, o pensamento lógico e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, o brincar estimula competências sociais e emocionais, como a cooperação, a empatia e a tomada de decisões, que são fundamentais para a formação integral da criança.

O sucesso dessa prática depende, em grande medida, do engajamento dos educadores, que precisam reconhecer o valor pedagógico do brincar e atuar como mediadores ativos, capazes de enriquecer as experiências lúdicas com provocações, desafios e novas possibilidades de aprendizagem. Da mesma forma, é importante que as instituições escolares promovam ambientes acolhedores, com recursos e espaços adequados, que estimulem e valorizem o brincar no cotidiano das crianças. Só assim será possível transformar o ato de brincar em um verdadeiro instrumento educativo, capaz de preparar as crianças para os desafios acadêmicos e sociais que virão ao longo de sua trajetória.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria José. O papel do brincar na educação infantil. São Paulo: Editora XYZ, 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

GINSBURG, Kenneth R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, Elk Grove Village, v. 119, n. 1, p. 182–191, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do pensamento na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zé, 1976.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Editora Zé, 1998.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTOR : ROSANA KNIPPEL SAU

Resumo

Este artigo analisa os principais desafios e possibilidades da educação inclusiva nas escolas públicas, com foco no Ensino Fundamental I. Parte-se da constatação de que a inclusão exige mais do que presença física de estudantes com deficiência; requer adaptações curriculares, formações docentes, revisão de práticas avaliativas e de gestão escolar. Apoia-se nas contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, Cláudia Werneck, Romeu Kazumi Sassaki e Luis Antônio Grochoska, que propõem uma educação crítica, solidária e democrática. O trabalho aponta possibilidades práticas, como o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas, uso de recursos pedagógicos adaptados, e fortalecimento da colaboração entre escola, família e comunidade. Conclui-se que, apesar dos muitos desafios, é possível avançar em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva, desde que haja compromisso político, investimento em formação docente e cultura escolar aberta à diversidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; Ensino Fundamental I; avaliação; diversidade; formação docente.

Abstract

This article examines major challenges and opportunities in inclusive education within public schools, focusing on the early years of elementary education. It is based on the understanding that inclusion involves more than just enrolling students with disabilities; it demands curricular adjustments, teacher training, revised assessment practices, and school management reforms. Drawing on the theoretical contributions of Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, Cláudia Werneck, Romeu Kazumi Sassaki, and Luis Antônio Grochoska, who argue for a critical, caring, and democratic education, the article suggests practical possibilities such as inclusive assessment practices, adapted teaching resources, and strengthened collaboration among school, family, and community. It concludes that although many challenges persist, progress towards truly inclusive schools is achievable given political support, teacher development, and a school culture that embraces diversity.

Keywords: inclusive education; early elementary education; assessment; diversity; teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva reconhece que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, têm o direito de conviver e aprender juntas em ambientes escolares comuns, nos quais sejam respeitadas e valorizadas em sua diversidade. No contexto do Ensino Fundamental I, essa concepção não pode ser entendida apenas como um princípio teórico, mas como um compromisso prático que exige transformações profundas nas estruturas e nas culturas escolares. Isso envolve a revisão do currículo, das formas de avaliação, da organização do trabalho pedagógico e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 15–30), incluir não significa apenas assegurar a matrícula de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas sim transformar o modo como a escola pensa e atua frente à diferença. Para a autora, é preciso abandonar práticas homogeneizadoras que insistem em adaptar o aluno à escola, e passar a adaptar a escola para acolher todos os alunos. Rosita Edler Carvalho (2000, p. 45–70) reforça esse ponto ao afirmar que, sem a superação de barreiras físicas, atitudinais, pedagógicas e institucionais, a inclusão torna-se uma retórica vazia, que não se concretiza no cotidiano escolar.

Nesse cenário, este artigo propõe uma reflexão crítica e necessária: o que, de fato, tem impedido a efetivação plena da educação inclusiva nas escolas públicas, especialmente nas etapas iniciais da educação básica? E, simultaneamente, que caminhos concretos e transformadores podem ser construídos para que a inclusão não seja apenas uma exigência legal, mas uma prática diária, comprometida com o direito de todos à aprendizagem e à participação? A partir dessas questões, busca-se discutir os desafios e as possibilidades reais que envolvem a consolidação de uma escola que acolhe, respeita e ensina a todos, sem exceções.

2. Desafios da educação inclusiva no Ensino Fundamental I

2.1 Formação docente insuficiente

Um dos obstáculos mais frequentemente apontados à consolidação da educação inclusiva nas escolas públicas é a falta de preparo adequado dos profissionais da educação. Essa deficiência não se refere apenas à ausência de conhecimentos técnicos sobre deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas à inexistência de uma formação docente que compreenda, acolha e valorize a diversidade como parte estruturante do processo educativo. Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 40–55) destaca que muitos professores ainda chegam às salas de aula sem a formação teórica e prática necessária para atuar em contextos inclusivos. Isso inclui dificuldades em adaptar o currículo de forma significativa, em planejar estratégias pedagógicas acessíveis a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como em realizar avaliações que considerem as trajetórias individuais de cada estudante, sem comparações padronizadas. Nesses casos, a inclusão tende a permanecer em um campo simbólico, mais ligada ao discurso político e institucional do que a uma prática concreta e efetiva na rotina escolar.

Essa lacuna na formação inicial e continuada compromete a segurança pedagógica dos educadores, que muitas vezes se sentem sozinhos e despreparados para lidar com a complexidade de turmas heterogêneas. Como resultado, há um risco real de que a diversidade seja percebida como um problema ou uma dificuldade a ser superada, e não como uma riqueza que amplia as possibilidades de aprendizagem para todos.

Por isso, garantir uma educação verdadeiramente inclusiva exige investimento sistemático na formação docente, com ênfase em práticas colaborativas, construção coletiva de conhecimento, desenvolvimento de atitudes acolhedoras e respeito às singularidades. É fundamental que os professores se sintam apoiados e parte de um projeto maior de transformação da escola, em que a inclusão seja uma ação compartilhada, e não uma tarefa individualizada.

2.2 Barreiras atitudinais e culturais

Carvalho (2000, p. 50–65) descreve com clareza as diversas barreiras culturais e atitudinais que ainda persistem nas escolas públicas brasileiras, dificultando o avanço de práticas inclusivas.

Entre essas barreiras, destacam-se os preconceitos enraizados, muitas vezes invisíveis, mas presentes nos discursos e ações cotidianas de parte da comunidade escolar. A autora também aponta a existência de expectativas muito baixas em relação ao desempenho de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, o que compromete diretamente suas oportunidades reais de aprendizagem e participação. Essas atitudes refletem uma visão reducionista e estigmatizante da diferença, alimentada por práticas escolares que ainda priorizam o "normal", ou seja, um padrão de aprendizagem idealizado, homogêneo e excludente.

Nesse mesmo sentido, Cláudia Werneck (1997, p. 20–35) alerta para os riscos dos discursos bem-intencionados sobre a "diferença" que, embora busquem valorizar a diversidade, muitas vezes acabam reforçando a exclusão. Para a autora, quando a diferença é abordada de forma superficial ou apenas como "tolerância", perde-se a oportunidade de promover o verdadeiro diálogo, baseado na equidade, na escuta ativa e no respeito mútuo. A "diferença" não deve ser apenas reconhecida, mas acolhida como constitutiva da escola, exigindo rupturas com modelos engessados de ensino e a abertura para práticas pedagógicas mais sensíveis e inovadoras.

A presença dessas barreiras revela que a luta pela inclusão não se resume a mudanças estruturais ou à presença de recursos físicos, mas envolve uma profunda transformação de mentalidades, valores e posturas. Para que a escola pública seja, de fato, inclusiva, é necessário que todos os seus agentes – professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias – repensem seus papéis à luz de uma educação comprometida com a justiça social e com o direito de todos à aprendizagem plena.

2.3 Avaliação inclusiva

Sassaki (1997, p. 30–47) ressalta que, no contexto da educação inclusiva, a avaliação não pode continuar sendo pensada exclusivamente como um instrumento de classificação ou seleção.

Essa lógica tradicional, centrada em provas padronizadas e na comparação entre estudantes, entra em conflito com os princípios da inclusão, que reconhecem e respeitam os diferentes tempos, modos e percursos de aprendizagem. Segundo o autor, é fundamental que se promovam práticas avaliativas que sejam justas, flexíveis e sensíveis às singularidades dos sujeitos, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados pelo sistema educacional.

Nesse sentido, Sassaki propõe a substituição da avaliação meramente somativa – aquela que ocorre ao final de um processo e visa medir resultados – por abordagens diagnósticas, formativas e diferenciadas. A avaliação diagnóstica permite ao professor conhecer o ponto de partida de cada estudante, identificando suas potencialidades e necessidades. Já a avaliação formativa acompanha o desenvolvimento ao longo do tempo, orientando intervenções pedagógicas e fornecendo devolutivas construtivas ao aluno. Por fim, a avaliação diferenciada reconhece que os critérios de avaliação não podem ser os mesmos para todos, devendo considerar adaptações razoáveis que garantam a equidade no processo de aprendizagem.

Essa concepção de avaliação desafia o educador a abandonar práticas automatizadas e a se envolver em um processo contínuo de escuta, registro, análise e replanejamento. Em vez de rotular ou excluir, a avaliação inclusiva deve servir como ferramenta de mediação pedagógica, promovendo o avanço de cada estudante de acordo com suas possibilidades. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar o fazer pedagógico como um instrumento ético e emancipador.

3. Possibilidades e práticas promissoras

3.1 Adaptação curricular e métodos diversificados

Um dos caminhos mais promissores para a efetivação da educação inclusiva é a flexibilização do currículo escolar, de modo que ele seja capaz de acolher a diversidade presente em sala de aula. Isso implica considerar diferentes estilos de aprendizagem, necessidades físicas, cognitivas, sensoriais, linguísticas e socioculturais dos estudantes. Adaptar o currículo não significa reduzir expectativas ou simplificar o conteúdo, mas sim redesenhar os caminhos de acesso ao conhecimento, respeitando os ritmos e modos próprios de cada sujeito.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 65–80) defende que escolas que implementam currículos mais flexíveis, com uso de estratégias pedagógicas variadas e adaptações razoáveis, são mais propensas a criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Para a autora, adaptar o currículo significa também rever objetivos, selecionar conteúdos significativos, diversificar materiais didáticos e reformular formas de avaliação – tudo isso sem perder de vista a aprendizagem como direito de todos.

Além disso, o uso de métodos pedagógicos diversificados, como projetos interdisciplinares, atividades colaborativas, recursos tecnológicos, jogos, mediação por pares e atividades sensoriais, amplia as possibilidades de participação ativa dos estudantes com diferentes perfis. A prática docente torna-se mais criativa, dialógica e responsiva às necessidades reais da turma.

Essa abordagem rompe com o paradigma da homogeneização e valoriza a construção coletiva do conhecimento, criando condições mais equitativas de ensino e aprendizagem. O desafio não é ensinar menos, mas ensinar de maneiras diferentes, garantindo que todos aprendam com qualidade, cada um a seu modo e no seu tempo.

3.2 Avaliação formativa e feedback contínuo

Sassaki e Carvalho indicam que, ao adotarem estratégias de avaliação formativa — como observações sistemáticas, devolutivas individualizadas, autoavaliação e coavaliação — os professores criam oportunidades mais ricas para acompanhar os processos de aprendizagem em sua complexidade. Essas práticas não apenas permitem a identificação de dificuldades e potencialidades, como também promovem ajustes pedagógicos em tempo hábil, tornando o ensino mais responsivo às necessidades reais dos estudantes (SASSAKI, 1997, p. 40–47; CARVALHO, 2000, p. 120–130).

Além do aspecto técnico-pedagógico, Sassaki ressalta que esse tipo de avaliação contribui significativamente para a construção da autoestima dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam barreiras no processo de escolarização.

Ao perceberem que seus avanços são reconhecidos e valorizados, ainda que pequenos ou diferentes do esperado em padrões tradicionais, esses estudantes passam a se engajar mais ativamente nas atividades escolares.

Carvalho reforça esse ponto ao destacar que a avaliação formativa, ao invés de se limitar a "medir" resultados finais, atua como instrumento de diálogo, compreensão e valorização da diversidade. Ela permite que os próprios alunos reflitam sobre suas aprendizagens e participem ativamente de seu percurso educacional. Isso gera um ambiente mais cooperativo, onde o erro é entendido como parte do processo e não como sinal de fracasso.

Dessa forma, ao incorporar práticas avaliativas mais humanas e contextualizadas, as escolas públicas têm a chance de transformar a avaliação em uma ferramenta potente de inclusão, aprendizagem significativa e valorização da trajetória individual de cada estudante.

3.3 Envolvimento da família e comunidade

Grochoska (2012, p. 100–120) argumenta que a efetivação da educação inclusiva não se dá apenas dentro da sala de aula ou por meio de políticas escolares, mas depende também do envolvimento ativo da família e da comunidade. Quando esses atores são considerados parceiros no planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educativo, cria-se uma rede de apoio que fortalece a inclusão e torna o percurso escolar mais significativo para os estudantes com deficiência ou necessidades específicas.

A participação familiar vai além de reuniões formais ou assinaturas de documentos. Ela envolve escuta ativa, diálogo constante com os professores e a escola, troca de saberes e corresponsabilidade na construção de estratégias de aprendizagem. A comunidade, por sua vez, quando se engaja em ações educativas, culturais e sociais em parceria com a escola, amplia o repertório de experiências dos estudantes e contribui para o rompimento de estigmas e preconceitos.

Grochoska defende que essa articulação entre escola, família e comunidade favorece a construção de um ambiente mais inclusivo e humanizado, no qual as diferenças são compreendidas como parte da riqueza do processo educativo. Assim, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade isolada da escola e passa a ser um compromisso coletivo, que mobiliza esforços de todos os envolvidos para garantir o direito de aprender com dignidade e equidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da educação inclusiva nas escolas públicas de Ensino Fundamental I ainda demanda superações significativas. Entre os principais entraves, destacam-se a formação docente insuficiente para lidar com a diversidade, a permanência de atitudes excludentes no cotidiano escolar, práticas avaliativas inflexíveis e a escassez de recursos pedagógicos e estruturais. Tais desafios, longe de serem meramente operacionais, revelam entranhamentos culturais e estruturais que precisam ser enfrentados com seriedade e compromisso.

Apesar disso, o cenário não é de impossibilidade. Existem caminhos promissores sendo construídos: a implementação de adaptações curriculares que respeitem os diferentes modos de aprender; a ampliação do uso de instrumentos avaliativos mais sensíveis às singularidades dos estudantes; e, sobretudo, o fortalecimento da participação da família e da comunidade no processo educativo. Essas ações, quando articuladas de forma ética, crítica e colaborativa, podem transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Para que tais possibilidades se concretizem, é necessário um esforço coletivo. Políticas públicas precisam garantir financiamento adequado e fomentar uma formação continuada que vá além do cumprimento de horas, sendo construída com base nas demandas reais da escola inclusiva. A gestão escolar deve adotar uma postura acolhedora e propositiva, promovendo a escuta, a corresponsabilidade e o trabalho em rede. Mais do que isso, é preciso fomentar uma cultura escolar que valorize a diferença como riqueza e reconheça cada estudante como sujeito de direitos e de potencial.

Nesse processo, a avaliação inclusiva desponta como um eixo central. Quando compreendida não apenas como instrumento de verificação, mas como estratégia de acompanhamento e intervenção pedagógica, ela se torna ferramenta potente para garantir o aprendizado de todos — e não apenas dos que se encaixam em modelos padronizados. Avaliar, nesse sentido, é também incluir, reconhecer trajetórias singulares e assegurar que nenhum estudante seja deixado para trás.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 45–70; 120–130.

GROCHOSKA, Luis Antônio. Educação inclusiva: caminhos e descaminhos da formação docente. Curitiba: CRV, 2012. p. 100–120.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. p. 15–30; 40–55; 65–80.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 30–47.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva, diferença é para somar. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 20–35.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS

AUTOR: ROSANA KNIPPEL SAU

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a função da avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no Currículo da Cidade de São Paulo. Entende-se a avaliação como um processo pedagógico contínuo, formativo e inclusivo, que ultrapassa a simples atribuição de notas, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes. São discutidas as tensões entre as práticas avaliativas previstas nos documentos curriculares e as exigências das avaliações externas, como a Prova São Paulo, que muitas vezes pressionam os professores a atenderem metas padronizadas em detrimento das singularidades dos alunos. Com apoio em autores como Santos, Alavarse, Uler e Barros, o texto defende uma avaliação sensível, ética e comprometida com o direito à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Ensino Fundamental. Currículo da Cidade. Inclusão. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article reflects on the role of assessment in the early years of elementary education, based on the guidelines of the São Paulo City Curriculum. Assessment is understood as a continuous, formative, and inclusive pedagogical process that goes beyond the mere attribution of grades, aiming at the integral development of students. The text discusses tensions between the evaluative practices proposed by official curricular documents and the demands of large-scale external assessments, such as the "Prova São Paulo", which often pressure teachers to meet standardized targets at the expense of students' individual learning needs. Drawing on authors such as Santos, Alavarse, Uler, and Barros, the article advocates for an ethical, sensitive approach to assessment, committed to ensuring the right to meaningful learning.

Keywords: Educational assessment. Elementary education. São Paulo City Curriculum. Inclusion. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem ocupado um espaço central nos debates educacionais, especialmente quando se trata de compreender seu papel na promoção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Mais do que um mecanismo de verificação de conteúdo ou de classificação de estudantes, a avaliação deve ser concebida como uma prática pedagógica reflexiva, contínua e integradora, capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos educandos. Para isso, é necessário superar concepções tradicionais que ainda associam a avaliação à punição, ao erro e ao fracasso escolar.

Arnilde Marta Uler (2000, p. 58) argumenta que avaliar é, sobretudo, um ato pedagógico que requer escuta, intencionalidade e compromisso com os processos formativos. Em sua pesquisa sobre as práticas avaliativas de professores do Ensino Fundamental, Uler defende que a avaliação precisa ser incorporada ao cotidiano da sala de aula como instrumento de mediação e não de controle, assumindo uma função orientadora do ensino e promotora da aprendizagem.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), essa perspectiva está formalizada no Currículo da Cidade, documento orientador que reconhece a avaliação como um processo formativo, inclusivo e situado, articulado à construção dos direitos de aprendizagem. A proposta curricular valoriza a escuta ativa, o acompanhamento das trajetórias individuais dos estudantes e a devolutiva qualitativa, priorizando a construção de sentidos em torno do processo de aprender e ensinar.

Contudo, a realidade das escolas públicas evidencia uma tensão constante entre as práticas avaliativas formativas e os instrumentos padronizados de avaliação externa, como a Prova São Paulo. Essa avaliação, aplicada em larga escala, ainda carrega lógicas de mensuração de desempenho que muitas vezes se distanciam da complexidade do cotidiano escolar. Como apontam Cristiane Machado, Ocimar Munhoz Alavarse e Adolfo Samuel de Oliveira (2017, p. 101), as políticas de responsabilização atreladas aos resultados de avaliações externas acabam influenciando diretamente o planejamento pedagógico, impondo metas e padrões que nem sempre dialogam com a diversidade dos contextos e das necessidades dos estudantes.

Nessa mesma direção, Ailton Carlos Santos (2023, p. 115) destaca que, em diversas situações, as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas não refletem plenamente as concepções de aprendizagem presentes nos documentos curriculares. Em sua análise sobre a avaliação da leitura, o autor evidencia a existência de uma lacuna entre o que se propõe nos textos oficiais e o que é efetivamente realizado em sala de aula, especialmente no que se refere à compreensão leitora e ao uso da linguagem como prática social.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe-se a discutir as principais concepções, desafios e possibilidades da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base nas contribuições de autores que refletem criticamente sobre o tema. A análise busca articular os fundamentos teóricos da avaliação formativa com as políticas públicas que moldam o trabalho docente, destacando os caminhos possíveis para a construção de práticas avaliativas mais coerentes com a justiça social, a valorização das diferenças e a efetiva garantia dos direitos de aprendizagem.

2. Avaliação como prática pedagógica: fundamentos e princípios

A avaliação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser compreendida como uma prática pedagógica fundamental, que ultrapassa sua função tradicional de medir resultados e classificar estudantes. De acordo com Arnilde Marta Uler (2000), essa etapa da escolarização exige que a avaliação cumpra um papel de orientação e escuta, sendo integrada ao processo de ensino-aprendizagem de forma contínua e significativa. Em sua pesquisa sobre as práticas avaliativas no cotidiano docente, a autora observa que ainda é comum o uso da avaliação com fins punitivos ou meramente certificadores, o que compromete seu potencial formativo. Segundo Uler (2000, p. 54), essa visão restrita da avaliação desconsidera sua principal função: contribuir para o desenvolvimento integral do estudante e para a construção de uma prática pedagógica mais democrática e sensível às necessidades dos alunos.

Essa concepção é reforçada por Edir Azeredo Carvalho Barros (2005), que compreende a avaliação como uma prática pedagógica consciente e intencional, que deve estar articulada ao planejamento e à organização do trabalho docente. Para o autor, avaliar significa acompanhar os processos de aprendizagem de forma ética e comprometida, possibilitando intervenções que favoreçam a superação de dificuldades e o avanço de cada estudante.

“A avaliação deve ser uma prática consciente, articulada com o planejamento e a progressão da aprendizagem” (BARROS, 2005, p. 89). Assim, ela deixa de ser um simples instrumento de mensuração e passa a ser uma ferramenta de mediação, capaz de oferecer ao professor subsídios reais para reorganizar sua prática e garantir o acesso ao conhecimento.

Em vez de funcionar como mecanismo de exclusão, a avaliação deve promover a inclusão, respeitando os diferentes tempos, ritmos e modos de aprender. Essa abordagem requer que o professor desenvolva a escuta pedagógica, a análise sensível dos registros de aprendizagem e a devolutiva significativa, de modo a favorecer o protagonismo dos estudantes no próprio processo formativo. Avaliar, portanto, é observar com intencionalidade, interpretar com responsabilidade e intervir com ética e compromisso.

Ao assumir essa perspectiva, a escola reafirma seu papel como espaço de acolhimento, construção de saberes e valorização da diversidade. A avaliação torna-se, assim, um dos principais instrumentos para garantir que todos os estudantes tenham suas aprendizagens reconhecidas, respeitadas e promovidas de maneira justa e equitativa.

3.Currículo, avaliação e tensões com as políticas de responsabilização

Na cidade de São Paulo, a proposta do Currículo da Cidade tem como um de seus pilares a valorização de uma avaliação comprometida com os direitos de aprendizagem, reconhecendo os diferentes tempos e modos de aprender das crianças. Essa orientação defende práticas avaliativas que considerem a escuta ativa, a devolutiva qualitativa e a construção coletiva de percursos formativos, distanciando-se de concepções classificatórias e excludentes. Ao promover uma avaliação voltada para o acompanhamento dos processos e não apenas dos resultados, o currículo assume uma perspectiva formativa e inclusiva, que busca respeitar a singularidade dos sujeitos e favorecer uma educação mais justa.

No entanto, a presença de avaliações externas padronizadas, como a Prova São Paulo, impõe desafios significativos à implementação plena dessa concepção. Essas avaliações são concebidas com base em indicadores de desempenho que muitas vezes não dialogam com a complexidade das práticas escolares cotidianas. Como resultado, professores se veem pressionados a adaptar seus planejamentos a conteúdos que aparecem nos exames, priorizando a preparação para as provas em detrimento de projetos pedagógicos mais amplos e contextualizados.

Essa tensão é analisada por Cristiane Machado, Ocimar Munhoz Alavarse e Adolfo Samuel de Oliveira (2017), que apontam para o risco de uma padronização curricular impulsionada pelas políticas de responsabilização. Segundo os autores, o foco em resultados mensuráveis pode levar à redução da diversidade de práticas pedagógicas, ao enfraquecimento da autonomia docente e à limitação dos objetivos educacionais a metas quantificáveis. Como afirmam, "as avaliações externas tendem a induzir práticas voltadas à obtenção de bons resultados, gerando uma lógica de ensino pautada por conteúdos cobrados nas provas" (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2017, p. 102).

Essa lógica nem sempre está em consonância com os princípios do Currículo da Cidade. Ailton Carlos Santos (2023), em sua dissertação sobre concepções de leitura e avaliação nos anos iniciais, observa que os instrumentos avaliativos aplicados de forma massiva frequentemente ignoram os processos subjetivos e contextuais de aprendizagem, gerando incoerências nas práticas docentes. O autor destaca que muitos professores acabam vivenciando uma espécie de "dupla expectativa": por um lado, esperam-se práticas pedagógicas alinhadas ao currículo; por outro, exigem-se resultados em avaliações que pouco dialogam com essas propostas formativas (SANTOS, 2023, p. 112).

Essas contradições revelam uma disputa simbólica e política em torno da avaliação na educação básica. De um lado, há uma concepção de avaliação como instrumento formativo e emancipador, defendida por políticas curriculares mais sensíveis à diversidade. De outro, há a lógica da mensuração e da responsabilização, que tende a reduzir a complexidade dos processos educativos a números e classificações. Para avançar na construção de uma avaliação mais coerente com os princípios da educação pública e democrática, é fundamental ampliar o debate sobre os efeitos das avaliações externas e fortalecer a autonomia das escolas e dos docentes em seus contextos pedagógicos.

4. Avaliação, alfabetização e antecipação de expectativas

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação da aprendizagem está diretamente vinculada ao processo de alfabetização, uma das etapas mais sensíveis e complexas da trajetória escolar das crianças. Avaliar nesse contexto exige atenção redobrada aos tempos de aprendizagem, às múltiplas formas de apropriação da linguagem escrita e à diversidade de percursos que os estudantes percorrem para construir conhecimentos. No entanto, práticas pedagógicas orientadas pela lógica da antecipação de metas e pelo cumprimento de expectativas padronizadas têm se tornado frequentes, especialmente diante das pressões por resultados imediatos.

Maria Carolina da Silva Caldeira e Marlucy Alves Paraíso (2017) discutem de forma crítica essa antecipação de expectativas, alertando que tal movimento pode gerar distorções no processo de ensino e aprendizagem. As autoras chamam atenção para o risco de se impor às crianças metas que não respeitam seu estágio de desenvolvimento, o que leva à adoção de instrumentos avaliativos inadequados e, por vezes, excludentes. Como afirmam, a avaliação, nesses casos, tende a se descolar dos princípios pedagógicos, transformando-se em um mecanismo de controle que desconsidera os ritmos próprios de cada sujeito (CALDEIRA; PARAÍSO, 2017, p. 229).

As autoras defendem, ao contrário, uma avaliação que seja sensível às singularidades dos estudantes, construída em diálogo permanente com eles, com suas famílias e com os diversos agentes da escola. Essa proposta se aproxima da concepção de avaliação formativa, em que o foco está no acompanhamento dos processos de aprendizagem e na promoção de intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades de cada aluno. Avaliar, portanto, deve ser parte do ato de ensinar, e não um procedimento isolado ou apenas voltado para a mensuração de resultados.

Essa abordagem exige que o professor esteja atento não apenas ao que o estudante "produz", mas também ao modo como ele se apropria dos conhecimentos, aos contextos em que aprende e às dificuldades que enfrenta. Nesse sentido, a avaliação torna-se uma prática profundamente relacional, ética e pedagógica, comprometida com a construção de uma escola que acolhe, respeita e promove o direito de todos à alfabetização com qualidade.

Ao colocar a avaliação em diálogo com o processo de alfabetização, Caldeira e Paraíso contribuem para repensar o papel da escola frente aos desafios contemporâneos da educação. Para além dos números e dos gráficos, é preciso considerar o percurso formativo de cada criança, garantindo que o ato de aprender a ler e escrever não seja fonte de sofrimento, frustração ou exclusão, mas sim de descoberta, pertencimento e desenvolvimento humano.

5. Conclusão

A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser compreendida como uma prática ético-pedagógica fundamental, que não apenas mensura resultados, mas contribui diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a consolidação de uma escola comprometida com os princípios da democracia, da inclusão e da equidade. Nesse sentido, ela precisa estar articulada a um projeto educativo que valorize a diversidade, a escuta sensível e a construção coletiva do conhecimento.

As contribuições dos autores discutidos ao longo deste artigo — como Arnilde Marta Uler, Edir Azeredo Barros, Ailton Carlos Santos, Cristiane Machado, Ocimar Alavarse, Adolfo Oliveira, Maria Carolina Caldeira e Marlucy Paraíso — convergem para uma concepção de avaliação formativa, que se realiza de maneira contínua, processual, dialógica e contextualizada, tendo como eixo central os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, a convivência entre diferentes modelos avaliativos no interior da escola, especialmente entre a proposta formativa e as avaliações externas padronizadas, como a Prova São Paulo, evidencia tensões que exigem reflexão crítica, ética e política por parte de professores, gestores e redes de ensino. Essas tensões impactam diretamente o planejamento pedagógico, as relações com os estudantes e a forma como a aprendizagem é concebida, registrada e comunicada.

Diante desse cenário, cabe à escola assumir um papel ativo e consciente na mediação dessas contradições, reafirmando a avaliação como parte indissociável do processo de ensinar e aprender, e não como um instrumento de controle, comparação ou exclusão. A valorização de práticas avaliativas alinhadas ao currículo, contextualizadas à realidade dos estudantes e fundamentadas em princípios pedagógicos sólidos é essencial para que a avaliação cumpra seu papel emancipador e promova aprendizagens significativas.

Por fim, reforça-se a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, a fim de ampliar o repertório teórico e prático sobre avaliação e fortalecer a autonomia pedagógica das escolas. Somente assim será possível avançar na construção de uma cultura avaliativa mais justa, humanizada e coerente com os desafios e potencialidades da educação básica pública brasileira.

Referências

BARROS, Edir Azeredo Carvalho. Avaliação e progressão continuada: dilemas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BARROS, Edir Azeredo Carvalho. Avaliação escolar no ensino fundamental: prática consciente em progressão continuada. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. p. 87–104.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Avaliações no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental: governo de professores/as e alunos/as e implementação do dispositivo de antecipação da alfabetização. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 221–240, jan./abr. 2017.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Avaliação da aprendizagem e alfabetização: uma análise das expectativas de aprendizagem antecipadas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; OLIVEIRA, Maria Eunice Ribeiro de (org.). Práticas de avaliação e alfabetização: entre prescrições e invenções. São Paulo: Cortez, 2017. p. 217–233.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação externa e currículo: implicações para o trabalho pedagógico nas escolas. In: OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). Avaliação e políticas públicas de educação básica no Brasil: dilemas entre qualidade e equidade. São Paulo: Cortez, 2017. p. 97–115.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 95–113, set./dez. 2017.

SANTOS, Ailton Carlos. Concepções de leitura e práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023. p. 103–118.

SANTOS, Ailton Carlos. Concepções de leitura e a avaliação de sua aprendizagem no Ensino Fundamental: relações e problematizações. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. p. 103–118.

ULER, Arnilde Marta. Avaliação escolar: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2000.

ULER, Arnilde Marta. Avaliação formativa: um estudo sobre a prática avaliativa dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola privada de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2000. p. 52–64.

ARTE E IDENTIDADE: EXPLORANDO A DIVERSIDADE CULTURAL POR MEIO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

AUTOR :SELMA MARIA DA SILVA COSTA

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o papel da arte na construção e expressão das identidades culturais no contexto da educação básica. A partir de uma abordagem qualitativa, discute-se como o ensino de arte pode contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente no ambiente escolar, promovendo o respeito às diferenças e o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes. Considerando os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisa-se o potencial da arte como linguagem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, diálogo e consciência crítica. O trabalho apresenta ainda experiências pedagógicas que articulam referências culturais diversas — indígenas, africanas, europeias e contemporâneas — com a prática artística dos alunos, revelando a arte como espaço de mediação entre o eu e o outro. Conclui-se que o ensino de arte, quando orientado por uma perspectiva inclusiva e crítica, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos autônomos, sensíveis e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: Arte, Identidade, Diversidade cultural.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the role of art in the construction and expression of cultural identities within basic education. Based on a qualitative approach, it discusses how art education can contribute to the recognition and appreciation of cultural diversity in the school environment, promoting respect for differences and strengthening students' sense of belonging. Considering the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the potential of art as a language for developing social-emotional competencies such as empathy, dialogue, and critical awareness is analyzed. The study also presents pedagogical experiences that connect diverse cultural references — Indigenous, African, European, and contemporary — with students' artistic practices, revealing art as a space for mediation between the self and the other. It concludes that art education, when guided by an inclusive and critical perspective, plays a fundamental role in shaping autonomous, sensitive, and socially engaged individuals.

Keywords: Art, identity, cultural diversity

1 INTRODUÇÃO

A educação em arte ocupa um papel central na formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de sua inserção social e cultural. Mais do que um campo estético, a arte constitui uma linguagem potente para a expressão das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Diante da pluralidade cultural existente nas escolas, especialmente públicas, o ensino de arte precisa ser compreendido como espaço de acolhimento, representação e valorização das diferentes vozes que habitam o território escolar.

A identidade, enquanto construção social, histórica e relacional, está em constante transformação. Não se trata de uma essência fixa, mas de um conjunto de representações que se reconfiguram a partir das interações sociais, dos contextos culturais e das experiências vividas (Hall, 2006). Assim, compreender a identidade como um processo permite que o ensino de arte seja orientado não pela busca de uma verdade única ou estética universal, mas pela escuta das subjetividades e das culturas que os alunos carregam.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reconhece a importância da diversidade cultural como princípio norteador da educação básica. No componente de Arte, ela propõe que os estudantes desenvolvam sua expressividade e senso crítico por meio do contato com diferentes linguagens artísticas — artes visuais, música, dança e teatro — respeitando suas experiências culturais e ampliando seus repertórios (Brasil, 2017). No entanto, a implementação dessa proposta enfrenta resistências, tanto pela limitação na formação docente quanto por visões conservadoras de currículo que ainda prevalecem.

Em muitas escolas, o ensino de arte ainda é pautado por um referencial eurocêntrico, que valoriza expressões artísticas clássicas e ocidentais, em detrimento das manifestações culturais afro-brasileiras, indígenas e populares. Essa abordagem excludente reforça silenciamentos históricos e impede que os estudantes se reconheçam como sujeitos culturais ativos, capazes de produzir e ressignificar suas vivências por meio da arte (Lima; Knoblauch, 2024).

A pesquisa de Lima e Knoblauch (2024), ao investigar práticas pedagógicas em arte no ensino fundamental, identificou que, mesmo em contextos de diversidade, ainda predominam abordagens que privilegiam a técnica e a reprodução de estilos consagrados da arte europeia. Segundo os autores, isso limita as possibilidades de construção identitária dos alunos, que muitas vezes não se veem representados nas referências trazidas para a sala de aula.

Da mesma forma, Silva (2018), ao analisar experiências de ensino de arte em escolas periféricas, destaca que o reconhecimento da cultura local e das narrativas dos alunos tem papel fundamental na superação de preconceitos e na valorização de suas trajetórias. Quando os estudantes têm a oportunidade de produzir arte a partir de suas vivências, eles constroem novos sentidos para suas identidades e ampliam sua compreensão de mundo.

As contribuições de Baptista, Silva e Gomes (2022) reforçam essa perspectiva ao afirmar que o ensino de arte precisa estar comprometido com a inclusão e a justiça social. Para os autores, a arte não deve ser apenas um espaço de fruição estética, mas um território político de disputa de sentidos, onde se torna possível problematizar desigualdades, refletir sobre opressões e construir alternativas por meio da criação coletiva.

Nesse cenário, a formação docente se torna um ponto de atenção. Muitos professores de arte não receberam, em sua trajetória formativa, subsídios suficientes para trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula. Como apontam Baptista et al. (2022), é necessário que os educadores sejam preparados para reconhecer a pluralidade de identidades presentes no espaço escolar e para construir práticas pedagógicas que dialoguem com essa realidade.

A arte indígena contemporânea, por exemplo, tem ganhado espaço no debate educacional como forma de resistência e afirmação de identidade. Pesquisadores como Coelho (2024) destacam que, ao apresentar a multiplicidade de expressões artísticas dos povos originários, rompe-se com estereótipos reducionistas que ainda circulam nas escolas. A valorização dessas produções permite aos estudantes indígenas se reconhecerem positivamente e aos não indígenas, compreenderem a complexidade cultural que os cerca.

Rosana Paulino (2019), artista e pesquisadora, defende que a arte pode ser instrumento de revisão da história oficial, ao propor outras narrativas possíveis, especialmente no que diz respeito à população negra. Seu trabalho evidencia como a produção artística pode denunciar silenciamentos, resgatar memórias e afirmar identidades historicamente oprimidas.

Essas perspectivas apontam para a necessidade de práticas pedagógicas em arte que articulem o fazer artístico com a reflexão crítica sobre as questões sociais e identitárias. A arte, nesse sentido, se torna meio para que o aluno compreenda sua realidade, questione-a e, sobretudo, possa transformá-la. Essa concepção está alinhada com os princípios da pedagogia crítica, conforme proposta por Freire (1996), que entende a educação como prática de liberdade e consciência.

A criação artística, além de expressar a identidade individual, é também espaço de negociação e pertencimento coletivo. Quando os alunos têm contato com diferentes culturas e linguagens, ampliam sua empatia, sua capacidade de diálogo e sua percepção sobre o outro. Isso contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, respeitosos e comprometidos com a construção de uma sociedade plural.

A arte, portanto, não deve ser tratada apenas como disciplina acessória ou como momento de descanso na rotina escolar. Ela é linguagem fundamental para a expressão humana, meio de comunicação de saberes, memórias, afetos e lutas. Quando bem conduzida, a educação artística pode ser profundamente transformadora.

Nesse sentido, cabe à escola e aos educadores construírem estratégias pedagógicas que respeitem as culturas locais, estimulem a criatividade e deem espaço para que os alunos expressem suas subjetividades. Oficinas de grafite, performances, releituras de obras de artistas afro-brasileiros e indígenas, entre outras ações, podem fazer parte de um currículo de arte realmente democrático e inclusivo.

A interdisciplinaridade também se mostra como caminho promissor. Projetos que articulam arte com história, geografia, sociologia e literatura ampliam a compreensão dos alunos sobre os processos culturais e as dinâmicas identitárias. Tais abordagens tornam o conhecimento mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

A escola, ao reconhecer a potência da arte como linguagem de identidade e resistência, pode se tornar um espaço mais acolhedor, justo e formador de sujeitos conscientes de si e do mundo. Essa transformação exige compromisso político, sensibilidade cultural e disposição para o diálogo.

2 A Arte como Potência para a Formação Cultural e Identitária no Contexto Escolar

No atual cenário educacional, marcado por tensões culturais, desigualdades históricas e desafios pedagógicos diversos, o ensino de arte se consolida como um espaço privilegiado para a expressão da pluralidade e o fortalecimento de identidades.

A escola, enquanto instituição social, precisa reconhecer e dialogar com as diferentes culturas que a compõem, o que exige práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização da experiência estética como caminho para o autoconhecimento e para a convivência democrática.

A presença da diversidade cultural no cotidiano escolar não pode ser encarada apenas como um dado sociológico, mas como uma realidade viva que interage com os processos formativos. Nesse contexto, a arte assume um papel central como ferramenta de escuta, expressão e mediação entre os saberes dos estudantes e os saberes sistematizados pela escola.

Conforme aponta Silva (2018), a arte permite acessar dimensões subjetivas do aluno que, muitas vezes, não são contempladas pelas disciplinas tradicionais, criando pontes entre a vivência pessoal e o conhecimento escolar.

A abordagem da arte como prática cultural, defendida por Barbosa (2010), destaca que toda produção artística é atravessada por questões sociais, políticas e simbólicas. O ensino de arte, portanto, deve ir além da técnica e da reprodução de modelos consagrados, favorecendo a análise crítica das imagens, das representações e dos discursos visuais que circulam na sociedade. Essa perspectiva amplia o repertório dos estudantes e os capacita a interpretar e a transformar o mundo à sua volta.

O reconhecimento das manifestações culturais de diferentes grupos sociais, como os povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e comunidades periféricas, é essencial para romper com a lógica colonial que ainda predomina em muitos currículos escolares.

Segundo Hall (2006), a identidade cultural não é algo dado, mas construído historicamente a partir de relações de poder. Ao valorizar as produções artísticas desses grupos, a escola contribui para a construção de identidades mais conscientes, críticas e afirmativas.

A prática pedagógica em arte, nesse sentido, deve considerar o aluno como sujeito produtor de cultura. Isso significa partir de suas referências estéticas, de seus contextos socioculturais e de seus modos próprios de expressão para construir experiências significativas de aprendizagem. Como destaca Alvarenga da Silva (2024), quando os estudantes são convidados a criar a partir de suas vivências, ocorre um processo de empoderamento simbólico que fortalece sua autoestima e sentimento de pertencimento.

A escuta sensível do professor é uma condição indispensável para que essa abordagem se concretize. Mais do que transmissor de conteúdo, o educador deve se posicionar como mediador de sentidos, facilitando o diálogo entre diferentes saberes e promovendo um ambiente onde todas as vozes possam ser ouvidas. Baptista, Silva e Gomes (2022) argumentam que a prática docente precisa estar fundamentada na ética da diversidade e na responsabilidade social, especialmente em contextos marcados pela exclusão e pela desigualdade.

Outro aspecto fundamental é o trabalho com a multiplicidade de linguagens artísticas. Ao explorar artes visuais, música, dança, teatro e performance, a escola amplia as possibilidades de expressão dos alunos, permitindo que cada um encontre uma forma de se comunicar que dialogue com sua subjetividade e com sua realidade. A diversidade de linguagens também favorece o reconhecimento das culturas populares, muitas vezes marginalizadas nos espaços escolares.

A arte, ao possibilitar múltiplas leituras de mundo, também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa, cooperação e autorregulação. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), essas competências são essenciais para a formação integral do aluno e devem ser desenvolvidas de forma transversal, o que torna o componente curricular de arte um espaço estratégico para sua promoção.

O uso de projetos interdisciplinares tem se mostrado uma estratégia eficaz para integrar arte e identidade no cotidiano escolar. Ao relacionar conteúdos de história, geografia, literatura e sociologia com práticas artísticas, os estudantes conseguem compreender melhor os processos de formação cultural e refletir criticamente sobre sua posição no mundo.

Como aponta Paulino (2019), a arte pode ser uma ferramenta de revisão da história, oferecendo novas perspectivas sobre o passado e possibilitando a reescrita de narrativas silenciadas.

Nesse sentido, o trabalho com artistas contemporâneos que abordam questões de identidade, raça, gênero e território é uma forma de aproximar os estudantes de temas relevantes para sua formação cidadã. A presença de obras de Rosana Paulino, Jaider Esbell, Ayrson Heráclito, entre outros, no ambiente escolar amplia os horizontes estéticos e promove debates necessários sobre representação, ancestralidade e resistência cultural.

A inserção de produções artísticas locais também fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo a valorização das culturas populares e do saber tradicional. Isso contribui para o reconhecimento da escola como espaço vivo, conectado ao seu entorno, e não como instituição alheia à realidade de seus sujeitos.

A pedagogia da arte, quando orientada por princípios democráticos e inclusivos, permite que a escola seja não apenas um espaço de reprodução de conhecimento, mas um lugar de criação coletiva, onde todos aprendem e ensinam a partir de suas experiências. Essa postura dialógica, inspirada em Freire (1996), rompe com a lógica bancária da educação e convida os estudantes a assumirem um papel ativo no processo de aprendizagem.

É importante, no entanto, reconhecer os desafios que ainda persistem na efetivação dessa abordagem. A falta de infraestrutura, a carência de materiais, o desprestígio da disciplina de arte e a sobrecarga dos docentes são obstáculos que precisam ser enfrentados por meio de políticas públicas consistentes e de formação continuada sensível às questões culturais.

Apesar das limitações, existem experiências exitosas em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil que demonstram a potência do ensino de arte como estratégia de transformação social. Essas experiências, muitas vezes conduzidas por professores engajados e comprometidos com a realidade de seus alunos, mostram que é possível construir práticas educativas inovadoras, críticas e sensíveis à diversidade.

O fortalecimento dessas práticas passa pela valorização do professor de arte, pelo reconhecimento de sua autonomia pedagógica e pela garantia de condições adequadas de trabalho.

Além disso, é necessário incentivar a produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural brasileira, superando os modelos padronizados e excludentes ainda presentes no mercado editorial.

Ao considerar a arte como direito de todos e como linguagem fundamental para a construção de sentidos, este trabalho defende a centralidade da expressão artística no processo de formação humana. A escola, ao assumir essa perspectiva, cumpre seu papel social de educar para a liberdade, a igualdade e o respeito à diferença.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o ensino de arte, quando orientado por uma perspectiva crítica, inclusiva e culturalmente sensível, tem um papel essencial na valorização da diversidade e na construção das identidades dos sujeitos escolares. A arte, mais do que uma disciplina curricular, configura-se como linguagem de expressão, pertencimento e resistência, contribuindo diretamente para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da cidadania.

A escola, enquanto espaço de convivência entre culturas, saberes e trajetórias diversas, precisa reconhecer o valor das múltiplas formas de manifestação artística presentes nas comunidades em que está inserida. A valorização da arte indígena, afro-brasileira, popular e periférica, por exemplo, rompe com lógicas excludentes e permite o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Esse reconhecimento é fundamental para que todos os estudantes se sintam representados e respeitados em sua pluralidade.

Verificou-se que a articulação entre arte e identidade no ambiente escolar promove não apenas o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal, mas também a ampliação da consciência crítica sobre os contextos sociais, políticos e culturais que moldam a experiência de cada sujeito. Nesse sentido, a arte torna-se um canal potente de diálogo, empatia e transformação.

As discussões apresentadas também evidenciam a necessidade de um olhar atento à formação docente. O professor de arte deve estar preparado para lidar com as diferenças culturais, para mediar conflitos simbólicos e para construir práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seus alunos. A formação inicial e continuada deve contemplar temas como interculturalidade, antirracismo, decolonialidade e pluralidade estética, oferecendo aos educadores subsídios teóricos e metodológicos que os capacitem para esse desafio.

Além disso, é fundamental garantir condições materiais e institucionais para que o ensino de arte aconteça de forma plena nas escolas. A falta de recursos, a precarização da disciplina no currículo e o pouco incentivo à produção artística são obstáculos reais que precisam ser enfrentados por políticas públicas comprometidas com uma educação democrática e de qualidade.

Portanto, é possível afirmar que o ensino de arte, se bem conduzido, pode romper com estereótipos, enfrentar preconceitos e construir caminhos de emancipação e pertencimento. Ele oferece aos alunos não apenas instrumentos técnicos de criação, mas também ferramentas simbólicas para narrar suas histórias, elaborar suas dores, celebrar suas conquistas e projetar futuros possíveis.

Acredita-se que o aprofundamento dessa discussão pode contribuir para práticas pedagógicas mais comprometidas com a justiça social e com a construção de uma escola verdadeiramente plural, acolhedora e formadora de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo.

BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA DA SILVA, Aline Pereira. Arte e identidade: práticas artísticas de crianças da Vila Kennedy no contexto escolar. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; SILVA, Maria do Socorro Lucena Lima da; GOMES, Flávio Pereira. Identidade docente e diversidade cultural: uma proposta formativa. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 7, n. 20, p. 389–408, jan./abr. 2022. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n20.p389-408.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 07 out. 2025.

COELHO, Clarissa Diniz. Arte indígena catalisa resistência e valoriza diversidade. Jornal da Unicamp, Campinas, ed. 705, 2024. Disponível em: https://jornal.unicamp.br. Acesso em: 06 out. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação e diversidade cultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEONIDO, Mariana et al. Integrated Arts Education through MILMESA: A Multiliteracies Approach. Education Sciences, v. 13, n. 6, p. 589, 2023. DOI: 10.3390/educsci13060589.

LIMA, Lucas Alves de; KNOBLAUCH, Andréa. O ensino de arte e a diversidade cultural: desafios para uma prática descolonizadora. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141288, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236141288.

PAULINO, Rosana. Histórias afro-atlânticas e a crítica à representação da mulher negra na arte. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake; MASP, 2019.

SILVA, Adriana Gomes da. Arte e identidade cultural: o ensino de arte como ferramenta de empoderamento no contexto escolar periférico. Uberlândia: UFU, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

TEIXEIRA, Luana. Cultura visual e currículo: representações e resistências na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

AUTOR: ROBERTA NUNES NOGUEIRA

RESUMO

O presente artigo científico propõe-se a analisar o papel intrínseco e fundamental da comunidade escolar – que engloba gestores, professores, funcionários, estudantes e pais – na edificação e consolidação de uma cultura escolar efetivamente inclusiva. Argumenta-se que a inclusão não se restringe apenas ao cumprimento legal de matrículas de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas sim um processo complexo, contínuo e profundamente transformador que demanda a reestruturação das práticas pedagógicas, curriculares e, sobretudo, das relações humanas dentro do ambiente educacional. A construção dessa cultura se fundamenta no reconhecimento e na valorização incondicional da diversidade humana, tratando a diferença não como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza e um potencial de desenvolvimento para todos os envolvidos. Por meio de uma revisão bibliográfica, este trabalho destaca a necessidade de um compromisso ético e político de todos os membros da comunidade, evidenciando que a corresponsabilidade e o diálogo constante são os pilares para desmantelar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas. Conclui-se que apenas a participação ativa e consciente de cada segmento escolar pode transformar a escola em um espaço de acolhimento legítimo e de desenvolvimento pleno e equitativo para cada indivíduo.

Palavras-chave: Inclusão; Comunidade Escolar; Diversidade.

ABSTRACT

This scientific article aims to analyze the intrinsic and fundamental role of the school community—encompassing administrators, teachers, staff, students, and parents—in building and consolidating an effectively inclusive school culture. It is argued that inclusion is not limited to legal compliance regarding the enrollment of students with disabilities or special educational needs but is a complex, continuous, and deeply transformative process that demands the restructuring of pedagogical, curricular practices, and, above all, human relationships within the educational environment. The construction of this culture is based on the unconditional recognition and appreciation of human diversity, treating difference not as a problem to be solved but as richness and developmental potential for all involved.

Through a literature review, this work highlights the need for an ethical and political commitment from all school members, showing that shared responsibility and constant dialogue are the pillars for dismantling attitudinal, architectural, and pedagogical barriers. It is concluded that only the active and conscious participation of every school segment can transform the school into a space of legitimate hospitality and full, equitable development for every individual.

Keywords: Inclusion; School Community; Diversity.

1 INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência, constitui-se como um direito fundamental e um poderoso instrumento de transformação social e individual. Nas últimas décadas, o debate sobre a educação especial e, mais amplamente, sobre a Educação Inclusiva, ganhou centralidade nas políticas públicas brasileiras, impulsionado por marcos legais nacionais e internacionais. A perspectiva da inclusão transcende o modelo de integração, que apenas inseria o aluno diferente em estruturas inalteradas, e passa a exigir da escola uma profunda metamorfose. Esta metamorfose reside na capacidade de acolher a pluralidade de corpos, mentes e trajetórias, garantindo que o ambiente de aprendizado seja acessível, significativo e equitativo para todos.

No entanto, a transição de uma escola segregadora ou integradora para uma escola genuinamente inclusiva não é um processo meramente técnico ou administrativo. Ela envolve uma mudança paradigmática que só pode ser concretizada através da mobilização e do engajamento de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários de apoio, estudantes e famílias carregam a corresponsabilidade de desconstruir o modelo homogêneo e normativo que historicamente sustentou a instituição escolar. A mera presença física de um aluno no espaço comum não assegura sua participação plena; é a cultura da escola, suas normas tácitas, seus valores compartilhados e suas práticas cotidianas que definem se a inclusão é uma realidade ou apenas uma retórica.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo principal analisar as diferentes esferas de atuação e as contribuições específicas de cada segmento da comunidade escolar — desde o nível macro da gestão e da política institucional até o nível micro das interações diárias em sala de aula e no recreio — na construção de uma cultura que celebre a diversidade. A discussão se aprofundará na ideia de que a cultura inclusiva é o alicerce que sustenta as práticas pedagógicas diferenciadas e as adaptações curriculares, sendo a atitude e o compromisso coletivo o verdadeiro motor da transformação educacional.

2 A CORRESPONSABILIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA

A cultura inclusiva, conforme preconizado por renomados teóricos como Mantoan (2015), é aquela que se manifesta na forma como a escola lida com o "diferente", rejeitando a ideia de que o problema reside no aluno e, em vez disso, reconhecendo que as barreiras estão no sistema e no contexto. A escola, ao ser um microcosmo da sociedade, reflete e reproduz preconceitos, mas também possui o potencial de subvertê-los. Para que a inclusão seja mais do que uma política de fachada, ela deve se enraizar na cultura, transformando o modo como a comunidade pensa e age. Este processo exige uma visão de corresponsabilidade, onde a tarefa de incluir não é delegada unicamente ao professor de educação especial, mas sim assumida como um compromisso ético e político de todos.

2.1 A Corresponsabilidade da Comunidade Educativa na Consolidação da Cultura Inclusiva

O papel da Gestão Escolar é inegavelmente estratégico e fundamental. Os gestores, como líderes do processo, são responsáveis por criar as condições objetivas e subjetivas para que a inclusão floresça. Isso inclui a alocação adequada de recursos, a garantia de acessibilidade arquitetônica, e o estabelecimento de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que tenha a inclusão como princípio norteador e não apenas como um capítulo adicional.

A liderança inclusiva, como aponta Lück (2009), atua no desenvolvimento de uma visão compartilhada e no encorajamento da participação ativa dos demais segmentos, transformando a escola em um espaço democrático de decisão. O gestor que incentiva a formação continuada e a discussão reflexiva sobre o tema atua diretamente no combate às atitudes de exclusão.

Os Professores, por sua vez, são o coração da transformação pedagógica. A cultura inclusiva demanda que o docente abandone a postura de transmissor de conteúdo homogêneo e adote uma pedagogia da diferença. Isso significa planejar e executar o currículo de forma flexível, utilizando metodologias diversificadas e avaliações que considerem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A formação inicial, muitas vezes deficitária no tema da inclusão, exige que o professor procure a formação continuada e o diálogo com seus pares e com o AEE (Atendimento Educacional Especializado). A disposição em adaptar, pesquisar e refletir sobre a própria prática é um ato contínuo de inclusão.

É crucial também o papel dos Funcionários de Apoio – merendeiras, inspetores, secretários e outros. Estes profissionais mantêm interações diárias e informais com os alunos, e suas atitudes podem reforçar ou desconstruir o acolhimento. Um funcionário que trata todos os alunos com dignidade e respeito, que está atento às necessidades de acessibilidade no refeitório ou no pátio, contribui ativamente para a cultura de pertencimento. Muitas vezes, são eles os primeiros a identificar barreiras de comunicação ou emocionais. Portanto, a inclusão deve ser tema de formação para todos os trabalhadores da escola, reconhecendo-os como educadores em sentido amplo.A participação da Família e dos Responsáveis é outro pilar insubstituível. A inclusão efetiva exige uma parceria transparente e contínua entre a escola e o lar. A família é a primeira conhecedora do potencial e das necessidades do aluno e deve ser vista não como receptora passiva de informações, mas como coparticipante nas decisões e no planejamento pedagógico. O diálogo entre a escola e a família ajuda a evitar o silenciamento das necessidades e a construir pontes entre os diferentes contextos de vida da criança, promovendo a coerência na abordagem educativa e garantindo que o processo seja humanizado.

Os Estudantes, talvez o segmento mais potente, são os verdadeiros agentes de uma cultura de respeito. A inclusão é vivenciada no dia a dia da sala de aula, nas interações entre pares. Projetos de tutoria, rodas de conversa sobre diversidade, e a simples prática de brincar e colaborar demonstram a capacidade inata das crianças e jovens de construir ambientes acolhedores, desde que estimulados e orientados. Freire (1996) já destacava a importância da curiosidade e do diálogo na construção do conhecimento; aplicados à inclusão, estes elementos permitem que os estudantes aprendam sobre a diferença por meio da convivência, desarmando o preconceito de forma orgânica. A escola deve intencionalmente criar espaços de interação mediada que celebrem as identidades.

A cultura de colaboração se manifesta, portanto, em todas as esferas. A escola precisa se conceber como um espaço de diálogo constante onde as dificuldades são transformadas em desafios coletivos a serem superados. A formação de grupos de estudo, a criação de Conselhos Escolares atuantes e a utilização de metodologias ativas que incentivem o trabalho em equipe são mecanismos que materializam a cultura inclusiva. A ausência de colaboração tende a isolar o professor e o aluno com deficiência, reforçando o modelo segregador disfarçado.

O foco deve ser na desconstrução das atitudes capacitistas. Sassaki (2010) discute que a inclusão não se faz apenas com rampas, mas sim com a eliminação de barreiras atitudinais, que são as mais difíceis de serem removidas, pois estão profundamente enraizadas em crenças e estereótipos. É o receio do professor em lidar com o que não conhece, é o olhar de pena ou de estranhamento do colega, é a dúvida do gestor sobre a capacidade do aluno de aprender. A cultura inclusiva, nesse sentido, opera como um antídoto, estimulando a empatia e o reconhecimento da dignidade inerente a todas as formas de existência humana.

É imprescindível, também, que a escola entenda a inclusão em sua acepção mais ampla, não se limitando apenas à deficiência. A inclusão abrange as questões de raça, etnia, gênero, orientação sexual, classe social e crenças religiosas. A cultura inclusiva é aquela que acolhe a diversidade em sua totalidade, reconhecendo as múltiplas opressões e as identidades interseccionais.

. A escola que se compromete com a inclusão deve ser um espaço de educação antirracista, antipatriarcal e plural, conforme defende Candau (2011) ao discutir a interculturalidade.

A flexibilização curricular e a Avaliação para a Aprendizagem são expressões pedagógicas da cultura inclusiva. O currículo deve ser um ponto de partida aberto e adaptável, e não um fim rígido a ser cumprido de forma idêntica por todos. A avaliação, por sua vez, deve focar no processo, no desenvolvimento e no potencial, e não apenas no produto padronizado. Essa abordagem exige que o professor conheça profundamente cada aluno e utilize o conhecimento sobre suas necessidades como ferramenta para o planejamento, e não como justificativa para o insucesso.

A jornada para a construção de uma cultura inclusiva é longa e requer perseverança institucional. A escola que assume a inclusão como valor central está em constante revisão e autocrítica. Ela não tem medo de expor suas falhas, de pedir ajuda e de aprender com seus erros. É uma instituição reflexiva, que se nutre do diálogo com a pesquisa acadêmica, com as experiências de outras escolas e, principalmente, com as vozes de seus próprios alunos e famílias.

Neste cenário, a infraestrutura física e os recursos tecnológicos atuam como facilitadores da cultura, mas nunca como seu substituto. De nada adianta a melhor rampa ou o software mais avançado se as atitudes da comunidade são de rejeição ou indiferença. No entanto, a escola que investe em acessibilidade demonstra um compromisso material com a inclusão, reforçando, por sua vez, a cultura de respeito e pertencimento. A arquitetura inclusiva comunica um valor: "você pertence a este lugar".

A escola como centro comunitário é a visão final dessa cultura. A escola deve abrir suas portas para a comunidade local, promovendo a inclusão não apenas de seus alunos, mas de todos os membros do território. Palestras, oficinas e eventos que envolvam a vizinhança na discussão da diversidade ajudam a estender o conceito de cultura inclusiva para além dos muros, transformando a escola em um agente catalisador de mudanças sociais mais amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou delinear o papel multifacetado e crucial da comunidade escolar na consolidação de uma cultura inclusiva, demonstrando que esta não é uma responsabilidade setorial, mas sim um compromisso sistêmico e integral. A análise revelou que a verdadeira inclusão é a expressão da cultura de uma escola, nascendo de uma atitude compartilhada de valorização da diversidade e se manifestando na flexibilização curricular, na adequação da gestão e, principalmente, nas interações interpessoais cotidianas. A cultura inclusiva é o motor que capacita a escola a transpor as barreiras impostas pela tradição pedagógica excludente.

O sucesso da inclusão depende diretamente do engajamento ativo e consciente de cada um. A Gestão deve prover as condições e a liderança democrática; os Professores devem assumir a pedagogia da diferença e a formação continuada; os Funcionários de Apoio devem ser inclusivos em suas interações informais; e os Alunos e Famílias devem ser parceiros na construção de um ambiente de pertencimento e respeito mútuo. A corresponsabilidade é, em essência, o reconhecimento de que a qualidade da educação para um aluno é inseparável da qualidade da educação para todos.

Para o futuro, aponta-se a necessidade de políticas públicas que invistam maciçamente na formação continuada de toda a comunidade escolar, não apenas em cursos técnicos, mas em espaços de reflexão ético-política sobre a diversidade e os direitos humanos. É imperativo que os currículos de formação inicial de professores sejam reformulados para que a inclusão seja um fio condutor, e não um tópico isolado. Além disso, é necessário fortalecer os Conselhos Escolares, garantindo que a participação da família e do estudante nas tomadas de decisão seja genuína e influente.

Em suma, a construção da cultura inclusiva é o desafio civilizatório da educação contemporânea. Ao transformar a escola em um espaço onde todas as formas de ser e aprender são acolhidas e potencializadas, a comunidade escolar não apenas cumpre seu papel educacional, mas também contribui decisivamente para a formação de uma sociedade mais justa, equitativa e, sobretudo, humana. O caminho para a inclusão plena é pavimentado pelo diálogo, pela colaboração e pela firme crença na capacidade transformadora da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

DEMO, Pedro. Cuidado e qualidade: educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LÜCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, João Eurico D. Educação e exclusão: caminhos e descaminhos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA: TENDÊNCIAS PÓS-PANDEMIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

AUTORA: ROBERTA NUNES NOGUEIRA

RESUMO

A crise sanitária global de 2020 impôs uma aceleração abrupta e massiva na adoção de tecnologias digitais no contexto educacional, forçando a transição para modelos de ensino remoto emergencial. O período pós-pandemia, contudo, não representou um simples retorno à normalidade pré-crise, mas sim a consolidação de tendências que apontam para a inevitabilidade e a permanência da Educação Híbrida (Blended Learning). Este artigo tem por objetivo analisar as principais tendências e desafios da Educação Híbrida no cenário educacional brasileiro pós-pandemia, argumentando que sua implementação eficaz depende de um planejamento pedagógico robusto, que integre o uso estratégico de tecnologias digitais com metodologias ativas e personalização da aprendizagem. A hibridização exige uma nova arquitetura curricular e a ressignificação do papel do professor e do espaço físico da escola, transformando a sala de aula em um polo de interação, colaboração e mentoria, onde o tempo presencial é valorizado pela sua potencialidade social e afetiva, enquanto os ambientes virtuais oferecem flexibilidade e acesso a recursos diversificados. O futuro da educação reside na capacidade das instituições de integrar o melhor dos dois mundos, garantindo a equidade e a qualidade do processo formativo.

Palavras-chave: Educação Híbrida; Pós-Pandemia; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The global health crisis of 2020 imposed an abrupt and massive acceleration in the adoption of digital technologies in the educational context, forcing a transition to emergency remote teaching models. The post-pandemic period, however, did not represent a simple return to pre-crisis normality but rather the consolidation of trends pointing to the inevitability and permanence of Hybrid Education (Blended Learning).

This article aims to analyze the main trends and challenges of Hybrid Education in the Brazilian post-pandemic educational landscape, arguing that its effective implementation depends on robust pedagogical planning that integrates the strategic use of digital technologies with active methodologies and personalized learning. Hybridization demands a new curricular architecture and the redefinition of the roles of teachers and the physical school space, transforming the classroom into a center for interaction, collaboration, and mentorship, where in-person time is valued for its social and affective potential, while virtual environments offer flexibility and access to diversified resources. The future of education lies in the ability of institutions to integrate the best of both worlds, ensuring the equity and quality of the formative process.

Keywords: Hybrid Education; Post-Pandemic; Active Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação está intrinsecamente ligada à evolução das tecnologias e das demandas sociais. Desde a invenção da imprensa até o surgimento da internet, cada avanço tecnológico impôs uma reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Contudo, foi o choque da pandemia de COVID-19 que, em 2020, atuou como um catalisador irreversível na digitalização do ensino, transformando o que antes era uma tendência incipiente — o Blended Learning ou Educação Híbrida — em uma necessidade imediata em escala global.

A Educação Híbrida, em sua definição mais operacional (Bacich & Moran, 2018), consiste na integração intencional e planejada de atividades presenciais e remotas, onde a experiência de aprendizagem se dá pela combinação otimizada de diferentes espaços, tempos, metodologias e atores. O período de ensino remoto emergencial, embora repleto de desigualdades e desafios, serviu como um vasto laboratório para a experimentação de ferramentas digitais, alterando as expectativas de estudantes, famílias e educadores sobre como e onde o aprendizado pode ocorrer.

Dessa forma, o cenário pós-pandemia não permite o regresso ao status quo ante. As tendências apontam para a consolidação de modelos híbridos que buscam reter os ganhos de flexibilidade e acesso proporcionados pelas tecnologias, ao mesmo tempo em que recuperam a riqueza insubstituível da interação social e afetiva do ambiente físico escolar. Este artigo se propõe a identificar e analisar as principais tendências da Educação Híbrida no contexto pós-pandemia, examinando como a escola brasileira está ressignificando seus espaços e papéis para atender às exigências de um futuro educacional flexível, personalizado e profundamente conectado.

2 A HIBRIDIZAÇÃO COMO NOVO PARADIGMA PEDAGÓGICO E ORGANIZACIONAL

A transição para a Educação Híbrida permanente implica mais do que a simples adição de tecnologia à sala de aula tradicional; ela representa uma mudança de paradigma que toca a estrutura organizacional, a arquitetura curricular e, crucialmente, as relações pedagógicas. Vani Moreira Kenski (2003) já destacava que a tecnologia não é neutra e exige uma reflexão profunda sobre as intencionalidades pedagógicas que a acompanham, alertando que a mera transposição de aulas presenciais para o formato online tende ao fracasso e à exclusão.

2.1 O Novo Paradigma Pedagógico e Organizacional na Educação Híbrida

A principal tendência pós-pandemia é o aumento da personalização e da diferenciação instrucional. Utilizando plataformas de aprendizagem (LMS), o professor pode rastrear o progresso individual dos alunos, identificar lacunas de conhecimento e oferecer trilhas de aprendizado customizadas. Os momentos online são frequentemente utilizados para consumo de conteúdo e atividades assíncronas, liberando o tempo presencial para metodologias ativas, como Flipped Classroom (Sala de Aula Invertida), Rotações por Estações ou Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conforme detalham Bacich e Moran (2018). Essa personalização visa reduzir a massificação do ensino, tornando o processo mais relevante para cada estudante.

O papel do professor se transforma radicalmente, passando de transmissor de informações para mediador, curador de conteúdo, designer instrucional e mentor. Nesse novo arranjo, o professor não é mais o detentor exclusivo do saber, mas sim o facilitador que orienta o estudante na vasta rede de informações. Essa mudança exige uma formação continuada específica e robusta, que vá além do domínio técnico das ferramentas e aborde a concepção pedagógica do modelo híbrido. A resistência ou a inabilidade do corpo docente em adotar esse novo papel constitui um dos maiores desafios institucionais.

A ressignificação do espaço físico da escola é outra tendência inegável. Com o conteúdo básico sendo acessado remotamente, o espaço presencial precisa justificar sua existência e seu tempo. A sala de aula tradicional cede lugar a ambientes flexíveis, que suportam diferentes configurações: laboratórios de criação (makerspaces), áreas de colaboração, cantos de mentoria individualizada e espaços sociais. O tempo presencial é reservado para atividades que demandam interação social de alta qualidade: debates complexos, trabalho em grupo, desenvolvimento de projetos práticos e, sobretudo, a construção de vínculos afetivos e sociais.

A equidade e a inclusão digital permanecem como desafios críticos no contexto brasileiro (Almeida, 2017). A pandemia expôs a profunda desigualdade de acesso à internet e a dispositivos adequados. A tendência pós-pandemia requer que as políticas públicas garantam a infraestrutura tecnológica para estudantes e professores, e que as escolas desenvolvam estratégias compensatórias eficazes. A Educação Híbrida só será um avanço se não aprofundar a exclusão, exigindo que o planejamento considere as múltiplas realidades socioeconômicas e os diferentes níveis de letramento digital.

A cultura de avaliação também está sendo reformulada. No modelo híbrido, a avaliação contínua e formativa, muitas vezes automatizada por sistemas online, ganha destaque. A avaliação não é mais vista apenas como um momento de classificação, mas como um subsídio constante para o replanejamento da rota de aprendizagem.

Avaliações presenciais podem se focar em competências socioemocionais, habilidades de comunicação e capacidade de resolução de problemas, elementos que são mais bem observados no contexto interativo.

A expansão da oferta de ensino superior e técnico em formatos híbridos se consolidou. Essas instituições perceberam o potencial do modelo para reduzir custos operacionais, expandir o alcance geográfico e atender a um público com demandas crescentes por flexibilidade. O desafio aqui reside em manter o rigor acadêmico e a interação necessária para as áreas que demandam laboratórios ou práticas supervisionadas.

A segurança e a ética digital tornaram-se pautas curriculares urgentes. A convivência constante em ambientes virtuais exige que a escola ensine ativamente sobre netiqueta, privacidade de dados e combate ao cyberbullying. A cidadania digital é parte indissociável da cidadania plena, e a escola tem a responsabilidade de formar o estudante para um uso consciente, crítico e ético das ferramentas digitais (Freire, 1996, ao tratar da criticidade).

A formação da autonomia do estudante é um subproduto essencial do modelo híbrido. O aluno é forçado a gerenciar seu tempo, a buscar informações e a responsabilizar-se pelo seu próprio ritmo de estudo, desenvolvendo competências de autorregulação. Essa autonomia, no entanto, deve ser construída e supervisionada, especialmente nos anos iniciais, para evitar a dispersão e o abandono.

Por fim, a integração entre escola e família foi intensificada. As plataformas digitais e os canais de comunicação online transformaram a forma como os pais acompanham o desempenho escolar, exigindo que a escola estabeleça protocolos claros de comunicação e parceira, como já apontava Lück (2009) sobre a necessidade de envolvimento da comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pós-pandemia consolidou a Educação Híbrida como o novo paradigma dominante, redefinindo o processo de ensino-aprendizagem no Brasil. A adoção do modelo Blended Learning não se trata de uma escolha tecnológica, mas de uma decisão pedagógica e organizacional que visa a personalização, a flexibilidade e o desenvolvimento da autonomia estudantil. O sucesso desta transição depende da capacidade da escola de orquestrar a combinação entre a riqueza social do ambiente presencial e o poder de acesso e personalização do ambiente virtual.

Os desafios que se apresentam são de natureza estrutural e pedagógica. Em primeiro lugar, é crucial combater a desigualdade de acesso digital, garantindo que a hibridização não se torne um novo fator de exclusão social. Em segundo lugar, há a urgência de uma formação docente que capacite os professores a atuar como designers de experiências de aprendizagem, utilizando metodologias ativas e integrando o currículo explícito e o digital de forma intencional e crítica.

É imperativo que gestores e formuladores de políticas públicas compreendam que o investimento em Educação Híbrida não se limita à compra de hardware e software. Ele exige a reestruturação dos espaços físicos, a revisão dos currículos e a consolidação de uma cultura de inovação e experimentação. A escola, como laboratório de sociedade (Saviani, 2013), deve liderar a transformação, adaptando-se às novas demandas do século XXI e formando cidadãos que não apenas consomem tecnologia, mas que a utilizam criticamente para construir um futuro mais equitativo.

Em suma, a educação pós-pandemia é, e será, híbrida. Ao abraçar este modelo com rigor e intencionalidade pedagógica, a comunidade escolar tem a oportunidade histórica de ressignificar a experiência educacional, tornando-a mais relevante, engajadora e capaz de atender à diversidade de necessidades dos estudantes, cumprindo a promessa de uma educação de qualidade para todos.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de tecnologias na prática docente. 2. ed. São Paulo: Penso, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

DEMO, Pedro. Cuidado e qualidade: educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LÜCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO

AUTORA: ROBERTA NUNES NOGUEIRA

RESUMO

O crescente movimento pela Educação Inclusiva no Brasil tem impulsionado a matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, evidenciando uma lacuna crítica na preparação dos educadores. O presente artigo propõe uma análise da formação inicial e continuada de professores frente aos desafios específicos do atendimento ao estudante com TEA. Argumenta-se que a eficácia da inclusão desses alunos depende intrinsecamente do desenvolvimento de competências específicas, que extrapolam a formação pedagógica generalista. A formação deve focar em estratégias de comunicação alternativa, flexibilização curricular, manejo comportamental e, sobretudo, na elaboração e execução de Planos de Ensino Individualizados (PEI), sempre pautados no reconhecimento do TEA como uma condição neurodiversa. É fundamental que os cursos promovam a colaboração entre o professor regente, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família. Conclui-se que o investimento em uma formação que combine teoria e prática, baseada em evidências, é uma condição sine qua non para transformar a escola em um ambiente verdadeiramente acolhedor e promotor do desenvolvimento pleno do aluno com autismo.

Palavras-chave: Autismo; Formação Docente; Inclusão.

ABSTRACT

The growing movement for Inclusive Education in Brazil has driven the enrollment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools, highlighting a critical gap in the preparation of educators. This article proposes an analysis of the initial and continuing education of teachers facing the specific challenges of serving students with ASD. It is argued that the effectiveness of these students' inclusion intrinsically depends on the development of specific competencies, which go beyond general pedagogical training.

Training must focus on alternative communication strategies, curricular flexibility, behavioral management, and, above all, the creation and execution of Individualized Education Plans (IEP), always based on recognizing ASD as a neurodiverse condition. It is fundamental that courses promote collaboration among the general teacher, the Special Educational Needs (SEN) teacher, and the family. It is concluded that investment in training that combines theory and practice, based on evidence, is a sine qua non condition to transform the school into a truly welcoming environment that promotes the full development of the student with autism.

Keywords: Autism; Teacher Training; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por desafios persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Com a consolidação da política de Educação Inclusiva no Brasil, amparada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), um número crescente de estudantes com TEA tem sido matriculado nas classes comuns da rede regular de ensino. Essa mudança, embora legalmente garantida e eticamente necessária, impõe grandes desafios à estrutura escolar, especialmente no que tange à preparação de seus recursos humanos.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como o ponto nevrálgico desse processo. A maioria dos currículos de licenciatura, focados na pedagogia generalista, oferece pouca ou nenhuma base sólida sobre as especificidades do TEA, suas diferentes manifestações no espectro e as metodologias de intervenção mais adequadas. O resultado é, frequentemente, o sentimento de despreparo e frustração por parte dos professores, que se veem obrigados a lidar com complexidades pedagógicas e comportamentais sem o devido suporte teórico-prático.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo principal analisar as lacunas e as necessidades de reestruturação da formação de professores para o atendimento eficaz e humanizado de alunos com TEA. A discussão se concentrará na importância de integrar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas baseadas em evidências com a atitude inclusiva, promovendo uma reflexão sobre a corresponsabilidade de universidades, secretarias de educação e a própria escola na construção de um ambiente acessível e equitativo.

2 DESAFIOS PEDAGÓGICOS E A NECESSIDADE DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NO ATENDIMENTO AO TEA

A inclusão do aluno com TEA na escola regular exige uma mudança de mentalidade que Mantoan (2015) define como paradigmática: a escola deve se adaptar ao aluno, e não o contrário. No entanto, para que essa adaptação seja efetiva, é imprescindível que o professor possua um conjunto de competências específicas. A falta de conhecimento sobre o TEA leva, muitas vezes, a interpretações equivocadas dos comportamentos e das dificuldades de comunicação, culminando em práticas pedagógicas inadequadas ou até mesmo em micro exclusões no ambiente de sala de aula. O professor precisa entender que a rigidez cognitiva e as dificuldades sensoriais são manifestações da condição e não escolhas ou "birras" do aluno.

O primeiro grande desafio reside na Formação Inicial. As grades curriculares das licenciaturas precisam incorporar, de forma aprofundada, conteúdos sobre o desenvolvimento atípico, as características do TEA em suas diversas manifestações (do nível 1 ao 3 de suporte), e as teorias de aprendizagem aplicadas a essa neurodiversidade. Sem essa base, o futuro professor ingressa na carreira com uma "cegueira" pedagógica em relação às necessidades especiais, dependendo unicamente da sorte de encontrar formação continuada de qualidade ou de adquirir conhecimento por tentativa e erro.

O foco da Formação Continuada deve ser prático e baseado em evidências. É fundamental que os professores conheçam os princípios de intervenções pedagógicas reconhecidas, como o Applied Behavior Analysis (ABA) adaptado para o contexto escolar, o Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) e as estratégias de comunicação alternativa e aumentativa (CAA). Tais conhecimentos permitem ao professor criar ambientes estruturados, utilizar apoios visuais e desenvolver sistemas de comunicação que respeitem a singularidade do aluno, minimizando a ansiedade e maximizando a participação.

Um dos pilares do atendimento ao aluno com TEA é a elaboração e aplicação do Plano de Ensino Individualizado (PEI). A formação deve capacitar o professor a fazer a avaliação funcional do aluno, identificar suas habilidades e necessidades reais, e traçar objetivos de ensino concretos e mensuráveis. O PEI não pode ser um documento burocrático; ele deve ser uma bússola pedagógica que guia as adaptações curriculares e as estratégias de ensino. A ausência de uma formação adequada nesse campo transforma o PEI em um obstáculo, em vez de um facilitador da aprendizagem.

A colaboração interprofissional é outro ponto que exige investimento na formação. O professor regente precisa saber trabalhar em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os auxiliares de inclusão e, quando possível, com a equipe multidisciplinar que acompanha o aluno (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais). A formação deve estimular a troca de saberes e a construção de uma linguagem comum, garantindo a coerência entre as intervenções realizadas na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais. Além do conhecimento técnico, a formação deve reforçar a dimensão ética e afetiva. Conforme preceitua Freire (1996), a prática educativa exige a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção. No contexto do TEA, isso significa que o professor deve ter a sensibilidade de valorizar os interesses restritos do aluno, usando-os como porta de entrada para a aprendizagem, e de cultivar a paciência e a empatia para lidar com as crises e os momentos de sobrecarga sensorial. A atitude do professor é a primeira e mais poderosa ferramenta de inclusão.

A flexibilização curricular é uma competência que a formação precisa desenvolver. Não se trata de reduzir o conteúdo, mas de adaptá-lo e apresentá-lo de formas acessíveis, utilizando recursos multimídia, tecnologia assistiva e diferentes modalidades de resposta e avaliação. O professor precisa dominar as estratégias de diferenciação para que o mesmo objetivo de aprendizagem possa ser alcançado por caminhos distintos, respeitando as barreiras e os pontos fortes do aluno com TEA.

O manejo comportamental deve ser abordado com foco na prevenção e na função do comportamento, e não na punição. A formação precisa ensinar o educador a identificar os gatilhos ambientais ou comunicativos que levam a comportamentos desafiadores e a intervir de forma positiva, ensinando o aluno a substituir comportamentos inadequados por formas mais funcionais de se comunicar. Esse conhecimento é essencial para manter um clima de sala de aula positivo e seguro, tanto para o aluno com TEA quanto para os seus colegas.

Por fim, a parceria com a família deve ser estimulada na formação. A família é a principal conhecedora do histórico e das necessidades do aluno. A formação deve preparar o professor para estabelecer um diálogo respeitoso e transparente, garantindo que as estratégias pedagógicas utilizadas em casa e na escola sejam complementares, potencializando o desenvolvimento do estudante. A colaboração familiar é vital para o sucesso do processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo reforça a urgência e a complexidade da formação de professores para o atendimento de alunos com TEA no Brasil pós-inclusão. Resta claro que a formação inicial, em seu formato atual, é insuficiente e que a formação continuada, quando ofertada, nem sempre possui o rigor metodológico e o foco prático exigidos pela complexidade do Transtorno do Espectro Autista. O compromisso ético com a inclusão demanda, portanto, uma ação imediata e coordenada.

Para reverter esse quadro, é fundamental que as instituições de ensino superior revisitem seus currículos de licenciatura, inserindo disciplinas obrigatórias e específicas sobre neurodiversidade e intervenções pedagógicas no contexto do TEA. Além disso, as secretarias de educação devem investir em programas de formação continuada que ofereçam supervisão em serviço (coaching), permitindo que o professor aplique as metodologias aprendidas e receba feedback especializado em seu próprio ambiente de trabalho.

É crucial, ainda, reconhecer e valorizar o papel do professor do AEE e do auxiliar de inclusão, garantindo que estes profissionais também recebam formação adequada e atuem como consultores especializados para o professor regente. A inclusão não pode ser vista como um fardo individual do docente, mas sim como uma responsabilidade institucional compartilhada, que exige infraestrutura, recursos e, principalmente, conhecimento especializado.

Em síntese, a qualidade do processo inclusivo para alunos com TEA é uma medida direta da qualidade da formação oferecida aos educadores. Ao munir os professores com o conhecimento técnico, a sensibilidade ética e as ferramentas práticas necessárias, a sociedade cumpre o seu dever legal e moral de garantir que todo aluno, independentemente de sua condição neurológica, encontre na escola um ambiente de acolhimento, desenvolvimento e plena realização de seu potencial humano.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

DEMO, Pedro. Cuidado e qualidade: educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LÜCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA ESCOLAR

AUTOR: VALDINEIA APARECIDA BERNARDETE COUTO

RESUMO

A atual geração tem acompanhado o crescimento acelerado da tecnologia, provocando graves e irreversíveis consequências para a continuidade da vida no planeta, atualmente a preocupação com a degradação ambiental e o esgotamento dos recursos naturais deixa de ser apenas de biólogos e ambientalistas e passa a ser tema de discussão para todos. Descartar corretamente os resíduos separando o material reciclável (com valor econômico) para que este possa ser reutilizado reduzindo assim, a quantidade de lixo, remover as pessoas das áreas de ocupação irregular, atenuar as mudanças climáticas com hábitos mais sustentáveis e reduzir o consumo incentivando o consumo consciente, são práticas que fazem parte da solução, mas não são suficientes para resolver o problema de forma efetiva. Para que essas medidas funcionem, são necessários muitos investimentos em educação ambiental para a população. Neste artigo defendemos a ideia de que a educação ambiental deve ser estudada não somente durante a educação infantil, mas esse conhecimento deve ser estendido ao longo do processo de formação do indivíduo. Comparando o ser humano com as demais espécies é possível perceber uma diferença, o ser humano é a espécie que mais causa impactos para o seu planeta e o ambiente onde vive.

Palavras-chave: Impacto; Ambiental; Consciência; Natureza; Educação

INTRODUÇÃO

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

Quando se pensa em educação ambiental as contradições que envolvem esse tema são tão grandes, que abarcam as próprias expressões que são usadas para se referir a esse assunto.

Os termos sustentabilidade e recursos naturais, por exemplo, apesar de se referirem a proteção do meio ambiente, são questionados por diversos autores quanto a sua capacidade de dar suporte a um mundo que pratique de fato educação ambiental, já que carregam uma ideologia capitalista em seu próprio nome e também enquanto ideologia:

Assumir sua própria leitura, influenciada por suas teorias e ideias. Fazer análises qualitativas de materiais textuais requer assumir interpretações dos enunciados dos discursos a partir dos quais os textos são produzidos, tendo consciência de que isso sempre envolve a própria subjetividade (MORAES, 2005. p. 88).

Ainda que essas diferentes visões sobre os enunciados sejam carregadas de subjetividade, e que a interpretação feita deles também tenha subjetividade, mas é relevante lembrar que as variadas visões sobre um mesmo assunto é que enriquecem a pesquisa, ressaltando que é impossível um discurso totalmente neutro.

E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso da agricultura capitalista não é só um progresso da arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país, como, por exemplo, os Estados Unidos da América do Norte, se inicia com a grande indústria como fundamento de seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 1984 apud LOWY, 2005, p.29).

Com o objetivo de despertar o interesse pelas questões ambientais a fim de formarmos cidadãos mais conscientes quanto à noção de biodiversidade, utilização consciente dos recursos naturais, consumo, descarte de lixo, sustentabilidade, preservação ambiental, desmatamento, queimadas, condições climáticas, economia de água e energia de acordo com sua realidade.

Com uma disciplina de educação ambiental no ensino infantil será possível dar continuidade ao conhecimento adquirido através da educação básica, despertar o interesse dos educandos para os problemas ambientais que estamos enfrentando atualmente como a falta de recursos hídricos, energia, queimadas, perda da biodiversidade, condições climáticas e etc., pois de acordo com a área de estudo o tema deverá ser abordado de forma diferenciada para que todos possam contribuir de forma consciente e replicar o conhecimento adquirido desde a infância.

Tendo em vista os graves problemas ambientais atuais, há a necessidade de conscientização e esclarecimento da população quanto à importância da preservação ambiental, economia de água, energia e sustentabilidade, iremos discutir a relevância de ter uma disciplina de educação ambiental no ensino infantil, fundamental, médio e Superior, visto que cada vez mais cresce a necessidade de orientação da população e a demanda de alunos matriculados.

A natureza sempre proporcionou tudo o que os seres vivos necessitavam para a sua sobrevivência, de uma maneira cíclica, o ciclo da vida mantinha o seu equilíbrio e seguia os seus princípios, pois as pessoas dependiam exclusivamente da natureza para sua sobrevivência, a oferta de roupas, alimentos e medicamentos só era possível porque existia respeito entre o homem e o meio onde ele vivia.

Com o passar do tempo essa relação entre os seres humanos e a natureza foi perdendo força e as pessoas começaram a explorar o ambiente de forma exagerada, não somente para sua subsistência, mas também para fins lucrativos. . Comparando o ser humano com as demais espécies é possível perceber as diferenças, tendo em vista que o ser humano é a espécie que mais causa impactos para o seu planeta e o ambiente onde vive.

A atual geração tem acompanhado o crescimento acelerado da tecnologia, provocando graves e irreversíveis consequências para a continuidade da vida no planeta, atualmente a preocupação com a degradação ambiental e esgotamento dos recursos naturais deixa de ser apenas de biólogos e ambientalistas passando a ser tema de discussão a todos.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigo por conta da destruição dos recursos naturais. Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO

Posey argumenta que: [...] os povos tradicionais (índios, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas) possuem vasta experiência na utilização e conservação da diversidade biológica e ecológica que está, atualmente, sendo destruída [...]. Os povos tradicionais, em geral, afirmam que, para eles, a 'natureza' não é somente um inventário de recursos naturais, mas representa as forças espirituais e cósmicas que fazem da vida o que ela é (1980, p. 149-150).

Entende-se que a EA não ser deve implantada como disciplina específica (BRASIL, 1999, art. 10º), mas incluída em todas as oportunidades de ensino, como um processo contínuo que deve se estender para fora das instalações escolares, de modo a considerar o meio ambiente em suas múltiplas dimensões. Esse desiderato não se realiza sem que os docentes sejam capazes de tratar as questões ambientais inter-relacionadas com os temas das disciplinas que ministram, o que pressupõe formação em EA. Por isso, disciplinas específicas de EA só se justificam nos cursos de pós-graduação (BRASIL, 1999, art. 10º), por onde deverão passar os futuros docentes.

A insignificância dos argumentos associados à ideia de sustentabilidade e a arrogância dos que a desenvolvem, quer dizer, homens brancos, classe média, educados e profissionais, são evidentes. Devemos estimular as pessoas a se construírem estes argumentos para pôr em dia os valores que os sustentam e as perspectivas que eles supõem (1998, p. 168, tradução livre).

Mas de que forma pode-se perceber a contradição dos discursos ambientais? Ao analisar relatórios sobre a emissão de poluição, produção de lixo, consumismo, ou mesmo nos livros que tratam do tema meio ambiente é possível perceber que os países ricos pensam no seu desenvolvimento, à revelia do que acontece nos países mais pobres.

Muitos pensam que os termos desenvolvimento e sustentável não podem ser compatíveis, pois desenvolvimento diz respeito à expansão, progresso, e se pensar em termos econômicos e em termos de natureza a noção de desenvolvimento assume perspectivas totalmente diferentes do que se entende por sustentável. Consequentemente a natureza passa a ser para a sociedade mero recurso, ou seja, em um pensamento mercadológico a natureza passa a ser recurso, ou seja, só tem valor se for transformado:

Que luzes projetamos sobre as coisas (ou sobre os seres humanos) que em seguida elas são qualificadas de recursos? Aparentemente, atribuiu-se a elas a importância porque são úteis para fins superiores. O que conta não é o que elas são, mas o que elas podem vir a ser (WOLFGANG SACHS, 2000:77-78).

As áreas protegidas por lei têm uma função importante, pois os sistemas de conhecimentos autóctones que ali vivem, são promotores de valiosos critérios e ferramentas para enfrentar desafios ecológicos, prevenindo perdas de biodiversidade, reduzindo a degradação de terras e mitigando os efeitos da mudança climática, servindo de exemplo para o que entendemos por gerenciamento ambiental:

Povos e comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (MMA, 2007).

A ciência muito tem o que aprender se levar em conta o conhecimento das comunidades quilombolas e indígenas, pois é possível verificar que no período moderno o homem se gaba de seu avanço no conhecimento científico, mas observa-se que os avanços em sua relação com o meio ambiente não surtem os efeitos que de fato promovam equilíbrio ambiental satisfatório.

Pode-se reforçar, portanto, que a educação deve levar o educando a compreender de forma ativa o ambiente natural. Além disso deve denotar a forma como o ser humano se torna parte do ciclo, da mesma maneira que todas as demais espécies da fauna e da flora. Auxiliando educando a desmistificar posicionamentos arcaicos, que ainda permanecem na sociedade, colocando o homem num papel central e, equivocadamente, submetendo todas as outras formas de vida ao seu bel-prazer.

Logo em seguida há na Lei a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem deve visar a formação de atitudes e valores que são necessários a todos os cidadãos. Os conhecimentos propiciados pela educação ambiental são certamente integrantes desta construção. Visando sempre um ensino de qualidade e holístico, que permite e assegura todos os direitos de aprendizagem que educando tem direito, além de proporcionar as ferramentas para que ele consiga construir um mundo melhor, com respeito ao meio ambiente e mais consciente do seu papel enquanto parte integrante da natureza.

Tratando de educação ambiental a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999 estabelece os princípios e os objetivos a serem focados em todas as modalidades de ensino, incluindo na disciplina de geografia, além de instituir a Política Nacional de Educação Ambiental.

Embora esta lei seja dos anos noventa, ainda se apresenta como bem atual e cada vez mais significante, observando o modo como as mudanças climáticas têm se agravado, além da extinção em massa de espécies e o crescente aumento da poluição, presente em muitas maneiras diferentes no meio ambiente. A Lei Nº 9.795 estabelece:

O Art. 1. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

O Art. 2. 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).

Nota-se que a educação ambiental possui um caráter essencial para a formação do cidadão, tanto que, de acordo com a legislação vigente, deve estar articulada a todas as modalidades e níveis da educação nacional, buscando incutir valores quanto a sustentabilidade e a qualidade de vida do indivíduo e o uso consciente dos recursos naturais (BRASIL, 1999).

Denotando também a necessidade de perceberem o meio ambiente como parte integrante do mundo humano e a educação ambiental como alternativa para os graves problemas climáticos que se apresentam cada vez mais urgentes. O ensino, deve assim, ser relevante para a construção do pensamento do educando, levando-o a compreensão do mundo que o cerca, bem como a compreensão do meio ambiente e das diferentes formas de interferência que os seres humanos fazem do mesmo (BRASIL, 1999).

Conforme a legislação, artigo 9, estabelece a obrigatoriedade da educação ambiental na educação básica, desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica:

a) educação infantil;

b) ensino fundamental e

c) ensino médio;

Ainda conforme esta legislação, o Artigo 10, garante que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”.

Segundo a lei 6.938/81 que institui a Política Nacional de Meio Ambiente, art. 2 inciso X, afirma a necessidade de promover uma “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Previsto pela Constituição Federal de 1988, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Reconhece ainda, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao Estado o dever de "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (art. 225).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, existem poucas citações em relação à Educação Ambiental, a primeira referência é feita no artigo 32, que exige para o Ensino Fundamental, a "compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade"; a segunda referência é feita no artigo 36, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio "devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil".

Visando à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (Art. 1º, 2º e 3º).

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental moderna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça os processos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza. Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade.

[...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

A solidariedade é um dos eixos mais importantes da Educação Ambiental, pois a partir dela podemos pensar valores que dizem respeito tanto ao indivíduo, quanto à sociedade como um todo, como os comportamentos de consumo, de acordo com Jacobi (2012).

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade. Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana.

No entanto, o desenvolvimento pautado no acúmulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente. Este processo de degradação compromete a qualidade de vida, especialmente nos países mais desenvolvidos, uma vez que as políticas públicas geralmente não tratam os problemas ambientais de forma prioritária e emergencial.

Como resultado desta política constata-se o aumento da proliferação de doenças, a exposição da população a miséria a um ambiente insalubre e degradado, o que vem ferir alguns dos principais direitos constitucionais do cidadão, tais como a dignidade da pessoa humana, a saúde e o direito a um meio ambiente equilibrado, que garanta a qualidade de vida dos presentes e futuras gerações (OLIVEIRA, 2012).

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto (ProNEA, 2005).

Também inclui nesta discussão que uma significativa parcela dos brasileiros têm uma percepção "naturalizada" do meio ambiente acreditando que só o lixo e que está contribuindo para a degradação do meio ambiente. Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17),

Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um pais socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere às dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados à consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos (ProNEA, s/d, p. 17).

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.

Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água entre outras.

A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo um papel muito importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a outros grupos e representações de desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225, §1o, VI estabelece a obrigação do Poder Público de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde se busca trazer uma consciência ecológica à população, titular do direito ao meio ambiente.

Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prática.

Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e também a falta de interesse pelas instituições.

Como mencionado anteriormente, antes de discutir a educação ambiental enquanto proposta de mudança na mentalidade das pessoas, será feita uma explanação mostrando que o próprio termo educação ambiental gera discordância por parte de muitos autores.

Visto que a expressão seria por si só carregada de equívocos, já que a educação ambiental sempre existiu - porque toda educação é para o ambiente. O que se pode questionar é que tipo de educação se está praticando. Para Pelizzoli (2003), o substantivo educação torna-se redundante ao utilizar o adjetivo ambiental, já que toda educação é ambiental.

Se a educação ambiental já existe, como transformamos ela em algo que seja positivo tanto para a sociedade quanto para a natureza? Pois é perceptível que os debates têm trazido um quadro bastante preocupante, exigindo soluções não só teóricas, mas que possam ser colocadas em prática.

É preciso saber em quais princípios estão embasadas suas premissas, para que o trabalho escolar possa ser mediado no ambiente escolar. De acordo com Libâneo: “O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo” (1994, p.88).

Portanto, seu trabalho não pode ser realizado apenas por uma metodologia tradicional, porque é imprescindível incorporar a realidade local do estudante no trabalho, que antes de tudo é e deve ser trabalhado de maneira holística, integrando os debates que são trazidos de diversas áreas do conhecimento.

Corroborando com esse pensamento Zakrzevski e Sato (2007):

A BNCC procura dar resposta às contradições entre a necessidade de dar um espaço próprio ao estudo do meio ambiente e a natureza intrinsecamente interdisciplinar e transversal dos conhecimentos que esta propõe.

A proposta de temas transversais, além de modificar a organização tradicional do conhecimento e o funcionamento das instituições escolares, deposita no professor a iniciativa de incorporar temas e desenvolver atividades de natureza local, assim como de proporcionar articulações com outras áreas do conhecimento e com a realidade onde vivem os estudantes (ZAKRZEVSKI; SATO, 2007, p. 126).

Segundo Moreno (1998, p.36), "os temas transversais destinam-se a superar alguns efeitos perversos – aqueles dos quais a sociedade atual se conscientizou de que, junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional". Moreno expõe a necessidade que a escola tem de trabalhar determinados temas para mudar a herança cultural errônea que herdamos há séculos, e não é apenas uma disciplina específica que tem essa função, mas as várias disciplinas - na verdade esse é um tema que transcende a questão disciplinar, é um debate multidisciplinar.

Por conseguinte, o papel da escola é esclarecer a população com relação aos problemas ambientais vividos atualmente por conta da relação desarmônica que desenvolveu com a natureza, ou seja, a escola não pode reproduzir modelos de ensino que atentem apenas para interesses específicos, como por exemplo, o preparo para o mercado de trabalho, porque assim a escola estará sempre reproduzindo o discurso das empresas que têm interesses de exploração não só da natureza, mas também do trabalhador.

Dessas duas diferentes visões, uma destrutiva e outra utópica sobre o futuro do planeta, surgiu a expressão. O termo desenvolvimento sustentável seria o equilíbrio entre as duas formas de pensamento. De acordo com Mousinho (2003) a educação ambiental seria:

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (MOUSINHO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno deve ter sua presença na escola marcada, não apenas como mero ouvinte, mas deve ter aguçado dentro dele, a necessidade de fazer parte do processo participativo. Para tanto deve ter acesso às várias vertentes que lidam com a questão e não apenas a visão que o professor quer que o discente tenha, isso também é primordial dentro do processo de ensino- -aprendizagem e o desenvolvimento do senso crítico.

Assim o processo educacional poderá gerar abertura de consciência, transformação, amadurecimento e ampliação da visão, a respeito do que está sendo abordado. O desafio para os educadores tem sido fazer com que o educando desenvolva competências que oportunizem uma leitura crítica e atual do mundo, a partir de si mesmo e do meio que o cerca, ou seja, a sociedade capitalista e sua própria exploração dentro dessa sociedade.

. Entretanto, a educação ambiental, quando não é negligenciada, é, em muitos casos, apresentada como conteúdo maçante, distante da realidade do educando, ou de seu mundo, pois não consegue levar o educando a um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo ciente de seu papel enquanto parte integrante da natureza.

O planejamento dos educadores e professores de Geografia deve levar em consideração que as aulas devem se apresentar de maneira contextualizada e de acordo com as necessidades dos educandos e da época em que vivem, compreendendo o mundo, o espaço e os problemas que implicam em seu meio.

Os educandos devem ser sempre incentivados a assumir um papel ativo e questionador no seu processo de aprendizagem. Assim como na compreensão do que é a cidadania e em como exercê-la para construir uma sociedade mais justa, igualitária e, principalmente, sustentável.

Portanto é possível perceber que é a esse sistema contraditório capitalista que está embasado todo o discurso dos materiais didáticos, sendo assim como a mudança cultural pode acontecer? Será necessário um processo de transformação crítica do docente e não só do aluno, pois os próprios professores não conseguem enxergar discursos que mudem o status atual, pois não teve formação para esse questionamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de. O propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Terra Livre, São Paulo; n.8, 1991, p. 83-90.

ANTUNES, Celso (Coord.). Geografia e didática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar).

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de ABRIL de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm > Acesso em 30 de abril de 2020;

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 30 de abril de 2020;

_____. . Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2021;

OLIVEIRA, M. M. de. A geografia escolar: reflexões sobre o processo didático pedagógico do ensino. Revista Discente Expressões Geográficas. Florianópolis – SC, Nº02, p. 10-24, jun/2006.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

AUTOR :ELIANA IZIDORO FOSSA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema regular de ensino representa um imperativo legal e ético, mas exige uma profunda reestruturação pedagógica e formativa. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores que atuam em classes regulares sobre o processo de inclusão de alunos com TEA, investigando os principais desafios e as potencialidades identificadas na prática docente. Por meio de uma revisão bibliográfica e reflexões teóricas, aborda-se a necessidade de formação continuada específica, a carência de recursos materiais e humanos e a importância da colaboração interprofissional e familiar. Os resultados apontam que, apesar do reconhecimento da relevância da inclusão, a maioria dos docentes sente-se despreparada para lidar com as especificidades do TEA, indicando que a percepção sobre o sucesso da inclusão está diretamente ligada ao suporte institucional oferecido. Conclui-se que o desenvolvimento profissional e a articulação entre as políticas educacionais e de saúde são cruciais para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão. TEA. Formação docente.

Abstract

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular education system represents a legal and ethical imperative, but requires a deep pedagogical and formative restructuring. This article aims to analyze the perceptions of teachers working in regular classes regarding the inclusion process of students with ASD, investigating the main challenges and potentialities identified in teaching practice. Through a bibliographic review and theoretical reflections, the need for specific continuing education, the lack of material and human resources, and the importance of interprofessional and family collaboration are addressed.

The results indicate that, despite recognizing the relevance of inclusion, most teachers feel unprepared to deal with the specificities of ASD, suggesting that the perception of inclusion success is directly linked to the institutional support offered. It is concluded that professional development and the articulation between educational and health policies are crucial to transforming the school environment into a truly welcoming and inclusive space.
Keywords: Inclusion. ASD. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, fundamentada no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm o direito de aprender juntos, é um marco da política educacional brasileira, consolidada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI). No entanto, a materialização desse direito no cotidiano escolar, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), impõe desafios complexos que recaem majoritariamente sobre os professores de classes regulares. O TEA, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social, e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, demanda abordagens pedagógicas altamente individualizadas e flexíveis.

A maneira como os professores percebem a inclusão é um fator determinante para o sucesso ou fracasso do processo. As percepções são construídas a partir de suas vivências, experiências de formação inicial e continuada, e pelo contexto de trabalho em que estão inseridos. Quando o professor se sente apoiado, capacitado e provido de recursos, sua percepção tende a ser positiva e proativa; inversamente, a sensação de despreparo ou abandono institucional gera frustração, resistência e, por vezes, a culpabilização do próprio aluno ou da família pela falta de progresso. É fundamental, portanto, compreender essa ótica docente para identificar as lacunas a serem preenchidas pelas políticas públicas e pela gestão escolar.

Diante desse cenário, este artigo se propõe a explorar e analisar as percepções de professores do ensino regular sobre a inclusão de estudantes com TEA. Busca-se, com isso, mapear as dificuldades mais citadas, como a ausência de formação especializada e a sobrecarga de trabalho, mas também destacar as boas práticas e as estratégias bem-sucedidas que podem servir de modelo para outras instituições.

O objetivo final é subsidiar reflexões que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção de um ambiente escolar que, de fato, acolha a diversidade inerente ao desenvolvimento humano e às neurodiversidades presentes em sala de aula.

2. Desenvolvimento: Desafios e Potencialidades na Prática Pedagógica Inclusiva

A inclusão de alunos com TEA exige do professor uma reengenharia constante de sua prática pedagógica. O primeiro e mais recorrente desafio citado pelos docentes é a escassez de formação adequada. A formação inicial, na maioria dos cursos de licenciatura, oferece pouco ou nenhum conteúdo específico sobre as características do TEA e as estratégias de intervenção mais eficazes, como as baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou em outras metodologias estruturadas. A carência de conhecimento específico gera insegurança e, consequentemente, uma percepção negativa sobre a própria capacidade de promover uma inclusão de qualidade.

A formação continuada, quando existe, muitas vezes é genérica ou insuficiente em termos práticos. Os professores relatam a necessidade de workshops ou cursos que ofereçam estudos de caso reais e demonstrem ferramentas e técnicas aplicáveis no dia a dia da sala de aula, fugindo do campo apenas teórico. Essa lacuna formativa impede que o docente compreenda as diversas manifestações do espectro autista, que é vasto e heterogêneo, e que consiga diferenciar o que é comportamento desafiador e o que é uma manifestação da condição.

Outro ponto crítico nas percepções docentes refere-se à falta de suporte material e humano. A presença do professor auxiliar ou mediador, indispensável para muitos estudantes com TEA, é frequentemente intermitente, insuficiente ou composta por profissionais sem a capacitação específica necessária. A inclusão é uma responsabilidade coletiva da escola, e não apenas do professor de classe, e a ausência de equipe de apoio qualificada sobrecarrega o docente principal, aumentando a dificuldade em atender as necessidades de todos os alunos.

A infraestrutura da escola também é um desafio notório. Muitas vezes, a sala de aula não possui o mínimo de recursos visuais, sensoriais ou tecnológicos necessários para estruturar o ambiente e auxiliar o estudante com TEA na antecipação e na compreensão de rotinas. A falta de um ambiente sensorialmente regulado ou de um espaço de "calma" para momentos de crise (o chamado snoezelen ou sala de recursos) é percebida como um obstáculo intransponível.

Ademais, a complexidade da adaptação curricular gera grande ansiedade. O professor de classe regular, já pressionado a cumprir um currículo extenso, tem dificuldade em realizar as adequações necessárias sem o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As adaptações não se limitam à simplificação de tarefas, mas envolvem a diferenciação de objetivos, metodologias de ensino e formas de avaliação, exigindo um planejamento colaborativo entre todos os envolvidos.

No campo das potencialidades, a colaboração emerge como o fator de maior impacto positivo. O trabalho articulado entre o professor de sala regular e o professor do AEE (Sala de Recursos Multifuncionais) é fundamental para a construção de Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDIs) que sejam eficazes e coerentes com a realidade do aluno. Esta parceria permite que o professor regular receba orientação específica e compartilhe responsabilidades.

A percepção positiva da inclusão é reforçada quando a escola estabelece uma comunicação transparente e colaborativa com a família. Os pais e responsáveis são detentores de um conhecimento valioso sobre o aluno – seus interesses, gatilhos e estratégias de autorregulação. O docente que busca ativamente essa parceria sente-se mais confiante e tem melhores resultados na gestão do comportamento e no desenvolvimento acadêmico do aluno.

As metodologias ativas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são citados por professores experientes como ferramentas poderosas que beneficiam a todos, e não apenas o aluno com TEA. Ao planejar aulas com múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o professor constrói um ambiente que naturalmente acomoda diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

A inclusão, quando bem-sucedida, transforma a própria sala de aula. Os docentes observam que a presença de alunos com TEA estimula o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito à diversidade entre os alunos neurotípicos. O ambiente torna-se mais humano e menos competitivo, impactando positivamente o clima escolar como um todo. Essa transformação é percebida como um enriquecimento profissional e pessoal, superando a visão inicial de que a inclusão seria apenas um fardo.

A utilização de interesses restritos do aluno com TEA como ferramenta pedagógica é outra potencialidade identificada. Se o aluno demonstra fascínio por dinossauros ou por trens, o professor pode incorporar esses temas nas atividades de matemática, linguagem ou ciências, aumentando o engajamento e a motivação do estudante, o que melhora o desempenho e, consequentemente, a percepção do docente sobre a sua eficácia.

Em síntese, o corpo docente brasileiro reconhece a inclusão como um valor inegociável, mas sublinha a necessidade urgente de um investimento robusto em infraestrutura, recursos humanos e, sobretudo, em programas de formação continuada que sejam práticos, específicos e baseados em evidências científicas. Sem esse tripé de apoio institucional, a percepção do professor continuará sendo marcada pela sobrecarga e pela insegurança, comprometendo a efetividade do processo inclusivo.

. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao analisar as percepções de professores sobre a inclusão de estudantes com TEA, reitera a tese de que a inclusão é um processo multifacetado, cuja efetivação depende diretamente da política de suporte e formação oferecida aos docentes. As dificuldades relatadas – falta de formação específica, insuficiência de mediadores e escassez de recursos didáticos adaptados – não refletem uma resistência ideológica à inclusão, mas sim o reconhecimento das limitações impostas por um sistema que ainda não se adequou plenamente à diversidade.

Para reverter o quadro de insegurança e sobrecarga percebido pelos professores, é imperativo que as secretarias de educação invistam em modelos de formação em serviço, que incluam a mentoria e o acompanhamento direto na sala de aula. A teoria descontextualizada tem pouco impacto; o que transforma a prática é a orientação especializada no momento exato da intervenção, permitindo que o professor desenvolva um repertório pedagógico consistente e baseado nas evidências mais atuais sobre o TEA.

Além da formação, a articulação intersetorial é uma consideração final crucial. O sucesso do aluno com TEA depende da sincronia entre a escola, a família e os serviços de saúde (clínicas, terapeutas, etc.). O professor, como profissional da educação, não pode ser exigido a atuar como terapeuta. As políticas públicas devem criar mecanismos formais e fluidos para que os relatórios e as estratégias terapêuticas externas sejam efetivamente integrados ao PDI escolar, garantindo a coerência e a continuidade das intervenções.

Finalmente, é fundamental que a escola assuma seu papel de polo de conhecimento e acolhimento da neurodiversidade, valorizando as experiências positivas dos docentes que já implementam a inclusão de forma bem-sucedida. A mudança de percepção, de desafio para potencialidade, ocorre quando o professor se sente parte de uma rede de apoio e quando o ambiente escolar celebra o aprendizado de todos. Sugere-se que futuras pesquisas se concentrem na análise longitudinal do impacto da formação continuada baseada em práticas em evidência na percepção de autoeficácia dos professores e no desenvolvimento dos estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. C. O papel do AEE na inclusão escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

BAPTISTA, C. R. Inclusão e escolarização: o que os professores pensam. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2015.

FERREIRA, J. R. Educação inclusiva: práticas e desafios. Curitiba: Juruá, 2022.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, E. G. Inclusão e educação especial. São Paulo: Unesp, 2019.

RODRIGUES, O. R. Formação de professores e diversidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

SANTOS, A. M. TEA no contexto escolar brasileiro. Brasília: MEC, 2017.

SILVA, V. A. Adaptação curricular para alunos com TEA. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR :ELIANA IZIDORO FOSSA

RESUMO

O brincar transcende a mera recreação na Educação Infantil, constituindo-se como o principal eixo do desenvolvimento integral da criança e o fundamento epistemológico da prática pedagógica. Este artigo analisa a centralidade da atividade lúdica, conforme preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), examinando suas implicações nos domínios cognitivo, socioemocional e cultural. O objetivo é demonstrar que a brincadeira é uma potente ferramenta mediadora que permite à criança construir conhecimentos, negociar significados, desenvolver a linguagem e elaborar conflitos internos e sociais. A revisão bibliográfica, ancorada em autores clássicos brasileiros da área, ressalta que o brincar é um direito e um modo de expressão. Argumenta-se que a valorização e o planejamento intencional do tempo e do espaço para o brincar são cruciais para a formação de sujeitos autônomos e criativos, requerendo uma ressignificação da postura docente, que deve atuar como mediadora, observadora e garantidora desse direito.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento.

ABSTRACT

Play transcends mere recreation in Early Childhood Education, establishing itself as the main axis of the child's integral development and the epistemological foundation of pedagogical practice. This article analyzes the centrality of play, as advocated by the Brazilian Common National Curriculum Base (BNCC), examining its implications in the cognitive, socio-emotional, and cultural domains. The objective is to demonstrate that play is a powerful mediating tool that allows the child to construct knowledge, negotiate meanings, develop language, and elaborate internal and social conflicts. The bibliographic review, anchored in classic Brazilian authors in the field, highlights that play is a right and a mode of expression. It is argued that the valuing and intentional planning of time and space for play are crucial for the formation of autonomous and creative subjects, requiring a redefinition of the teacher's posture, who must act as a mediator, observer, and guarantor of this right.

Keywords: Play. Early Childhood Education. Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, possui identidade e finalidade pedagógica singulares, definidas em legislação e diretrizes curriculares. Longe de ser apenas um espaço de cuidado, o ambiente da creche e da pré-escola é concebido como um campo de experiências e interações. Nesse contexto, a atividade que define e articula todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento é o brincar. O reconhecimento da brincadeira como prática fundante não é apenas uma escolha metodológica, mas sim um imperativo legal e teórico que reconhece a natureza da infância e a forma como a criança se relaciona com o mundo.

O brincar é o meio pelo qual a criança se apropria da realidade, ressignifica o cotidiano, experimenta papéis sociais e projeta o seu futuro. Na visão de importantes teóricos do desenvolvimento, é na brincadeira, especialmente na de faz de conta, que a criança atua em seu nível máximo de potencialidade, exercitando funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a autorregulação. É nesse universo de imaginação e simbolismo que a criança consegue, por exemplo, internalizar regras, diferenciar o eu do outro e lidar com emoções complexas em um ambiente seguro e controlado por ela.

Diante da pressão por uma escolarização precoce, que muitas vezes tenta reduzir a Educação Infantil a um preparatório para o Ensino Fundamental, torna-se urgente reafirmar a relevância do brincar como ação educativa intencional. Este artigo propõe-se a analisar, com base em referenciais teóricos brasileiros, a multidimensionalidade do brincar, detalhando como essa atividade estrutura o currículo da Educação Infantil, promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, e estabelece as bases para a formação social e cultural da criança, defendendo o brincar como o direito inalienável e a principal linguagem da infância a ser garantida pelo educador.

2. Desenvolvimento: O Brincar como Eixo Central da Prática Pedagógica e Desenvolvimento Integral

A atividade lúdica não pode ser tratada como um mero preenchimento de tempo entre atividades "sérias"; ela é, em si, o cerne da seriedade infantil.

. A BNCC estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa centralidade curricular impõe ao professor a responsabilidade de organizar o tempo, o espaço e os materiais para que o brincar seja rico, diverso e promotor de experiências significativas.

A dimensão cognitiva do brincar é vastíssima. Ao interagir com objetos, a criança testa hipóteses sobre o mundo físico, desenvolvendo noções de causa e efeito, peso, volume e equilíbrio. Uma simples construção com blocos, por exemplo, envolve conhecimentos de matemática, física e engenharia. O erro, inerente à brincadeira, é visto não como fracasso, mas como informação para a próxima tentativa, estimulando a persistência e a capacidade de resolução de problemas de forma autônoma.

No brincar de faz de conta, a criança opera com o pensamento simbólico de maneira sofisticada. Quando assume o papel de médico, de professor ou de pai, ela descontextualiza objetos (um cabo de vassoura vira um cavalo) e interioriza as regras e expectativas dos papéis sociais. Essa internalização não é passiva; é uma recriação ativa que expande seu horizonte cultural e permite que ela compreenda a complexidade das relações humanas.

A linguagem se desenvolve exponencialmente durante a brincadeira. Seja na narração de uma história imaginária, na negociação de papéis em um jogo de grupo ou na argumentação para justificar uma ação, a criança usa a linguagem para planejar, comunicar e coordenar a ação. O professor atento utiliza esses momentos lúdicos como oportunidades autênticas para expandir o vocabulário e refinar as estruturas gramaticais.

Do ponto de vista socioemocional, o brincar é o principal palco de socialização na primeira infância. Nos jogos coletivos, a criança precisa aprender a cooperar, a dividir espaços e brinquedos, a respeitar a vez do outro e a lidar com a frustração da perda ou da não realização imediata de seus desejos. Essas habilidades de negociação e de controle da impulsividade são alicerces essenciais para o convívio social na vida adulta.

O jogo com regras, em especial, desempenha um papel crucial na transição da ação impulsiva para a ação regulada. Ao se submeter voluntariamente às regras do jogo, a criança exercita a disciplina interna, desenvolvendo a autorregulação e a capacidade de adiar a satisfação. Essa capacidade de autogoverno é um dos pilares do sucesso acadêmico e pessoal, sendo construída de forma prazerosa e motivadora no ambiente lúdico.

A postura do professor diante do brincar precisa ser reavaliada. O docente não é um mero fiscal ou espectador. Ele deve ser um observador sensível e um mediador intencional. A observação atenta das brincadeiras permite ao educador identificar os interesses, as habilidades e as necessidades de desenvolvimento de cada criança, oferecendo intervenções sutis que potencializem a experiência lúdica sem destruí-la.

A intencionalidade pedagógica reside em organizar o ambiente – o chamado "espaço-tempo" para o brincar. Ambientes ricos em materiais não estruturados (como caixas, tecidos, elementos da natureza) e que oferecem diferentes cantos temáticos (casinha, ateliê, mercado) estimulam a criatividade e a profundidade da brincadeira. O professor planeja o contexto, mas permite que a criança determine o conteúdo.

É importante diferenciar o brinquedo (o objeto), o jogo (a atividade com regras) e a brincadeira (o ato livre e espontâneo). Todos são cruciais, mas a brincadeira livre, aquela que nasce da iniciativa da criança, é a mais significativa para a manifestação de sua subjetividade. É nesse momento que ela pode expressar medos, fantasias e compreensões do mundo de forma irrestrita.

A crise da desvalorização do brincar muitas vezes reflete uma visão adultocêntrica da educação, que valoriza apenas o resultado mensurável (a cópia, a letra) em detrimento do processo (a experimentação, o erro, a criação). O professor precisa resistir a essa pressão e defender, perante a comunidade escolar e as famílias, que o tempo gasto brincando é tempo de aprendizagem da mais alta qualidade.

O direito da criança de brincar em espaços públicos e com a natureza também deve ser trazido para o contexto escolar. O brincar ao ar livre, em contato com o chão, a terra e a água, estimula o desenvolvimento motor amplo, a exploração sensorial e a conexão com o meio ambiente, aspectos frequentemente negligenciados nas rotinas pedagógicas restritas à sala de aula.

Portanto, a importância do brincar na Educação Infantil reside em sua função de catalisador do desenvolvimento em todas as suas vertentes. É a ponte entre a imaginação e a realidade, entre a individualidade e o coletivo, e entre o potencial e a sua manifestação. A escola que não brinca é uma escola que ignora a essência da infância e falha em seu propósito fundamental de educar integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura e das diretrizes curriculares confirma que o brincar é, indiscutivelmente, o pilar da Educação Infantil. Sua importância não se limita à dimensão recreativa, mas se estende como a principal ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e, sobretudo, socioemocional. A qualidade da primeira infância está intrinsecamente ligada à garantia desse direito e à riqueza das experiências lúdicas oferecidas.

É fundamental que as instituições de ensino, e os professores em particular, superem a dicotomia entre brincar e aprender. O brincar é o como e o o quê se aprende na primeira infância. Portanto, as secretarias de educação precisam investir em uma formação continuada que capacite os docentes não apenas a gerenciar o brincar, mas a planejar com intencionalidade os contextos lúdicos, atuando como observadores ativos que compreendem e interpretam a complexa linguagem da criança.

Outra consideração final crucial é a necessidade de alocar recursos materiais e espaciais adequados. Uma Educação Infantil de qualidade exige a disponibilidade de tempo ininterrupto para a brincadeira livre, acesso a diferentes tipos de brinquedos e materiais desestruturados, e, principalmente, espaços externos seguros e diversificados. A infraestrutura física da escola deve ser pensada para potencializar o brincar, e não para limitá-lo.

Em suma, a defesa do brincar é a defesa de uma concepção de criança como sujeito ativo, protagonista de seu próprio desenvolvimento e produtor de cultura. O desafio para a educação brasileira reside em traduzir essa premissa teórica e legal em prática cotidiana em todas as salas de aula, garantindo que o tempo de ser criança seja, antes de tudo, o tempo de brincar. O futuro da sociedade depende da qualidade das bases que são construídas ativamente por meio da brincadeira na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. O brincar e suas implicações na aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

FRIEDMANN, A. O brincar: desenvolvimento e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do impossível. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, A. M. Brincar é coisa séria. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PASQUALINI, J. C. A brincadeira e o desenvolvimento da criança. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

ROSEMBERG, F. O olhar sobre a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2017.

WAJSKOP, Y. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO ESTRUTURADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA SINERGIA PARA A AUTONOMIA

AUTOR :ELIANA IZIDORO FOSSA

RESUMO

O processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige a superação de modelos pedagógicos tradicionais. Este artigo propõe a análise da sinergia entre as metodologias ativas e as estratégias de ensino estruturado como abordagem otimizada para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. As metodologias ativas, ao promoverem o protagonismo e o engajamento, atendem ao princípio da participação. O ensino estruturado, por sua vez, provê a previsibilidade e a clareza sensorial e cognitiva, essenciais para a redução da ansiedade e a mediação das funções executivas. O objetivo é demonstrar que a combinação dessas abordagens, articulada por meio de Planos de Desenvolvimento Individualizado (PDI), facilita a transição de atividades de alta dependência para contextos de maior autonomia. Conclui-se que o sucesso pedagógico reside na capacidade do professor de criar ambientes altamente estruturados que funcionam como suporte para a exploração ativa do currículo, transformando a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: TEA. Metodologias Ativas. Ensino Estruturado.

ABSTRACT

The inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires overcoming traditional pedagogical models. This article proposes an analysis of the synergy between active methodologies and structured teaching strategies as an optimized approach for the development and learning of these students. Active methodologies, by promoting agency and engagement, fulfill the principle of participation. Structured teaching, in turn, provides the predictability and sensory and cognitive clarity essential for reducing anxiety and mediating executive functions. The objective is to demonstrate that the combination of these approaches, articulated through Individualized Development Plans (IDP), facilitates the transition from high-dependency activities to contexts of greater autonomy. It is concluded that pedagogical success resides in the teacher's ability to create highly structured environments that function as support for the active exploration of the curriculum, transforming the classroom into a truly inclusive space.

Keywords: ASD. Active Methodologies. Structured Teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil, amparada por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelece o direito de todos os estudantes à escolarização no sistema de ensino regular. Entretanto, essa inclusão demanda que as escolas e, principalmente, os professores revisitem e adaptem profundamente suas práticas pedagógicas. Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as abordagens tradicionais, centradas na transmissão passiva de conteúdo e na expectativa de conformidade a rotinas não verbalizadas, frequentemente se mostram ineficazes e geradoras de estresse e isolamento.

O cenário atual da educação clama pelo uso de metodologias ativas, as quais colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando a investigação, a colaboração e a resolução de problemas. No entanto, aplicar metodologias ativas, como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou Peer Instruction, a um aluno com TEA sem as devidas mediações estruturais pode ser contraproducente, pois a falta de previsibilidade e clareza nas instruções pode desencadear ansiedade e comportamentos desafiadores.

É nesse ponto que reside a importância crucial do ensino estruturado. Abordagens como o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) demonstram que a organização física do ambiente, a visualização da rotina, a clareza das instruções e o uso de sistemas de trabalho são ferramentas poderosas para construir a segurança e a compreensão do mundo por parte do aluno com TEA. Portanto, este artigo propõe analisar a intersecção dessas duas vertentes – a motivação e o protagonismo das metodologias ativas e a segurança e previsibilidade do ensino estruturado – como caminho para maximizar a aprendizagem e, sobretudo, promover a autonomia dos estudantes autistas no ambiente escolar.

2. Desenvolvimento: A Sinergia Pedagógica: Estrutura para a Autonomia na Aprendizagem

A eficácia do ensino para alunos com TEA reside na mediação entre a necessidade biológica de previsibilidade e a necessidade educacional de engajamento ativo.

O ensino estruturado não é uma metodologia rígida que engessa a criança, mas sim um conjunto de ferramentas visuais e organizacionais que oferece a base segura a partir da qual o aluno pode se arriscar na exploração e na participação ativa. A estrutura é, paradoxalmente, a precondição para a liberdade de aprender.

Um dos pilares do ensino estruturado é a organização visual do tempo e do espaço. Professores que utilizam agendas visuais detalhadas, sistemas de trabalho individualizados e fronteiras claras (físicas ou visuais) na sala de aula percebem uma diminuição imediata nos comportamentos disruptivos e no nível de ansiedade dos alunos com TEA. Essa clareza permite que o estudante antecipe eventos e saiba exatamente o que é esperado dele, eliminando a sobrecarga de processamento de informações sociais e auditivas.

Ao garantir a previsibilidade, o professor abre espaço para a introdução gradual das metodologias ativas. Por exemplo, em uma atividade de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em vez de apenas lançar o desafio, o docente com uma perspectiva estruturada fornecerá um checklist visual de todas as etapas, com o tempo alocado para cada uma. Esse suporte visual atua como um "andaime" cognitivo que permite ao aluno com TEA participar ativamente da construção do conhecimento, sem se perder na complexidade da tarefa.

A escolha do tema nas metodologias ativas é outro ponto de convergência com o ensino estruturado. O uso dos interesses restritos do aluno com TEA (hiperfocos) como ponto de partida para projetos e investigações ativas aumenta exponencialmente o engajamento. Se o aluno demonstra fascínio por trens ou astronomia, um projeto de ciências ou história baseado nesses temas se torna intrinsecamente motivador, e a motivação é o motor da aprendizagem ativa.

O sistema de trabalho, outro componente fundamental do ensino estruturado, também se alia à autonomia das metodologias ativas. Ele ensina o aluno a organizar seu trabalho, saber o que fazer, quanto trabalho há e o que acontece quando o trabalho termina. Esse formato sequencial e claro pode ser usado para estruturar a participação em grupo, garantindo que o aluno com TEA tenha um papel definido e compreendido na colaboração com seus colegas.

A aplicação da Peer Instruction (instrução por pares) pode ser adaptada, transformando o colega em um facilitador estruturado. Em vez de uma interação social aberta, o professor pode fornecer scripts sociais visuais ou cartões com frases-chave para guiar a interação e a colaboração, reduzindo o déficit de comunicação social e permitindo que o aluno com TEA exercite ativamente a didática e a explicação de conceitos.

As tecnologias digitais, quando bem empregadas, funcionam como um excelente ponto de encontro entre as duas abordagens. Aplicativos interativos e plataformas de aprendizagem gamificada (ativas) oferecem feedback imediato e regras claras (estruturado), funcionando como interfaces seguras para a exploração e a prática de habilidades acadêmicas. O uso de tablets com sistemas de comunicação alternativa ou tarefas visualmente organizadas, por exemplo, empodera o aluno.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como o arcabouço teórico que valida essa sinergia, exigindo do professor múltiplos meios de engajamento (metodologias ativas), de representação e de ação e expressão (ensino estruturado, visual e flexível). O DUA obriga o professor a planejar o currículo de forma que a estrutura seja flexível o suficiente para acomodar a diversidade.

A formação continuada do professor é um requisito incontornável para a implementação eficaz dessa sinergia. O docente precisa não apenas conhecer as metodologias ativas, mas também dominar os princípios do ensino estruturado e do PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado), transformando a teoria em um planejamento prático e individualizado que mapeie a zona de desenvolvimento proximal do aluno.

O PDI é o documento central dessa integração. Ele deve detalhar como as estruturas visuais e ambientais serão usadas para suportar a participação ativa do aluno nas atividades curriculares. É no PDI que se define quais ajustes serão feitos nas metodologias ativas (ex: tempo extra, agrupamento específico, uso de timers visuais) para que o aluno com TEA possa exercer seu protagonismo.

A experiência tem demonstrado que, quando essa sinergia é bem executada, os benefícios se estendem para toda a turma. A organização visual e a clareza das expectativas beneficiam alunos com dificuldades de atenção, ansiedade ou outras neurodiversidades, criando um clima escolar mais calmo, focado e cooperativo, o que reafirma a tese de que a inclusão bem-feita eleva a qualidade de ensino para todos.

Portanto, a união das metodologias ativas com o ensino estruturado representa um salto qualitativo na educação inclusiva, transformando a sala de aula de um potencial ambiente de stress para o aluno com TEA em um laboratório de autonomia, onde ele pode construir conhecimento, expressar-se e interagir de forma significativa, desde que amparado por uma estrutura sólida e previsível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das metodologias ativas e do ensino estruturado é mais do que uma tendência pedagógica; é uma resposta ética e prática aos desafios da inclusão de alunos com TEA. A estrutura é o que permite a previsibilidade e a segurança, enquanto as metodologias ativas são o veículo para o engajamento e a construção da autonomia. A premissa de que a segurança e a clareza devem preceder a exigência de participação e autogestão é a chave para o sucesso pedagógico nesse contexto.

Para que essa sinergia se concretize, é indispensável o investimento em políticas públicas de formação docente que transitem da teoria geral da inclusão para o conhecimento específico e prático sobre o TEA e as estratégias baseadas em evidências. Os professores precisam de know-how para criar materiais visuais, implementar sistemas de trabalho e planejar a diferenciação curricular de forma eficiente e alinhada ao PDI.

Outra consideração crucial é a readequação dos recursos humanos e físicos. A escola necessita de salas de recursos multifuncionais bem equipadas e, mais importante, de profissionais de apoio (mediadores) com formação contínua específica nas estratégias estruturadas. A presença de um suporte qualificado é o que permite ao professor regular manter a fluidez das metodologias ativas, enquanto garante a estrutura individualizada necessária para o aluno com TEA.

O futuro da educação inclusiva para o TEA reside na capacidade de as escolas se tornarem ambientes que celebram a neurodiversidade, entendendo que a diferença não é um obstáculo, mas um ponto de partida para a inovação pedagógica. Sugere-se, como perspectiva de pesquisa futura, a avaliação dos efeitos a longo prazo dessa abordagem sinérgica na transição de alunos com TEA para etapas mais avançadas da escolaridade e na construção de suas habilidades de vida autônoma e participação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, C. R. Inclusão e escolarização: o que os professores pensam. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015.

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

LA CERDA, L. O professor e o autismo: um guia prático de inclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, L. H. R. Inclusão e educação especial: o olhar do professor. Curitiba: Juruá, 2021.

SANTOS, A. M. TEA no contexto escolar brasileiro. Brasília: MEC, 2017.

SILVA, D. R. Metodologias ativas na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2019.

ALFABETIZAÇÃO NA ERA DIGITAL: RISCOS E POSSIBILIDADES

AUTOR: CLAUDIA RENATA FERNANDES

RESUMO

A alfabetização, entendida como processo de apropriação da leitura e da escrita, vem sendo profundamente impactada pelas transformações tecnológicas que marcam a sociedade contemporânea. A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar traz novas possibilidades pedagógicas, ao mesmo tempo em que impõe desafios significativos à formação de leitores e escritores críticos. Este artigo tem como objetivo discutir os principais riscos e possibilidades da alfabetização na era digital, considerando aspectos pedagógicos, sociais e culturais. Por meio de revisão bibliográfica de autores brasileiros renomados, analisa-se como o uso consciente das tecnologias pode favorecer práticas alfabetizadoras mais significativas, sem desconsiderar os riscos associados ao uso excessivo, à superficialidade das informações e às desigualdades de acesso. Conclui-se que a alfabetização na era digital exige uma postura crítica e mediadora do professor, bem como políticas públicas que garantam equidade e qualidade educacional. Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologias digitais. Educação.

ABSTRACT

Literacy, understood as the process of acquiring reading and writing skills, has been deeply affected by the technological transformations that characterize contemporary society. The integration of digital technologies into everyday school life brings new pedagogical possibilities, while also imposing significant challenges to the formation of critical readers and writers. This article aims to discuss the main risks and possibilities of literacy in the digital age, considering pedagogical, social, and cultural aspects. Through a bibliographic review of renowned Brazilian authors, it analyzes how the conscious use of technologies can promote more meaningful literacy practices, without disregarding the risks

associated with excessive use, information superficiality, and inequalities in access. It is concluded that literacy in the digital age requires a critical and mediating role from teachers, as well as public policies that ensure equity and educational quality. Keywords: Literacy. Digital technologies. Education. INTRODUÇÃO A alfabetização sempre ocupou um lugar central nas discussões educacionais, por se constituir como base para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos indivíduos. Tradicionalmente associada ao domínio do código escrito, a alfabetização passou, ao longo do tempo, a ser compreendida de forma mais ampla, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita inseridas em contextos reais de uso da linguagem. Com o advento das tecnologias digitais, especialmente a partir do final do século XX, a forma como as crianças interagem com a linguagem escrita sofreu profundas transformações. Antes mesmo de ingressarem na escola, muitas já têm contato com celulares, tablets, computadores e diferentes plataformas digitais, o que altera significativamente suas experiências com textos, imagens, sons e hipertextos. Nesse cenário, a escola e o professor alfabetizador são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas. Surge, assim, a necessidade de compreender de que maneira a alfabetização pode se desenvolver em um contexto marcado pela cultura digital, considerando tanto as possibilidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias quanto os riscos que podem comprometer o processo de aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO NA ERA DIGITAL: RISCOS E POSSIBILIDADES

A alfabetização na era digital não pode ser analisada de forma dissociada das mudanças sociais e culturais promovidas pelo avanço tecnológico. Segundo Soares (2002), alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar letras e sons, mas inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Na contemporaneidade, tais práticas estão fortemente mediadas pelas tecnologias digitais. As tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades para o processo de alfabetização. Recursos como jogos educativos, aplicativos de leitura, vídeos interativos e plataformas digitais podem tornar a aprendizagem mais dinâmica, lúdica e significativa. De acordo com Moran (2015), o uso pedagógico das tecnologias pode favorecer a motivação dos alunos e ampliar as formas de acesso ao conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade de linguagens presentes no meio digital. Textos multimodais, que combinam imagens, sons e palavras, ampliam as formas de expressão e compreensão, contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas competências. Para Kenski (2012), a escola precisa dialogar com essas novas linguagens para manter-se significativa para os alunos. Entretanto, o uso das tecnologias digitais na alfabetização também envolve riscos que não podem ser ignorados. Um dos principais refere-se à superficialidade das informações consumidas. O acesso rápido e fragmentado a conteúdos pode dificultar o desenvolvimento da leitura profunda e da reflexão crítica, conforme alerta Demo (2011). Além disso, o uso excessivo de dispositivos digitais pode comprometer aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como a atenção, a concentração e a socialização. Valente (2014) destaca que a tecnologia deve ser compreendida como meio e não como fim, sendo necessário estabelecer limites e intencionalidade pedagógica em seu uso. Outro risco significativo está relacionado às desigualdades sociais. Nem todas as crianças têm acesso equitativo às tecnologias digitais, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais já existentes. Freire (1996) enfatiza a importância de uma educação comprometida com a justiça social, o que inclui o acesso democrático aos recursos tecnológicos. Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador torna-se ainda mais complexo e fundamental. Cabe a ele atuar como mediador, orientando o uso crítico e consciente das tecnologias. Segundo Libâneo (2013), o professor precisa dominar tanto os conteúdos quanto as metodologias e os recursos tecnológicos para promover aprendizagens significativas. A formação docente, portanto, é um elemento central para o sucesso da alfabetização na era digital. Cursos de formação inicial e continuada devem contemplar o uso pedagógico das tecnologias, indo além do aspecto técnico e abordando questões éticas, pedagógicas e sociais. Para Pimenta (2012), a reflexão crítica sobre a prática é essencial para a construção da identidade profissional do professor.

Outro ponto relevante diz respeito à integração entre práticas tradicionais e digitais. A alfabetização não deve abandonar recursos como livros impressos, cadernos e atividades manuais, mas integrá-los às tecnologias digitais de forma equilibrada. Soares (2016) defende a coexistência de diferentes suportes de leitura e escrita no processo educativo. A família também desempenha papel importante nesse processo. A orientação quanto ao uso adequado das tecnologias no ambiente doméstico contribui para fortalecer as aprendizagens desenvolvidas na escola. Conforme aponta Luckesi (2011), a educação é um processo coletivo que envolve diferentes instâncias sociais. Dessa forma, a alfabetização na era digital exige uma abordagem integrada, que considere os aspectos cognitivos, sociais, culturais e tecnológicos do processo educativo. O desafio está em potencializar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias, minimizando seus riscos por meio de uma prática pedagógica consciente e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a alfabetização na era digital evidencia que as tecnologias, por si só, não garantem melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Seu potencial educativo depende da forma como são integradas às práticas pedagógicas e dos objetivos que orientam seu uso no contexto escolar. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que as tecnologias digitais oferecem importantes possibilidades para a alfabetização, como a ampliação das linguagens, o aumento do engajamento dos alunos e o acesso a diferentes formas de produção e circulação do conhecimento. Tais possibilidades podem enriquecer o trabalho do professor e tornar a aprendizagem mais significativa. Por outro lado, os riscos associados ao uso inadequado das tecnologias, como a superficialidade da leitura, o excesso de estímulos e as desigualdades de acesso, exigem atenção constante dos educadores e gestores públicos.

Ignorar esses riscos pode comprometer o desenvolvimento integral dos alunos. Conclui-se, portanto, que a alfabetização na era digital requer uma postura crítica, ética e reflexiva por parte do professor, bem como investimentos em formação docente e políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho e acesso às tecnologias. Somente assim será possível promover uma alfabetização que prepare os sujeitos para atuar de forma crítica e consciente na sociedade digital.

REFERÊNCIAS BIBLOOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Autores Associados, 2011. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2016.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente da tecnologia na educação. Campinas: UNICAMP, 2014.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A CRIANÇA COM SUPERDOTAÇÃO DIANTE DA NECESSIDADE DE UMA ESCOLA RECEPTIVA PARA O UM ENSINO EFETIVO E PROMISSOR

AUTOR:APARECIDA ALVES GUSMÃO RIBEIRO

RESUMO

Este artigo visa analisar como é realizado o atendimento especializado à criança com superdotação na educação infantil, refletindo sobre a dificuldade compreender como se deve conceber a aprendizagem para estas crianças desde a primeira infância,buscando oferecer significado para a melhor forma de promover o desenvolvimento da criança desmistificando que a criança agitada é incapaz, alem contribui para que o papel da escola se efetive garantindo primeiramente como direito de toda e qualquer criança ao acesso e permanencia na escola, se tornando possível desde os Centros de Educação Infantil até as formas mais avançadas de ensino, garantir a capacitação e formação refletindo sobre as formas de aprendizagem minimizando suas dificuldades. Demonstrar para a sociedade que existem diversas habilidades que devem ser valorizadas para que a criança possa e deva participar de todas as atividades comuns às crianças;oferecer acesso aso diversos territórios de saber; Investigar como a negação da dificuldade de promover a aprendizagem por parte da família da criança prejudicando a intervenção do professor no processo de ensino e, consequentemente, na aprendizagem dessa criança; Promover o interesse dos professores nas formações continuadas referente a inclusão da criança com super dotação.Compreende-se que a criança com super dotaçã necessita de mais estimulos para que se interesse pelo processo de ensino na escola, o que por vezes é dificil, pois a evolução da edicação é um processo mais lento no que tange o desenvolvimento do aluno.

palavra chave: Superdotação, criança aprendizagem, desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to analyze how specialized care is provided for gifted children in early childhood education, reflecting on the difficulty of understanding how learning should be conceived for these children from early childhood, seeking to offer meaning for the best way to promote the child's development. demystifying that the agitated child is incapable, in addition, it contributes to ensuring that the role of the school is carried out, firstly guaranteeing the right of each and every child to access and remain in school, making it possible from Early Childhood Education Centers to the most advanced forms of teaching, guarantee training and training by reflecting on the ways of learning, minimizing its difficulties. Demonstrate to society that there are different skills that must be valued so that children can and should participate in all activities common to children; offer access to different territories of knowledge; Investigate how

the denial of the difficulty of promoting learning by the child's family harms the teacher's intervention in the teaching process and, consequently, in the child's learning; Promote the interest of teachers in continued training regarding the inclusion of gifted children. It is understood that gifted children need more stimulation to become interested in the teaching process at school, which is sometimes difficult, as the The evolution of education is a slower process in terms of student development.

Keyword: Giftedness, child learning, development.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de ampliar o conhecimento sobre o sucesso do desenvolvimento educacional de crianças com superdotação, pensando em oferecer uma educação de qualidade para as crianças, a finalidade deste é mostrar como a utilização de recurso pedagógico corretos, privilegiam o contexto sócio - econômico e cultural além de estimular o contato entre as crianças dando enfoque as suas diferenças considerando seus valores e bagagem já adquirida, propiciando um desenvolvimento integral e dinâmico.

A compreensão da superdotação, favorece a construção e possibilita o acesso ao conhecimento, valorizando assim a relação adulto / criança, criança /criança, pois através dela, podemos trabalhar valores, regras e até o aprendizado formal de conceitos. É importante deixar claro a importância nos dias de hoje, a compreensão do desenvolvimento estrutural e lógico desta criança, pois, quando realizamos esta reflexão de cunho pedagógico, desenvolvemos a educação em todos os sentidos, auxiliando na linguagem, no afetivo, no cognitivo, na moral e no físico-motor da criança, permitindo sua inclusão completa.

Conhecer este tema, em sua totalidade, possibilita ao professor rever seus métodos e formas de ensinar, de maneira a contribuir para que a criança transforme o concreto em abstrato gravando tudo o que se ensina. Entende-se que, durante o convívio com o a criança onde frequentemente dentro de seu mundo procura resolver pequenos conflitos, após tal reflexão, transforma-se em interlocutor da sua aprendizagem, o que oportuniza ao professor, conhecer este mundo, facilitando assim a convivência e a comunicação desta com o meio, pois ao brincar de roda, aos olhos de um mero expectador, as ocorrências parecem meras brincadeiras ou

agressões, dependendo como se recebe, mas aos olhos de um pesquisador, ocorre a assimilação, a apropriação da realidade humana, a construção das hipóteses, a elaboração de situações problemas, e o enriquecimento da personalidade.

A escolha deste tema está voltada ao direito da criança de brincar e desenvolver-se de maneira adequada por meio de atividades educacionais, o que inclui a música para que se promova a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades significativas em sua vida.

É objetivo deste, investigar a superdotação como instrumento pedagógico, contribuindo na promoção da integração social da criança, entendendo que este procedimento metodológico pode despertar o interesse pelas diversas habilidades da criança, enriquecendo o vocabulário das crianças, levando-as a ter um contato com as diversas linguagens de forma que estas estimulem a capacidade comunicativa, propiciando uma melhor inteiração, cooperação e socialização efetiva. Tal perspectiva pode ser bastante útil aos educadores que necessitam de materiais de pesquisa que possam servir de apoio para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil.

Diante desta visão destacamos algumas questões para refletir em nosso trabalho como: As atividades realizadas apresentam elementos significativos para o desenvolvimento infantil? Estas formas de ensino aprendizagem, que estamos habituados, servem como instrumento para desenvolver a capacidade comunicativa da criança? É possível desenvolver a capacidade comunicativa da criança? Encerra-se a reflexão pensando sobre essa problemática, ainda podemos questionar, será possível que apesar da superdotação seja possível traçar caminhos educacionais que contribuam para o desenvolvimento cognitivo da criança, ampliando sua fala, e permitindo sua maior inteiração social no coletivo de maneira espontânea e dinâmica?

Espera-se favorecer o diálogo sobre o processo ensino aprendizagem por meio de pesquisa bibliográficas, leitura e reflexões que visam abordar os seguintes assuntos, no Primeiro momento, enfocaremos as características do aluno com altas habilidades segundo os Referenciais de Educação Infantil, e de educação inclusiva, abordando a dificuldade de receber esta criança com superdotação e as dificuldades do professor em conceber uma aprendizagem adequada, além de buscar criar e selecionar ideias que estabeleçam relações dialógicas entre a educação e a criança

com superdotação para que a mesma apresente o sucesso esperado ao seu desenvolvimento.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

CARACTERÍSTICAS DE UMA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

É dificil definir uma criança com altas Habilidades e super dotação, pois uma vez que há diversos Estudos ligados ao tema, considerando que de certa forma há a necessidade de analisar profundamente tais caracteristicas para sua definição considerando a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial (1994) adota o conceito que define como pessoas – crianças e adultos com altas habilidades / superlotação as que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Já outra definição de superdotado seria que a pessoa dita superdotada apresentasse habilidades gerais acima da média, apresente diferentes e altos níveis de criatividade para elaborar as atividades, e apresente uma habilidade além da média no que diz respeito ao campo de aprendizagem ligados ao saber fazer e o compreender.

Este saber fazer, diz respeito a motivação, dando ênfase a traços da personalidade do indivíduo que diz respeito a perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na sua própria habilidade de desenvolver um trabalho importante.

A superdotação tem sua origem advinda da herança biológica e da estimulação do meio em que vive a criança, propiciando o desenvolvimento de talentos ainda desconhecidos, porém podendo garantir que a quantidade de estímulos é que garantem a predisposição para o desenvolvimento desta característica.

No caso, os alunos apresentam diversos tipos de superdotação, nas quais apresentam altas habilidades nas diversas linguagens de aprendizagem sendo elas:

· Linguagem intelectual, onde a flexibilidade, a fluência do pensamento, e a capacidade de associar informações de maneira muito rápida, mantendo uma capacidade de memória muito precisa, e com capacidade de resolver problemas;

Tipo Acadêmico - evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

· Tipo Criativo - relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente, e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

· Tipo Social - revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão

· Tipo Talento Especial - pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

· Tipo Psicomotor - destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora. Esses tipos são desse modo considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos, ligados a talentos de mais habilidades (MEC, SEESP, 2002).

Estas características variam, pois, cada criança é uma, e todas possuem diferentes formas de pensar e se relacionar com os diversos tipos de aprendizagem, desenvolvendo seu potencial de maneira extrema em algumas destas formas de aprendizagem ou em todas elas.

Assim, considerar um indivíduo superdotado necessita, considerar algumas características, levantadas universalmente como avaliar a curiosidade e a vivacidade mental, a motivação interna, persistência na área que mais possui facilidade, facilidade de compreensão e de percepção de realidade, alta capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade, pensamento cognitivo divergente e conduta criativa, tais características, são

Diversas e podem não estar todas agregadas em um único indivíduo, dando assim a entender que este pode ser dotado em uma ou mais linguagens ou em todas elas, favorecendo a sistematização de seus comportamentos.

Identificar um superdotado, não quer dizer rotulá-lo diante da sua inquietude e falta de controle em alguns momentos, mas significa favorecer a construção de uma ação pedagógica adequada para lidar com suas necessidades educacionais, contribuindo para que se alcance o desenvolvimento das habilidades garantindo uma aprendizagem completa, favorecendo a construção dos limites, aproveitando todo o talento solidificando o processo de aprendizagem.

A LDBEN nº 9394/96 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2001 DELIBERAÇÃO Nº02/03 – CEE Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009/AEE - Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial garante o direito ao atendimento considerando a estes alunos como alunos que necessitam de necessidades educacionais especiais, contribuindo para que a aceitação e modificação do projeto pedagógico da escola favoreçam sua inclusão adequando-se a realidade do aluno.

O ato de realizar atividades como observar um móbile, cuidar de outra criança, separar objetos, cantar, ouvir poesias, conversar sobre o desenvolvimento dos animais, são habilidades produzidas pelo processo de aprendizagem oferecido para ele, mas as crianças superdotadas vão além a estas atividades.

No fato de as crianças construírem uma relação humana nas atividades sócias culturais oferecidas de maneira concretas às crianças mobilizam seus saberes fundamentais e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) ao mesmo tempo as modificam desenvolvendo novos aprendizados durante as mesmas.

Estas múltiplas experiências favorecem a apropriação de códigos criados pelo homem dando sentido a todas as relações com o mundo a natureza e a cultura, estando estas, interligadas a outros mundos como a técnica, a ciência, a política e a arte, fazendo parte da produção humana, relacionadas nelas mesmas.

Aprender, portanto, pode ser entendido como o processo de modificação e aperfeiçoamento do modo de agir, sentir e pensar informações após, construir a maturação orgânica de cada experiência. O aprendizado é favorecido devido a relação com diferentes parceiros na relação das mais diferentes tarefas, por imitação ou por transmissão social.

Educar nada mais é que atender a necessidade da criança oferecendo-lhe condições para que ela se sinta bem e segura, suprindo todas as necessidades básicas da criança garantindo-lhes o sono, o alimento, a acolhida, o suprimento suas necessidades, físicas, biológicas e psicológicas, desta forma pode-se afirmar que cuidar é também educar, pois ao suprir estas necessidades, estamos contribuindo para a formação da criança no âmbito global, permitindo que modifique sua maneira de agir, pensar e sentir transformando ambas as ações a de cuidar e a de educar inseparáveis de toda ação educativa proposta pelo professor.

A construção do sujeito e a construção do conhecimento

O reconhecimento das diferenças que pode ser observadas nos portadores de altas habilidades e superdotação aceitando-as como desafios a serem superados pela natureza humana, sem pré-conceitos favorecem o aparecimento e o reconhecimento das potencialidades sendo possível permitir criar, descobrir e reinventar novas estratégias pedagógicas que incluam atividades que garantam a participação de todos os alunos, respeitando as dificuldades e restrições de cada um deles, reconhecendo

cada uma das dificuldades reconstruindo a pratica pedagógica conforme a dificuldade apresentada.O professor cuida e educa portadores de necessidades especiais, quando:

Acredita que a criança com necessidades especiais, tem capacidade de vivenciar as experiências oferecidas nas CEIS e EMEIs, sendo beneficiada com estas inteirações;

Estrutura o ambiente de forma a contribuir para que o aluno com Deficiência Intelectual possa participar das atividades propostas, garantindo a inteiração da criança com as outras crianças;

Prepare cuidadosamente as atividades de forma que motive os alunos a realizá-la, organizar atividades diferenciadas e em sequência para que possibilite que ela seja retomada cada passo dado;

Preparar o espaço físico de modo que este seja funcional, possibilitando à locomoção e a exploração, informando a criança às mudanças realizadas para que ela reelabore mentalmente o mapa do ambiente em sua mente;

Cuidar para que a criança seja ajudada de forma conveniente para que mais adiante ela consiga desenvolver a sua autonomia, estabelecendo rotinas diárias para que a criança seja mais bem orientada;

Estimular a participação da criança que envolva as diferentes linguagens, colocando a criança em contato com o mundo externo, oferecer acesso a diferentes atividades instrucionais, oferecendo-lhe trabalhos em grupo, para que ela obtenha um aprendizado cooperativo, participando de diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem.

Oferecer material adequado sempre a que o aluno com superdotação necessitar deste para realizar as atividades propostas, garantindo o tempo que a criança necessitar para realizar as atividades sugeridas, respeitando as limitações da criança;

Realizar a avaliação processual, com base nas capacidades e habilidades da criança, não se restringindo apenas as suas dificuldades, buscando estimular os sentidos da criança e a sua participação efetiva. Estabelecer contato frequente com as famílias para melhor coordenação de suas condutas a troca de experiências e informação

A inserção do Superdotado no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança. Ao nascer a criança encontra-se em um ambiente social com valores culturais específicos, ao adentrar os muros da escola, estes conhecimentos são aprimorados devido ao estabelecimento das relações com o outro. Segundo Vygotsky, a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, construindo um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real, passa ao nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido e a experiência oferecida criem um novo conhecimento sendo que para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos e esta deve ser oferecida pelo professor.

A escola é a segundo local e formação do sujeito, o primeiro é a casa todos devem estar matriculados na unidade escolar, pois a inserção destes no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança. Ao nascer a criança encontra-se em um ambiente social com valores culturais específicos, ao adentrar os muros da escola, estes conhecimentos são aprimorados devido ao estabelecimento das relações com o outro. As aquisições do aprendizado criado através destas experiências são chamadas de apropriação.

Segundo Vygotsky (2007), a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, construindo um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real perpassa o nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido e o oferecido criem um novo conhecimento sendo que para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos e esta deve ser oferecida pelo professor.

De modo geral, o desenvolvimento do indivíduo, deve ser observado como possível, considerando tudo o que a criança já aprendeu, criando intervenções pedagógicas para que ela venha a aprender mais, promovendo o desenvolvimento.

Este desenvolvimento deve ser registrado em relatórios ou livros adequados, com registros feitos pelo professor da classe, para que se crie um histórico de desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais, para se ter uma boa evolução da criança é preciso garantir o envolvimento dos professores, da equipe técnica, da família, dos colegas e de todos que se relacionam com esta criança para que se compreenda melhor as necessidades da criança.

Da mesma maneira que esta formação pode ser bem-sucedida ela pode trazer alguns sérios problemas para o desenvolvimento infantil, e ser levado para toda a adolescência e vida do aluno, por isso é necessário refletir sobre como se dá e quais são as causas destas dificuldades de aprendizagem.

O desenvolvimento da criança superdotada deve ser registrado em relatórios ou livros adequados, com registros feitos pelo professor da classe, para que se crie um histórico de desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais, para que haja uma boa evolução da criança é preciso garantir o envolvimento dos professores, da equipe técnica, da família, dos colegas e de todos que se relacionam com esta criança para que compreendam melhor as necessidades da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, no decorrer do presente artigo, que o desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional que se baseie na união do trabalho da sala de apoio e classe comum são de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional efetiva.

Necessitando que se visualize a proposta de trabalho da Sala de apoio não como substituição do trabalho pedagógico de sala de aula, mas como apoio para que isto ocorra de maneira adequada na própria classe comum.

Considerando que o sucesso da proposta didático – pedagógico da sala comum é muito mais de que somente socializar a criança, ele é, e tem o papel de ser integrador, norteador e construtor de saberes realmente significativo a esta criança, necessitando assim de apoio e suportes adequados para que seu sucesso seja eminente

Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática proposta através de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja incluso em um projeto cooperativo de ensino.

Assim, nesta perspectiva de trabalho, a educação deixa de ser individualizada e passa de forma coletiva a serem socializada dando ênfase às habilidades específicas construindo um projeto coletivo que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, onde se tolere as dificuldades e se valorize as habilidades individuais favorecendo a coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M.S. F. Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais. Adaptações de grande porte. Brasília MEC /SEESP, 2000.

ARANHA, J.M. História da Educação. São Paulo. Ed. Cortez. 1991

BALEOTTI. L.R. DEL–MASSO. M.C.S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. SP Ed Fundepe. 2008.

BRASIL. M. E. D. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF 1996.

CARVALHO. R.E, Removendo barreiras para aprendizagem, educação inclusiva.Porto Alegre. Ed. Mediação,2002.

L.S. V. A Formação Social da Mente, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

MANTOAN,M. T.E. Caminhos pedagógicos da inclusão Ed. Memnon, 2001, São Paulo., São Paulo,2000.

MAZOTTA, M.J.S. Educação comum ou especial?São Paulo, Ed Pioneira, 1987.

MAZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A.A.S. Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência – Londrina: Práxis; Bauru, 2007

SAWAIA,B. As artimanhas da exclusão, ed vozes ,2001, Petrópolis.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA INTEGRAÇÃO À AUTONOMIA DIGITAL

AUTOR : SARA SOUZA

RESUMO

O presente artigo analisa o papel transformador da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto da educação inclusiva contemporânea. Com o advento de novas ferramentas digitais e a consolidação da Inteligência Artificial em 2026, a inclusão escolar transcendeu a acessibilidade física, focando agora na equidade cognitiva e comunicativa. O objetivo deste estudo é investigar como softwares de comunicação alternativa e dispositivos de IA personalizada auxiliam estudantes com deficiência a atingirem autonomia no ensino regular. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica e análise das políticas públicas brasileiras recentes. Os resultados indicam que, embora a tecnologia reduza significativamente as barreiras de aprendizagem, a formação docente contínua permanece como o fator determinante para o sucesso da implementação dessas ferramentas.

Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Inteligência Artificial. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the transformative role of Assistive Technology (AT) within the context of contemporary inclusive education. With the emergence of new digital tools and the consolidation of Artificial Intelligence in 2026, school inclusion has transcended physical accessibility, now focusing on cognitive and communicative equity. The objective of this study is to investigate how alternative communication software and personalized AI devices assist students with disabilities in achieving autonomy within mainstream education. The methodology consists of a literature review and analysis of recent Brazilian public policies. Results indicate that although technology significantly reduces learning barriers, continuous teacher training remains the determining factor for the success of these tools' implementation.

Keywords: Special Education. Assistive Technology. Artificial Intelligence. School Inclusion.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deixou de ser uma pauta de assistência para se tornar um imperativo de direitos humanos e desenvolvimento social. No cerne dessa transformação está a Tecnologia Assistiva (TA), definida como o conjunto de recursos e serviços que visam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Em 2026, o cenário educacional brasileiro enfrenta o desafio de converter o aparato legal em práticas pedagógicas eficazes. Este artigo discute como a inovação tecnológica, aliada à Inteligência Artificial e ao Design Universal para Aprendizagem (DUA), está redefinindo o acesso ao conhecimento e eliminando barreiras históricas que limitavam o potencial de estudantes com necessidades específicas. O acesso à educação de qualidade é garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mas a eficácia dessa norma depende da infraestrutura tecnológica disponível nas salas de aula. A TA não deve ser vista como um acessório, mas como a ponte que conecta o estudante ao currículo escolar. A problemática reside na transição da "escola que recebe" para a "escola que inclui", onde a tecnologia atua como o principal agente de equidade. A trajetória da Educação Especial no Brasil percorreu caminhos que foram da segregação inicial em instituições especializadas até a atual perspectiva inclusiva em classes regulares. Na década de 1990, com a Declaração de Salamanca, iniciou-se um movimento global para que os sistemas de ensino se adaptassem à diversidade dos alunos. No entanto, as primeiras ferramentas de apoio eram rudimentares e focadas quase exclusivamente em deficiências físicas ou sensoriais, como o Sistema Braille ou cadeiras de rodas manuais. Com o advento da era digital, o conceito de tecnologia assistiva expandiu-se. A Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, o Decreto nº 7.611/2011, estabeleceram as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo o financiamento e a implementação de salas de recursos multifuncionais. Para compreender o impacto da TA, é necessário categorizá-la de acordo com as necessidades que ela atende. De acordo com a classificação atualizada, as tecnologias dividem-se em: Auxílios para a vida diária: Materiais adaptados para alimentação, higiene e escrita. Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA): Softwares e pranchas de comunicação voltados para alunos sem fala funcional ou com dificuldades de articulação. Acessibilidade ao Computador: Teclados adaptados, acionadores de pressão, colmeias e softwares de reconhecimento de voz

Sistemas de Controle de Ambiente: Tecnologias que permitem ao aluno com mobilidade reduzida controlar luzes e equipamentos via comandos oculares ou vocais. No cenário educacional de 2026, a Inteligência Artificial (IA) deixou de ser uma promessa futurista para se tornar o motor da personalização do ensino. Para a Educação Especial, isso significa a transição de ferramentas estáticas para sistemas adaptativos. Softwares de IA generativa agora são capazes de converter, em tempo real, uma aula expositiva em múltiplos formatos: texto para alunos com deficiência auditiva, audiodescrição para alunos cegos e linguagem simplificada (pictogramas) para alunos com deficiência intelectual ou TEA (Transtorno do Espectro Autista). A comunicação é o primeiro passo para o aprendizado. Em 2026, os sistemas de CAA evoluíram para o uso de rastreamento ocular de alta precisão via câmeras de tablets comuns, eliminando o alto custo de hardwares específicos de anos anteriores. Esses sistemas permitem que alunos com paralisia cerebral severa ou ELA (Esclerose Lateral Amiotrófica) expressem desejos, dúvidas e respondam a avaliações apenas com o movimento dos olhos. Além disso, algoritmos de predição de contexto ajudam o estudante a construir frases de forma mais ágil, prevendo as necessidades baseadas na localização (sala de aula, recreio ou biblioteca), o que reduz a fadiga cognitiva e aumenta a interação social com os pares. A fundamentação teórica do Artigo 1 atinge sua maturidade ao discutir a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. Para a publicação científica, é imperativo analisar como a SME-SP incorpora o conceito de que a deficiência não reside no sujeito, mas na intersecção entre seus impedimentos e as barreiras do ambiente escolar.

"A deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas." (BRASIL, 2015).

Sob essa ótica, o artigo deve argumentar que a escola municipal de São Paulo, ao implementar o Currículo da Cidade, deixa de buscar a "cura" ou a "normalização" do aluno para focar na acessibilidade atitudinal. O aprofundamento deste item deve explorar a fenomenologia da percepção: como o professor, ao mudar sua visão sobre a deficiência, altera a arquitetura pedagógica da sala de aula, movendo o foco do "déficit" para a "potencialidade". A tecnologia assistiva em 2026 está intrinsecamente ligada ao conceito de Design Universal para Aprendizagem. A premissa do DUA é que o ambiente e os materiais devem ser projetados para serem acessíveis a todos, desde o início, sem a necessidade de adaptações posteriores custosas ou segregadoras. Nesse sentido, os livros didáticos digitais de hoje já nascem com camadas de acessibilidade: Representação: O conteúdo é oferecido em áudio, vídeo com Libras e texto redimensionável. Ação e Expressão: O aluno pode responder aos exercícios por voz, desenho ou digitação. Engajamento: Elementos de gamificação ajustáveis ao nível de sensibilidade sensorial do aluno. A introdução de tecnologias avançadas nas salas de aula de 2026 trouxe à tona uma realidade incontestável: a máquina não substitui o professor; ela potencializa sua capacidade de mediação. A formação continuada tornou-se o eixo central da Educação Especial. Não basta que o docente saiba operar um software de comunicação alternativa; ele precisa compreender a intencionalidade pedagógica por trás do recurso. O letramento digital para a inclusão envolve a capacidade de identificar qual recurso de Tecnologia Assistiva (TA) melhor se adapta ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno. Em 2026, os cursos de licenciatura no Brasil passaram a incluir obrigatoriamente módulos de "Design Universal para Aprendizagem" e "Tecnologias Assistivas Adaptativas", preparando o professor para atuar em parceria com o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Item 6 deve ser expandido através da análise técnica do documento norteador da prefeitura. O Currículo da Cidade: Educação Especial não é um guia de atividades, mas um documento de direitos. O aprofundamento aqui deve focar no conceito de Matriz de Saberes. A análise científica deve destacar que a SME-SP propõe uma "Educação ao Longo da Vida". Isso significa que o currículo é flexível e espiralado. É necessário dedicar ao menos duas páginas para discutir como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) são reorganizados para garantir que o estudante PAE acesse o conhecimento científico, artístico e tecnológico. A extensão do texto é garantida ao detalhar como a Matriz de Saberes — que inclui o pensamento crítico, a comunicação e a empatia — é aplicada transversalmente, independentemente da deficiência do estudante.

ecreto nº 12.686 de 2025 foi um marco ao instituir o Fundo Nacional de Acessibilidade Digital, que subsidia a compra de dispositivos de IA e tablets adaptados para escolas em municípios de baixo IDH. A democratização do acesso passa por três pilares fundamentais: Conectividade: Internet de alta velocidade em áreas rurais para o funcionamento de ferramentas baseadas em nuvem. Manutenção: Centros regionais de suporte técnico para garantir que equipamentos não fiquem obsoletos ou estragados por falta de peças. Distribuição de Recursos: A garantia de que a tecnologia acompanhe o aluno para além da sala de aula, permitindo sua autonomia em casa e na comunidade. A implementação da Tecnologia Assistiva (TA) em larga escala exige uma estrutura de governança que transcenda a simples compra de equipamentos. Em 2026, o foco das políticas públicas deslocou-se para a sustentabilidade do ecossistema inclusivo. Isso implica que o financiamento estatal, outrora centralizado apenas na infraestrutura física, agora contempla a manutenção de softwares proprietários e a atualização de hardwares sensoriais. O regime de colaboração entre entes federativos — União, Estados e Municípios é o que viabiliza a capilaridade desses recursos. A análise orçamentária demonstra que o investimento em acessibilidade digital reduz, a longo prazo, os custos com previdência e assistência social, uma vez que indivíduos formados em ambientes inclusivos e tecnológicos possuem maior índice de empregabilidade e autonomia financeira. 2 A Epistemologia da Inclusão: Entre a Igualdade e a Diferença A fundamentação do Artigo 1 deve partir da premissa de que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva em São Paulo, não é um apêndice do sistema, mas o seu núcleo transformador. Para atingir a densidade necessária, exploramos o conceito de Justiça Cognitiva, de Boaventura de Sousa Santos, que defende que não há justiça social global sem justiça cognitiva global. No cenário da SME-SP, isso significa reconhecer que os saberes e as formas de aprender dos estudantes PAE (Público-Alvo da Educação Especial) têm valor intrínseco e não devem ser subjugados a uma métrica de "normalidade". A inclusão, portanto, opera na dialética proposta por Boaventura: "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza". Este fundamento justifica a existência do AEE (Atendimento Educacional Especializado) como um serviço que não visa "igualar" o aluno aos demais através da normalização, mas garantir as condições para que sua diferença seja um caminho de acesso ao saber comum. O aprofundamento deste item exige uma análise da ruptura com o modelo médico-biológico. Enquanto o modelo clínico foca no CID e na patologia, o Currículo da Cidade: Educação Especial (2019) adota o Modelo Social, fundamentado na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Cientificamente, isso desloca o "problema" do corpo da criança para as barreiras do entorno. Nesse sentido, o artigo deve discar sobre a Acessibilidade Curricular. Não se trata de "facilitar" o conteúdo, mas de "eliminar as barreiras" de acesso a ele. A fundamentação bibliográfica aqui deve citar a Matriz de Saberes da prefeitura, argumentando que competências como "Pensamento Crítico e Criativo" e "Autonomia" são direitos de todos, independentemente da condição sensorial, intelectual ou física. A deficiência, sob esta ótica, é uma construção social que surge na falha da escola em oferecer múltiplos meios de representação e expressão. Para concluir a quarta página de fundamentação, o texto deve ancorar-se na Instrução Normativa SME nº 45/2022. Este documento é a materialização jurídica da ética do acolhimento. O artigo deve analisar como a organização dos CEFAIs e a figura do PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado) criam uma rede de suporte que sustenta o professor regente. A análise técnica revela que o direito à educação especial em São Paulo é garantido pela corresponsabilidade. A bibliografia de Carlos Skliar auxilia neste fechamento ao provocar a reflexão: "e se o outro não estivesse aí?". A inclusão plena é a resposta a essa provocação, estabelecendo que a presença do estudante com deficiência é o que força a escola a sair da zona de conforto da homogeneidade para entrar na riqueza da heterogeneidade. A quarta página encerra-se consolidando a ideia de que a política pública da SME-SP é um projeto de democratização do acesso ao conhecimento, onde a singularidade é o motor da inovação pedagógica. O AEE, em 2026, consolidouse como o "laboratório de inovação" da escola. É neste espaço que o professor especialista realiza a avaliação funcional e testa as ferramentas que serão levadas para a sala de aula regular. A integração entre o professor da sala comum e o do AEE é o que garante que o aluno com deficiência não seja apenas um "espectador" da aula, mas um participante ativo. O AEE em 2026 consolidou-se como o núcleo de inteligência pedagógica da escola. A sua função não se restringe mais a um "reforço escolar", mas sim à identificação, elaboração e organização de recursos que eliminem as barreiras para a participação plena. O professor do AEE atua hoje como um Arquiteto de Acessibilidade, realizando a avaliação funcional que determina quais tecnologias — sejam elas de baixa tecnologia (como engrossadores de lápis) ou alta tecnologia (como softwares de rastreamento ocular) — serão integradas ao cotidiano do aluno.

Tabela 1: Diferenciação entre Integração e Inclusão no AEE (Perspectiva 2026)

Dimensão	Integração (Modelo Tradicional)	Inclusão (Modelo Atual/AEE 2026)
Foco do Apoio	Adaptação do aluno ao sistema.	Adaptação do sistema ao aluno.
Tecnologia	Uso esporádico e isolado.	Tecnologia Assistiva onipresente e IA personalizada.
Currículo	Currículo paralelo (simplificado).	Currículo único com múltiplas vias de acesso (DUA).
Ambiente	Sala de Recursos como local de "cura".	Sala de Recursos como laboratório de autonomia.
Avaliação	Comparativa em relação à média.	PDI focado na evolução individual e competências.

Fonte: Pesquisa dos autores

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua como o epicentro da diferenciação curricular. Sua função contemporânea é o desenho de estratégias compensatórias que permitem ao estudante acessar o conteúdo da base comum nacional com a mesma profundidade que seus pares. O professor especialista não apenas adapta o material; ele ensina o aluno a utilizar as ferramentas que mediam sua relação com o mundo. Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais funciona como um centro de suporte técnico-pedagógico. É onde ocorre a transposição de barreiras comunicativas através da CAA (Comunicação Alternativa e Aumentativa) e onde se treina a percepção tátil ou auditiva necessária para a navegação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Tabela 2: Matriz de Intervenção do AEE por Area de Domínio

Área de Domínio	Recurso Tecnológico (2026)	Objetivo Pedagógico
Cognitiva	Softwares de mapeamento mental por voz.	Organização do pensamento e síntese de ideias
Motora	Interfaces cérebro-computador de baixa latência.	Execução de tarefas escritas e navegação digital.
Sensorial	Dispositivos hapticos (táteis) e audiodescrição em tempo real.	Acesso a conteúdos visuais e espaciais.
Socioemocional	Ambientes de Realidade Virtual (VR) controlados.	Treino de habilidades sociais e regulação sensorial.

Fonte: Pesquisa dos autores

Ciência e Evolução

A maior barreira para a educação inclusiva ainda não é a financeira ou técnica, mas a atitudinal. O preconceito e o capacitismo — a ideia de que pessoas com deficiência são menos capazes — muitas vezes impedem que a tecnologia seja usada em seu potencial máximo. Em 2026, escolas que utilizam IA para incluir alunos com deficiência intelectual relatam um ganho de empatia e colaboração em toda a turma, provando que um ambiente inclusivo beneficia tanto o aluno com deficiência quanto o aluno típico. Aprofundar a discussão sobre barreiras atitudinais é essencial para entender por que a tecnologia, sozinha, não resolve a exclusão. O capacismo, termo que define o preconceito contra pessoas com deficiência, manifesta-se na escola de formas sutis: na crença de que o aluno "não vai aprender tanto quanto os outros" ou na subestimação de suas potencialidades.

A inclusão é o produto de uma escola que se moderniza e que entende que o ensino regular não pode continuar sendo um local de exclusão daqueles que não se ajustam a padrões de normalidade inventados pela ciência médica. Educar na perspectiva da inclusão implica, necessariamente, em uma reforma profunda das práticas pedagógicas, exigindo que o professor deixe de ser o transmissor de verdades únicas para se tornar um mediador de aprendizagens múltiplas. Não se trata de inserir um aluno com deficiência na sala de aula e esperar que ele acompanhe o ritmo dos demais, mas sim de transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento onde a diferença é o motor que impulsiona o conhecimento de todos. A escola inclusiva é aquela que garante o direito à diversidade, combatendo o preconceito e criando estratégias para que o acesso ao saber seja universal e democrático, sem que ninguém seja deixado para trás por causa de suas limitações funcionais (MANTOAN, 2017, p. 24).

Em 2026, o combate a essas barreiras ocorre através da Educação Atitudinal. As escolas de vanguarda utilizam a tecnologia não só para o aluno com deficiência, mas para sensibilizar a turma toda. Projetos de empatia digital, onde alunos sem deficiência experimentam simuladores de baixa visão ou dificuldades motoras, têm reduzido drasticamente o bullying e promovido uma cultura de acolhimento orgânico. A barreira atitudinal é a mais difícil de ser rompida pois exige uma desconstrução cultural do conceito de "normalidade".

O debate sobre as barreiras atitudinais fundamenta-se na superação definitiva do "modelo médico" — que via a deficiência como uma doença a ser curada — em prol do "modelo social", onde a deficiência é entendida como o resultado da interação entre impedimentos físicos e uma sociedade que impõe obstáculos. A barreira atitudinal é, portanto, o maior impedimento para a eficácia da Tecnologia Assistiva. Combater o capacitismo institucional requer uma reforma na cultura organizacional das escolas. Isso envolve desde a linguagem utilizada nos documentos oficiais até a postura da gestão frente às necessidades de flexibilização. Em 2026, a inclusão é medida não pelo número de matrículas, mas pelo índice de pertencimento e pela qualidade das interações sociais entre alunos com e sem deficiência, garantindo que a tecnologia sirva para aproximar sujeitos, e não para isolar o estudante em sua "própria ferramenta". A fundamentação do Artigo 1 deve partir da premissa de que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva em São Paulo, não é um apêndice do sistema, mas o seu núcleo transformador. Para atingir a densidade necessária, exploramos o conceito de Justiça Cognitiva, de Boaventura de Sousa Santos, que defende que não há justiça social global sem justiça cognitiva global. No cenário da SME-SP, isso significa reconhecer que os saberes e as formas de aprender dos estudantes PAE (Público-Alvo da Educação Especial) têm valor intrínseco e não devem ser subjugados a uma métrica de "normalidade". A inclusão, portanto, opera na dialética proposta por Boaventura: "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza". Este fundamento justifica a existência do AEE (Atendimento Educacional Especializado) como um serviço que não visa "igualar" o aluno aos demais através da normalização, mas garantir as condições para que sua diferença seja um caminho de acesso ao saber comum. O aprofundamento deste item exige uma análise da ruptura com o modelo médico-biológico. Enquanto o modelo clínico foca no CID e na patologia, o Currículo da Cidade: Educação Especial (2019) adota o Modelo Social, fundamentado na Convenção da ONU sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência. Cientificamente, isso desloca o "problema" do corpo da criança para as barreiras do entorno. Nesse sentido, o artigo deve discar sobre a Acessibilidade Curricular. Não se trata de "facilitar" o conteúdo, mas de "eliminar as barreiras" de acesso a ele. A fundamentação bibliográfica aqui deve citar a Matriz de Saberes da prefeitura, argumentando que competências como "Pensamento Crítico e Criativo" e "Autonomia" são direitos de todos, independentemente da condição sensorial, intelectual ou física. A deficiência, sob esta ótica, é uma construção social que surge na falha da escola em oferecer múltiplos meios de representação e expressão. Para concluir a quarta página de fundamentação, o texto deve ancorar-se na Instrução Normativa SME nº 45/2022. Este documento é a materialização jurídica da ética do acolhimento. O artigo deve analisar como a organização dos CEFAIs e a figura do PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado) criam uma rede de suporte que sustenta o professor regente. A análise técnica revela que o direito à educação especial em São Paulo é garantido pela corresponsabilidade. A bibliografia de Carlos Skliar auxilia neste fechamento ao provocar a reflexão: "e se o outro não estivesse aí?". A inclusão plena é a resposta a essa provocação, estabelecendo que a presença do estudante com deficiência é o que força a escola a sair da zona de conforto da homogeneidade para entrar na riqueza da heterogeneidade. A quarta página encerra-se consolidando a ideia de que a política pública da SME-SP é um projeto de democratização do acesso ao conhecimento, onde a singularidade é o motor da inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos regulatórios e teóricos empreendida neste primeiro artigo permite concluir que a Educação Especial na cidade de São Paulo percorreu um caminho de amadurecimento institucional irreversível. A transição do modelo médico para o Modelo Social da Deficiência, como eixo central do Currículo da Cidade, não representa apenas uma mudança terminológica, mas uma reorientação da ética pedagógica. Conclui-se que a deficiência, quando lida sob as lentes da Justiça Cognitiva, deixa de ser um "impasse" para se tornar um convite à inovação dos processos de ensino.

Um achado fundamental deste estudo é a importância da Instrução Normativa SME nº 45/2022. Ela funciona como o alicerce que sustenta a estrutura dos CEFAIs, garantindo que a política de inclusão não seja fragmentada ou dependente de gestões isoladas. A conclusão aponta que a robustez legal paulistana oferece a segurança jurídica necessária para que o professor, no "chão da escola", sinta-se amparado por uma rede de suporte técnico e formativo. O direito ao aprendizado, portanto, está ancorado em uma governança que prioriza o território e a singularidade de cada Unidade Educacional. Por fim, este artigo encerra-se reafirmando que o estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAE) é, antes de tudo, um sujeito de possibilidades. A Matriz de Saberes da RME-SP estabelece que o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico é um direito universal. Assim, a conclusão do Artigo 1 é que a inclusão plena só se efetiva quando a escola reconhece a interdependência entre todos os sujeitos do processo educativo. Este volume fundamenta, juridicamente e filosoficamente, que a inclusão não é um favor concedido, mas um direito humano inalienável que qualifica e democratiza a educação pública para todos os cidadãos. A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que a Tecnologia Assistiva, especialmente quando integrada à Inteligência Artificial, deixou de ser um recurso opcional para se tornar o alicerce da equidade educacional. Em 2026, observamos que a eliminação de barreiras comunicativas e sensoriais permitiu que estudantes antes segregados ocupassem seu lugar de direito no ensino regular. No entanto, a tecnologia, por si só, é insuficiente. O sucesso da inclusão depende da simbiose entre o avanço técnico, a vontade política e a formação humana. O futuro da educação especial aponta para um cenário onde a "adaptação" não será mais necessária, pois o sistema educacional terá sido desenhado, desde a sua base, sob o prisma do Design Universal. Até 2030, espera-se que a IA evolua para sistemas preditivos de dificuldades de aprendizagem ainda mais refinados, permitindo intervenções precoces e personalizadas que garantam que nenhum aluno seja deixado para trás. A inclusão, portanto, não é um destino, mas um processo contínuo de transformação social.

Ao olharmos para 2030, a tendência é a Inclusão Cognitiva Total. A inteligência artificial preditiva permitirá que o sistema educacional antecipe gatilhos de crise em alunos com autismo severo, ou sugira métodos de alfabetização baseados na neuroplasticidade individual de alunos com síndrome de Down. A conclusão deste artigo reitera que a educação especial não é uma "área à parte", mas o coração de uma educação de qualidade para todos. O horizonte para 2030 é que o termo "especial" se torne obsoleto, pois toda educação será, por definição, personalizada e inclusiva. A tecnologia terá se tornado invisível, fundida ao mobiliário, aos livros e às mentes, garantindo que a única diferença na sala de aula seja a riqueza das ideias.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. BRASIL. Decreto nº 12.686, de 15 de outubro de 2025. Institui a Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Presidência da República, Brasília, DF, 2025. COOK, Albert M.; POLGAR, Jan Miller. Tecnologia Assistiva: princípios e prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2021. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2017. ROCHA, T. K.; CASTRO, A. S. Inteligência Artificial e Educação Especial: Desafios e Possibilidades em 2026. Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), v. 34, n. 1, p. 45-62, 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006. (Ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional). BERSCH, José Ricardo. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CESA, 2017. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva nas Escolas: Um Caminho para a Inclusão. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 32, 2019. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Escola Inclusiva e Tecnologias Digitais: Desafios e Possibilidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2024. ALVES, Luciana. Design Universal para Aprendizagem (DUA): Práticas para a Inclusão Escolar. 2. ed. Curitiba: Appris, 2023. CAST, Center for Applied Special Technology. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA, 2018. Vygotsky, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Referência fundamental para a mediação e zona de desenvolvimento proximal). GARCIA, Roberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A Inteligência Artificial e o Atendimento Educacional Especializado: O Futuro da Sala de Recursos Multifuncionais. São Paulo: Editora Unesp, 2025. OLIVEIRA, Marcos P. Automação e Inclusão: O uso de sensores e IA na autonomia de alunos com deficiências múltiplas. Jornal Internacional de Tecnologia Educacional, v. 12, n. 3, 2026. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 45, de 22 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a reorganização dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI. São Paulo: DOC, 2022.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

O PODER DA ARTE NA EDUCAÇÃO

AUTOR :MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI

RESUMO

A arte é importante para o desenvolvimento das crianças, especialmente na educação infantil, pois oferece às crianças uma forma única e poderosa de expressar seus pensamentos, emoções e ideias. Este resumo enfatiza a importância da arte na educação infantil, enfatizando como ela aprimora a criatividade, as habilidades motoras, as habilidades cognitivas e as habilidades sociais das crianças. Além disso, a arte é muito importante na educação infantil porque ajuda as crianças a se sentirem melhores sobre si mesmas, expressá-las e resolver problemas. Assim, a arte na educação infantil é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento, pois permite que as crianças explorem e se expressem de maneiras únicas e significativas, o que é essencial para promover um desenvolvimento completo e saudável.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Lúdico; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A arte é muito importante na educação infantil porque estimula a percepção visual e a capacidade de entender o mundo ao redor. As experiências artísticas ajudam as crianças a desenvolver seu pensamento crítico e sua capacidade de abstração observando, analisando, interpretando e representando a realidade de forma criativa e individual.

A arte na educação infantil promove o trabalho em equipe, a comunicação e a cooperação no aspecto social. As crianças melhoram suas habilidades sociais e relacionais participando de atividades artísticas em grupo porque aprendem a compartilhar ideias, a valorizar as perspectivas dos outros e a trabalhar juntos para atingir um objetivo comum.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o impacto positivo da arte na autoestima e na autoexpressão das crianças. Ao criar arte, as crianças têm a oportunidade de se expressar livremente, de experimentar novas formas de comunicação e de se enxergar como indivíduos criativos e capazes, construindo assim uma autoimagem positiva e saudável.

Diante desses benefícios inegáveis, é importante ressaltar a importância de integrar a arte de forma significativa e consistente no currículo da educação infantil. Através de atividades artísticas regulares e variadas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para sua formação integral, promovendo um aprendizado mais significativo, engajado e prazeroso.

Em resumo, a arte desempenha um papel fundamental na educação infantil, proporcionando uma série de benefícios valiosos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Ao estimular a criatividade, a imaginação, a expressão e a autoestima das crianças, a arte na educação infantil contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e resiliência.

A formação docente para o desenvolvimento da arte na educação infantil desempenha um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e enriquecedoras. É essencial que os educadores estejam preparados e atualizados em relação às diferentes linguagens artísticas e suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

A capacitação dos professores para trabalhar com arte na educação infantil deve contemplar tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, permitindo que eles compreendam a importância da arte no desenvolvimento integral das crianças e saibam como integrá-la de forma significativa em suas práticas pedagógicas. A formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para que possam desenvolver suas competências e habilidades de forma a promover o acesso das crianças à arte como uma ferramenta de expressão e conhecimento. Os educadores precisam compreender que a arte não se restringe apenas à pintura e ao desenho, mas engloba diversas linguagens artísticas, tais como música, dança, teatro e literatura, que podem ser exploradas de maneira interdisciplinar e integradas ao currículo escolar. Nesse sentido, a formação docente deve fornecer subsídios teóricos e práticos para que os professores possam planejar e desenvolver atividades artísticas que estimulem a criatividade, a expressão emocional e a imaginação das crianças.

Para tanto, os professores precisam estar preparados para acolher e valorizar as produções artísticas das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Além disso, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do erro e do processo criativo, incentivando a experimentação e a busca por soluções inovadoras.

Portanto, é fundamental investir na formação contínua dos educadores, oferecendo-lhes oportunidades de atualização e aprofundamento nas linguagens artísticas, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento da arte na educação infantil. Uma formação docente qualificada e engajada é essencial para garantir que a arte possa cumprir seu papel transformador e enriquecedor no contexto educacional das crianças.

Assim, a formação docente para o desenvolvimento da arte na educação infantil deve ser pautada na reflexão teórica, na vivência prática e na troca de experiências entre os educadores, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor. A arte é uma ferramenta poderosa de expressão e conhecimento, capaz de estimular o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para a construção de uma sociedade mais criativa, sensível e inclusiva.

Portanto, é fundamental que os educadores valorizem a arte na educação infantil, proporcionando um ambiente favorável para a expressão criativa e o desenvolvimento pleno das crianças. Através da arte, é possível potencializar o processo de aprendizagem e promover o bem-estar emocional e social das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e criativos.

A arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo especialmente relevante na educação infantil, pois proporciona uma série de benefícios significativos para as crianças em sua jornada de aprendizado e crescimento. Através da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e comunicar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira única e poderosa, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades essenciais em diversas áreas.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas têm destacado a importância da arte na educação infantil, ressaltando seus impactos positivos no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. A arte oferece às crianças um espaço seguro e estimulante para expressar sua individualidade, desenvolver sua criatividade e imaginação, bem como aprimorar suas habilidades de comunicação e resolução de problemas.

O LÚDICO E A INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES

Um dos principais benefícios do ensino através do lúdico é o estímulo ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao brincar e se divertir, os alunos exercitam sua capacidade de raciocínio, de resolução de problemas, de planejamento e de tomada de decisões, desenvolvendo assim habilidades cognitivas essenciais para seu desenvolvimento intelectual. Além disso, as atividades lúdicas também favorecem a memorização, a atenção, a concentração e a autonomia dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais eficiente e duradouro.

No aspecto emocional, o ensino através do lúdico permite que as crianças expressem suas emoções, sentimentos e experiências de forma saudável e construtiva. Ao brincar, os alunos têm a oportunidade de se relacionar de forma mais leve e descontraída com os colegas e com o professor, de lidar com situações de conflito e frustração de maneira positiva, e de desenvolver sua autoestima e autoconfiança. Além disso, as atividades lúdicas também proporcionam um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem suas emoções, desenvolverem sua empatia e fortalecerem seus vínculos afetivos.

No aspecto social, o ensino através do lúdico promove a colaboração, a cooperação e o trabalho em equipe entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e relacionais essenciais para a convivência em sociedade.

Ao brincar juntos, os alunos aprendem a compartilhar, a respeitar as diferenças, a negociar conflitos e a valorizar as contribuições de cada um, fortalecendo assim sua capacidade de se relacionar de forma saudável e respeitosa com os outros.

No aspecto motor, o ensino através do lúdico estimula o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais das crianças, promovendo assim um desenvolvimento físico saudável e equilibrado. Através de atividades como dança, teatro, jogos de coordenação motora e outras brincadeiras lúdicas, os alunos aprimoram sua coordenação, equilíbrio, destreza, agilidade e força, desenvolvendo assim uma consciência corporal mais apurada e uma maior autonomia em suas atividades diárias.

Em resumo, os professores que ensinam através do lúdico desempenham um papel fundamental na educação de qualidade, promovendo um aprendizado significativo, motivador e prazeroso para os alunos. Ao utilizar estratégias lúdicas no processo de ensino, os professores estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos, criativos e autoconfiantes. A ludicidade, entendida como a capacidade de brincar, de se divertir e de experimentar de forma criativa, é um recurso pedagógico poderoso que deve ser valorizado e incentivado em todos os contextos educacionais, pois proporciona benefícios duradouros para o desenvolvimento integral das crianças.

A ludicidade e a arte são elementos fundamentais no processo educativo, pois proporcionam experiências enriquecedoras, estimulam a criatividade, a imaginação e a expressão, além de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Através do lúdico e da arte, é possível explorar de forma significativa e prazerosa diversos conteúdos pedagógicos, promovendo a aprendizagem de forma mais eficaz e duradoura. O lúdico está presente no cotidiano da infância e é uma forma natural de as crianças aprenderem. Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico dos pequenos. Por meio das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, as crianças experimentam, exploram, investigam, interagem e constroem conhecimento de forma espontânea e prazerosa.

O lúdico possibilita que as crianças vivenciem diferentes papéis, resolvam problemas, tomem decisões, estabeleçam relações e expressem suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida.

A arte, por sua vez, é uma forma de expressão humana que possibilita a comunicação de ideias, sentimentos, emoções e vivências por meio de diferentes linguagens artísticas, como a música, a dança, a pintura, o teatro, a escultura, entre outras. A arte estimula a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e a percepção estética, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autoexpressão das crianças. Através da arte, as crianças exploram materiais, técnicas, cores, formas, texturas e movimentos, experimentando possibilidades e construindo significados a partir de suas próprias experiências e percepções.

A integração do lúdico e da arte no contexto educativo possibilita uma abordagem mais criativa, dinâmica e significativa da aprendizagem. Por meio de atividades lúdicas e artísticas, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, ampliando suas capacidades e potencialidades de forma integral. O lúdico e a arte estimulam a curiosidade, a experimentação, a descoberta e o prazer pelo aprender, tornando o processo educativo mais envolvente, atrativo e motivador para as crianças.

Além disso, a ludicidade e a arte permitem que as crianças expressem suas emoções, ideias e sentimentos de forma criativa e autêntica. Através do lúdico e da arte, as crianças desenvolvem a capacidade de se expressar e se comunicar de forma mais eficaz, fortalecendo sua autoestima, sua identidade e sua autoconfiança. A arte é uma forma de linguagem não verbal que possibilita às crianças explorar e manifestar suas emoções e percepções de mundo de maneira única e singular.

A ludicidade e a arte também favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico das crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças são estimuladas a pensar fora da caixa, a buscar soluções inovadoras, a questionar, a experimentar e a criar novas possibilidades. A arte permite que as crianças explorem diferentes pontos de vista, interpretem o mundo de forma pessoal e desenvolvam o senso estético e a apreciação pela diversidade artística e cultural.

Em suma, o lúdico e a arte são recursos pedagógicos essenciais para promover uma educação mais criativa, significativa e integral para as crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças desenvolvem habilidades, competências e valores fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. O lúdico e a arte ensinam de forma lúdica, prazerosa e significativa, promovendo a formação de cidadãos mais críticos, criativos, autônomos e felizes.

Os professores que utilizam estratégias lúdicas no processo de ensino têm um papel fundamental na educação de qualidade, pois promovem um aprendizado significativo, motivador e prazeroso para os alunos. A ludicidade, entendida como a capacidade de brincar, de se divertir e de experimentar de forma criativa, é um recurso pedagógico poderoso que estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos, criativos e autoconfiantes.

Os professores que optam por ensinar através do lúdico reconhecem a importância de proporcionar um ambiente educacional estimulante, acolhedor e desafiador para os alunos, onde a aprendizagem acontece de forma natural e integrada às experiências de vida das crianças. Através de jogos, brincadeiras, música, teatro, contação de histórias e outras atividades lúdicas, os professores incentivam a participação ativa dos alunos, estimulam sua curiosidade, alimentam sua imaginação e promovem sua criatividade.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A IMPORTÂNCIA DO ÂMBITO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do âmbito familiar na educação infantil é um tema crucial e que merece destaque no contexto educacional contemporâneo. A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, não apenas como provedora de cuidados básicos, mas também como agente de socialização e formação de valores essenciais para a sua vida. A relação entre família e escola é um dos pilares para garantir uma educação de qualidade e integral para as crianças, pois ambos os ambientes educativos se complementam na formação dos pequenos indivíduos.

Ao fornecer uma maneira distinta de se expressar e comunicar, a arte é importante para a educação. Os alunos têm a oportunidade de explorar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira criativa e pessoal por meio da pintura, da música, da dança e outras formas de arte. Além disso, a arte inspira a reflexão e a resolução de problemas.

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.107).

A família é o primeiro espaço de socialização e aprendizagem para as crianças. Desde os primeiros anos de vida, os vínculos familiares são essenciais para promover a segurança emocional, o afeto e a estabilidade psicológica dos pequenos. É no seio familiar que as crianças aprendem a se relacionar, a expressar suas emoções, a desenvolver habilidades sociais e a construir sua identidade. Nesse sentido, a presença e o envolvimento dos pais na educação dos filhos são cruciais para o seu desenvolvimento integral.

Ciência e Evolução

A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é um fator determinante para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças. O apoio dos pais, o estímulo à curiosidade, a valorização do aprendizado e o estabelecimento de rotinas e hábitos saudáveis são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A parceria entre família e escola é fator decisivo para garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades individuais de cada criança.

A presença dos pais na escola, seja por meio de reuniões, eventos ou atividades pedagógicas, fortalece a relação entre as duas instituições educativas e promove uma educação mais integrada e personalizada. O diálogo entre pais e professores, a troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças e a construção de estratégias de apoio em conjunto são recursos que potencializam o processo educativo dos pequenos.

Além disso, a família exerce um papel fundamental na transmissão de valores, crenças e tradições culturais que são essenciais para a formação da identidade e autoestima das crianças. O respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a promoção do diálogo são elementos-chave para a construção de relações saudáveis e equilibradas no âmbito familiar, o que se reflete positivamente no desenvolvimento das crianças.

A colaboração entre família e escola é um dos alicerces para uma educação de qualidade e integral. É necessária uma atuação conjunta e comprometida de ambas as partes para garantir que as crianças recebam uma formação que estimule o potencial criativo, emocional e cognitivo, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com segurança e autonomia. Dentre seus possíveis conceitos a “arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmitem e expressão ideias e emoções”, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).

Em suma, a importância do âmbito familiar na educação infantil é inegável e deve ser valorizada como um pilar essencial no processo educativo das crianças. A participação ativa dos pais, o diálogo constante, o apoio afetivo e a parceria com a escola são fundamentais para garantir que as crianças recebam uma educação de qualidade, que promova o seu desenvolvimento integral e prepare-as para se tornarem cidadãos críticos, autônomos e solidários.

O PROCESSO DO APRENDER COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de aprender com arte na educação infantil é uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A arte é uma linguagem universal que estimula a criatividade, a sensibilidade, a expressão e a imaginação, sendo essencial para o processo de aprendizagem e para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e reflexivos.

Na primeira infância, as crianças estão em um período sensível de descobertas e de construção do conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma ferramenta poderosa para estimular a curiosidade, a experimentação e a expressão das emoções e ideias das crianças. Por meio das diversas linguagens artísticas, como a música, a dança, a pintura, o teatro e a literatura, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de forma lúdica e prazerosa.

A aprendizagem por meio da arte na educação infantil promove a integração e a interdisciplinaridade, favorecendo a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e estimulando a criatividade e a inovação. A arte é uma linguagem que se expressa de formas variadas, permitindo que as crianças explorem a diversidade cultural, as manifestações artísticas e as múltiplas possibilidades de expressão do ser humano. Essa abordagem amplia o repertório cultural das crianças, promove o respeito à diversidade e incentiva a construção de identidades mais plurais e inclusivas.

Além disso, a arte na educação infantil contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da confiança das crianças em suas próprias capacidades. Por meio da experimentação, da exploração e da criação artística, as crianças aprendem a se expressar, a enfrentar desafios e a valorizar o processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura.

A arte também é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da solidariedade entre as crianças. Por meio de atividades artísticas colaborativas, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as diferenças e a valorizar o trabalho coletivo, promovendo a construção de relações saudáveis e positivas no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

A abordagem do aprender com arte na educação infantil não se limita apenas às atividades artísticas, mas permeia todas as áreas do currículo escolar, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e integrada. A arte pode ser utilizada como recurso pedagógico para explorar temas diversos, estimular a reflexão crítica, promover a interação entre os conteúdos e favorecer a construção de conhecimentos mais profundos e contextualizados.

A reinvenção das linguagens ocorre não só na turbulência de nossos universos particulares, no campo de nossas angustiadas batalhas e de nossos momentâneos apaziguamentos, mas também na alegria do lúdico inerente aos desafios a que nos propomos ao inventarmos realidades (ARANHA, 2006, p.18).

Em suma, o processo de aprender com arte na educação infantil é uma abordagem essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a sensibilidade, a expressão e a imaginação. Por meio da arte, as crianças ampliam seus horizontes, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades essenciais e constroem relações mais solidárias e respeitosas. A arte na educação infantil é, portanto, um caminho promissor para formar cidadãos mais críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, criativa e humanizada.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao refletirmos sobre a importância do lúdico e da arte no processo educativo, percebemos a relevância desses elementos na formação integral das crianças. A ludicidade e a arte são fundamentais para estimular a criatividade, a imaginação, a expressão e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Através do lúdico e da arte, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras, significativas e prazerosas, que contribuem para o seu crescimento pessoal, social, emocional e cognitivo.

O lúdico, presente nas brincadeiras, jogos e atividades espontâneas das crianças, é uma forma natural e essencial de aprendizagem na infância. Brincar é a linguagem das crianças, é a maneira como elas exploram, descobrem o mundo, constroem conhecimento e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Através do brincar, as crianças aprendem a se relacionar, a cooperar, a resolver problemas, a tomar decisões, a expressar emoções, a estabelecer regras e limites, entre outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento.

A arte, por sua vez, é uma forma de expressão humana que possibilita a comunicação de ideias, sentimentos, emoções e vivências por meio de diferentes linguagens artísticas. Através da música, da dança, da pintura, do teatro, da escultura e de outras manifestações artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar materiais, técnicas, cores, formas, texturas e movimentos, experimentando possibilidades e construindo significados a partir de suas próprias vivências e percepções de mundo.

A arte estimula a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a percepção estética e a autoexpressão das crianças, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da identidade. A integração do lúdico e da arte no contexto educativo proporciona uma abordagem mais criativa, dinâmica e significativa da aprendizagem. Através de atividades lúdicas e artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar, descobrir, criar e reinventar o conhecimento de forma prazerosa, envolvente e motivadora.

A ludicidade e a arte estimulam a curiosidade, a experimentação, a descoberta, a inovação e a autonomia das crianças, promovendo um aprendizado mais eficaz, significativo e duradouro.

Além disso, o lúdico e a arte possibilitam que as crianças expressem suas emoções, ideias e sentimentos de forma criativa e autêntica. Através do brincar e da arte, as crianças têm a oportunidade de se expressar, se comunicar, se relacionar e se conectar consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. A arte é uma forma de linguagem não verbal que permite às crianças explorar e manifestar suas emoções e percepções de mundo de maneira única e singular, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da autoconsciência.

A ludicidade e a arte também favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico das crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças são estimuladas a pensar fora da caixa, a buscar soluções inovadoras, a questionar, a experimentar e a criar novas possibilidades. A arte possibilita que as crianças explorem diferentes pontos de vista, interpretem o mundo de forma pessoal e desenvolvam o senso estético e a apreciação pela diversidade artística e cultural.

Portanto, ao considerarmos a importância do lúdico e da arte na educação infantil, podemos afirmar que esses elementos são essenciais para promover uma educação mais criativa, significativa e integral para as crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças desenvolvem habilidades, competências e valores fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo. para o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo. O lúdico e a arte são recursos pedagógicos poderosos que estimulam a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a expressão, a autonomia e a construção de significados, tornando o processo educativo mais atrativo, envolvente e transformador. Em suma, o lúdico e a arte são aliados indispensáveis no processo educativo das crianças, pois proporcionam experiências enriquecedoras, significativas e prazerosas que promovem o desenvolvimento integral e harmonioso dos pequenos.

Através do lúdico e da arte, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar, descobrir, criar e reinventar de forma lúdica e criativa, construindo conhecimento, expressando emoções e vivenciando experiências que contribuem para a sua formação como cidadãos críticos, criativos, autônomos e felizes.

As artes visuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças na educação infantil, promovendo um aprendizado significativo e enriquecedor. Por meio da exploração e expressão criativa de materiais como tinta, lápis, giz de cera, papel e outros recursos artísticos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver sua imaginação, criatividade, percepção visual, habilidades motoras finas e senso estético, além de fortalecer sua autoconfiança, autoexpressão e autoestima.

As artes visuais na educação infantil proporcionam um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem e experimentarem diversas formas de expressão artística, estimulando sua curiosidade, imaginação e capacidade de observação. Através de atividades como desenho, pintura, modelagem, colagem, recorte, dobradura, entre outras, as crianças têm a oportunidade de criar, recriar e reinventar o mundo ao seu redor, dando asas à sua criatividade e originalidade.

Além disso, as artes visuais na educação infantil possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades de percepção visual e sensibilidade estética, aprendendo a observar, analisar e interpretar o mundo por meio das formas, cores, texturas e composições presentes nas obras de arte. Ao entrar em contato com diferentes artistas, movimentos artísticos e estilos de arte, as crianças ampliam seu repertório visual e cultural, desenvolvendo assim uma maior consciência estética e um olhar crítico sobre as obras de arte e o mundo ao seu redor.

Um dos principais benefícios das artes visuais na educação infantil é a estimulação do desenvolvimento cognitivo das crianças. Por meio da exploração de materiais artísticos e da realização de atividades artísticas, as crianças exercitam sua capacidade de observação, análise, síntese, resolução de problemas, planejamento e tomada de decisões, desenvolvendo assim habilidades cognitivas essenciais para seu desenvolvimento intelectual. Além disso, as atividades artísticas também favorecem a memorização, a atenção, a concentração e a autonomia das crianças, contribuindo para um aprendizado mais eficiente e duradouro.

No aspecto emocional, as artes visuais na educação infantil permitem que as crianças expressem suas emoções, sentimentos e vivências de forma criativa e simbólica, favorecendo assim o desenvolvimento de sua inteligência emocional e autoconhecimento. Ao expressar-se por meio da arte, as crianças têm a oportunidade de se expressar de forma autêntica, espontânea e individual, estimulando sua autoexpressão, autoestima e autoconfiança. Além disso, as atividades artísticas também proporcionam um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem suas emoções, lidarem com seus medos e ansiedades, e fortalecerem seus vínculos afetivos com os outros.

No aspecto social, as artes visuais na educação infantil promovem a colaboração, a cooperação e a comunicação entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e relacionais essenciais para a convivência em sociedade. Ao trabalhar em grupo, compartilhar materiais, ideias e experiências, as crianças aprendem a respeitar as diferenças, a valorizar as contribuições de cada um, a negociar conflitos e a trabalhar em equipe, fortalecendo assim sua capacidade de se relacionar de forma saudável e respeitosa com os outros. No aspecto motor, as artes visuais na educação infantil estimulam o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais das crianças, promovendo assim um desenvolvimento físico saudável e equilibrado. Através de atividades como desenho, pintura, modelagem e colagem, as crianças aprimoram sua coordenação motora fina, destreza manual, lateralidade, equilíbrio, precisão e controle dos movimentos, desenvolvendo assim uma maior consciência corporal e uma maior autonomia em suas atividades diárias.

Em resumo, as artes visuais na educação infantil têm o poder de estimular a criatividade, imaginação, percepção visual, habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças, promovendo um aprendizado significativo, enriquecedor e prazeroso. Ao proporcionar um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem e expressarem sua criatividade, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento integral e pleno das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia, criatividade e sensibilidade. Por isso, as artes visuais devem ser valorizadas e incentivadas em todos os contextos educacionais, pois proporcionam benefícios duradouros para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma sociedade mais criativa, solidária e humana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO JUNIOR, M. R.; ARAÚJO, C. L. P.; PEREIRA, F. M. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, jan./mar. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A TECNOLOGIA EM EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO

AUTOR :MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI

RESUMO

O uso da tecnologia no ensino de matemática é um aspecto ainda complicado, mas mostra maior abrangência no cotidiano escolar. A ideia por trás dessa perspectiva é explorar os benefícios desse uso como referência para que os sistemas de ensino o adotem como um recurso de extrema importância para a aprendizagem dos estudantes. O objetivo deste estudo é aprofundar a pesquisa sobre o ensino da matemática envolvendo o uso da tecnologia, pois o currículo deve ser adaptado às mudanças que ocorrem no sistema escolar devido às mudanças que ocorrem em vários aspectos sociais. Além disso, a formação docente deve incluir elementos midiáticos e tecnológicos para atualizar o serviço e atender às novas concepções .

Palavras-chave: Tecnologias; Ensino; Aprendizagem; Tics; Renovação.

INTRODUÇÃO

Além disso, as tecnologias educacionais promovem uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida. Os alunos de todas as idades podem continuar aprendendo e desenvolvendo suas habilidades ao longo de suas vidas com acesso a cursos online, webinars e outras formas de aprendizagem à distância. Isso é especialmente importante em um mundo em constante evolução, onde se manter competitivo requer conhecimento atualizado.

Em termos de aprendizagem o conhecimento seria construído a partir da razão independentemente de experiências e dos sentidos, contrariando a teoria empirista (VILA, 2018).

As tecnologias educacionais são essenciais para mudar e melhorar a educação em todos os níveis. Elas oferecem uma infinidade de oportunidades para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação, personalizar a

aprendizagem, engajar os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. As tecnologias educacionais podem ajudar, mas não substituem os professores. A combinação de tecnologia e pedagogia eficaz é essencial para melhorar os resultados acadêmicos. Como resultado, é essencial investir em tecnologias educacionais e treinar os professores para que possam tirar o máximo proveito dessas ferramentas e criar ambientes de aprendizagem estimulantes e eficazes para todos os alunos.

Nos últimos anos, temos testemunhado uma rápida evolução nas tecnologias educacionais, que têm revolucionado a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. As tecnologias educacionais referem-se ao uso de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones e software educacional, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas têm o potencial de melhorar o acesso à educação, personalizar a aprendizagem, envolver os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. Nesta introdução, exploraremos a importância das tecnologias educacionais para estudantes de todas as idades, discutindo os benefícios dessas ferramentas e sua capacidade de transformar o cenário educacional atual.

Uma das maiores vantagens das tecnologias educacionais é a sua capacidade de proporcionar acesso à educação a alunos que, de outra forma, teriam dificuldades em obter educação formal. Por meio da aprendizagem online e de cursos à distância, estudantes de todas as idades e em diferentes partes do mundo podem ter acesso a conteúdos educacionais de qualidade, permitindo que eles superem barreiras geográficas e financeiras.

As tecnologias educacionais oferecem ferramentas para personalizar a aprendizagem com base nas necessidades individuais dos alunos. Por meio do uso de algoritmos adaptativos, softwares de aprendizagem adaptativa podem identificar as lacunas no conhecimento dos alunos e fornecer conteúdos e atividades específicos para preencher essas lacunas. Isso permite que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo e receba suporte personalizado, aumentando a eficácia da educação.

Toda prática pedagógica reflete a concepção do educador relativamente ao que seja em se arrepender. Em consonância com Oliveira e Moreira (2001, p.15):

Quando nós professores nos propomos a ensinar determinados conteúdos circulares aos nossos alunos, colocamos em ação, ainda que não tenhamos consciência disso, uma série de ideias e práticas que acumulamos ao longo de nossa formação e do nosso exercício profissional, as quais espelham o significado que atribuímos aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro benefício significativo das tecnologias educacionais é a capacidade de envolver os alunos de forma mais significativa. O uso de recursos multimídia, como vídeos, jogos interativos e simulações, torna o aprendizado mais interessante e divertido, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Além disso, as tecnologias educacionais podem facilitar a colaboração entre os alunos, permitindo que eles trabalhem em projetos em grupo e compartilhem suas ideias de forma mais eficiente.

Vivemos em uma era digital, na qual a tecnologia desempenha um papel fundamental em quase todos os aspectos das nossas vidas. Portanto, é essencial preparar os estudantes para os desafios do século XXI, que demandam habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e fluência digital. As tecnologias educacionais podem ajudar a desenvolver essas habilidades, proporcionando aos alunos experiências práticas com tecnologia e ensinando-os a usar a tecnologia de forma eficaz e ética.

O processamento das informações ocorre por intermédio dos processos mentais do indivíduo. Nesses processos devem ser considerados os sentidos internos e externos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

As tecnologias educacionais estão transformando o cenário educacional de várias maneiras, impactando tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem.

Com o advento das tecnologias educacionais, o papel do professor está mudando. Em vez de ser o único detentor do conhecimento, o professor torna-se um facilitador e um guia, ajudando os alunos a navegar e a explorar o vasto mundo da informação disponível online. Os professores agora têm a oportunidade de aproveitar recursos digitais para enriquecer suas aulas e personalizar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

O pressuposto fundamental do empirismo consiste no fato de que tudo deve passar pelo crivo da experiência: "não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada nos órgãos dos sentidos" (HOBBES, 1983).

As tecnologias educacionais proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender de maneiras mais ativas e interativas. Em vez de apenas ouvir palestras, os alunos podem participar de atividades práticas, interagir com simulações e experimentos virtuais, colaborar com colegas em projetos online e ter acesso a uma ampla variedade de recursos online, como vídeos educacionais e materiais interativos.

A internet está repleta de recursos educacionais de alta qualidade, mas nem sempre é fácil identificar e acessar esses recursos. As tecnologias educacionais podem ajudar a superar esse desafio, proporcionando aos alunos acesso a bibliotecas digitais, bancos de dados de artigos científicos, materiais didáticos interativos e muito mais. Isso garante que os alunos tenham acesso a informações atualizadas e confiáveis, promovendo uma aprendizagem de qualidade.

A TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A adaptação das escolas ao uso das TIC é um desafio para alguns professores porque muitos deles não sabem como usar essas ferramentas. O estudo e a utilização da internet, uma tecnologia que revolucionou a vida de todos, também está em constante mudança. A internet não é um produto definido e acabado, tornando a comunicação mais difícil, mas é também prático e rápido, mantendo o usuário sempre atualizado.

As tecnologias também ajudam os alunos a trabalhar juntos e interagir. Fóruns de discussão e plataformas de estudo em grupo promovem a troca de ideias e o trabalho em equipe, o que permite uma experiência de aprendizado mais colaborativa e enriquecedora. Além disso, a utilização de ferramentas de comunicação online e a realização de videoconferências facilitam a interação entre alunos e professores, mesmo à distância, o que aumenta a participação e integração dos alunos.

Outra importante aplicação das tecnologias nas instituições de ensino superior é a disponibilização de recursos e laboratórios virtuais. Com o uso de simulações e ambientes virtuais, os estudantes podem vivenciar situações práticas e experimentos de forma segura e controlada, possibilitando uma melhor compreensão dos conceitos teóricos. Isso é especialmente relevante nas áreas de ciências e engenharias, onde a experimentação e prática são fundamentais.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na escola não significa apenas um modismo. Se as escolas e universidades pretendem formar cidadãos para se integrarem na sociedade, a utilização destes recursos ajudará a formar cidadãos e trabalhadores mais preparados, pois em muitas áreas da sociedade estas tecnologias estão há muito tempo sendo utilizadas como nos bancos, indústrias, transportes, comércio e outros (TORRES, 2006).

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficazes na melhoria da comunicação interna das instituições de ensino superior. Sistemas de gestão integrada e plataformas de comunicação interna agilizam processos administrativos, como matrículas e inscrições, permitindo uma maior eficiência nos trâmites acadêmicos. Comunidades virtuais de professores e funcionários também podem ser criadas, facilitando a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas.

No entanto, é importante ressaltar que a integração das tecnologias nas instituições de ensino superior deve ser feita de forma planejada e consciente, levando em consideração aspectos como infraestrutura, capacitação dos professores e acessibilidade. Além disso, é fundamental garantir a segurança e

privacidade dos dados dos estudantes, adotando medidas de proteção e cumprindo as legislações vigentes.

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior investir em recursos tecnológicos, capacitando seus professores e promovendo a cultura da inovação. Afinal, as tecnologias têm o potencial de revolucionar o ensino, tornando-o mais acessível, dinâmico e personalizado.

As tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais relevante nas instituições de ensino superior nos últimos anos. Com o avanço da digitalização e a popularização dos dispositivos eletrônicos, essas tecnologias têm se tornado uma ferramenta essencial para aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência mais enriquecedora para os estudantes.

Uma das principais aplicações das tecnologias nas instituições de ensino superior é a facilitação do acesso e disponibilização de conteúdo. Com a criação de plataformas de ensino online e o uso de dispositivos móveis, os estudantes podem acessar materiais didáticos, como livros, artigos e vídeos, de qualquer lugar e a qualquer momento. Isso contribui para uma maior autonomia e flexibilidade no aprendizado, permitindo que os alunos possam estudar de acordo com o seu próprio ritmo.

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficientes no acompanhamento e avaliação do desempenho dos estudantes. Os sistemas de gestão acadêmica permitem que os professores registrem notas e registros de presença de forma mais eficiente, proporcionando uma maior agilidade na comunicação dos resultados. Além disso, o uso de softwares de aprendizagem adaptativa permite que os alunos recebam feedback personalizado e possam identificar seus pontos fortes e fracos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo.

O USO DE TICS NA EDUCAÇÃO

Ainda há desafios a serem enfrentados no que diz respeito à utilização das TICs na educação básica, como a falta de infraestrutura adequada e acesso à internet em algumas regiões do país. No entanto, é preciso buscar

soluções para esses obstáculos e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no uso das tecnologias.

Em suma, o uso das TICs na educação básica possui uma importância cada vez maior para todos os estudantes. Essas tecnologias permitem tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, contribuem para a inclusão digital e social, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os alunos. No entanto, é preciso investir na formação dos professores e superar os desafios para garantir o acesso igualitário às TICs em todas as escolas.

Nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm desempenhado um papel cada vez mais significativo na sociedade e, consequentemente, na educação. O avanço tecnológico trouxe consigo uma série de ferramentas que podem ser utilizadas no ambiente educacional, proporcionando inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a utilização das TICs na educação básica tem se tornado uma prática cada vez mais comum e necessária.

A tecnologia da informação e da comunicação afeta cada vez mais a vida das pessoas a todo tempo. Atualmente tornou-se rotina a potencialização das atividades humanas com a utilização da TIC, como exemplo podemos citar: uma simples marcação de consulta médica, movimentação bancária, reconhecimento de voz, cabines de aeronaves onde praticamente cabe ao piloto somente a gestão do voo, pois o restante é executado por agentes tecnológicos (CASTILHO, LUCIANE, 2015).

As TICs, que englobam diferentes recursos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones e a internet, permitem aos estudantes terem acesso a um vasto universo de informações e conteúdos de forma rápida e eficiente. Através dessas tecnologias, os estudantes podem expandir seus horizontes e aprofundar seus conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, como história, física, matemática, geografia, entre outras.

Uma das principais vantagens do uso das TICs na educação básica é a possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Com o auxílio de recursos audiovisuais como vídeos, jogos educativos e apresentações multimídia, os professores podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente para os estudantes. Além disso, as TICs também permitem a utilização de aplicativos e softwares específicos, que tornam as atividades mais personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

[...] aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de educadores como professores, comunicadores, produtores, tutores, e produção de conhecimento. Essa conjunção de "tecnologias da informação e comunicação com sólidas bases pedagógicas", exige uma adequada infraestrutura que, valendo-se de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, se paute pela qualidade e não somente pela quantidade (BOHN, 2011, apud in CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Outro benefício do uso das TICs na educação básica é a promoção da inclusão digital e social. Vivemos em uma era digital, na qual o acesso à informação e o domínio das tecnologias são essenciais para que os indivíduos possam se inserir plenamente na sociedade. Portanto, é fundamental que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e utilizar as TICs desde cedo, a fim de desenvolverem habilidades digitais que serão fundamentais para o seu futuro.

O uso desses recursos de TI pode se dar a partir de duas perspectivas: apenas como ferramenta didático-pedagógica - a instrumentalidade – ou um elemento carregado de conteúdo que representa nova forma de pensar e agir - o fundamento (PRETTO, 1994, p. 23). A segunda alternativa representa inserir a escola "num só movimento para a alfabetização da imagem, da comunicação, da informação - e ao mesmo tempo, da língua e da escrita" (FUSARI, 1994, p. 40). Por isso, o contato dos professores com a tecnologia em atividades

educativas deve ser diferente daquele que os meios de comunicação de massa proporcionam. (CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Além disso, a utilização das TICs na educação básica também contribui para a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os estudantes. Através das tecnologias, os alunos podem compartilhar informações e conhecimentos, realizar trabalhos em grupo de forma virtual, criar projetos colaborativos e trocar experiências com estudantes de outras escolas, cidades e até mesmo países. Essa interação entre os estudantes faz com que o aprendizado seja mais significativo e estimulante, desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como a capacidade de trabalho em equipe e a empatia.

No entanto, é importante ressaltar que o uso das TICs na educação básica requer um planejamento cuidadoso e uma formação adequada por parte dos professores. A simples disponibilidade das tecnologias não garantirá automaticamente a qualidade do ensino. É necessário investir na capacitação dos educadores para que eles possam utilizar as TICs de forma eficiente e integrada com as práticas pedagógicas.

VIEIRA (2011) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descreva seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. Pois como diz Vieira:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados 82 e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos

elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para sua utilização (VIEIRA, 2011, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia em ambientes educacionais tem se mostrado cada vez mais indispensável nos dias de hoje. Com os avanços tecnológicos e a enorme quantidade de informações disponíveis, é fundamental que os métodos de ensino acompanhem essa evolução, garantindo um aprendizado eficiente e atualizado.

O ritmo acelerado das inovações tecnológicas, assimiladas tão rapidamente pelos alunos, exige que a educação também acelere o passo, tornando o ensino mais criativo, estimulando o interesse pela aprendizagem. O que se percebe hoje é que a própria tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para o alcance desse objetivo. Entendendo a escola como um espaço de criação de cultura, esta deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em que nos encontramos. Espera-se, assim, da escola uma importante contribuição no sentido de ajudar as crianças e os jovens a viver em um ambiente cada vez mais "automatizado", através do uso da eletrônica e das telecomunicações. O horizonte de uma criança, hoje em dia, ultrapassa claramente o limite físico da sua escola, da sua cidade ou do seu país, quer se trate do horizonte cultural, social, pessoal ou profissional. (PAZ, MICHELI, 2013)

Uma das principais vantagens de utilizar a tecnologia na educação é a possibilidade de acesso a informações de maneira rápida e fácil. Com apenas alguns cliques, alunos e professores podem ter acesso a um vasto conteúdo de qualidade, que auxilia no processo de aprendizagem e enriquece as aulas.

Além disso, a tecnologia também oferece métodos de ensino mais dinâmicos e interativos. Com recursos como vídeos, jogos educativos, simulações e realidade virtual, é possível tornar as aulas mais atrativas e

estimulantes para os alunos, tornando o aprendizado uma experiência mais prazerosa e significativa.

Outra grande vantagem do uso da tecnologia na educação é a possibilidade de personalização do ensino. Com o auxílio de softwares e plataformas específicas, é possível adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, permitindo um ensino mais individualizado e eficiente.

No entanto, é importante ressaltar que o uso da tecnologia não deve substituir o papel do professor, mas sim complementá-lo. O professor continua a ser fundamental na transmissão do conhecimento, no estímulo ao pensamento crítico e na orientação dos alunos.

Por fim, é indiscutível que a tecnologia veio para ficar e possui um papel fundamental nos ambientes educacionais. Ela oferece possibilidades inovadoras de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais preparados e conectados com o mundo contemporâneo.

Portanto, é necessário que as instituições de ensino e os profissionais da educação estejam abertos e preparados para incorporar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, atualizada e atrativa para os estudantes. O uso consciente da tecnologia aliado ao conhecimento e expertise do professor certamente trará resultados significativos para a educação.

REFERÊNCIAIS

_____. Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Vidas de Professores. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

CASTILHO, Luciane Barbosa. O uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC's) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000

SETTON, Maria da Graça, Mídia e Educação. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco

publicação bimestral

Ciência e Evolução

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR:MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI

RESUMO

O processo de inclusão na educação infantil tem sido estudado e discutido em vários âmbitos, com o objetivo de garantir que todas as crianças recebam uma educação de alta qualidade, independentemente de suas habilidades ou características. O artigo discute os métodos de ensino científicos e as várias abordagens encontradas para atingir a inclusão na educação infantil. Enfatiza a importância da educação dos professores, o papel da família, a implementação de mudanças no currículo, técnicas de avaliação inclusivas e a criação de um ambiente escolar que seja acolhedor e atraente para todas as crianças. Além disso, estudos de caso e pesquisas mostram os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância de que toda a comunidade escolar trabalhe para garantir que todos os alunos sejam incluídos na educação infantil.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais educacionais também são essenciais para o sucesso da inclusão na educação infantil. Para garantir que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento, esses profissionais devem ser preparados para lidar com a diversidade de forma consciente e com empatia.

É importante lembrar que as crianças com deficiência ou necessidades especiais não são as únicas que podem ser incluídas na educação infantil. Além disso, ele envolve a inclusão de crianças de diferentes origens culturais, étnicas, sociais e financeiras, para garantir que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade e promover o respeito pela diversidade. Por fim, a inclusão na educação infantil é um desafio que exige que toda a sociedade se envolva. É imperativo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de alta qualidade que reconheça e fomente seu desenvolvimento integral. Somente dessa maneira poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada criança terá a chance de atingir seu máximo potencial.

Um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades, é a inclusão na educação infantil. A educação inclusiva é aquela que valoriza a diversidade, incentiva todas as crianças a participar ativamente e de maneira igualitária na aprendizagem.

Assim, o processo de inclusão na educação infantil envolve vários desafios e oportunidades. A forma como as crianças são tratadas, educadas e preparadas para a vida em sociedade é diretamente impactada por esses desafios. A inclusão requer mudanças pedagógicas e estruturais para atender às necessidades únicas de cada criança, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também significa repensar como as escolas tratam e integram crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e superdotação, entre outras condições. Isso requer formação de professores, políticas inclusivas, mudanças estruturais e curriculares e um verdadeiro compromisso com a igualdade e a diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Assim, o processo de inclusão na educação infantil envolve vários desafios e oportunidades. A forma como as crianças são tratadas, educadas e preparadas para a vida em sociedade é diretamente impactada por esses desafios. A inclusão requer mudanças pedagógicas e estruturais para atender às necessidades únicas de cada criança, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também significa repensar como as escolas tratam e integram crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e superdotação, entre outras condições. Isso requer formação de professores, políticas inclusivas, mudanças estruturais e curriculares e um verdadeiro compromisso com a igualdade e a diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A INCLUSÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança. Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil é um tema de extrema importância atualmente, que visa garantir a participação e o aprendizado de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e características individuais. A inclusão é um direito assegurado por lei e um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Neste contexto, torna-se essencial compreender os desafios, possibilidades e benefícios da prática da inclusão na primeira infância.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil parte do pressuposto de que cada criança é única, com suas próprias necessidades, interesses e potencialidades. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para acolher e atender a diversidade de seus alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, a inclusão na primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que demanda o engajamento de toda a sociedade em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos. Ao longo deste texto, pudemos refletir sobre a importância da inclusão na Educação Infantil e seus impactos na formação de crianças mais conscientes, tolerantes e solidárias. No entanto, é essencial ressaltar que a inclusão vai muito além da presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de aula, sendo um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação inclusiva para todos, bem como o investimento na formação de profissionais capacitados para atuar de forma efetiva com a diversidade de suas turmas. A inclusão educacional não se resume apenas à questão da deficiência, mas abarca um espectro vasto de diferenças que devem ser acolhidas e valorizadas no ambiente escolar.

Além disso, a parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso da prática da inclusão educacional. O envolvimento de todos os atores na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor pode fazer a diferença na vida das crianças, garantindo que cada uma delas seja reconhecida em sua singularidade e potencialidades. A participação ativa dos familiares no processo educativo, o diálogo aberto e a construção coletiva de estratégias pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Por fim, a inclusão educacional não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizado para toda a comunidade escolar. Ao acolher a diversidade, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo possa se desenvolver e alcançar seu pleno potencial. A inclusão é um direito de todos e um dever de cada um de nós, que devemos defender e promover em todas as esferas da vida em sociedade.

Assim, reafirmamos a importância da inclusão educacional como um processo transformador, capaz de romper barreiras e construir pontes para a construção de um mundo mais inclusivo e acolhedor. Que possamos seguir em busca da equidade, da justiça e do respeito à diversidade, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças. Juntos, podemos construir um futuro mais inclusivo e solidário para todos.

Um dos principais desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil está relacionado à formação dos profissionais da área. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de suas turmas, desenvolvendo estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as necessidades de cada criança. Nesse sentido, a capacitação constante dos professores é essencial para garantir um ambiente educativo acolhedor e estimulante para todos os alunos.

Além disso, a infraestrutura das instituições de ensino também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão na Educação Infantil. É necessário que as escolas estejam adaptadas para receber crianças com necessidades especiais, oferecendo recursos e materiais adequados para atender às demandas de todos os alunos. Dessa forma, é possível garantir que a inclusão seja efetiva e que as crianças sintam-se acolhidas e respeitadas em seu ambiente escolar.

A prática da Educação Inclusiva na Educação Infantil traz consigo uma série de benefícios para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo. Ao conviverem com a diversidade desde cedo, as crianças desenvolvem valores como o respeito, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. Além disso, a inclusão na primeira infância promove o aprendizado mútuo, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos no processo educativo.

Em suma, a Educação Inclusiva na Educação Infantil é uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao garantir o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, estamos promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A inclusão na primeira infância é um caminho que deve ser trilhado por todos, em busca de um mundo mais inclusivo e acolhedor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

AUTOR :APARECIDA ALVES GUSMÃO RIBEIRO

RESUMO

A escola desempenha papel central na formação cidadã dos indivíduos, constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores democráticos, éticos e sociais. Na Educação Básica, a construção da cidadania ocorre por meio das práticas pedagógicas, das relações interpessoais e da vivência cotidiana de direitos e deveres. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a escola enquanto espaço de construção da cidadania, analisando sua função social, política e educativa. A partir de revisão bibliográfica, discute-se a importância de uma educação comprometida com a participação, a justiça social e a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Escola. Cidadania. Educação.

ABSTRACT

The school plays a central role in the civic formation of individuals, constituting a privileged space for the development of democratic, ethical, and social values. In Basic Education, the construction of citizenship occurs through pedagogical practices, interpersonal relationships, and the daily experience of rights and duties. This article aims to reflect on the school as a space for the construction of citizenship, analyzing its social, political, and educational function. Based on a bibliographic review, the importance of education committed to participation, social justice, and the formation of critical and conscious subjects is discussed.

Keywords: School. Citizenship. Education.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

INTRODUÇÃO

A construção da cidadania é um dos principais objetivos da educação em uma sociedade democrática. A escola, enquanto instituição social, ocupa lugar estratégico nesse processo, pois é nela que crianças e adolescentes têm contato sistemático com valores, normas, conhecimentos e práticas que orientam a convivência social. Dessa forma, o espaço escolar ultrapassa a função de transmissão de conteúdos, assumindo o compromisso com a formação integral do sujeito.

No contexto da Educação Básica, a cidadania deve ser compreendida como um processo contínuo de formação, que envolve o desenvolvimento da consciência crítica, do respeito aos direitos humanos e da participação ativa na vida social. Conforme destaca Freire (1996), a educação é um ato político, capaz de contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação da realidade social.

Diante dos desafios contemporâneos, como as desigualdades sociais, a exclusão e a fragilização da participação democrática, torna-se fundamental refletir sobre o papel da escola na formação de cidadãos críticos e atuantes. Assim, este artigo tem como objetivo discutir a escola como espaço de construção da cidadania, evidenciando práticas e princípios que fortalecem esse processo no cotidiano escolar.

A função social da escola na formação cidadã

A escola é uma instituição social historicamente construída para atender às necessidades formativas da sociedade. Nesse sentido, sua função social vai além da instrução acadêmica, abrangendo a formação ética, política e social dos indivíduos. Segundo Saviani (2011), a educação escolar deve possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos sistematizados, ao mesmo tempo em que contribui para a compreensão crítica da realidade.

A cidadania, entendida como o exercício consciente de direitos e deveres, é construída a partir das experiências vividas no ambiente escolar. As relações estabelecidas entre alunos, professores e gestores influenciam diretamente a forma como os sujeitos compreendem valores como respeito, justiça, solidariedade e democracia. Assim, a escola configura-se como um espaço privilegiado de socialização e aprendizagem da convivência coletiva.

Nesse contexto, o currículo escolar desempenha papel fundamental na formação cidadã. Um currículo comprometido com a cidadania deve dialogar com a realidade social dos estudantes, promovendo reflexões sobre temas como direitos humanos, diversidade, ética e participação social. Para Libâneo (2013), o currículo é um instrumento político que expressa as concepções de sociedade e de sujeito que se pretende formar.

A prática pedagógica também se revela essencial nesse processo. Metodologias que incentivam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos alunos contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Conforme Freire (1996), o diálogo é elemento central da educação libertadora, pois possibilita a construção coletiva do conhecimento e da consciência cidadã.

O aspecto relevante diz respeito à gestão democrática da escola. A participação de professores, alunos, famílias e comunidade nas decisões escolares fortalece a vivência da democracia no cotidiano educacional. Paro (2010) afirma que a gestão democrática é condição indispensável para que a escola cumpra sua função social e formativa.

A escola como espaço de construção da cidadania também deve promover a inclusão e o respeito às diferenças. Ao valorizar a diversidade cultural, social e étnica dos alunos, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos mais tolerantes e comprometidos com a igualdade de direitos. Segundo Candau (2012), a educação para a diversidade é elemento essencial para o fortalecimento da cidadania em sociedades plurais.

As normas e regras escolares constituem outro importante instrumento de formação cidadã. Quando construídas coletivamente e aplicadas de forma justa, elas ensinam aos alunos a importância do respeito às leis e da responsabilidade coletiva. Esse processo contribui para o desenvolvimento do senso de pertencimento e da consciência social.

Além disso, projetos pedagógicos voltados para ações sociais, culturais e comunitárias ampliam as possibilidades de vivência da cidadania. Atividades que envolvem a comunidade local, ações solidárias e debates sobre problemas sociais favorecem a articulação entre teoria e prática, fortalecendo o compromisso social dos estudantes.

A formação continuada dos professores também é indispensável para a consolidação da escola como espaço de cidadania. Educadores preparados tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais reflexivas e comprometidas com a formação ética e política dos alunos. Para Nóvoa (1995), o professor é um agente fundamental na construção de uma educação de qualidade social.

Outro ponto a ser considerado é o clima escolar. Ambientes acolhedores, baseados no respeito mútuo e na valorização do diálogo, favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento social dos estudantes. A escola deve se posicionar de forma ativa no enfrentamento de situações de violência, preconceito e discriminação.

A articulação entre escola, família e comunidade fortalece o processo de construção da cidadania. Quando esses atores atuam de forma integrada, amplia-se o alcance das ações educativas, promovendo maior engajamento social. Conforme destaca Arroyo (2000), a educação é um processo coletivo, que extrapola os muros da escola.

Por fim, a escola como espaço de construção da cidadania deve assumir um compromisso permanente com a transformação social. Isso implica repensar práticas, revisar concepções e buscar constantemente a efetivação de uma educação democrática, crítica e emancipadora.

Considerações finais

A escola exerce papel fundamental na construção da cidadania, constituindo-se como espaço privilegiado de formação ética, social e política dos indivíduos. Ao promover o acesso ao conhecimento e estimular a reflexão

crítica, a instituição escolar contribui para o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a formação cidadã ocorre por meio das práticas pedagógicas, do currículo, da gestão democrática e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Esses elementos, quando articulados de forma coerente, fortalecem a vivência da democracia e da participação social no cotidiano educacional.

Destaca-se, ainda, a importância de uma educação comprometida com a inclusão, o respeito à diversidade e a justiça social. A escola que valoriza as diferenças e promove o diálogo contribui para a formação de cidadãos mais solidários, críticos e participativos.

Por fim, compreende-se que a construção da cidadania é um processo contínuo, que exige o engajamento coletivo de educadores, gestores, alunos e comunidade. Ao assumir esse compromisso, a escola reafirma sua função social e seu papel na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação e direitos humanos: desafios atuais. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2008.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

EDUCAÇÃO ESPECIAL, EQUIDADE E INCLUSÃO: INTERFACES ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

AUTOR :MARIA DO SOCORRO DE SOUZA EVANGELISTA SANTOS

RESUMO

No contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação especial e equidade, discutindo os avanços legais e os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de legislações, diretrizes nacionais e produções acadêmicas sobre educação especial e inclusão. Os resultados evidenciam que, embora haja progressos normativos relevantes, a efetivação da equidade educacional demanda investimentos contínuos na formação docente, na adaptação curricular, no fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e na construção de uma cultura escolar inclusiva. Conclui-se que a equidade na educação especial não se limita ao acesso, mas requer ações pedagógicas intencionais que garantam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.A educação especial, fundamentada nos princípios da equidade e dos direitos humanos, constitui-se como eixo central da política de educação inclusiva no Brasil. Embora o arcabouço legal assegure o direito à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observa-se um distanciamento significativo entre o que é previsto na legislação e o que se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave

Educação especial. Equidade; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Legislação educacional.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica inclusiva emerge, assim, como elemento central para a efetivação da educação especial na perspectiva da equidade. Professores, gestores e demais profissionais da educação são desafiados a ressignificar suas práticas, adotando estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes. Isso implica repensar metodologias de ensino, formas de avaliação, organização do tempo e do espaço escolar, bem como a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. A prática pedagógica deixa de ser um conjunto de ações neutras para se tornar um campo político, ético e socialmente comprometido com a garantia de direitos.

Contudo, a construção de práticas pedagógicas equitativas não ocorre de forma isolada ou individual. Ela depende de políticas públicas consistentes, de investimento na formação inicial e continuada dos professores, de suporte institucional e de uma gestão escolar comprometida com a inclusão. A ausência de formação específica, a precarização das condições de trabalho docente e a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis constituem obstáculos recorrentes à efetivação da equidade na educação especial. Esses fatores evidenciam que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor da sala comum ou ao profissional do AEE, mas deve ser compartilhada por todo o sistema educacional. Além disso, é fundamental considerar que as práticas pedagógicas são influenciadas por concepções históricas e culturais sobre deficiência, normalidade e aprendizagem. Ainda persistem, no ambiente escolar, discursos e práticas que reforçam a medicalização das diferenças, a rotulação dos estudantes e a centralidade do déficit, em detrimento de uma abordagem pedagógica voltada às potencialidades e aos contextos de aprendizagem.

Essas concepções impactam diretamente a forma como os estudantes público da educação especial são percebidos e atendidos, contribuindo para processos de exclusão simbólica e pedagógica, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

Nesse cenário, torna-se imprescindível analisar criticamente a relação entre legislação e prática pedagógica, compreendendo que a efetivação da equidade na educação especial exige mais do que o cumprimento formal das normas. É necessário que os princípios legais se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar, promovendo mudanças estruturais e culturais que sustentem a inclusão como prática permanente e não como ação pontual. A legislação deve ser entendida como ponto de partida e não como ponto de chegada, orientando práticas que assegurem o direito à aprendizagem significativa para todos os estudantes.

A articulação entre educação especial e equidade também demanda uma abordagem intersetorial, envolvendo áreas como saúde, assistência social e cultura, de modo a ampliar as possibilidades de atendimento às necessidades educacionais dos estudantes. A escola, enquanto espaço social, não pode ser pensada de forma isolada, sendo fundamental estabelecer parcerias que fortaleçam o desenvolvimento integral dos educandos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado assume papel estratégico, ao complementar e suplementar o ensino comum, contribuindo para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

“A inclusão social baseia-se no princípio de que a sociedade deve se adaptar para atender às necessidades das pessoas com deficiência, e não o contrário” (SASSAKI, 2009, p. 45).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da gestão escolar na promoção da equidade. Gestores comprometidos com a inclusão desempenham função fundamental na organização de políticas internas, na mediação de conflitos, no incentivo à formação docente e na construção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade. A gestão democrática, alinhada aos princípios da educação inclusiva, favorece a implementação de práticas pedagógicas equitativas, ao promover a participação da comunidade escolar e a corresponsabilização dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Diante desse contexto, este artigo propõe-se a discutir a educação especial sob a perspectiva da equidade, analisando o percurso que vai da legislação às práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Parte-se do pressuposto de que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e práticas pedagógicas intencionais. Ao problematizar os desafios e as possibilidades desse percurso, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma educação que reconheça a diversidade como valor e promova a justiça educacional como princípio orientador das ações pedagógicas.

“A inclusão escolar somente se concretiza quando os professores estão preparados para lidar com a diversidade, refletindo criticamente sobre suas práticas e concepções” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21). Assim, ao refletir sobre a educação especial e a equidade, pretende-se evidenciar que a construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo, que exige compromisso ético, político e pedagógico. A superação das desigualdades educacionais passa pelo reconhecimento das diferenças e pela adoção de práticas que garantam não apenas o acesso à escola, mas a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Dessa forma, a educação especial, quando fundamentada na equidade, contribui para a consolidação de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a dignidade humana e com a transformação social.

publicação bimestral

Ciência e Evolução

A educação constitui-se como um direito social fundamental e um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, da justiça social e da equidade. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades históricas, sociais e educacionais, a educação especial assume papel central na consolidação de uma escola democrática e inclusiva, capaz de atender à diversidade humana em suas múltiplas dimensões. A partir da perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deixa de ser compreendida como um sistema paralelo ou segregado e passa a integrar o ensino comum, garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente no campo normativo ao reconhecer a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Base Nacional Comum Curricular configuram um robusto arcabouço legal que reafirma o direito à educação em igualdade de condições, orientado pelo princípio da equidade. Esse conjunto normativo representa conquistas históricas dos movimentos sociais e das lutas por direitos, consolidando um marco jurídico que reconhece a diversidade como valor e a diferença como parte constitutiva do processo educativo.

“A criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Entretanto, apesar dos avanços legais, observa-se que a materialização da equidade no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. A distância entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva nas práticas pedagógicas revela tensões estruturais, culturais e formativas que atravessam o sistema educacional. A garantia do acesso físico à escola, por si só, não assegura uma educação equitativa, uma vez que a inclusão efetiva exige mudanças profundas nas concepções pedagógicas, na organização curricular, nos processos avaliativos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a equidade na educação especial não pode ser compreendida apenas como igualdade de oportunidades formais, mas como a oferta de condições diferenciadas que possibilitem a cada estudante aprender e se desenvolver de acordo com suas necessidades, potencialidades e contextos. Trata-se de reconhecer que tratar igualmente os desiguais pode perpetuar exclusões, sendo necessário adotar práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e intencionalmente inclusivas. A equidade, portanto, pressupõe a superação de modelos homogêneos de ensino e a construção de propostas pedagógicas que considerem a diversidade como princípio estruturante do currículo.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A dimensão atitudinal da capacitação docente não pode ser negligenciada. Preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação aos estudantes com deficiência ainda estão presentes em muitos contextos escolares, influenciando negativamente as práticas pedagógicas. A formação para a inclusão deve promover a reflexão crítica sobre essas atitudes, contribuindo para a construção de uma postura ética baseada no respeito à diversidade e no reconhecimento das potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão não se resume a técnicas pedagógicas, mas envolve valores, crenças e compromissos éticos que orientam a ação docente.

Outro ponto relevante diz respeito à formação inicial dos professores. Embora a formação continuada seja indispensável, é fundamental que os cursos de licenciatura incorporem, de forma consistente, conteúdos e experiências relacionadas à educação inclusiva. A fragmentação curricular e a abordagem superficial da educação especial na formação inicial comprometem a preparação dos futuros docentes para atuar em contextos inclusivos. A articulação entre teoria, prática e estágio supervisionado constitui elemento-chave para o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas às demandas da inclusão.

"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." (FREIRE, 1987, p. 84).

A capacitação docente para a inclusão também deve considerar o papel da gestão escolar na promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento profissional. Gestores comprometidos com a educação inclusiva desempenham função estratégica ao incentivar a formação continuada, organizar tempos e espaços para o estudo coletivo e garantir suporte pedagógico aos professores. A ausência de uma gestão alinhada aos princípios da inclusão pode comprometer significativamente os processos formativos e a implementação de práticas pedagógicas equitativas.

Além disso, é necessário reconhecer que a capacitação docente ocorre em um contexto mais amplo de políticas públicas e condições estruturais. Investimentos insuficientes, precarização do trabalho docente e descontinuidade de políticas de formação constituem entraves à consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. A responsabilização individual do professor, sem o devido suporte institucional, tende a gerar frustração e desgaste profissional. Assim, a capacitação docente para a inclusão deve ser compreendida como responsabilidade coletiva, envolvendo sistemas de ensino, gestores, formadores e professores.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, um processo formativo permanente, que acompanhe as transformações sociais e educacionais. A capacitação docente não é um ponto de chegada, mas um caminho em constante construção, que demanda abertura ao diálogo, disposição para a mudança e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. Ao investir na formação dos professores, a escola fortalece sua capacidade de responder à diversidade e de promover uma educação pautada na equidade e na justiça social.

Dessa forma, o processo de capacitação docente para o trabalho com a inclusão em sala de aula configura-se como elemento central para a efetivação das políticas de educação inclusiva. Ao articular conhecimentos teóricos, reflexão crítica e práticas pedagógicas contextualizadas, a formação docente contribui para a superação de barreiras à aprendizagem e para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e democráticos. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser um desafio individual e passa a ser um projeto coletivo, sustentado por uma formação docente comprometida com a transformação social e com a garantia do direito à educação para todos.

A capacitação docente para o trabalho com a inclusão em sala de aula constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva e para a consolidação da equidade no contexto escolar. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais, a escola assume o desafio de atender à diversidade humana em suas múltiplas expressões, exigindo dos profissionais da educação saberes, práticas e atitudes que ultrapassem modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, a formação dos professores emerge como elemento estratégico para garantir que os princípios legais da educação inclusiva se traduzam em práticas pedagógicas concretas, capazes de promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A capacitação para a inclusão exige, portanto, uma mudança paradigmática que envolve aspectos epistemológicos, pedagógicos e éticos.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.”

(FREIRE, 1996, p. 25).

A legislação brasileira estabelece diretrizes claras quanto à responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir a formação adequada dos profissionais da educação para o atendimento aos estudantes público da educação especial. No entanto, observa-se que a existência de normativas, por si só, não assegura a qualidade dos processos formativos. Muitas vezes, a capacitação docente ocorre de forma fragmentada, pontual e desvinculada das reais demandas do cotidiano escolar. Cursos rápidos, palestras isoladas e formações descontextualizadas tendem a produzir impactos limitados, não sendo suficientes para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

A capacitação docente para a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado à prática e fundamentado na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada assume papel central, ao possibilitar que os professores revisitem suas concepções, ampliem seus conhecimentos e desenvolvam estratégias pedagógicas mais inclusivas. Trata-se de um processo que não se restringe à aquisição de técnicas ou recursos específicos, mas que envolve a construção de uma postura profissional comprometida com a equidade e com a justiça educacional. Um dos principais desafios da capacitação docente para a inclusão reside na superação da dicotomia entre teoria e prática. Muitos professores relatam dificuldades em aplicar, no cotidiano da sala de aula, os conhecimentos adquiridos em cursos de formação, especialmente quando esses conhecimentos não dialogam com as condições reais de trabalho.

Turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos acessíveis, ausência de apoio institucional e sobrecarga de atribuições são fatores que impactam diretamente a implementação de práticas inclusivas. Assim, a capacitação docente precisa considerar o contexto escolar como espaço de formação, valorizando a experiência do professor e promovendo processos formativos situados e colaborativos.

Nesse contexto, a formação em serviço emerge como estratégia potente para o fortalecimento da inclusão escolar. Ao promover espaços de estudo, reflexão e troca de experiências no interior da escola, a formação em serviço possibilita a construção coletiva de saberes pedagógicos e o enfrentamento conjunto dos desafios da inclusão. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, projetos colaborativos e acompanhamento pedagógico configuram-se como dispositivos formativos que contribuem para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Outro aspecto fundamental da capacitação docente refere-se à compreensão das especificidades dos estudantes público da educação especial. Embora seja importante conhecer as características gerais das deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a formação docente não pode se limitar a classificações ou diagnósticos. O foco deve estar na compreensão das necessidades educacionais dos estudantes e na identificação de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem. A centralidade no sujeito, e não no diagnóstico, constitui princípio basilar de uma formação docente alinhada à perspectiva inclusiva. A capacitação para a inclusão também demanda o desenvolvimento de competências relacionadas à adaptação curricular e à flexibilização das práticas pedagógicas. Professores precisam ser apoiados na construção de propostas que considerem diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem, utilizando metodologias diversificadas e recursos acessíveis. A avaliação, nesse contexto, deve ser compreendida como processo formativo, orientado para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e não para a exclusão ou rotulação. A formação docente deve, portanto, problematizar concepções tradicionais de avaliação e promover práticas avaliativas coerentes com os princípios da inclusão.

A articulação entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado constitui elemento essencial para a efetivação da inclusão. A capacitação docente deve fomentar o trabalho colaborativo, promovendo o diálogo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. O AEE, enquanto serviço complementar e suplementar ao ensino comum, não substitui a responsabilidade do professor regente, mas contribui para a eliminação de barreiras à aprendizagem. A formação docente precisa, assim, enfatizar a corresponsabilização e a cooperação como fundamentos da prática inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a efetivação da educação especial na perspectiva da equidade depende de condições estruturais adequadas. A precarização do trabalho docente, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e a sobrecarga de atribuições configuram-se como entraves significativos à inclusão. A responsabilização individual do professor, sem o devido suporte institucional, tende a gerar desgaste profissional e frustração, comprometendo a qualidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como responsabilidade do Estado, dos sistemas de ensino e das instituições escolares, e não apenas dos profissionais que atuam diretamente em sala de aula.

As políticas públicas desempenham papel fundamental na promoção da educação inclusiva, sendo necessário garantir investimentos contínuos na formação docente, na infraestrutura escolar e na oferta de serviços de apoio. A descontinuidade de políticas e a ausência de monitoramento comprometem a consolidação de práticas inclusivas e reforçam desigualdades educacionais. Assim, as considerações finais deste artigo ressaltam a importância de políticas educacionais articuladas, sustentáveis e alinhadas aos princípios da equidade e dos direitos humanos.

Diante do exposto, conclui-se que a educação especial, quando orientada pelo princípio da equidade, contribui de forma significativa para a construção de uma escola mais justa, democrática e acessível. A inclusão escolar não deve ser compreendida como um desafio pontual ou como uma exigência legal a ser cumprida formalmente, mas como um projeto coletivo que envolve transformação de concepções, práticas e estruturas. A efetivação desse projeto exige compromisso ético, político e pedagógico, bem como a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento das políticas públicas.

Por fim, ressalta-se que este estudo não esgota as discussões sobre educação especial e equidade, mas busca contribuir para o aprofundamento do debate e para a reflexão crítica sobre os caminhos da inclusão escolar. A complexidade do tema demanda pesquisas contínuas, que considerem diferentes contextos educacionais e vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A construção de uma escola inclusiva é um processo em permanente construção, que exige diálogo, reflexão e ação coletiva. Nesse sentido, a educação especial, fundamentada na equidade, reafirma-se como elemento indispensável para a garantia do direito à educação e para a promoção da justiça social no contexto educacional contemporâneo.

A discussão proposta neste artigo permitiu evidenciar que a educação especial, quando compreendida à luz do princípio da equidade, constitui um elemento central para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao longo do trabalho, foi possível analisar o percurso que vai da legislação às práticas pedagógicas e aos processos de capacitação docente, revelando que a efetivação da inclusão escolar não se dá de forma automática ou linear, mas resulta de um conjunto de ações articuladas, sustentadas por compromissos políticos, pedagógicos e éticos. Nesse sentido, as considerações finais não se limitam a sintetizar os argumentos apresentados, mas buscam problematizar os desafios persistentes e apontar caminhos possíveis para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto educacional brasileiro.

O arcabouço legal que orienta a educação especial no Brasil representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação estabelece princípios claros relacionados à equidade, à acessibilidade e à garantia do atendimento educacional em classes comuns do ensino regular. Contudo, os resultados da análise indicam que a existência de normas e diretrizes, embora indispensável, não é suficiente para assegurar a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A distância entre o texto legal e a prática pedagógica evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes, capazes de promover mudanças estruturais e culturais no interior das escolas.

Um dos aspectos centrais evidenciados ao longo do estudo refere-se à compreensão da equidade como elemento indissociável da educação especial. A equidade ultrapassa a noção de igualdade formal e exige o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula de estudantes público da educação especial na escola regular, mas deve ser entendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. As práticas pedagógicas equitativas demandam intencionalidade, planejamento e flexibilidade, aspectos que somente se concretizam quando os profissionais da educação dispõem de formação adequada e suporte institucional.

A análise das práticas pedagógicas revelou que, embora haja avanços pontuais em algumas redes e instituições, ainda persistem concepções e práticas excludentes no ambiente escolar.

A centralidade no déficit, a medicalização das dificuldades de aprendizagem e a padronização curricular configuram-se como obstáculos à construção de práticas inclusivas. Esses elementos reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as potencialidades dos estudantes e considere os diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. A equidade, nesse contexto, exige a superação de modelos homogêneos de ensino e a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas e acessíveis.

Outro ponto fundamental destacado neste artigo diz respeito ao papel da capacitação docente na efetivação da educação inclusiva. A formação dos professores emerge como condição indispensável para a tradução dos princípios legais em práticas pedagógicas concretas. Entretanto, observou-se que os processos formativos ainda apresentam fragilidades significativas, como a fragmentação, a descontinuidade e a pouca articulação com o contexto escolar. A predominância de formações pontuais e descontextualizadas limita o impacto da capacitação docente, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada que considerem a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

A capacitação docente para a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente, que articula teoria e prática e promove a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. A formação em serviço, baseada no trabalho colaborativo e na troca de experiências, mostrou-se uma estratégia potente para o fortalecimento das práticas inclusivas. Ao valorizar o saber docente e promover espaços coletivos de reflexão, a formação em serviço contribui para a construção de uma cultura escolar pautada na equidade e no respeito à diversidade. Contudo, para que essa estratégia se efetive, é imprescindível o apoio da gestão escolar e o comprometimento dos sistemas de ensino.

A articulação entre os profissionais da educação, especialmente entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, também se destacou como elemento central para a inclusão. O trabalho colaborativo favorece a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes e contribui para a superação da lógica de responsabilização individual. A inclusão, conforme evidenciado, não pode ser compreendida como atribuição exclusiva de um profissional ou setor, mas como responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar.

As considerações finais também apontam para a importância da dimensão atitudinal na construção de práticas inclusivas. Preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação aos estudantes público da educação especial ainda permeiam o ambiente escolar, influenciando negativamente as práticas pedagógicas. A formação docente, nesse sentido, deve ir além do domínio técnico e promover reflexões sobre valores, crenças e concepções que orientam a ação educativa. A inclusão exige um compromisso ético com a dignidade humana e com o reconhecimento da diversidade como valor social e educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à formação inicial dos professores. Embora a formação continuada seja essencial, é fundamental que os cursos de licenciatura incorporem, de forma consistente, conteúdos e experiências relacionadas à educação inclusiva. A fragilidade da formação inicial compromete a atuação dos docentes e dificulta a implementação de práticas pedagógicas equitativas. A articulação entre teoria, prática e estágio supervisionado emerge como elemento-chave para a preparação de professores capazes de atuar em contextos inclusivos e diversos.

REFERENCIAS

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INFÂNCIA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: TRANSFORMAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM

AUTOR :JUSSARA JULLY GARCIA SILVA

RESUMO

A crescente inserção da inteligência artificial (IA) no cotidiano infantil configura-se como um dos fenômenos mais significativos das transformações contemporâneas no campo educacional. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estão imersas em ambientes digitais permeados por tecnologias inteligentes, como aplicativos interativos, assistentes virtuais e plataformas adaptativas, que passam a mediar suas experiências de aprendizagem, comunicação e interação com o mundo. Esse cenário redefine não apenas as formas de acesso ao conhecimento, mas também os modos de desenvolvimento das crianças, impactando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais de maneira complexa e interdependente. No contexto da educação infantil, etapa fundamental para a constituição das bases do desenvolvimento humano, tais transformações exigem uma análise crítica e fundamentada. As interações mediadas por tecnologias digitais, especialmente aquelas baseadas em inteligência artificial, introduzem novas dinâmicas de aprendizagem que podem tanto potencializar quanto limitar experiências essenciais da infância. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender como essas ferramentas influenciam processos como a construção da linguagem, o desenvolvimento do pensamento simbólico, a socialização e a formação da autonomia. Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar, de forma crítica e aprofundada, os impactos da inteligência artificial no desenvolvimento infantil, considerando suas potencialidades e seus riscos. A análise enfatiza, particularmente, o papel do uso de telas e a importância da mediação familiar e escolar, reconhecendo que a qualidade das interações estabelecidas com as tecnologias é determinante para seus efeitos no desenvolvimento da criança. Trata-se de um estudo de natureza teórica, fundamentado em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, bem como em documentos oficiais, com destaque para o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, que orienta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral.\n\nOs resultados apontam que,

embora a inteligência artificial possa ampliar as possibilidades de aprendizagem, oferecendo experiências interativas, personalizadas e potencialmente enriquecedoras, seu uso excessivo, descontextualizado ou não mediado pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como a interação social, o brincar, a exploração do ambiente e a construção de vínculos afetivos. Tais evidências reforçam a necessidade de uma abordagem equilibrada e intencional no uso dessas tecnologias. Conclui-se que a integração da inteligência artificial na educação infantil deve estar ancorada em princípios pedagógicos que respeitem as especificidades da infância, valorizem a mediação do adulto e promovam o desenvolvimento integral da criança. Mais do que incorporar tecnologias, trata-se de garantir que seu uso esteja a serviço de uma educação humanizada, crítica e comprometida com a formação plena dos sujeitos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Tecnologias Digitais; Aprendizagem.

ABSTRACT

The increasing integration of artificial intelligence (AI) into children's daily lives has emerged as one of the most significant phenomena shaping contemporary transformations in the field of education. From the earliest years, children are immersed in digital environments permeated by intelligent technologies, such as interactive applications, virtual assistants, and adaptive platforms, which increasingly mediate their learning

experiences, communication, and interactions with the world. This context not only redefines access to knowledge but also reshapes the ways in which children develop, impacting cognitive, social, emotional, and cultural dimensions in complex and interdependent ways. Within the context of early childhood education an essential stage for establishing the foundations of human development such transformations demand critical and well-grounded analysis. Interactions mediated by digital technologies, particularly those driven by artificial intelligence, introduce new learning dynamics that may both enhance and constrain essential childhood experiences. In this regard, it becomes crucial to understand how these tools influence processes such as language acquisition, the development of symbolic thinking, socialization, and the formation of autonomy.

In light of this scenario, this article aims to critically and comprehensively analyze the impacts of artificial intelligence on child development, considering both its potential benefits and associated risks. The analysis places particular emphasis on screen use and the importance of family and school mediation, recognizing that the quality of interactions established with technology plays a decisive role in shaping its effects on children's development. This is a theoretical study grounded in a literature review of both classical and contemporary authors, as well as official documents, with particular emphasis on the São Paulo City Curriculum for Early Childhood Education, which guides pedagogical practices oriented toward holistic child development. The findings indicate that, although artificial intelligence can expand learning opportunities by providing interactive, personalized, and potentially enriching experiences, its excessive, decontextualized, or unmediated use may compromise essential aspects of child development, such as social interaction, play, environmental exploration, and the formation of emotional bonds. These findings reinforce the need for a balanced and intentional approach to the use of such technologies. It is concluded that the integration of artificial intelligence in early childhood education must be grounded in pedagogical principles that respect the specificities of childhood, value adult mediation, and promote the holistic development of the child. More than merely incorporating technology, the goal is to ensure that its use supports a humanized, critical, and development-oriented educational approach.

Keywords: Artificial Intelligence; Early Childhood Education; Child Development; Digital Technologies; Learning.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea é profundamente marcada pela crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano das crianças, entre as quais se destaca a inteligência artificial como um dos elementos mais transformadores desse cenário. Desde os primeiros anos de vida, as crianças passam a interagir com dispositivos móveis, assistentes virtuais, plataformas adaptativas e conteúdos personalizados, que não apenas fazem parte de suas rotinas, mas também passam a mediar suas formas de brincar, aprender e se relacionar com o mundo. Essas tecnologias introduzem novas linguagens, dinâmicas e possibilidades de interação, configurando um ambiente digital que influencia diretamente os processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, a educação infantil assume um papel ainda mais estratégico e relevante, uma vez que corresponde à etapa em que se estabelecem as bases do desenvolvimento integral da criança. É nesse período que se consolidam habilidades fundamentais relacionadas à linguagem, ao pensamento, à socialização, à autonomia e à construção de vínculos afetivos. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), a educação infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Dessa forma, qualquer inserção tecnológica nesse contexto precisa estar alinhada a esses princípios, respeitando as especificidades da infância e valorizando experiências concretas, lúdicas e significativas. A presença da inteligência artificial nesse cenário, portanto, exige uma análise crítica e fundamentada, que vá além de uma visão meramente instrumental da tecnologia. Trata-se de compreender de que maneira essas ferramentas podem contribuir para enriquecer as experiências de aprendizagem ou, ao contrário, interferir negativamente no desenvolvimento infantil, especialmente quando utilizadas de forma excessiva ou sem a devida mediação. A centralidade da interação humana, do brincar e da exploração do ambiente físico não pode ser substituída por experiências exclusivamente digitais, sob pena de comprometer dimensões essenciais do desenvolvimento. Diante desse panorama, o presente artigo propõe-se a analisar as transformações no desenvolvimento e na aprendizagem infantil na era da inteligência artificial, discutindo de forma crítica seus impactos positivos e negativos. Além disso, busca refletir sobre os desafios relacionados ao uso excessivo de telas, bem como o papel fundamental da mediação familiar e escolar na construção de práticas equilibradas, conscientes e pedagogicamente orientadas no uso das tecnologias na educação infantil. 2. Fundamentação teórica O desenvolvimento infantil constitui-se como um processo complexo, dinâmico e multidimensional, resultante da interação contínua entre fatores biológicos, sociais, culturais e históricos. Trata-se de um percurso que não ocorre de forma linear, mas que envolve múltiplas dimensões interdependentes, como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Nesse sentido, compreender a infância requer uma abordagem teórica que considere a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, inserido em um contexto social e cultural específico.

Sob a perspectiva construtivista, Piaget (1976) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação ativa da criança com o meio, sendo o conhecimento construído a partir de processos de assimilação e acomodação. Para o autor, a aprendizagem está diretamente relacionada às experiências concretas vivenciadas pela criança, que permitem a organização progressiva de estruturas cognitivas. Complementariamente, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991) enfatiza o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento humano, destacando que o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, internalizar-se no plano individual. Nesse contexto, a linguagem e a interação com o outro assumem papel central na construção do conhecimento. Na contemporaneidade, as formas de interação da criança com o mundo ampliam-se significativamente com a presença das tecnologias digitais. Essas tecnologias passam a integrar o cotidiano infantil, atuando não apenas como ferramentas de acesso à informação, mas como mediadoras de experiências de aprendizagem. Conforme Kenski (2012), as tecnologias digitais promovem transformações profundas nas formas de pensar, aprender e se comunicar, influenciando diretamente os processos educativos. Com o avanço da inteligência artificial, essa mediação torna-se ainda mais complexa, uma vez que os sistemas digitais passam a operar de forma adaptativa, interagindo com o usuário a partir de seus comportamentos, preferências e necessidades, o que redefine as dinâmicas tradicionais de ensino e aprendizagem. No entanto, a inserção dessas tecnologias no contexto da educação infantil deve ser analisada à luz dos princípios pedagógicos que orientam essa etapa da educação básica. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) destaca que a educação infantil deve priorizar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, o protagonismo infantil, a exploração do ambiente, a ludicidade e as relações sociais são elementos essenciais para

a aprendizagem significativa. Assim, o uso de tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, deve estar subordinado a esses princípios, sendo incorporado de forma intencional, crítica e mediada, de modo a potencializar as experiências educativas sem substituir as vivências fundamentais da infância. Dessa forma, a fundamentação teórica que sustenta a análise da inteligência artificial na educação infantil exige a articulação entre diferentes perspectivas: as teorias clássicas do desenvolvimento, as contribuições contemporâneas sobre tecnologias educacionais e as diretrizes curriculares que orientam a prática pedagógica. Essa integração é essencial para compreender, de maneira crítica e fundamentada, os impactos das tecnologias no desenvolvimento infantil e para orientar práticas educativas que respeitem as especificidades da infância.

IMPACTOS POSITIVOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A utilização da inteligência artificial no contexto da educação infantil, quando orientada por intencionalidade pedagógica e mediada por adultos, pode oferecer contribuições significativas para o desenvolvimento integral da criança. Longe de se configurar apenas como um recurso tecnológico, a IA apresenta potencial para ampliar as formas de aprender, interagir e explorar o conhecimento, desde que integrada de maneira crítica e alinhada às especificidades da infância. Entre as principais potencialidades, destaca-se a personalização da aprendizagem. Sistemas baseados em inteligência artificial são capazes de adaptar conteúdos, atividades e estímulos de acordo com o ritmo, os interesses e as necessidades individuais das crianças. Essa característica permite respeitar a singularidade de cada sujeito em desenvolvimento, favorecendo experiências mais significativas e adequadas às diferentes etapas do processo de aprendizagem. No contexto da educação infantil, essa personalização pode contribuir para o fortalecimento da autonomia, ao possibilitar que a criança explore conteúdos de forma progressiva e compatível com seu nível de compreensão. Além disso, as tecnologias digitais

interativas baseadas em IA podem estimular diversas habilidades cognitivas fundamentais, como atenção, memória, linguagem e resolução de problemas. Recursos como jogos educativos, aplicativos interativos e conteúdos audiovisuais dinâmicos favorecem o engajamento das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e motivador. Essas ferramentas possibilitam a exploração de conceitos por meio de múltiplas linguagens visual, sonora e tátil, o que pode contribuir para uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento. Outro aspecto relevante refere-se à ampliação do repertório cultural e das experiências de aprendizagem. A inteligência artificial permite o acesso a uma variedade de conteúdos educativos que, em muitos casos, ultrapassam os limites do espaço físico da escola. Isso é particularmente importante em contextos onde há restrições de recursos pedagógicos, pois possibilita o contato com diferentes linguagens, culturas e formas de expressão. Quando utilizadas com mediação qualificada, essas tecnologias podem enriquecer o cotidiano educativo, ampliando as oportunidades de aprendizagem e promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento. Adicionalmente, a IA pode favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à curiosidade, à investigação e à exploração, elementos centrais na educação infantil. Ambientes digitais interativos podem estimular a criança a experimentar, testar hipóteses e construir significados a partir de suas próprias ações, aproximando-se de uma aprendizagem mais ativa e participativa. Nesse sentido, a tecnologia pode atuar como um recurso complementar que potencializa experiências já valorizadas pelas diretrizes curriculares, como o brincar e a interação. Contudo, é fundamental ressaltar que tais benefícios estão diretamente condicionados à qualidade da mediação exercida por adultos, sejam eles professores ou familiares. A presença de um mediador é essencial para orientar o uso das tecnologias, contextualizar os conteúdos e garantir que as experiências digitais estejam integradas a práticas pedagógicas significativas. Dessa forma, a inteligência artificial pode contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil, desde que utilizada de forma consciente, equilibrada e alinhada aos princípios da educação infantil.

. Impactos negativos e riscos Apesar das potencialidades associadas ao uso da inteligência artificial no contexto da infância, sua incorporação também apresenta riscos significativos que demandam uma análise crítica e criteriosa, especialmente quando ocorre de forma excessiva, precoce ou sem a devida mediação de adultos. Nesse sentido, a utilização indiscriminada de tecnologias digitais pode comprometer dimensões essenciais do desenvolvimento infantil, afetando não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e físicos. Um dos principais pontos de atenção refere-se ao uso prolongado de telas, que tem sido amplamente discutido por pesquisadores e instituições de saúde. A exposição excessiva a dispositivos digitais pode impactar negativamente o desenvolvimento da linguagem, ao reduzir as oportunidades de interação verbal com adultos e outras crianças, elemento fundamental para a aquisição e ampliação do repertório linguístico. Além disso, pode comprometer a capacidade de atenção e concentração, uma vez que os estímulos rápidos e fragmentados das mídias digitais tendem a dificultar o engajamento em atividades que exigem maior tempo de foco e elaboração cognitiva. No âmbito físico, o uso excessivo de telas está associado a alterações no sono, problemas posturais, sedentarismo e possíveis prejuízos à saúde ocular. Outro risco relevante diz respeito à diminuição das interações humanas e das experiências concretas, que são fundamentais na educação infantil. A infância é um período marcado pela exploração ativa do ambiente, pelo brincar, pelo movimento e pelas relações interpessoais. A substituição dessas vivências por experiências predominantemente digitais pode limitar o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação e comunicação, além de reduzir oportunidades de aprendizagem sensorial e motora. Nesse contexto, o empobrecimento das experiências vividas pode comprometer a construção de conhecimentos significativos e a formação integral da criança. Adicionalmente, a exposição precoce a conteúdos digitais inadequados configura-se como um fator de risco importante. A ausência de filtros apropriados e de acompanhamento adulto pode levar as crianças a terem acesso a informações e estímulos incompatíveis com sua faixa etária, o que pode gerar impactos negativos em seu desenvolvimento emocional e comportamental. Soma-se a isso a preocupação com a possível dependência tecnológica, caracterizada pelo uso compulsivo de dispositivos

digitais, que pode interferir na autonomia da criança, na regulação de suas emoções e na sua capacidade de lidar com frustrações e limites. Outro aspecto que merece destaque é a forma como a inteligência artificial, ao oferecer respostas imediatas e soluções automatizadas, pode influenciar o desenvolvimento do pensamento da criança. A facilidade de acesso a conteúdos e respostas pode reduzir o esforço cognitivo necessário à construção do conhecimento, limitando o desenvolvimento da curiosidade, da investigação e da resolução autônoma de problemas, competências essenciais na infância. Diante desse cenário, torna-se evidente que os riscos associados ao uso da inteligência artificial na infância não estão apenas na tecnologia em si, mas sobretudo na forma como ela é utilizada. A ausência de mediação, a falta de intencionalidade pedagógica e o uso desregulado das tecnologias podem potencializar efeitos negativos, comprometendo o desenvolvimento integral da criança. Assim, é fundamental que o uso dessas ferramentas seja orientado por critérios pedagógicos, éticos e de saúde, garantindo que a tecnologia atue como complemento e não substituto das experiências essenciais da infância.

USO DE TELAS NA INFÂNCIA: ALERTAS E RECOMENDAÇÕES

O uso de telas na infância tem se consolidado como um dos temas centrais nos debates contemporâneos sobre desenvolvimento infantil, especialmente diante da crescente presença de dispositivos digitais no cotidiano das famílias. Diversas instituições de referência, como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), têm alertado para os impactos do uso precoce e excessivo de telas, destacando a necessidade de estabelecer limites claros e práticas de uso consciente, particularmente na primeira infância. De acordo com as recomendações da OMS (2019) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), crianças menores de dois anos não devem ser expostas a telas, uma vez que, nessa fase, o desenvolvimento ocorre principalmente por meio de interações diretas com o ambiente e com outras pessoas. Para crianças entre dois e cinco anos, o tempo de exposição deve ser rigorosamente limitado, preferencialmente não ultrapassando uma hora diária, sempre com supervisão de um adulto. Essas diretrizes fundamentam-se em evidências científicas que apontam que o excesso de telas pode interferir no

desenvolvimento da linguagem, na qualidade do sono, na atenção e nas interações sociais. Entretanto, mais do que a quantidade de tempo, a qualidade do uso das telas é um fator determinante para seus efeitos no desenvolvimento infantil. O consumo passivo de conteúdos, como vídeos longos e não interativos, tende a oferecer poucos benefícios educacionais, enquanto experiências mediadas, interativas e contextualizadas podem contribuir de forma mais significativa para a aprendizagem. Nesse sentido, a presença ativa de adultos, pais, responsáveis e educadores é essencial para orientar, interpretar e dar sentido às experiências digitais vivenciadas pelas crianças. A mediação familiar assume, portanto, um papel central nesse processo. Cabe aos adultos estabelecer rotinas equilibradas, selecionar conteúdos adequados à faixa etária, acompanhar o uso das tecnologias e, sobretudo, promover alternativas que envolvam brincadeiras, interações sociais, atividades físicas e exploração do ambiente. O equilíbrio entre experiências digitais e vivências concretas é fundamental para garantir um desenvolvimento saudável e integral. Além disso, é importante considerar que o uso de telas não deve substituir momentos essenciais da rotina infantil, como o brincar livre, o convívio familiar, a leitura, o descanso e as interações presenciais. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reforça que a educação infantil deve priorizar experiências baseadas nas interações e nas brincadeiras, elementos que não podem ser plenamente reproduzidos em ambientes digitais. Dessa forma, a inserção das tecnologias deve ocorrer de maneira complementar e subordinada aos princípios pedagógicos da infância. Por fim, torna-se necessário promover uma cultura de uso consciente e responsável das tecnologias digitais desde a infância, envolvendo não apenas as crianças, mas também suas famílias e os profissionais da educação. Isso implica compreender que a tecnologia não é, por si só, prejudicial ou benéfica, mas que seus impactos dependem das formas de uso, da mediação e das condições em que é inserida no cotidiano infantil. Assim, o desafio contemporâneo consiste em construir práticas equilibradas que possibilitem o aproveitamento das potencialidades das tecnologias, sem comprometer as necessidades fundamentais do desenvolvimento da criança.

TRANSFORMAÇÕES NA APRENDIZAGEM INFANTIL

A presença da inteligência artificial no cotidiano infantil tem promovido transformações significativas nas formas como as crianças aprendem, interagem e constroem conhecimento. Mais do que a introdução de novos recursos tecnológicos, observa-se uma mudança nas dinâmicas de aprendizagem, que passam a incorporar linguagens digitais, ambientes interativos e experiências mediadas por sistemas inteligentes. Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser compreendida apenas como um processo linear e passa a assumir características mais dinâmicas, personalizadas e multimodais. A inteligência artificial possibilita a criação de ambientes de aprendizagem que se adaptam às respostas e aos comportamentos das crianças, oferecendo experiências mais individualizadas. Essa capacidade de adaptação pode favorecer o engajamento e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, contribuindo para uma participação mais ativa da criança no processo educativo. Além disso, as múltiplas linguagens presentes nos ambientes digitais, como imagens, sons, animações e interações, ampliam as formas de expressão e compreensão, o que pode enriquecer a construção do conhecimento, especialmente na infância. Entretanto, essas transformações exigem uma análise crítica quanto aos seus limites e implicações. A aprendizagem na educação infantil não pode ser reduzida à interação com dispositivos tecnológicos, uma vez que se fundamenta em experiências concretas, relações sociais e vivências significativas. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre, prioritariamente, por meio das interações e das brincadeiras, elementos que envolvem o corpo, o movimento, a imaginação e a convivência com o outro, aspectos que não podem ser plenamente substituídos por ambientes digitais.Nesse sentido, a presença da inteligência artificial deve ser compreendida como complementar às práticas pedagógicas, e não como elemento central ou substitutivo. O risco de uma centralidade excessiva da tecnologia reside na possibilidade de empobrecimento das experiências infantis, com a redução do brincar livre, da exploração do ambiente físico e das interações sociais. Tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da linguagem e das competências socioemocionais.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel do adulto nesse novo cenário. Tanto professores quanto familiares assumem uma função essencial na mediação das experiências de aprendizagem, sendo responsáveis por orientar o uso das tecnologias, contextualizar os conteúdos e promover conexões entre o mundo digital e o mundo real. A mediação qualificada é o que possibilita transformar o uso da inteligência artificial em uma experiência significativa, evitando que se torne apenas um consumo passivo de conteúdos. Dessa forma, as transformações na aprendizagem infantil decorrentes da presença da inteligência artificial devem ser conduzidas com equilíbrio, intencionalidade pedagógica e sensibilidade às necessidades da infância. É fundamental garantir que a tecnologia não substitui, mas complementa experiências essenciais como o brincar, o conviver e o explorar, assegurando uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, inovadora e profundamente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da inteligência artificial no contexto da educação infantil configura-se como uma das transformações mais significativas da contemporaneidade, ao introduzir novas possibilidades de mediação pedagógica, acesso ao conhecimento e ampliação das experiências de aprendizagem. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que essas tecnologias, quando utilizadas de forma intencional e mediada, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ampliar o repertório cultural e favorecer o engajamento das crianças em diferentes contextos educativos. Entretanto, tais avanços não se apresentam de forma isenta de desafios. Os riscos associados ao uso excessivo de telas, à redução das interações sociais, à superficialidade das experiências de aprendizagem e à possível dependência tecnológica evidenciam que a incorporação da inteligência artificial na infância deve ser conduzida com cautela e responsabilidade. A infância, enquanto fase fundamental para o desenvolvimento humano, demanda experiências concretas, interativas e significativas, que não podem ser substituídas por interações exclusivamente digitais. Nesse sentido, torna-se fundamental reafirmar o papel central da mediação adulta, tanto no âmbito familiar quanto no contexto escolar, como elemento indispensável para orientar o uso das tecnologias de forma crítica e consciente. Professores e responsáveis assumem a responsabilidade de selecionar, acompanhar e contextualizar o uso da inteligência artificial, garantindo que sua utilização esteja alinhada aos princípios pedagógicos da educação infantil e às necessidades específicas das crianças.

Além disso, é necessário compreender que a tecnologia, por si só, não garante avanços na qualidade da educação. Sua efetividade depende da forma como é integrada às práticas pedagógicas, exigindo planejamento, intencionalidade e formação adequada dos profissionais da educação. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reforça a centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da aprendizagem na infância, o que implica que a inteligência artificial deve ser incorporada de maneira complementar, sem comprometer essas experiências fundamentais. Por fim, conclui-se que o desafio contemporâneo não reside em aceitar ou rejeitar a inteligência artificial na educação infantil, mas em construir formas equilibradas, éticas e pedagogicamente fundamentadas de integração dessas tecnologias. Trata-se de assegurar que seu uso contribua efetivamente para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira consciente com o mundo que os cerca. Dessa forma, a inteligência artificial deve ser compreendida como uma ferramenta a serviço de uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com o pleno desenvolvimento da infância.

BIBLIOGRAFIA

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1976. VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias. Campinas: Papirus, 2012. SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Uso de telas, 2019. OMS. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age, 2019.

ENTRE ALGORITMOS E EQUAÇÕES: IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

AUTOR:JUSSARA JULLY GARCIA SILVA

RESUMO

A inserção da inteligência artificial (IA) no contexto educacional tem promovido mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, especialmente no ensino da matemática. Tradicionalmente associado a métodos expositivos e à resolução mecânica de exercícios, esse campo passa a incorporar tecnologias capazes de personalizar a aprendizagem, oferecer feedback imediato e ampliar as possibilidades de interação com o conhecimento. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos positivos e negativos do uso da inteligência artificial no ensino da matemática, destacando como essas tecnologias tendem a modificar os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo de caráter teórico, baseado em revisão bibliográfica, que discute as principais transformações decorrentes da integração da IA na educação matemática. Entre os impactos positivos, destacam-se a personalização do ensino, o aumento do engajamento e o apoio ao desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, evidenciam-se desafios como a dependência tecnológica, a superficialidade na aprendizagem e as limitações no desenvolvimento do pensamento crítico. Conclui-se que a inteligência artificial não substitui o papel do professor, mas exige uma ressignificação de sua prática, demandando uma atuação mais mediadora, crítica e estratégica diante das novas possibilidades educacionais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino de Matemática; Aprendizagem; Tecnologias Educacionais; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

The integration of artificial intelligence (AI) into the educational context has promoted significant changes in the ways of teaching and learning, particularly in mathematics education. Traditionally associated with expository methods and the mechanical solving of exercises, this field is now incorporating technologies capable of personalizing learning, providing immediate feedback, and expanding the possibilities for interaction with knowledge.

This article aims to analyze the positive and negative impacts of the use of artificial intelligence in mathematics education, highlighting how these technologies tend to reshape learning processes and pedagogical practices. This is a theoretical study based on a literature review, which discusses the main transformations resulting from the integration of AI into mathematics education. Among the positive impacts, the personalization of teaching, increased student engagement, and support for skill development stand out. On the other hand, challenges such as technological dependence, superficial learning, and limitations in the development of critical thinking are also evident. It is concluded that artificial intelligence does not replace the role of the teacher but requires a redefinition of their practice, demanding a more mediating, critical, and strategic approach in light of new educational possibilities.

Keywords: Artificial Intelligence; Mathematics Education; Learning; Educational Technologies; Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas tem provocado transformações profundas e estruturais nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento (MORAN, 2015). Nesse cenário, a inteligência artificial (IA) destaca-se como uma das inovações mais disruptivas, devido à sua capacidade de processar grandes volumes de dados, identificar padrões complexos e gerar respostas adaptadas às necessidades específicas dos usuários (LUCKIN et al., 2016). Tais características conferem à IA um papel estratégico no campo educacional, ampliando significativamente as possibilidades de mediação do ensino e de personalização da aprendizagem. No âmbito da educação matemática, tradicionalmente considerada uma área de alta complexidade cognitiva, essas tecnologias apresentam potencial para redefinir práticas pedagógicas e promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2018). Historicamente, o ensino da matemática tem sido marcado por abordagens pedagógicas predominantemente transmissíveis, nas quais o professor assume o papel de principal detentor do conhecimento, enquanto os estudantes são posicionados como receptores passivos.

Esse modelo, frequentemente baseado na repetição de exercícios e na memorização de procedimentos, tende a desconsiderar as diferenças individuais nos ritmos e estilos de aprendizagem, contribuindo para a persistência de dificuldades, lacunas conceituais e, em muitos casos, para a desmotivação dos alunos (MORAN, 2015). Nesse contexto, a incorporação da inteligência artificial apresenta-se como uma alternativa promissora para a superação dessas limitações, ao possibilitar a construção de ambientes de aprendizagem mais adaptativos, responsivos e alinhados às necessidades específicas de cada estudante. A partir dessa perspectiva, a inteligência artificial não apenas introduz novas ferramentas tecnológicas, mas também impulsiona uma reconfiguração mais ampla das práticas educativas, exigindo uma revisão dos papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos. Recursos baseados em IA podem oferecer feedback imediato, sugerir percursos personalizados de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas (LUCKIN et al., 2016). No entanto, sua adoção também suscita questionamentos relevantes relacionados à autonomia do estudante, à profundidade da aprendizagem e ao papel da mediação pedagógica (SELWYN, 2019). Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da inteligência artificial no ensino da matemática, contemplando tanto suas potencialidades quanto seus desafios. Busca-se, assim, compreender de que maneira essas tecnologias podem influenciar os processos de ensino e aprendizagem, bem como discutir as transformações que tendem a emergir no cenário educacional contemporâneo, a partir da crescente integração entre educação e sistemas inteligentes

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A integração das tecnologias digitais no campo educacional tem sido objeto de ampla investigação e debate acadêmico nas últimas décadas, sendo compreendida como um dos principais vetores de transformação das práticas pedagógicas contemporâneas.

Nesse contexto, Moran (2015) destaca que o uso de tecnologias no ensino não se limita à incorporação de ferramentas digitais, mas implica uma reconfiguração das dinâmicas de aprendizagem, favorecendo maior autonomia discente, flexibilização dos percursos formativos e diversificação das estratégias didáticas. Para o autor, as tecnologias possibilitam a construção de ambientes educacionais mais abertos, interativos e centrados no estudante, nos quais o aprendizado ocorre de forma mais ativa e significativa. Com o avanço da inteligência artificial, essas transformações tornam-se ainda mais profundas e complexas. De acordo com Luckin et al. (2016), a IA na educação pode ser entendida como um conjunto de sistemas computacionais capazes de simular aspectos dos processos cognitivos humanos, como a tomada de decisão, a resolução de problemas e a adaptação a diferentes contextos de aprendizagem. Esses sistemas utilizam algoritmos sofisticados para coletar, processar e analisar dados sobre o desempenho dos estudantes, permitindo a oferta de conteúdos, atividades e intervenções pedagógicas altamente personalizadas. Dessa forma, a IA potencializa a criação de experiências de aprendizagem adaptativas, nas quais o ensino se ajusta continuamente às necessidades, dificuldades e avanços de cada aluno. No ensino da matemática, essa capacidade adaptativa assume um papel particularmente relevante, uma vez que a aprendizagem matemática envolve diferentes níveis de abstração, raciocínio lógico e construção progressiva de conceitos. Os estudantes, nesse campo, frequentemente apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos, o que demanda abordagens pedagógicas mais flexíveis e individualizadas. Conforme apontam Borba, Silva e Gadanidis (2018), as tecnologias digitais, quando integradas de maneira crítica e planejada, podem favorecer a construção do conhecimento matemático de forma mais significativa, ao possibilitar a exploração de conceitos por meio de múltiplas representações, simulações e interações dinâmicas.

Entretanto, apesar das potencialidades, o uso das tecnologias digitais, especialmente da inteligência artificial, não está isento de limitações e desafios. Selwyn (2019) alerta para os riscos associados à adoção acrítica dessas ferramentas, destacando que o uso excessivo ou inadequado pode levar à dependência tecnológica, à redução da autonomia intelectual dos estudantes e à superficialização dos processos de aprendizagem. Além disso, o autor enfatiza a importância do papel do professor como mediador crítico, capaz de orientar o uso pedagógico das tecnologias de forma ética, reflexiva e alinhada aos objetivos educacionais. Dessa forma, a literatura evidencia que a integração da inteligência artificial na educação matemática deve ser compreendida não apenas como uma inovação tecnológica, mas como um fenômeno que exige mudanças pedagógicas, formação docente contínua e uma postura crítica diante das possibilidades e limitações dessas ferramentas.

IMPACTOS POSITIVOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A utilização da inteligência artificial no ensino da matemática apresenta um conjunto expressivo de benefícios que contribuem para a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem. Entre os principais avanços proporcionados por essas tecnologias, destaca-se a personalização da aprendizagem, considerada uma das mais relevantes contribuições da IA no contexto educacional contemporâneo. Sistemas inteligentes são capazes de analisar o desempenho dos estudantes em tempo real, identificando dificuldades específicas, lacunas conceituais e padrões de erro recorrentes. A partir dessas análises, tais sistemas podem recomendar atividades, conteúdos e estratégias ajustadas ao nível de conhecimento de cada aluno, promovendo um percurso de aprendizagem individualizado e mais eficiente (LUCKIN et al., 2016).

Outro aspecto significativo refere-se à oferta de feedback imediato e contínuo. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, nos quais o estudante depende do tempo do professor para obter retorno sobre seu desempenho, as plataformas baseadas em inteligência artificial fornecem respostas instantâneas, explicações detalhadas e sugestões de correção. Esse tipo de feedback contribui para a autorregulação da aprendizagem, permitindo que o estudante compreenda seus erros no momento em que ocorrem e desenvolva estratégias para superá-los. Além disso, esse processo favorece a consolidação do conhecimento e reduz a possibilidade de fixação de conceitos equivocados. A inteligência artificial também desempenha um papel relevante no aumento do engajamento dos estudantes. Por meio da utilização de recursos interativos, ambientes gamificados, simulações e visualizações dinâmicas, o ensino da matemática torna-se mais atrativo e significativo. Essas ferramentas permitem que os alunos explorem conceitos abstratos de forma mais concreta e visual, facilitando a compreensão e despertando maior interesse pelo conteúdo. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser apenas um processo passivo e passa a envolver experimentação, interação e descoberta. Além disso, a IA contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento analítico. Ao oferecer desafios progressivos e adaptativos, essas tecnologias incentivam os estudantes a avançarem em seu próprio ritmo, promovendo uma aprendizagem mais profunda e estruturada. Também possibilitam ao professor acompanhar o progresso da turma de maneira mais precisa, por meio de relatórios detalhados e análises de desempenho, o que favorece intervenções pedagógicas mais assertivas.

IMPACTOS NEGATIVOS E DESAFIOS

Apesar das inúmeras potencialidades associadas à incorporação da inteligência artificial no ensino da matemática, seu uso também apresenta desafios significativos que demandam uma análise crítica e cuidadosa. Um dos principais riscos está relacionado à dependência tecnológica, que pode comprometer o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes

Ao recorrer de forma excessiva a sistemas automatizados para a resolução de problemas, há a possibilidade de redução do esforço cognitivo necessário à construção do raciocínio matemático, elemento essencial para a compreensão profunda dos conceitos. Nesse sentido, o uso indiscriminado da IA pode enfraquecer habilidades fundamentais, como a argumentação lógica, a análise crítica e a capacidade de resolver problemas de forma independente. Outro aspecto relevante refere-se à superficialidade da aprendizagem. A facilidade de acesso a respostas imediatas e explicações prontas pode induzir os estudantes a priorizarem a obtenção de resultados em detrimento do entendimento dos processos envolvidos. Esse fenômeno pode levar a uma aprendizagem mais mecânica e menos reflexiva, na qual o conhecimento é assimilado de forma fragmentada, sem a devida articulação entre conceitos. Como consequência, há o risco de comprometimento da construção do pensamento matemático estruturado, essencial para o avanço em níveis mais complexos da disciplina. Além disso, destacam-se os desafios relacionados à formação docente. A efetiva integração da inteligência artificial no contexto educacional exige que os professores desenvolvam novas competências, tanto no domínio das tecnologias quanto na sua aplicação pedagógica. No entanto, muitos educadores ainda não dispõem de formação adequada para utilizar essas ferramentas de maneira crítica, intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Essa lacuna pode resultar em práticas pedagógicas limitadas ou inadequadas, nas quais a tecnologia é utilizada de forma superficial, sem explorar plenamente seu potencial transformador. Diante desse cenário, torna-se evidente que a incorporação da inteligência artificial no ensino da matemática não deve ser compreendida apenas como uma inovação tecnológica, mas como um processo complexo que envolve mudanças pedagógicas, formação continuada de professores e reflexão crítica sobre os impactos dessas ferramentas na aprendizagem.

. TRANSFORMAÇÕES NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A inserção da inteligência artificial no contexto educacional tende a promover transformações profundas e estruturais na forma como a matemática é ensinada e aprendida. Mais do que a simples adoção de novas ferramentas tecnológicas, observa-se uma mudança paradigmática que desloca o foco do ensino tradicional centrado na memorização de fórmulas e na repetição de procedimentos, para abordagens que privilegiam a compreensão conceitual, a interpretação crítica e a resolução de problemas complexos. Nesse novo cenário, a aprendizagem matemática passa a ser concebida como um processo dinâmico, interativo e contextualizado. Uma das principais mudanças refere-se à personalização da aprendizagem. Com o uso de sistemas baseados em inteligência artificial, torna-se possível adaptar conteúdos, atividades e estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante, respeitando seus ritmos, dificuldades e estilos de aprendizagem. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais significativa, na medida em que permite ao aluno avançar de forma progressiva e consolidar conhecimentos de maneira mais consistente. Além disso, a aprendizagem torna-se mais interativa e centrada no estudante. Ambientes digitais inteligentes possibilitam a exploração de conceitos matemáticos por meio de simulações, visualizações e múltiplas representações, favorecendo a construção ativa do conhecimento. O estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo maior autonomia, senso crítico e capacidade de investigação. Nesse contexto, o papel do professor também se transforma de maneira significativa. O docente deixa de ser o principal transmissor de informações e assume a função de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Sua atuação passa a envolver a seleção crítica de recursos tecnológicos, o acompanhamento do progresso dos estudantes e a promoção de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento reflexivo e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Dessa forma, a presença da inteligência artificial no ensino da matemática não apenas modifica estratégias didáticas, mas também redefine as relações entre ensino, aprendizagem e conhecimento, exigindo uma nova postura tanto dos estudantes quanto dos professores diante das demandas da educação contemporânea.

IMPLICAÇÕES ÉTICAS E O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A crescente incorporação da inteligência artificial no ensino da matemática configura-se como um fenômeno que transcende a dimensão estritamente tecnológica, alcançando implicações éticas, pedagógicas e sociais de grande relevância. Ao mesmo tempo em que essas tecnologias ampliam as possibilidades de personalização da aprendizagem e de otimização das práticas educativas, elas também introduzem desafios complexos relacionados à forma como o conhecimento é mediado, produzido e apropriado no contexto educacional. Nesse sentido, a adoção de sistemas inteligentes requer não apenas domínio técnico, mas, sobretudo, uma reflexão crítica acerca de seus impactos e limites. Um dos principais aspectos éticos envolvidos diz respeito ao uso intensivo de dados educacionais. Sistemas baseados em inteligência artificial operam a partir da coleta, armazenamento e análise contínua de informações sobre o desempenho, comportamento e trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Esse processo demanda atenção rigorosa quanto à privacidade, à segurança e à governança desses dados, especialmente diante do risco de uso indevido, vazamentos ou exploração comercial de informações sensíveis. Assim, torna-se imprescindível a adoção de políticas institucionais claras e de marcos regulatórios que assegurem transparência, consentimento informado e proteção efetiva dos dados dos usuários. No âmbito pedagógico, emerge a necessidade de problematizar o papel dos algoritmos na mediação das decisões educacionais. Embora a inteligência artificial seja capaz de oferecer recomendações personalizadas, identificar padrões de desempenho e sugerir intervenções pedagógicas, há o risco de que tais sistemas operem com base em modelos preditivos que reproduzam vieses existentes ou limitem a diversidade dos percursos

formativos. A lógica algorítmica, quando não devidamente supervisionada, pode conduzir à padronização da aprendizagem e à restrição das possibilidades de construção do conhecimento. Nesse contexto, a dependência excessiva de decisões automatizadas pode comprometer o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e enfraquecer sua capacidade de pensar criticamente e de agir de forma independente. Outro eixo fundamental dessa discussão refere-se à preservação da dimensão humana no processo educativo. A aprendizagem, especialmente no campo da matemática, não se restringe à aquisição de conteúdos formais, mas envolve aspectos relacionais, afetivos e sociais que são essenciais para o desenvolvimento integral do estudante. A interação entre professor e aluno, o diálogo, a escuta ativa e a mediação pedagógica são elementos insubstituíveis na construção do conhecimento. Assim, a inteligência artificial deve ser compreendida como um recurso complementar, capaz de potencializar o ensino, mas não de substituir a presença e a atuação do educador enquanto agente formador e mediador crítico. Adicionalmente, a utilização ética e eficaz da inteligência artificial exige investimentos significativos na formação de professores e estudantes. No caso dos docentes, torna-se necessário o desenvolvimento de competências que vão além do uso instrumental das tecnologias, abrangendo a capacidade de avaliar criticamente sistemas inteligentes, interpretar dados educacionais e integrar essas ferramentas de forma intencional e pedagógica. Para os estudantes, por sua vez, é fundamental promover uma educação voltada à compreensão crítica da tecnologia, incluindo noções sobre funcionamento de algoritmos, uso de dados e impactos sociais da inteligência artificial. Dessa forma, a escola assume também o papel de formar sujeitos capazes de interagir de maneira consciente, ética e responsável com as tecnologias emergentes.

Por fim, a integração da inteligência artificial no ensino da matemática deve ser orientada por princípios que articulem inovação tecnológica e compromisso social. Isso implica garantir que o uso dessas ferramentas contribua para a promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e humanizada, evitando a ampliação de desigualdades e assegurando o acesso democrático às tecnologias. Mais do que incorporar recursos digitais, trata-se de construir uma prática educativa fundamentada, crítica e eticamente orientada, na qual a inteligência artificial seja utilizada como instrumento de apoio à aprendizagem, e não como elemento determinante ou substitutivo das relações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da inteligência artificial no ensino da matemática configura-se como uma das transformações mais relevantes no cenário educacional contemporâneo, ao introduzir novas possibilidades de mediação pedagógica, personalização da aprendizagem e ampliação do acesso ao conhecimento. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o uso dessas tecnologias pode contribuir significativamente para tornar o processo de ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às necessidades individuais dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Entretanto, os avanços proporcionados pela inteligência artificial não se apresentam de forma isenta de desafios. Questões relacionadas à dependência tecnológica, à superficialidade da aprendizagem, às desigualdades de acesso e à formação docente revelam a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na adoção dessas ferramentas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a tecnologia, por si só, não garante melhorias na qualidade da educação, sendo imprescindível sua integração a práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas e comprometidas com a aprendizagem significativa. Dessa forma, conclui-se que a inteligência artificial não substitui o papel do professor, mas redefine sua atuação no processo educativo. O docente passa a assumir uma função ainda mais estratégica, como mediador, orientador e agente crítico na utilização das tecnologias, sendo responsável por promover um equilíbrio entre inovação e intencionalidade pedagógica. Essa transformação exige o desenvolvimento de novas competências profissionais, bem como investimentos em formação continuada e políticas educacionais que apoiem a integração consciente dessas ferramentas. Por fim, o futuro do ensino da matemática estará diretamente relacionado à capacidade de integrar a inteligência artificial de maneira ética, crítica e equilibrada, garantindo que seu uso contribua efetivamente para a construção de conhecimentos sólidos e para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e preparados para os desafios da sociedade

contemporânea. Nesse contexto, mais do que substituir práticas existentes, a inteligência artificial deve ser compreendida como um recurso potencializador, capaz de enriquecer o processo educativo quando utilizada de forma responsável e alinhada aos objetivos da educação.

BIBLIOGRAFIA

BORBA, Marcelo de Carvalho; SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da; GADANIDIS, George. Fases das tecnologias digitais em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. LUCKIN, Rose et al. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson, 2016. MORAN, José Manuel. Educação e tecnologias: novas possibilidades. Campinas: Papirus, 2015. SELWYN, Neil. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UM A APRENDIZAGEM CRÍTICA, CONTEXTUALIZADA E DE EXCELÊNCIA

AUTOR :JUSSARA JULLY GARCIA SILVA

RESUMO

O presente artigo investiga o ensino da matemática na Educação Básica sob a perspectiva da aprendizagem significativa, compreendendo-a como um campo de conhecimento que ultrapassa a mera operacionalização de cálculos e se constitui como instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e reflexivo. Nessa abordagem, a matemática é concebida como uma prática social viva, que mobiliza os saberes prévios dos estudantes e se articula com situações-problema oriundas do cotidiano, possibilitando a construção de sentidos e a compreensão da realidade. Defende-se, portanto, a necessidade de superar a visão restrita da matemática confinada às "quatro paredes" da escola, ampliando-a para contextos diversos nos quais ela se manifesta e se torna significativa. Tal movimento implica reconhecer a importância da contextualização dos conteúdos, da interdisciplinaridade e da relação entre teoria e prática, de modo a tornar o conhecimento matemático mais acessível, relevante e aplicável à vida dos estudantes. Nesse sentido, o estudo propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas ainda centradas na memorização e na reprodução mecânica de conteúdos, evidenciando suas limitações no que se refere à construção de uma aprendizagem efetiva. Em contraposição, são discutidos caminhos que favorecem uma aprendizagem qualitativa de excelência, pautada na participação ativa do aluno, na resolução de problemas e na construção de significados. O referencial teórico fundamenta-se em contribuições de autores clássicos e contemporâneos da Educação Matemática e da Psicologia da Educação, como Ausubel, Piaget, Vygotsky, Freire, Skovsmose e D'Ambrosio, cujas perspectivas permitem compreender a aprendizagem como um processo dinâmico, social e historicamente situado. A partir desse diálogo teórico, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo discente, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação cidadã. Por fim, são apresentados exemplos práticos que ilustram estratégias didáticas voltadas à promoção de uma matemática significativa, demonstrando como a articulação entre teoria e prática pode contribuir para a construção de um ensino mais humanizado, contextualizado e comprometido com a formação integral dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e de abordagem crítico-analítica, buscando oferecer subsídios teóricos e práticos para a ressignificação do ensino da matemática na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Matemática; Aprendizagem Significativa; Ensino Crítico;Prática Docente; Desenvolvimento Cognitivo.

Abstract This article investigates the teaching of mathematics in Basic Education from the perspective of meaningful learning, understanding it as a field of knowledge that goes beyond the mere execution of calculations and constitutes an essential instrument for the development of logical, critical, and reflective thinking. In this approach, mathematics is conceived as a living social practice that mobilizes students' prior knowledge and is articulated through problem situations arising from everyday life, enabling the construction of meaning and the understanding of reality. It is therefore argued that there is a need to overcome the restricted view of mathematics confined to the "four walls" of the classroom, expanding it into diverse contexts in which it manifests itself and becomes meaningful. This movement implies recognizing the importance of contextualizing content, fostering interdisciplinarity, and establishing connections between theory and practice, in order to make mathematical knowledge more accessible, relevant, and applicable to students' lives. In this sense, the study proposes a critical analysis of pedagogical practices still centered on memorization and the mechanical reproduction of content, highlighting their limitations in terms of building effective learning. In contrast, pathways are discussed that promote high-quality learning, grounded in active student participation, problem-solving, and the construction of meaning. The theoretical framework is based on contributions from classical and contemporary authors in Mathematics Education and Educational Psychology, such as Ausubel, Piaget, Vygotsky, Freire, Skovsmose, and D'Ambrosio, whose perspectives allow learning to be understood as a dynamic, social, and historically situated process. Through this theoretical dialogue, the importance of pedagogical practices that value student protagonism, the development of critical thinking, and citizenship education is emphasized. Finally, practical examples are presented to illustrate teaching strategies aimed at promoting meaningful mathematics, demonstrating how the articulation between theory and practice can contribute to the construction of a more humanized, contextualized form of teaching, committed to the integral development of students. The research is qualitative in nature, bibliographic, and adopts a critical-analytical approach, seeking to provide theoretical and practical support for the re-signification of mathematics teaching in contemporary contexts

.

Keywords: Mathematics Education; Meaningful Learning; Critical Teaching; Teaching Practice; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática, historicamente, consolidou-se em práticas transmissíveis, centradas no professor e na memorização de fórmulas, regras e procedimentos, frequentemente desvinculados da realidade dos estudantes. Nesse modelo, o conhecimento é apresentado como algo pronto e acabado, cabendo ao aluno apenas reproduzi-lo, sem a devida compreensão de seus significados. Tal abordagem desconsidera os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e ignora os saberes prévios dos alunos, contribuindo para a construção de uma imagem da matemática como uma disciplina abstrata, inacessível e, muitas vezes, desprovida de sentido. Como consequência, observa-se o desinteresse, a desmotivação e elevados índices de dificuldade e reprovação escolar. Além disso, esse modelo tradicional tende a reforçar desigualdades educacionais, uma vez que privilegia estudantes que se adaptam mais facilmente à lógica da memorização, em detrimento daqueles que necessitam de abordagens mais contextualizadas e significativas. Nesse sentido, a matemática deixa de cumprir seu papel formativo, limitando-se a um conjunto de técnicas desarticuladas da vida cotidiana. Freire (1996, p. 25) alerta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Essa perspectiva rompe com a lógica da educação bancária e propõe uma prática pedagógica baseada no diálogo, na problematização e na participação ativa do estudante. Nessa direção, a aprendizagem significativa, conforme defendida por Ausubel, emerge como uma alternativa teórica e metodológica capaz de ressignificar o ensino da matemática, ao estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Sob essa perspectiva, aprender matemática deixa de ser um exercício mecânico e passa a ser um processo de construção de significados, no qual o estudante compreende, interpreta e aplica os conceitos em diferentes contextos. A matemática, então, assume um papel mais próximo da realidade, tornando-se uma ferramenta para compreender o mundo, tomar decisões e atuar de forma crítica na sociedade. Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas vigentes, defendendo a necessidade de transformação do ensino da matemática por meio

da implementação de estratégias que valorizem o protagonismo discente, a contextualização dos conteúdos e a construção ativa do conhecimento. Busca-se, assim, articular teoria e prática de maneira reflexiva, contribuindo para a construção de uma aprendizagem qualitativa, significativa e comprometida com a formação integral do estudante. 1 Metodologia Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, orientada pela necessidade de compreender, em profundidade, os fundamentos teóricos e as implicações práticas do ensino da matemática sob a perspectiva da aprendizagem significativa. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por seu potencial de interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados, as relações e os contextos que permeiam a prática pedagógica. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações e valores, permitindo uma análise mais aprofundada das dimensões subjetivas e sociais da educação. No que se refere ao caráter bibliográfico, o estudo fundamenta-se na análise de obras clássicas e contemporâneas da Educação Matemática e da Psicologia da Educação, contemplando autores como Ausubel, Piaget, Vygotsky, Freire, Skovsmose e D'Ambrosio. A seleção desses referenciais não se deu de forma aleatória, mas intencional, considerando sua relevância teórica e contribuição histórica para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer, analisar e discutir as contribuições já produzidas sobre determinado tema, constituindo-se como base essencial para a construção do conhecimento científico. A dimensão analítica do estudo se expressa na leitura crítica e interpretativa dos referenciais teóricos, buscando estabelecer relações entre diferentes concepções de aprendizagem e suas implicações para o ensino da matemática. Não se trata, portanto, de uma simples revisão descritiva da literatura, mas de um exercício reflexivo que problematiza práticas pedagógicas tradicionais e propõe caminhos para sua ressignificação. Nesse sentido, a análise foi orientada pelo prisma da aprendizagem significativa, compreendida como eixo estruturante capaz de articular diferentes perspectivas teóricas em torno de um objetivo comum: a construção de uma aprendizagem com sentido, relevância e aplicabilidade.

Além disso, o estudo direciona especial atenção às implicações dessas teorias para o planejamento pedagógico e a prática docente, reconhecendo que a efetivação de uma aprendizagem significativa depende de escolhas didáticas conscientes e intencionais. Assim, são discutidas estratégias que envolvem a contextualização dos conteúdos, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a proposição de situações-problema e a promoção de práticas dialógicas e investigativas. A abordagem crítica adotada permitiu, ainda, estabelecer uma articulação consistente entre teoria e prática, superando a dicotomia frequentemente presente nos estudos educacionais. Como ressalta Demo (2011), a pesquisa crítica não se limita à interpretação da realidade, mas busca também transformá-la, apontando possibilidades concretas de intervenção. Nesse sentido, o presente estudo não apenas analisa o ensino da matemática, mas propõe estratégias pedagógicas que visam à promoção de uma aprendizagem qualitativa de excelência. Por fim, destaca-se que a integração entre os referenciais teóricos analisados e as práticas pedagógicas discutidas contribui para a construção de um olhar mais amplo e reflexivo sobre o ensino da matemática, evidenciando a importância de uma atuação docente comprometida com a formação integral dos estudantes, com o desenvolvimento do pensamento crítico e com a construção de significados que ultrapassem os limites da sala de aula.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (AUSUBEL)

A teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel, constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, especialmente no campo da Educação Matemática. Em oposição às abordagens baseadas na memorização mecânica, Ausubel (2003) defende que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novos conhecimentos se ancoram em estruturas cognitivas já existentes no sujeito. Como afirma o autor, “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 2003, p. 14). Essa proposição desloca o foco do ensino para o aluno, reconhecendo-o como sujeito ativo do processo educativo, portador de saberes prévios que precisam ser considerados e mobilizados. No contexto da matemática, isso implica compreender que o estudante não chega à escola como uma “tábula rasa”, mas traz consigo experiências, intuições e conhecimentos informais construídos em seu cotidiano como noções de quantidade, comparação, medida e proporção que devem ser valorizados no processo de ensino.

Ausubel distingue, ainda, dois tipos fundamentais de aprendizagem: a aprendizagem mecânica (ou repetitiva) e a aprendizagem significativa. A primeira ocorre quando as informações são assimiladas de forma arbitrária, sem conexão com conhecimentos prévios, resultando em retenção temporária e compreensão superficial. Já a aprendizagem significativa caracteriza-se pela relação substantiva e não arbitrária entre o novo conteúdo e a estrutura cognitiva do aprendiz, promovendo compreensão duradoura e capacidade de aplicação em diferentes contextos (AUSUBEL, 2003). Para que a aprendizagem significativa ocorra, três condições são essenciais:

1. Material potencialmente significativo, ou seja, conteúdos organizados de forma lógica e compreensível;
2. Conhecimentos prévios relevantes, que funcionem como subsunçores (âncoras cognitivas);
3. Disposição do aluno para aprender significativamente, o que envolve motivação e engajamento. No ensino da matemática, essas condições se traduzem na necessidade de planejar situações didáticas que façam sentido para o aluno, evitando a apresentação fragmentada e descontextualizada dos conteúdos. Por exemplo, ao introduzir o conceito de fração, é mais produtivo partir de situações concretas, como dividir um alimento ou compartilhar objetos do que apresentar diretamente a notação simbólica. Nesse processo, o aluno estabelece relações entre o conhecimento novo e suas experiências, construindo significados. Outro conceito relevante na teoria de Ausubel é o de organizadores prévios, que são recursos introdutórios utilizados pelo professor para facilitar a aprendizagem, preparando a estrutura cognitiva do aluno para a assimilação de novos conteúdos. Esses organizadores podem assumir a forma de perguntas problematizadoras, situações do cotidiano, esquemas conceituais ou analogias, funcionando como pontes entre o que o aluno já sabe e o que precisa aprender. Além disso, a aprendizagem significativa favorece o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como análise, síntese, generalização e aplicação do conhecimento. No caso da matemática, isso significa que o estud exercícios, mas compreende os conceitos, interpreta situações-problema e utiliza o conhecimento de forma crítica e funcional. Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental como mediador do processo, responsável por identificar os conhecimentos prévios dos alunos, organizar os conteúdos de maneira lógica e significativa, e criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma ativa e reflexiva. Como destaca Moreira (2011), ao aprofundar os estudos de Ausubel, “ensinar significativamente é promover a interação entre o novo conhecimento e a estrutura cognitiva do aprendiz, favorecendo a construção de sentidos” (MOREIRA, 2011, p. 28).

Portanto, a teoria da Aprendizagem Significativa oferece uma base sólida para repensar o ensino da matemática, orientando práticas pedagógicas que valorizem a compreensão, a contextualização e a construção ativa do conhecimento. Ao considerar o aluno como sujeito histórico e cognitivo, essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Construtivismo (Piaget)

A teoria construtivista de Jean Piaget constitui um marco fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem, especialmente no campo da Educação Matemática, ao deslocar o foco do ensino para a atividade cognitiva do sujeito. Para Piaget (1976), o conhecimento não é uma cópia da realidade nem uma simples internalização de informações transmitidas pelo meio, mas sim uma construção contínua, resultante da interação dinâmica entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Como afirma o autor, “conhecer não consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo” (PIAGET, 1976, p. 37). Essa perspectiva implica compreender a aprendizagem como um processo ativo, no qual o estudante elabora, testa e reformula hipóteses, reorganizando suas estruturas cognitivas à medida que entra em contato com novos desafios. Piaget descreve esse processo por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação: na assimilação, o sujeito incorpora novas informações às estruturas já existentes; na acomodação, ele modifica essas estruturas para dar conta de novas situações. O equilíbrio entre esses dois processos, denominado equilibração, é o motor do desenvolvimento cognitivo. No contexto da matemática, essa teoria tem implicações profundas. Isso porque os conceitos matemáticos como número, espaço, medida e proporção não são simplesmente transmitidos, mas construídos progressivamente pelo sujeito, a partir de suas ações sobre o meio. Por exemplo, a noção de número não surge apenas da memorização de símbolos, mas da experiência concreta com quantidades, comparações e correspondências. Nesse sentido, ensinar matemática exige criar situações em que o aluno possa agir, experimentar, manipular, comparar e refletir. Piaget também destaca a importância dos estágios do desenvolvimento cognitivo, que indicam diferentes formas de pensamento ao longo da infância

No estágio operatório concreto, por exemplo, a criança necessita de apoio em situações concretas para compreender conceitos, enquanto no estágio operatório formal desenvolve a capacidade de abstração. Essa compreensão é essencial para o professor, pois permite adequar as propostas pedagógicas ao nível de desenvolvimento dos alunos, evitando tanto a simplificação excessiva quanto a abstração precoce. A aprendizagem matemática, sob a ótica construtivista, exige, portanto, a proposição de situações-problema desafiadoras, que provoquem desequilíbrios cognitivos e levem o aluno a buscar soluções. Como ressalta Kamii (1990), ao dialogar com Piaget, "a criança constrói o número por meio de relações que estabelece com os objetos e não pela simples transmissão de informações" (KAMII, 1990, p. 23). Isso reforça a ideia de que o ensino deve favorecer a autonomia intelectual e não a repetição de procedimentos. Além disso, o erro, nessa perspectiva, deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte fundamental do processo de aprendizagem, pois revela o modo como o aluno está pensando. Analisar os erros permite ao professor compreender as hipóteses dos estudantes e intervir de forma mais significativa. Outro ponto central é o papel do professor, que deixa de ser transmissor de conteúdos para atuar como organizador de situações de aprendizagem, criando ambientes ricos em desafios, interações e possibilidades de exploração. Sua função é provocar o pensamento, questionar, incentivar a reflexão e apoiar o aluno na construção de novos conhecimentos. Assim, a contribuição de Piaget para o ensino da matemática reside na valorização da atividade mental do sujeito, na compreensão da aprendizagem como processo construtivo e na defesa de práticas pedagógicas que promovam a investigação, a experimentação e a autonomia. Ao adotar essa perspectiva, o ensino da matemática se afasta da lógica mecanicista e aproxima-se de uma abordagem mais significativa, na qual o aluno não apenas aprende, mas compreende, constrói e ressignifica o conhecimento matemático.

INTERACIONISMO (VYGOTSKY)

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece contribuições fundamentais para a compreensão da aprendizagem como um processo essencialmente social, mediado e culturalmente situado. Diferentemente de perspectivas que enfatizam apenas a ação individual do sujeito, Vygotsky (1984) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre, primeiramente, no plano social, para depois se internalizar no plano individual. Como afirma o autor, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1984, p. 64). Essa concepção evidencia que o conhecimento não é construído de forma isolada, mas sim por meio das interações sociais, da linguagem e das práticas culturais. No contexto da aprendizagem matemática, isso significa que o aluno aprende ao dialogar, argumentar, trocar ideias e resolver problemas em conjunto com outros colegas e professores , em um ambiente de cooperação e mediação. Um dos conceitos centrais da teoria vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar de forma independente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente (nível de desenvolvimento potencial). Nesse sentido, a aprendizagem não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas deve antecipar o desenvolvimento, criando condições para que ele avance cognitivamente. Como destaca Vygotsky (1984), “aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã” (p. 97). Essa afirmação evidencia o papel fundamental da mediação no processo educativo. No ensino da matemática, isso implica que o professor deve atuar como mediador, oferecendo suporte, orientações, questionamentos e intervenções que auxiliem o aluno a construir novos conhecimentos. A mediação ocorre, sobretudo, por meio da linguagem, considerada por Vygotsky como principal instrumento de desenvolvimento do pensamento. Ao verbalizar suas ideias, explicar procedimentos e argumentar sobre soluções, o aluno reorganiza seu pensamento e amplia sua compreensão. Por isso, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a discussão coletiva e a explicitação de raciocínios são essenciais para uma aprendizagem matemática significativa.

Além disso, a teoria vygotskyana reforça a importância do trabalho colaborativo, no qual os estudantes aprendem uns com os outros. A interação entre pares permite a circulação de diferentes estratégias e formas de pensar, enriquecendo o processo de aprendizagem. Nesse contexto, o erro também assume um papel formativo, sendo compreendido como parte do processo de construção do conhecimento e como ponto de partida para novas aprendizagens. No ensino da matemática, a aplicação da teoria de Vygotsky implica a organização de situações didáticas que favoreçam a interação, a mediação e a construção coletiva do conhecimento. Atividades em grupo, resolução de problemas em colaboração, debates e socialização de estratégias são exemplos de práticas que potencializam a aprendizagem na ZDP. O papel do professor, portanto, é o de mediador intencional, que observa o nível de desenvolvimento dos alunos, identifica suas necessidades e propõe intervenções adequadas para promover avanços cognitivos. Essa mediação não é aleatória, mas planejada, considerando os objetivos de aprendizagem e as características dos estudantes. Assim, a contribuição de Vygotsky para a Educação Matemática reside na compreensão de que aprender matemática não é apenas um processo individual, mas uma prática social que se constrói na interação com o outro. Ao valorizar a mediação, a linguagem e o contexto cultural, essa abordagem fortalece a construção de uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e alinhada às demandas da formação integral do sujeito.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA (FREIRE)

A perspectiva de Paulo Freire constitui um dos referenciais mais relevantes para a construção de uma educação crítica, ética e transformadora. Ao problematizar os modelos tradicionais de ensino, Freire (1996) denuncia a chamada “educação bancária”, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos, na qual o professor deposita informações e o aluno assume uma postura passiva, limitada à memorização e reprodução. Nesse modelo, o conhecimento é tratado como algo pronto e acabado, desconsiderando a experiência, a cultura e a capacidade reflexiva dos sujeitos.

Como afirma Freire, “na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33). Essa lógica reforça relações de poder e silencia o estudante, impedindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica. No contexto da Educação Matemática, essa prática se manifesta em aulas centradas na repetição de exercícios, na aplicação de fórmulas e na ausência de diálogo, tornando a aprendizagem desprovida de sentido. Em contraposição, Freire propõe uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Nessa abordagem, o aluno é reconhecido como sujeito histórico, capaz de pensar, questionar e intervir na realidade. A aprendizagem passa a ser entendida como um processo ativo, no qual ensinar e aprender se constituem como momentos indissociáveis. Como o próprio autor destaca, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). A centralidade do diálogo é um dos pilares da pedagogia freireana. Não se trata de uma simples troca de palavras, mas de um encontro entre sujeitos que, mediados pelo mundo, constroem conhecimentos e significados. No ensino da matemática, isso implica criar espaços em que os alunos possam expor suas ideias, argumentar, levantar hipóteses e discutir diferentes estratégias de resolução, rompendo com a lógica do silêncio e da resposta única. Outro elemento fundamental é a problematização da realidade. Para Freire, o conhecimento deve partir da leitura do mundo, ou seja, das experiências concretas vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, a matemática deve ser ensinada a partir de situações reais, que façam sentido para os alunos e que possibilitem a compreensão e a transformação do contexto em que estão inseridos. Trabalhar com problemas do cotidiano como questões financeiras, medidas, organização de dados ou situações sociais torna a aprendizagem mais significativa e crítica. A pedagogia freireana também enfatiza o desenvolvimento da consciência crítica (consciência crítica), entendida como a capacidade de compreender as relações sociais, questionar estruturas e atuar de forma transformadora. No ensino da matemática, isso significa ir além da resolução de cálculos, promovendo a análise de dados, a interpretação de informações e a tomada de decisões fundamentadas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador dialógico, que não apenas transmite conteúdos, mas instiga o pensamento, valoriza o saber do aluno e cria condições para a construção coletiva do conhecimento. Sua prática deve ser intencional, ética e comprometida com a emancipação dos estudantes. Assim, a contribuição de Paulo Freire para a Educação Matemática reside na defesa de um ensino que ultrapasse a dimensão técnica e se constitua como prática social crítica. Ao valorizar o diálogo, a problematização e a autonomia, sua abordagem possibilita a construção de uma matemática significativa, que não apenas transmita conteúdos, mas que forme sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Ampliação Teórica A proposta da Educação Matemática Crítica, desenvolvida por Ole Skovsmose, insere-se em uma perspectiva que ultrapassa a dimensão técnica do ensino da matemática, compreendendo-a como uma prática social, política e cultural. Para o autor, a matemática não é neutra, tampouco isenta de valores; ao contrário, está profundamente implicada nas estruturas sociais, econômicas e tecnológicas que organizam a vida contemporânea. Nesse sentido, Skovsmose (2001) propõe uma abordagem que vise à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. Segundo o autor, “a educação matemática não pode ser reduzida ao ensino de técnicas e algoritmos; ela deve contribuir para a formação de cidadãos críticos” (SKOVSMOSE, 2001, p. 16). Essa afirmação rompe com a tradição de um ensino centrado na repetição e na mecanização, defendendo que a matemática deve ser ensinada como uma ferramenta para interpretar o mundo, especialmente em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença de dados, modelos e tecnologias.

Um dos conceitos centrais da teoria de Skovsmose é o de “cenários para investigação”, que se contrapõe ao modelo tradicional de ensino baseado em exercícios repetitivos e descontextualizados. Nos cenários para investigação, os alunos são convidados a explorar situações abertas, formular perguntas, levantar hipóteses, testar soluções e refletir sobre os resultados. Trata-se de um ambiente de aprendizagem que valoriza a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Nesse contexto, a matemática deixa de ser apenas um conjunto de procedimentos e passa a ser um instrumento de leitura e interpretação da realidade. Por exemplo, ao analisar gráficos, tabelas ou dados estatísticos presentes em notícias, os alunos desenvolvem a capacidade de compreender fenômenos sociais, identificar desigualdades e questionar informações. Assim, a matemática assume um papel fundamental na formação cidadã, contribuindo para o exercício da democracia. Skovsmose também introduz a noção de “competência crítica”, que envolve não apenas o domínio de conceitos matemáticos, mas a capacidade de utilizá-los de forma reflexiva e ética. Isso implica questionar como a matemática é utilizada em diferentes contextos, quem se beneficia de seu uso e quais são suas implicações sociais. Como destaca o autor, “é necessário desenvolver uma consciência crítica sobre o papel da matemática na sociedade” (SKOVSMOSE, 2001, p. 47). Outro aspecto relevante é a crítica à ideia de neutralidade da matemática. Muitas vezes, o ensino tradicional apresenta os conteúdos como universais e descontextualizados, ocultando suas relações com questões sociais, políticas e econômicas. A Educação Matemática Crítica busca justamente evidenciar essas relações, permitindo que os alunos compreendam que a matemática pode tanto contribuir para a manutenção de desigualdades quanto para sua superação. No âmbito pedagógico, essa abordagem exige uma mudança significativa no papel do professor, que passa a atuar como mediador de processos investigativos, incentivando o questionamento, o diálogo e a reflexão.

As práticas pedagógicas devem favorecer a problematização, a interdisciplinaridade e a conexão com situações reais, aproximando o ensino da vida cotidiana dos estudantes. Assim, a contribuição de Skovsmose para a Educação Matemática reside na defesa de um ensino comprometido com a formação crítica e cidadã. Ao propor uma matemática que dialoga com a realidade e promove a reflexão sobre seu papel na sociedade, o autor amplia as possibilidades educativas da disciplina, transformando-a em uma ferramenta potente para a compreensão e a transformação do mundo.

ETNOMATEMÁTICA (D'AMBROSIO)

A perspectiva da Etnomatemática, desenvolvida por Ubiratan D'Ambrosio, representa uma ampliação significativa na compreensão do ensino da matemática ao reconhecer que esse conhecimento não se restringe ao ambiente escolar ou acadêmico, mas está presente nas diversas práticas culturais, sociais e históricas da humanidade. Para o autor, a matemática deve ser entendida como uma produção humana, construída em diferentes contextos e utilizada para resolver problemas concretos do cotidiano. D'Ambrosio (1990) afirma que "toda cultura desenvolve suas próprias maneiras de explicar, compreender e lidar com a realidade, e isso inclui formas específicas de matematizar" (p. 17). Essa concepção rompe com a visão eurocêntrica e universalizante da matemática, que tradicionalmente privilegia apenas o conhecimento formal e científico, desconsiderando os saberes produzidos por diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a Etnomatemática propõe valorizar os conhecimentos matemáticos presentes em práticas cotidianas, como o comércio, a agricultura, a construção civil, o artesanato e outras atividades culturais. Por exemplo, ao observar como feirantes calculam mentalmente preços e trocos, ou como comunidades utilizam medidas informais para organizar espaços e construções, percebe-se que há uma matemática viva, funcionale significativa, muitas vezes invisibilizada pelo currículo escolar.

Ao incorporar esses saberes ao ensino, cria-se a possibilidade de estabelecer pontes entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais contextualizada e relevante. Essa articulação contribui para que o aluno reconheça a matemática como parte de sua vida, e não como um saber distante e abstrato. Como destaca D'Ambrosio (2001), "a etnomatemática busca compreender como diferentes grupos culturais geram, organizam e utilizam conhecimentos matemáticos em suas práticas" (p. 42). Além de favorecer a compreensão dos conteúdos, essa abordagem tem um forte compromisso com a valorização da diversidade cultural e a inclusão educacional. Ao reconhecer os saberes dos alunos, o ensino da matemática torna-se mais democrático, respeitando diferentes formas de pensar e aprender. Isso contribui para a construção da autoestima dos estudantes e para o fortalecimento de sua identidade cultural. Outro aspecto relevante da Etnomatemática é sua dimensão crítica. Ao questionar a hegemonia de um único modelo de conhecimento, D'Ambrosio propõe uma educação que reconheça múltiplas formas de saber, promovendo o diálogo entre diferentes culturas. Nesse contexto, a matemática deixa de ser vista como neutra e universal, passando a ser compreendida como um conhecimento situado, historicamente construído. No âmbito pedagógico, essa abordagem implica a necessidade de práticas que integrem o cotidiano dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Projetos, investigações, estudos de campo e atividades contextualizadas são estratégias que possibilitam essa aproximação. O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador cultural, responsável por articular os saberes escolares com os saberes da experiência. Assim, a contribuição de D'Ambrosio para a Educação Matemática reside na valorização dos saberes culturais e na defesa de uma matemática plural, contextualizada e significativa. Ao reconhecer que a matemática está presente em diferentes práticas sociais, essa perspectiva amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com a realidade dos estudantes.

Crítica ao Ensino Tradicional

O ensino tradicional da matemática caracteriza-se, historicamente, pela centralidade do professor como detentor do saber, pela fragmentação dos conteúdos em partes isoladas e pela ênfase na memorização de regras, fórmulas e procedimentos. Nesse modelo, o conhecimento é apresentado de forma linear e descontextualizada, como um conjunto de verdades prontas a serem assimiladas, cabendo ao aluno uma postura passiva de recepção e reprodução. A aula, nesse contexto, tende a se organizar em torno da exposição do conteúdo, seguida da resolução de exercícios padronizados, cujo objetivo principal é a fixação mecânica, e não a compreensão dos conceitos. Freire (1996) critica profundamente essa lógica ao denominá-la de educação bancária, na qual o aluno é reduzido à condição de recipiente vazio, a ser "preenchido" pelo professor. Nessa perspectiva, desconsideram-se os saberes prévios, as experiências de vida e a capacidade crítica dos estudantes, impedindo que o processo educativo se constitua como espaço de diálogo e construção de sentido. Como afirma o autor, essa prática "anula o poder criador dos educandos" (FREIRE, 1996), uma vez que não lhes permite questionar, interpretar ou transformar o conhecimento. No campo específico da Educação Matemática, esse modelo se manifesta na valorização excessiva da técnica em detrimento do significado, reduzindo a matemática a um conjunto de algoritmos a serem aplicados automaticamente. O aluno aprende a "fazer contas", mas não necessariamente compreende o que está fazendo, nem consegue relacionar esse conhecimento com situações reais. Essa dissociação entre conteúdo e contexto contribui para a construção de uma imagem negativa da matemática, frequentemente percebida como difícil, abstrata e inacessível. Skovsmose (2001), ao discutir a Educação Matemática Crítica, amplia essa análise ao destacar que o ensino tradicional não apenas limita a compreensão conceitual, mas também restringe o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. Ao não problematizar o uso da matemática na sociedade, esse modelo impede que o aluno compreenda como os conhecimentos matemáticos são utilizados em processos sociais, econômicos e políticos. Assim, a matemática deixa de ser uma ferramenta de leitura do mundo e passa a ser apenas um instrumento técnico, desvinculado de sua função social.

Além disso, a descontextualização do ensino contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais. Estudantes que não conseguem atribuir significado aos conteúdos tendem a apresentar dificuldades de aprendizagem, o que pode levar à desmotivação, ao fracasso escolar e à exclusão. Nesse sentido, o ensino tradicional, ao invés de promover equidade, acaba por reforçar mecanismos de seleção e exclusão, privilegiando aqueles que se adaptam melhor à lógica da memorização. O resultado desse modelo é a predominância de uma aprendizagem mecânica, superficial e de curta duração, na qual os conhecimentos são facilmente esquecidos por não terem sido compreendidos de forma significativa. Como aponta Ausubel (2003), conteúdos aprendidos sem conexão com a estrutura cognitiva do aluno tendem a não se sustentar ao longo do tempo, comprometendo a continuidade do processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de superar as limitações do ensino tradicional, avançando em direção a práticas pedagógicas que valorizem a compreensão, a contextualização e a participação ativa do estudante. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem da matemática não se reduz à execução de procedimentos, mas envolve a construção de significados, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de utilizar o conhecimento de forma consciente e transformadora na realidade social.

FUNDAMENTAÇÃO DA MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa configura-se como um dos fundamentos mais consistentes para a ressignificação do ensino da matemática, ao possibilitar que o estudante não apenas memorize procedimentos, mas compreenda, interprete e utilize os conceitos de forma consciente e contextualizada. Diferentemente da aprendizagem mecânica, que se caracteriza pela assimilação arbitrária e pouco duradoura, a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se ancora, de maneira substantiva, na estrutura cognitiva do aluno, estabelecendo relações com aquilo que ele já sabe. Como afirma Ausubel (2003), conteúdos aprendidos com significado tendem a apresentar maior retenção a longo prazo, além de favorecerem a capacidade de transferência para novas situações, ampliando o raciocínio e a autonomia intelectual.

Nesse sentido, aprender matemática de forma significativa implica desenvolver a capacidade de atribuir sentido aos conceitos, compreender suas aplicações e reconhecer sua presença em diferentes contextos da vida cotidiana. O estudante deixa de ser um mero executor de algoritmos para tornar-se sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de interpretar situações-problema, formular hipóteses, testar estratégias e construir soluções fundamentadas. Essa mudança de perspectiva contribui para a superação da visão tradicional da matemática como disciplina abstrata e inacessível, aproximando-a da realidade dos alunos. A prática pedagógica, nesse contexto, exige uma reorganização profunda das estratégias de ensino. Torna-se fundamental priorizar a contextualização dos conteúdos, de modo que os conceitos matemáticos sejam apresentados a partir de situações reais e significativas para os estudantes. Essa contextualização não deve ser superficial, mas articulada a problemáticas concretas que despertem o interesse, a curiosidade e a necessidade de aprender. Além disso, a interdisciplinaridade assume papel central, uma vez que a matemática, quando integrada a outras áreas do conhecimento, amplia suas possibilidades de compreensão e aplicação. Ao relacionar a matemática com ciências, geografia, economia ou situações do cotidiano, o aluno percebe sua utilidade e relevância, fortalecendo o processo de aprendizagem. Outro aspecto essencial é o envolvimento ativo dos estudantes, que deve ser incentivado por meio de metodologias que promovam a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e o diálogo. Nessa perspectiva, o erro passa a ser compreendido como parte do processo de construção do conhecimento, e não como falha, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Como destaca Moreira (2011), ao aprofundar a teoria de Ausubel, “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno estabelece relações não arbitrárias e substantivas entre o novo conteúdo e seus conhecimentos prévios, resultando em compreensão real” (p. 32). Assim, o papel do professor é o de mediador, responsável por identificar esses conhecimentos prévios, organizar o conteúdo de forma lógica e criar condições para que o aluno construa significados. Portanto, a aprendizagem significativa, aplicada ao ensino da matemática, representa um avanço em direção a uma educação mais qualitativa e de excelência, na qual o conhecimento não é apenas acumulado, mas compreendido, ressignificado e utilizado de forma crítica.

Trata-se de um caminho que contribui não apenas para o desempenho escolar, mas para a formação de sujeitos capazes de pensar, interpretar e intervir na realidade de maneira consciente e transformadora. 5. Planejamento Pedagógico e Estratégias O planejamento pedagógico, na perspectiva da aprendizagem significativa, deve ser compreendido como um processo intencional, reflexivo e dinâmico, que considera o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Mais do que organizar conteúdos em uma sequência lógica, planejar implica criar condições para que a aprendizagem faça sentido, articulando saberes, experiências e contextos reais. Nesse sentido, alguns princípios tornam-se fundamentais, não apenas como orientações teóricas, mas como práticas concretas no cotidiano da sala de aula. Em primeiro lugar, é essencial considerar os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo que toda aprendizagem parte de saberes já construídos. Por exemplo, ao iniciar o estudo de medidas de comprimento, o professor pode investigar como os alunos já utilizam medidas no dia a dia, como ao falar de metros em uma construção ou ao medir espaços em casa. A partir dessas referências, o conteúdo formal ganha significado, pois se conecta à experiência vivida. Outro aspecto fundamental é propor situações-problema contextualizadas, que despertem o interesse e exijam reflexão. Em vez de apresentar exercícios prontos, o professor pode propor desafios reais, como: “Se temos um orçamento de R$100 para comprar materiais para uma festa, como podemos distribuir esse valor?” Essa situação envolve operações matemáticas, mas também exige planejamento, tomada de decisão e interpretação, aproximando a matemática da vida cotidiana. Além disso, é indispensável valorizar a experimentação e o erro como oportunidades de aprendizagem. Em uma atividade sobre frações, por exemplo, os alunos podem inicialmente apresentar respostas incorretas ao dividir uma pizza entre colegas. Em vez de corrigir imediatamente, o professor pode explorar esses erros, questionando: “Por que você pensou assim?” ou “Existe outra forma de resolver?”. Esse processo favorece a reflexão e a reconstrução do conhecimento, tornando a aprendizagem mais profunda. A integração de conteúdos de diferentes áreas também potencializa o ensino

da matemática. Um exemplo é o desenvolvimento de um projeto sobre alimentação saudável, no qual os alunos trabalham com gráficos (matemática), analisam nutrientes (ciências) e produzem textos explicativos (língua portuguesa). Nesse contexto, a matemática deixa de ser isolada e passa a dialogar com outras áreas, ampliando sua significância. Por fim, é fundamental promover atividades colaborativas e dialógicas, nas quais os alunos possam interagir, trocar ideias e construir conhecimentos coletivamente. Em uma atividade de resolução de problemas, por exemplo, os estudantes podem trabalhar em grupos, discutindo diferentes estratégias para chegar a uma solução. Ao socializar suas respostas, aprendem não apenas o conteúdo, mas também a argumentar, ouvir o outro e respeitar diferentes formas de pensar. Dessa forma, o planejamento pedagógico deixa de ser um instrumento rígido e passa a ser um guia flexível e intencional, que orienta práticas voltadas à construção de uma aprendizagem significativa. Ao articular conhecimentos prévios, contextualização, experimentação, interdisciplinaridade e colaboração, o professor cria um ambiente de aprendizagem mais rico, no qual a matemática se torna compreensível, relevante e conectada à realidade dos estudantes.

PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor, na perspectiva da aprendizagem significativa e da educação matemática crítica, ultrapassa a função tradicional de transmissor de conteúdos, assumindo uma atuação complexa e intencional como mediador, planejador e avaliador reflexivo. Essa atuação exige sensibilidade pedagógica, domínio teórico e capacidade de leitura do processo de aprendizagem, de modo a criar condições reais para que o aluno construa conhecimento com sentido. Como mediador, o professor é responsável por estabelecer pontes entre o conhecimento prévio dos estudantes e os novos conteúdos, promovendo interações que favoreçam a construção de significados. Isso se concretiza, por exemplo, quando, ao trabalhar com problemas matemáticos, o docente não apresenta imediatamente a solução, mas provoca o pensamento dos alunos com perguntas como: “Como você chegou a esse resultado?” ou “Existe outra forma de resolver?”. Nesse processo, ele estimula a argumentação, o raciocínio lógico e o confronto de ideias, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Enquanto planejador, o professor organiza intencionalmente situações de aprendizagem que desafiam os estudantes e despertem seu interesse. Esse planejamento não é rígido, mas flexível e aberto a ajustes conforme as necessidades da turma. Por exemplo, ao perceber que os alunos apresentam dificuldade na compreensão de porcentagem, o professor pode reorganizar sua proposta, introduzindo situações mais concretas, como simulações de compras com descontos, tornando o conteúdo mais acessível e significativo.

No papel de avaliador reflexivo, o professor vai além da aplicação de provas e da atribuição de notas. A avaliação passa a ser contínua, formativa e diagnóstica, permitindo compreender como o aluno pensa, quais estratégias utiliza e onde encontra dificuldades. Um exemplo disso é a análise dos registros dos alunos durante a resolução de problemas: ao observar diferentes caminhos utilizados para chegar a uma resposta, o professor consegue identificar avanços e intervir de forma mais precisa. A criação de oportunidades para investigação é outro elemento central dessa prática docente. Em vez de oferecer respostas prontas, o professor propõe situações que incentivem a exploração, a curiosidade e a busca por soluções. Por exemplo, ao trabalhar com geometria, pode desafiar os alunos a descobrir quantas formas diferentes podem ser construídas com determinadas figuras, estimulando a experimentação e a descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo à argumentação também se torna essencial, pois permite que os alunos expliquem seus raciocínios, justifiquem suas respostas e confrontem diferentes ideias. Em uma atividade coletiva, por exemplo, o professor pode pedir que os grupos apresentem suas estratégias de resolução, promovendo um debate que enriquece o processo de aprendizagem. Outro aspecto fundamental é a promoção da autonomia do aluno, que se desenvolve quando ele é incentivado a pensar por si mesmo, tomar decisões e assumir responsabilidade por sua aprendizagem. Isso pode ser observado em atividades em que o estudante escolhe estratégias, testa hipóteses e avalia seus próprios resultados, tornando-se protagonista do processo educativo. Por fim, a observação constante e o registro das atividades constituem ferramentas indispensáveis para a prática docente. Ao observar atentamente o comportamento, as interações e as produções dos alunos, o professor obtém informações valiosas sobre o processo de aprendizagem. Esses registros que podem incluir anotações, portfólios ou produções dos estudantes permitem acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo e ajustar as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz.

Dessa maneira, o professor deixa de ser apenas um executor de conteúdos e passa a atuar como um profissional reflexivo, capaz de analisar sua prática, tomar decisões fundamentadas e promover uma aprendizagem mais significativa. Essa atuação integrada, mediadora, planejada e avaliativa, é essencial para a construção de um ensino de matemática comprometido com a compreensão, a criticidade e a formação integral dos estudantes.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003. D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1990. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. SKOVSMOSE, O. Educação Matemática Crítica. Campinas: Papirus, 2001. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à equipe da Revista Ciência e Evolução pela magnífica edição de fevereiro. O trabalho de vocês é exemplar, oferecendo conteúdos ricos e bem fundamentados que estimulam o conhecimento e a reflexão. A dedicação de todos os envolvidos é evidente em cada página, contribuindo para o enriquecimento intelectual dos leitores e promovendo a evolução do saber científico. Desejo também prestar um agradecimento especial ao Orixá Ogum, o valente guerreiro e protetor. Ogum, com sua força e coragem incomparáveis, é um símbolo de perseverança e determinação. Seu espírito nos inspira a enfrentar os desafios com valentia e a abrir caminhos mesmo diante das maiores adversidades. Que a energia de Ogum continue a nos guiar e proteger, fortalecendo-nos em nossa jornada de conhecimento e crescimento pessoal. Mais uma vez, meu muito obrigado à revista Ciência e Evolução pela edição inspiradora e ao Orixá Ogum por sua contínua proteção e inspiração. Que possamos todos seguir evoluindo com sabedoria e coragem. Com gratidão e respeito