



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.6 - 2025

Jader Silveira (Org.)



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.6 - 2025

2025 - Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarneri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem - Volume 6

S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 141 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5492-137-4

DOI: 10.5281/zenodo.15876041

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/07/educacao-infinita-6.html>



AUTORES

Antônio Carlos Magalhaes de Menezes
Bethânia Vernaschi de Oliveira
Camila Neto Fernandes Andrade
Claudilena Correa de Araújo
Érica Aparecida Garrutti
Fabiana Lopes de Souza
Fernando Matheus Silva Borges
Janielle da Silva Melo
Joicy Alves Pereira
José Lauro Martins
Josilania Feitosa da Silva
Kátia Gonçalves Dias
Lucilia Vernaschi de Oliveira
Maiane Sousa Galvão
Marcos Vinícius de Sousa Negreiros
Marcus Roberto Santos
Maria das Dores Melo Neta
Marilene da Silva Moura
Nadia Caroline Barbosa
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Tatianne Melo Dantas
Viviane Santana Menezes

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma era marcada por mudanças aceleradas e transformações profundas em todas as esferas da sociedade. A revolução digital, os avanços tecnológicos e a globalização remodelaram a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, tornando a aprendizagem um processo dinâmico, contínuo e ilimitado. Diante desse cenário, a educação tradicional, rigidamente estruturada e vinculada a modelos fixos, encontra-se desafiada a se reinventar, incorporando novas abordagens que atendam às exigências de um mundo em constante evolução.

Foi com essa inquietação que nasceu Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem. Este livro propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de enxergarmos o ensino e a aprendizagem como processos que transcendem os limites institucionais e cronológicos impostos historicamente à educação formal. A ideia central que orienta esta obra é a de que aprender e ensinar são experiências contínuas, presentes em todas as etapas da vida, e que devem ser conduzidas com flexibilidade, criatividade e autonomia.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma análise criteriosa sobre o papel da educação no desenvolvimento individual e coletivo, além da exposição de métodos inovadores que podem transformar a experiência do aprendizado. Serão exploradas as potencialidades da tecnologia no ensino, as novas abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e a importância de construir um sistema educacional que valorize a individualidade do aluno, estimulando-o a se tornar protagonista do próprio conhecimento.

A proposta desta obra não é apenas teórica, mas também prática. A intenção é fornecer ferramentas e estratégias para que educadores, estudantes e demais interessados possam aplicar, em diferentes contextos, conceitos que favoreçam uma educação mais aberta, colaborativa e significativa. A ideia de uma "educação infinita" nos convida a repensar o ensino como um processo dinâmico e adaptável, que não se restringe a uma fase específica da vida, mas que se estende ao longo de toda a existência.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É um chamado para que nos tornemos aprendizes perpétuos, dispostos a questionar, descobrir e reinventar. Que esta leitura inspire educadores e aprendizes a enxergarem o conhecimento como um

horizonte sem limites, onde cada descoberta leva a novas possibilidades e cada aprendizado impulsiona a evolução individual e coletiva.

Seja bem-vindo a essa jornada de descobertas. Que a educação infinita seja um princípio norteador em sua trajetória.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 LÍNGUA DE SINAIS: ORIENTAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS OFERECIDOS AOS FAMILIARES DE BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS <i>Camila Neto Fernandes Andrade; Érica Aparecida Garrutti</i>	10
<hr/>	
Capítulo 2 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGAS <i>Lucilia Vernaschi de Oliveira; Solange Franci Raimundo Yaegashi; Bethânia Vernaschi de Oliveira</i>	26
<hr/>	
Capítulo 3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO <i>Marilene da Silva Moura; Kátia Gonçalves Dias; Joicy Alves Pereira; Nadia Caroline Barbosa; José Lauro Martins</i>	38
<hr/>	
Capítulo 4 ANÁLISE DE DADOS DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA E.M.E.F. AMAPÁ <i>Josilania Feitosa da Silva; Janielle da Silva Melo</i>	51
<hr/>	
Capítulo 5 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS <i>Antônio Carlos Magalhaes de Menezes</i>	59
<hr/>	
Capítulo 6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE ENSINO REGULAR E DE RECURSOS <i>Marcos Vinícius de Sousa Negreiros; Maiane Sousa Galvão; Maria das Dores Melo Neta; Claudilena Correa de Araújo</i>	74
<hr/>	
Capítulo 7 REVOLUÇÃO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO 5.0 <i>Fernando Matheus Silva Borges</i>	84
<hr/>	
Capítulo 8 ARTE, CULTURA, RELIGIÃO AFRO E ESCOLA: DO PRECONCEITO RELIGIOSO À SUPOSTA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” <i>Fabiana Lopes de Souza</i>	96
<hr/>	
Capítulo 9 ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE INGLÊS: APLICAÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Tatianne Melo Dantas</i>	105
<hr/>	
Capítulo 10 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NOS CURSOS A DISTÂNCIA: VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS <i>Viviane Santana Menezes</i>	116

Capítulo 11

**COMUNISMO, SOCIALISMO E A SUPosta DOUTRINAÇÃO ESQUERDISTA NAS
ESCOLAS: COMO OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS TRABALHAM
ESSES CONCEITOS**

123

Marcus Roberto Santos

AUTORES

137



Capítulo 1

**LÍNGUA DE SINAIS: ORIENTAÇÕES E
ENCAMINHAMENTOS OFERECIDOS AOS FAMILIARES
DE BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS**

Camila Neto Fernandes Andrade
Érica Aparecida Garrutti



LÍNGUA DE SINAIS: ORIENTAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS OFERECIDOS AOS FAMILIARES DE BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS

Camila Neto Fernandes Andrade

É professora da Secretaria Municipal de São Paulo e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), cnfandrade@unifesp.br

Érica Aparecida Garrutti

É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora no Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), egarrutti@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto apresenta os relatos de três familiares de crianças surdas, com idade entre 3 e 5 anos, que receberam o diagnóstico de surdez ainda bebês. O estudo tem como foco identificar as orientações fornecidas às famílias por profissionais da saúde e educação no que se refere à inserção da língua de sinais na vida cotidiana de bebês e crianças surdas. Os participantes entrevistados incluem a avó de um menino surdo de 5 anos, a mãe de outro menino de 4 anos de idade e o pai de um menino de 3 anos. Todas as famílias têm acesso à terapia fonoaudiológica para seus filhos por meio do sistema público de saúde na periferia da cidade de São Paulo. Como referencial teórico-metodológico para a análise dos dados, o estudo baseia-se nos trabalhos de Vigotski sobre signo e significado, além das contribuições de Witkoski, Quadros, Karnopp e Strobel que sustentam uma abordagem cultural e linguística bilíngue na educação da criança surda. De modo geral, os familiares demonstram satisfação com o desenvolvimento linguístico de seus filhos. No entanto, apresentam visões diferentes acerca da língua de sinais: o pai apoiaativamente a Libras como língua principal de interlocução de seu filho e está aprendendo a língua para se comunicar com ele; a mãe da outra criança surda apresenta resistência ao uso da Libras; e a avó reconhece a língua de sinais como um modo válido de comunicação, embora não a utilize com a criança. Quanto à escolarização, uma criança está matriculada em

uma EMEBS (Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos), outra frequenta uma Escola Municipal de Educação Infantil comum e a terceira criança está matriculada em uma escola para crianças surdas conveniada com a prefeitura de São Paulo. Cada familiar compartilhou os motivos que os levaram a escolher essas instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Libras. Família. Educação Bilíngue. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article presents the accounts of three family members of deaf children, aged between 3 and 5 years old, who were diagnosed with deafness as babies. The focus of the article is to identify the guidance families receive from health and education professionals regarding the inclusion of sign language in the daily lives of deaf babies and children. The interviewees were the grandmother of a 5-year-old deaf boy, the mother of a 4-year-old boy, and finally, the father of a 3-year-old boy. All families access speech therapy services for their children through the public healthcare system on the outskirts of São Paulo. As the theoretical-methodological framework for data analysis, the study draws on Vygotsky's work on signs and meaning, as well as the contributions of Witkoski, Quadros, Karnopp, and Strobel, which support a bilingual, cultural, and linguistic approach to deaf education. Overall, the family members expressed satisfaction with their children's language development. However, their views on sign language differ: one father actively supports Libras as his child's primary language of communication and is learning it himself to communicate with his son; the mother of another child shows resistance to using Libras; and the grandmother acknowledges sign language as a valid means of communication, although she does not use it with the child. Regarding schooling, one child is enrolled in an EMEBS (Municipal School of Bilingual Education for the Deaf), another attends a regular Municipal Early Childhood Education School, and the third is enrolled in a school for deaf children that operates in partnership with the São Paulo city government. Each family member shared their reasons for choosing these educational institutions.

Keywords: Deaf Education. Libras. Family. Bilingual Education. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão tem sido um movimento para a garantia de que crianças com deficiência, especialmente crianças surdas, tenham acesso integral ao currículo escolar. Este estudo explora as orientações e encaminhamentos oferecidos a familiares de bebês e crianças surdas por profissionais da saúde e educação, abordando a

importância de que as interações realizadas pelos interlocutores presentes nesses espaços ocorram por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Educadores e fonoaudiólogos exercem papel de destaque para a indicação da educação infantil para os familiares.

A educação infantil é uma modalidade da educação e que desenvolve suas práticas permeada por duas importantes dimensões, o cuidar e o educar. De forma simplificada, difunde-se a compreensão que o cuidar significa as trocas de fralda, alimentação, banho, entre outras ações, enquanto o educar envolve o desenvolvimento pedagógico dos bebês e crianças pequenas. Entretanto, o conceito de cuidar e educar transcende tal compreensão. Essas duas dimensões são indissociáveis e se complementam, reconhecendo que cada momento de cuidado é também um momento educativo, e cada experiência pedagógica carrega um olhar atento, acolhedor e afetivo com a criança. Assim, educar é também cuidar, e cuidar é também educar, promovendo o desenvolvimento pleno – emocional, social e cognitivo – das crianças desde os primeiros anos de vida.

Sustentando-se nessa visão, o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015) visa promover uma educação que integre a educação infantil e o ensino fundamental na rede pública de São Paulo. Ele valoriza a infância como uma fase única, em que bebês e crianças devem ser vistos em sua integralidade, respeitando suas potencialidades e singularidades.

Esse currículo propõe uma pedagogia democrática e inclusiva, que rompe com abordagens fragmentadas e hierárquicas, promovendo a participação ativa dos bebês e crianças e considerando o brincar como elemento essencial do aprendizado. A proposta busca superar a divisão entre corpo e mente, razão e fantasia, priorizando a criação de experiências educativas significativas, que respeitem o tempo e o espaço desse público.

Dessa forma, o currículo pretende garantir uma educação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas múltiplas linguagens, culturas e contextos de vida. Nesse documento, encontra-se a seguinte definição sobre cuidar e educar:

Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. O cuidar está na observação, na escuta,

na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber. (São Paulo, 2015, p.25)

A concepção de cuidar e educar, conforme delineada no Currículo Integrador da Infância Paulistana, transcende a mera assistência, configurando-se como um direito à formação integral que acolhe a diversidade dos educandos com respeito e atenção. Manifestando-se na observação sensível, na escuta ativa, na comunicação dialógica e na ação colaborativa entre adultos e crianças, o cuidado permeia as práticas pedagógicas desde a educação infantil até o ensino fundamental. O Currículo Integrador (São Paulo, 2015) promove um avanço significativo nessa perspectiva ao integrar indissoluvelmente o cuidar e o educar, elegendo bebês e crianças como o cerne do trabalho pedagógico. Essa abordagem valoriza suas múltiplas linguagens e culturas infantis, buscando superar a dicotomia entre as etapas da educação básica e reconhecendo a criança em sua totalidade.

Sob a égide do mesmo documento, a educação é definida como um direito fundamental direcionado à formação humana integral, intrinsecamente vinculada ao cuidado acolhedor e respeitoso da singularidade e diversidade de cada educando. Este processo educativo, que se desenvolve de maneira articulada e contínua entre a educação infantil e o ensino fundamental, reconhece bebês e crianças como sujeitos integrais, ativos e protagonistas de suas próprias aprendizagens. A construção do conhecimento ocorre por meio da interação dinâmica com o meio social, histórico e cultural, explorando as variadas formas de expressão, incluindo o brincar, com o objetivo de impulsionar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e a superação das desigualdades existentes.

Como essa visão da criança compreendida em sua integralidade, a educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e cultural das crianças. As crianças apresentam-se como sujeitos que têm muito a nos dizer sobre a forma como interpretam o mundo, também o recriando. Conforme destacado por William Corsaro (2011), ao contemplar sobre a sociologia da infância, as crianças não apenas se apropriam do conhecimento, mas também constroem e compartilham culturas infantis, desenvolvendo habilidades sociais por meio da interação com os pares coetâneos e com os adultos.

Para o autor, a educação infantil é um espaço onde as crianças exercem sua agência, explorando suas próprias formas de comunicação e valores culturais. Por meio das

experiências propostas nesses espaços educativos, elas criam, interpretam e influenciamativamente a construção da cultura que as cerca. Esse processo é essencial para a formação da identidade e para o desenvolvimento de competências sociais, visto que, por meio das interações e brincadeiras proporcionadas nesses contextos, constrói-se uma base sólida para a cidadania e para a integração ao mundo social. Por meio dessa via, respeita-se a infância como uma fase de experimentação, expressão e aprendizado autônomo.

Entretanto, nem sempre os bebês e crianças estão imersos em contextos culturais que potencializam as situações de trocas e aprendizados múltiplos. Esse é o caso, por exemplo, das crianças surdas que, em sua maioria, crescem em lares onde se compartilha um código linguístico que não é plenamente acessível para elas: a Língua Portuguesa na forma oral.

A apropriação da língua de conforto das crianças surdas – a Libras – dependerá, em grande parte, da escolha dos pais ou responsáveis por espaços educativos que adotem práticas embasadas na educação bilíngue, com o uso articulado da Libras e da Língua Portuguesa na forma escrita.

Segundo Karnopp e Quadros (2001) apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos. Isso significa que 95% delas são filhas de pais ouvintes, que não têm a Libras como primeira língua, o que evidencia a necessidade de apoio adequado a esses familiares para que compreendam o papel fundamental da Libras no desenvolvimento de seus filhos, possam aprender essa língua e façam escolhas por espaços educativos que tenham práticas comunicativas que respeitem e promovam o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Diante da complexidade que permeia os contextos culturais mais próximos dos bebês e crianças surdas, este estudo objetiva analisar os desafios enfrentados pelas famílias após o recebimento do diagnóstico da surdez de seus filhos, bem como as estratégias de apoio que lhes foram oferecidas para inserção da Libras no cotidiano familiar e educativo dessas crianças.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A metodologia deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa voltada à compreensão das práticas de orientação e apoio oferecidas aos familiares de bebês e

crianças surdas no contexto da educação bilíngue em Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é apropriada para investigações que buscam entender as percepções e significados atribuídos pelos sujeitos a fenômenos sociais específicos. Neste estudo, comprehende-se que a experiência dos familiares de crianças surdas envolve dimensões subjetivas, culturais e sociais que podem ser profundamente influenciadas pelas orientações recebidas de profissionais da saúde e educação.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com três familiares de bebês e crianças surdas, na figura de uma mãe, um pai e uma avó, todas conduzidas em espaços de atendimento fonoaudiológico, onde as crianças são acompanhadas em terapias de reabilitação oral. A opção pelo ambiente de saúde como local para a realização das entrevistas com familiares justifica-se pela maior probabilidade de contato com bebês e crianças surdas na faixa etária correspondente à creche e à pré-escola. Conforme dados quantitativos obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Saúde (Andrade, 2020), verificou-se um número limitado de matrículas de crianças surdas em instituições públicas de educação infantil. Diante dessa constatação, optou-se por recrutar os participantes no setor de saúde, no qual essa população estaria mais acessível.

O roteiro de entrevista semiestruturada teve como objetivo principal investigar se as famílias haviam optado pela matrícula de seus filhos em instituições de educação infantil e, em caso afirmativo, se esses espaços ofereciam condições de acessibilidade adequadas às necessidades dos bebês e crianças. Para garantir a fidedignidade dos dados, as entrevistas foram registradas por meio de gravações de áudio, as quais, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

A organização e análise dos dados foram realizadas com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Essa técnica permitiu categorizar o material coletado em temas centrais, tais como: “orientações às famílias”, “barreiras à introdução da Libras” e “educação bilíngue e identidade surda”. A análise de conteúdo foi desenvolvida em três etapas:

1. Pré-Análise: Neste estágio, fez-se uma leitura flutuante do material coletado, com o objetivo de familiarizar-se com as informações e definir categorias

iniciais de análise. A leitura buscou identificar palavras-chave e temas recorrentes no conteúdo.

2. Exploração do Material: As informações foram codificadas e categorizadas conforme os temas identificados. Trechos específicos das entrevistas foram destacados para análise detalhada, visando aprofundar a compreensão das práticas de orientações e apoio oferecidas aos familiares de crianças surdas.
3. Interpretação e Discussão dos Resultados: Os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico de educação bilíngue para surdos, confrontando-se as evidências empíricas com os argumentos e achados de autores como Quadros, Karnopp e Strobel. Essa comparação permitiu compreender como as práticas de orientação relatadas pelos familiares se relacionam com as melhores práticas descritas na literatura, bem como com os princípios de inclusão e valorização da identidade surda.

As análises sobre as formas de apoio recebidas pelas famílias foram complementadas por uma revisão bibliográfica de fontes acadêmicas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, políticas de educação bilíngue e práticas de orientação familiar.

A LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS

Pesquisas sobre a educação bilíngue para crianças surdas (Lacerda (1998), Quadros (2015), Andreis-Witkoski e Doulettes (2014), Gurgel, Turetta, Rosa e Silva (2016), entre outros) revelam que, para uma inclusão efetiva, é fundamental que a Libras seja inserida desde os primeiros anos de vida delas, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Segundo Strobel (2016), crianças surdas que aprendem Libras desde bebês apresentam melhores resultados em seu desenvolvimento linguístico e social, especialmente quando comparadas a crianças surdas filhas de pais ouvintes que, inicialmente, optam pela reabilitação oral.

De acordo com Quadros (2015), “a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira” (p. 197). Esse estudo destaca a necessidade de um currículo voltado ao

desenvolvimento da Libras, de forma que as crianças possam construir significados linguísticos e culturais com base em sua língua de conforto.

A educação de bebês e crianças surdas na perspectiva bilíngue tem sido defendida como essencial para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e para sua inserção social. Segundo Karnopp e Quadros (2001), a educação bilíngue envolve não só o aprendizado da Libras, mas também a compreensão de que essa língua é fundamental para que a criança surda desenvolva uma base comunicativa sólida, permitindo-lhe formar uma identidade segura e autônoma. Os autores ressaltam que a Libras deve ser inserida como primeira língua (L1), especialmente para crianças cujos pais não são surdos, pois “apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos” (Karnopp & Quadros, 2001, p. 11). Isso evidencia que a maioria dessas crianças nasce em lares onde a Libras não é, naturalmente, a língua compartilhada. Nesse sentido, cabe ao sistema educacional e aos profissionais envolvidos orientar as famílias quanto à importância do uso da Libras para o desenvolvimento da comunicação e identidade dessas crianças.

Ainda na linha da valorização da língua de sinais como parte integral da formação da criança surda, Strobel (2016) reforça a importância de considerar o aspecto cultural da surdez, que vai além da deficiência auditiva. Segundo a autora, a surdez deve ser entendida dentro de uma cultura surda, na qual a língua de sinais é um dos principais elementos de identificação e pertencimento social. Ela argumenta que, ao aprender Libras desde a primeira infância, a criança surda não só adquire habilidades linguísticas, mas também se insere em uma comunidade que lhe oferece suporte e valoriza sua diferença. Isso contribui para a construção de uma autoestima positiva e para o enfrentamento de barreiras sociais que podem surgir na vida escolar e familiar.

Com as informações coletadas em Andrade (2020), foi possível verificar que muitos familiares ainda recebem orientações contraditórias de profissionais de saúde, como fonoaudiólogos, que recomendam exclusivamente a reabilitação oral. Essa prática dificulta o acesso pleno das crianças à Libras e, consequentemente, limita seu desenvolvimento linguístico. É importante destacar que “a criança surda precisa ter acesso à Libras e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social” (p. 11). Isso mostra que a criança surda, sem o apoio adequado para a introdução da Libras desde os seus primeiros anos da vida, pode enfrentar desafios adicionais no desenvolvimento de sua comunicação e identidade.

Outro aspecto central na educação infantil bilíngue para surdos é a necessidade da organização de um ambiente que promova o aprendizado da Libras desde os primeiros anos de vida escolar, garantindo que essa língua seja utilizada como língua de instrução e que a visualidade seja priorizada nas práticas educativas, como defendem Quadros (2015). Dessa forma, é essencial que o currículo para surdos conte com atividades e estratégias didáticas que respeitem a estrutura visoespacial da Libras e valorizem o bilinguismo como um direito linguístico e cultural da comunidade surda.

Assim, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa sustenta a necessidade de promover uma educação infantil bilíngue que envolva tanto a criança surda quanto seus familiares, buscando superar barreiras de comunicação e oferecendo suporte contínuo para que a Libras faça parte do cotidiano familiar e escolar da criança. A literatura aponta para a importância de se romper com o modelo médico, ainda predominante em muitas práticas de fonoaudiologia, que prioriza a reabilitação oral. Em vez disso, autores como Quadros, Karnopp e Strobel defendem uma abordagem cultural e linguística que valoriza a Libras como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças surdas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das informações obtidas nas entrevistas com os familiares de crianças surdas evidencia a complexidade envolvida na escolha das abordagens de comunicação, fortemente influenciada pelas orientações oferecidas por profissionais das áreas da saúde e educação.

Foram realizadas entrevistas com três familiares (Iracema, avó de Daniel; Berenice, mãe de Carlos; e Fabiano, pai de Joaquim), e suas experiências trazem à tona desafios relacionados ao desenvolvimento linguístico de seus filhos e as práticas de inclusão educacional em ambientes específicos.

As entrevistas indicam um espectro de abordagens e expectativas quanto ao uso da língua oral e da língua sinais, refletindo as diferentes orientações recebidas.

É, ele fala [...] Eu falo para ele: ‘não pode’. Eu vejo muito na internet também os sinais. Eu faço os sinais, ele pega na minha mão. Que nem ontem ele pegou meu dedo e colocou aqui, antes de ontem (se referindo ao modo como o menino a ensinou a fazer o sinal), me ensinando. Para brincar assim, faço uma coisa errada, ele me corrige. Ele não está tão perdido. Não vou deixar meu neto perdido em casa. (transcrição de fala de Iracema)

A fala de Iracema, por exemplo, mostra a importância atribuída à língua de sinais, ainda que o uso dessa forma de comunicação seja parcial e esteja em fase de construção no ambiente familiar. A avó menciona o desejo de aprender Libras para se comunicar com o neto, mas também destaca que essa língua ainda não circula fluentemente no lar.

Como observado, essa limitação gera dificuldades na internalização dos significados sociais e culturais por parte de Daniel – um processo essencial, segundo a teoria de Vigotski, para a formação do pensamento e da linguagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social, sendo a linguagem um instrumento central na construção do conhecimento. Quando a língua de instrução ou de interação não está acessível, essa mediação se fragiliza, impactando diretamente o desenvolvimento da criança.

Sobre as orientações e apoios recebidos, Iracema relata que:

Alguém lá da creche (indicou a matrícula na EMEBS). Foram lá quando ele já estava para sair, era até final de ano já. Foram lá para me ensinar e explicou dessa EMEBS. Eu nem conhecia essa psicóloga (que foi no CEI). Aí ela me explicou que era muito bom. Seria muito bom para ele. Apesar que tinha uma tia que falou que ele pode acompanhar a escola normal. Ele tem estrutura para acompanhar. Ele é muito inteligente. Ele é muito esperto. A gente vê as crianças fazerem o desenho, ele fica assim olhando, quando chega a vez dele: ‘pápápá’. Ele fica, só de ele olhar, ele já faz. (relato da Iracema)

A análise do depoimento da avó de Daniel sugere que uma profissional visitou o Centro de Educação Infantil (CEI) e orientou a família a efetivar a matrícula do menino na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). É plausível supor que essa profissional fosse vinculada ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), considerando sua atuação no CEI onde Daniel estava matriculado. Essa hipótese se sustenta pelo fato de que os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) têm entre suas atribuições prestar assessoria tanto às famílias quanto aos docentes das unidades escolares sobre as melhores práticas de atendimento a educandos com deficiência.

No caso de Berenice e seu filho Carlos, observa-se uma preferência clara pela língua oral, apoiada pelas melhorias percebidas após a cirurgia de implante coclear. A mãe expressa receios de que o uso da língua de sinais possa interferir negativamente no desenvolvimento da oralidade de Carlos.

Não cheguei a ir no polo. Eu achei, eu achei assim, no meu, no meu pensar, eu falei: ‘chega lá no Polo, ele vai ver as crianças gesticulando e ele vai parar... ele e vai gesticular que nem as crianças’. (transcrição de fala da Berenice)

Essa fala pode ser compreendida à luz do contexto social em que está inserida, no qual o padrão de normalidade frequentemente valoriza a comunicação oral em detrimento de outras formas comunicativas, como aponta Andreis-Witkoski (2009). No entanto, essa preferência exclusiva pela oralidade, sem uma inclusão da Libras no contexto de Carlos, pode limitar as suas oportunidades de socialização e restringe seu desenvolvimento linguístico em ambientes não familiares. Isso ocorre porque a compreensão da linguagem oral, especialmente para crianças surdas, depende de condições específicas — como a leitura labial — que podem ser ineficazes em ambientes diversos, como a escola ou espaços públicos. A ausência da Libras, portanto, pode representar uma barreira significativa à participação plena da criança em interações sociais e ao fortalecimento de sua identidade.

Como forma de apoio e orientação, Berenice relata que aos doze meses de vida, Carlos iniciou o uso de aparelhos auditivos e começou acompanhamento fonoaudiológico. Após determinado período de terapia, os profissionais recomendaram a realização do implante coclear. A princípio, Berenice, sua mãe, demonstrou resistência à intervenção cirúrgica devido a relatos de terceiros sobre possíveis restrições pós-operatórias, como a impossibilidade de frequentar piscinas e a necessidade de evitar impactos na região cefálica.

Posteriormente, com o acompanhamento especializado no CER II (Centro Especializado em Reabilitação) Tarsila do Amaral e o retorno à DERDIC-PUC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação-Pontifícia Universidade Católica), Berenice reconsiderou sua posição e autorizou a realização do procedimento. Em seu relato, a mãe afirma que essa foi a decisão mais acertada, embora não explice os motivos dessa avaliação. Contudo, suas colocações sugerem uma relação entre o implante e os avanços no desenvolvimento da linguagem oral de Carlos, indicando progressos significativos após a cirurgia.

Estudos como o de Moret, Bevilacqua e Costa (2007) mostram que os resultados do implante coclear variam significativamente. Em sua pesquisa com 60 crianças surdas, 37 apresentaram avanços na língua oral, enquanto 23 não obtiveram o mesmo progresso. Isso demonstra que o sucesso do procedimento não é garantido para todos. Como

destacou uma fonoaudióloga entrevistada no estudo (Andrade, 2020): o implante ou aparelho auditivo não assegura sozinho o desenvolvimento da linguagem oral. Múltiplos fatores influenciam esse processo. Essa fala reforça a importância de considerar as particularidades de cada criança na avaliação dos resultados.

Após a entrevista com Berenice, ao encontrar Carlos saindo da terapia, a pesquisadora notou que sua expressão oral diferia do relato materno. O menino falava em tom baixo, com menor clareza do que o que descrito pela mãe. Essa diferença sugere que a mãe, por sua convivência diária, desenvolveu maior capacidade de compreender a fala do filho do que um observador ocasional. O volume reduzido pode indicar timidez com estranhos, característica habitual de fala ou dificuldade no desenvolvimento linguístico.

Fabiano, por outro lado, optou por manter Joaquim, seu filho, em uma instituição bilíngue, apoiando o desenvolvimento paralelo da língua portuguesa e da Libras. Ele demonstra uma visão equilibrada e aberta em relação ao uso da língua de sinais. A presença de Libras no ambiente educativo de Joaquim é fundamental para seu processo de internalização de significados, conforme proposto por Vigotski, proporcionando-lhe uma compreensão mais ampla e próxima da realidade social e cultural.

Fabiano mencionou que o fonoaudiólogo que fazia a terapia auditiva de seu filho fez indicação da matrícula de Joaquim em uma creche que atendesse crianças ouvintes.

Falou que pela evolução dele, seria melhor para ele está frequentando uma escola regular.

Uma creche regular, né. Só que ele, quando ele falou, fica a critério de vocês. Eu como sou da área da educação também, sou formado em educação física, entendeu?

E assim então, eu peguei, aí eu conversei com a esposa, expliquei para ela, falei assim ó: "o Joaquim ele interage com crianças, aqui tem muitas crianças. Lá são as crianças surdas, tem crianças com deficiência auditiva, mas que interagem normalmente também".

Então eu falei: "lá ele vai ter o contato com surdos, aqui ele vai ter o contato com ouvinte. E a gente vai sair sempre com ele". Então eu falei para ela assim: "eu por mim, eu mantenho ele lá até quinta série".

Pra ele ter o desenvolvimento tanto na área... porque lá é uma escola bilíngue, lá trabalha a Libras e trabalha em português. (transcrição relato Fabiano)

As informações geradas nas entrevistas evidenciam, sobretudo, a necessidade de um suporte multidisciplinar às famílias no momento de escolher os métodos de comunicação e espaços educativos – sejam eles pautados na abordagem bilíngue ou não – para crianças surdas.

De modo geral, as famílias recebem mais indicações de espaços educativos bilíngues pelas escolas do que pelos centros de saúde, uma vez que tanto Iracema quanto Fabiano relataram ter recebido a indicação de matrícula de seus filhos por escolas. Enquanto os profissionais de saúde tendem a recomendar a terapia oral-auditiva, conforme relato dos três familiares, a orientação educacional frequentemente valoriza uma educação bilíngue.

Contudo, a tomada de decisões pela família ainda ocorre de forma isolada e sem o respaldo de informações e orientações integradas. Essa falta de clareza e de apoio adequado compromete as oportunidades de desenvolvimento pleno dessas crianças, especialmente no que se refere às suas habilidades comunicativas e sociais, fundamentais para o crescimento cognitivo e para a formação de uma identidade cultural sólida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o uso da Libras desde a primeira infância, associado a um currículo bilíngue, é fundamental para o desenvolvimento integral de crianças surdas, observa-se que a indicação dessa língua às famílias, em contextos de atendimento em saúde, ainda é incomum. Por outro lado, as orientações fornecidas aos familiares de incentivo ao uso da Libras nos ambientes educativo e familiar podem reduzir significativamente as barreiras de comunicação e inclusão. Diante dessa contradição, sugere-se, portanto, que os programas de orientação e apoio continuado às famílias – como os mencionados por Redondo e Carvalho (2000) – sejam fortalecidos e priorizados nas políticas públicas de educação e de saúde.

Este estudo destaca a urgência de um apoio especializado para os pais, tanto na área de saúde quanto na educação, permitindo que as famílias façam escolhas informadas sobre as abordagens de comunicação e as práticas educativas mais apropriadas para seus filhos surdos.

Conclui-se que a integração da Libras no ambiente familiar e educacional, sem desconsiderar a possibilidade de se optar também por práticas de reabilitação oral, proporciona uma base sólida para a construção da linguagem e da identidade cultural dessas crianças, alinhando-se com uma abordagem bilíngue que respeita e promove a inclusão social e linguística.

Referências

- ANDRADE, Camila Neto Fernandes. **Bebês e Crianças Surdas nos Espaços Educativos.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.
- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.
- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; DOUETTES, Brenno B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.). **Educação de surdos em debate.** Curitiba: UTFPR, 2014, p. 41 – 50.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- CORSARO, William. Parte I – O Estudo Sociológico da Infância. In: **Sociologia da Infância.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 17-74.
- GURGEL, Taís Margutti do Amaral; TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; ROSA, Luciana Aguerosa; SILVA, Rosilene Ribeiro da. Aquisição de LIBRAS na Educação Infantil um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Orgs). **Escola e Diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 65-78.
- KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller. **Educação bilíngue para surdos:** a língua de sinais na educação de surdos no Brasil. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LACERDA, Cristina BF de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cafajeste. **CEDES,** Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, setembro de 1998.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORET, Adriane Lima Mortari; BEVILACQUA, Maria Cecilia; COSTA, Orozimbo Alves. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. Pró-Fono R. Atual. Cient., Barueri , v. 19, n. 3, p. 295-304, Sept. 2007 .
- QUADROS, Ronice Muller. **Estudos Surdos:** O bilinguismo na educação infantil. Florianópolis: UFSC, 2015.
- REDONDO, Maria Cristina; CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência auditiva.** Brasilília: MEC, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.
Curriculum Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

STROBEL, Karin. **O Poder da Cultura Surda.** Florianópolis: UFSC, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2018.



Capítulo 2

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGAS

*Lucilia Vernaschi de Oliveira
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Bethânia Vernaschi de Oliveira*

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGAS

Lucilia Vernaschi de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente na EBTT do Instituto Federal do Paraná – Campus Umuarama. E-mail: luvernaschi@gmail.com

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sfryaegashi@uem.br

Bethânia Vernaschi de Oliveira

*Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na Educação Infantil na rede pública municipal de Maringá/Pr.
E-mail: bth.net@outlook.com*

RESUMO

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1925–2014) e difundida a partir da década de 1960. Nesse contexto, objetivamos investigar as representações sociais (RS) de pedagogas acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita em duas turmas de nono ano do ensino fundamental. Para isso, entrevistamos duas pedagogas, uma de cada escola pública estadual localizada na região norte do estado do Paraná, utilizando um roteiro semiestruturado. A primeira escola, situada na região central da cidade, foi denominada Escola Central 1 (EC1); a segunda, localizada em área periférica, foi chamada de Escola Periférica 1 (EP1). Os dados foram organizados e discutidos qualitativamente, em oito categorias semânticas de análise, conforme propõe Bardin (2016). De modo geral, as RS das pedagogas entrevistadas revelam que elas percebem sua principal função na escola como sendo a de conter a indisciplina e a violência escolar. Em decorrência disso, não acompanham de forma sistemática o

planejamento semanal, nem o desempenho e as necessidades acadêmicas de estudantes e professores. Para a pedagoga da EC1, o baixo rendimento dos alunos decorre da falta de compromisso deles próprios; já para a pedagoga da EP1, trata-se de um problema de ordem social. Ambas afirmam gostar de ler, mas relatam dificuldades na escrita formal. Não participaram, nem participam atualmente, de formações continuadas voltadas à língua materna (oralidade, leitura e escrita). Além disso, não há interdisciplinaridade entre as disciplinas curriculares no ensino da língua materna. Observa-se ainda que o/a pedagogo/a é representado/a pelos/as professores/as como alguém que "vigia" o trabalho docente. Por fim, embora reconheçam que sua função seja coordenar e articular o ensino e a aprendizagem na escola, as pedagogas admitem que, na prática, sua atuação se concentra majoritariamente na contenção da indisciplina e da violência.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Leitura e escrita. Ensino fundamental. Pedagogas. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research is based on the assumptions of the Theory of Social Representations (TSR), developed by Serge Moscovici (1925–2014) and disseminated since the 1960s. In this context, we aim to investigate the social representations (SR) of pedagogues regarding the teaching and learning of reading and writing in two ninth-grade classes of elementary school. To this end, we interviewed two pedagogues, one from each of two public state schools located in the northern region of the state of Paraná, using a semi-structured interview script. The first school, located in the central area of the city, was designated Central School 1 (CS1); the second, situated in a more peripheral area, was referred to as Peripheral School 1 (PS1). The data were organized and discussed qualitatively, based on eight semantic categories of analysis, as proposed by Bardin (2016). Overall, the SR of the interviewed pedagogues reveal that they perceive their primary role in the school as containing indiscipline and school violence. As a result, they do not systematically follow weekly planning or monitor the academic performance and needs of students and teachers. For the pedagogue at CS1, students' poor performance stems from their lack of commitment; for the pedagogue at PS1, it is a problem of social nature. Both reports enjoying reading but express difficulties with formal writing. They have not participated, nor are they currently participating, in continuing education focused on mother tongue instruction (speaking, reading, and writing). Moreover, there is no interdisciplinarity among curricular subjects in mother tongue teaching. It is also observed that the pedagogue is perceived by teachers as someone who "monitors" their work. Finally, although the pedagogues acknowledge that their role is to coordinate and articulate teaching and learning within the school, they admit that their actual work is primarily focused on controlling indiscipline and violence.

Keywords: Theory of Social Representations. Reading and writing. Elementary education. Pedagogues. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) estuda o papel das representações sociais (RS) na regulação de comportamentos grupais, marcados por aspectos individuais e sociais, portanto psicossociais, usados na interpretação de uma dada realidade.

Para Fazenda (2003), a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas integradas ao processo de construção do conhecimento, especialmente quando pensadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar. A autora destaca que essas práticas não pertencem exclusivamente ao campo da linguagem, mas atravessam todas as áreas do saber, sendo fundamentais para a mediação entre diferentes discursos e saberes. Nesse sentido, ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas formas de interação com o mundo e com os outros, que exigem do sujeito uma postura crítica e reflexiva. A interdisciplinaridade, segundo Fazenda, contribui para ressignificar essas práticas, rompendo com a fragmentação do conhecimento e promovendo uma educação mais significativa, em que a leitura e a escrita assumem um papel formador, ético e político na constituição dos sujeitos.

Segundo Santos (2000), a leitura e a escrita no contexto acadêmico não são práticas neutras ou meramente técnicas, mas estão profundamente imbricadas em questões de identidade, poder e pertencimento institucional. A autora argumenta que escrever exige muito mais do que domínio gramatical e normas formais; trata-se de um processo complexo de inserção em uma cultura letrada específica, com suas próprias regras, expectativas e modos de legitimar o conhecimento. A leitura, nesse sentido, não é apenas decodificação, mas uma prática interpretativa que orienta a produção textual e a construção de sentido. Assim, tanto a leitura quanto a escrita tornam-se ferramentas essenciais de construção do saber e de participação crítica no espaço escolar e social.

A justificativa para a realização da presente investigação se sustenta nos seguintes aspectos: as dificuldades dos estudantes em leitura e escrita; o fraco desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas em língua portuguesa; o alto índice de aprovação dos educandos de escolas públicas pelo conselho de classe; a necessidade e importância de se compreender as razões do fracasso escolar; o possível êxito em leitura e escrita beneficia as várias áreas do conhecimento; além da TRS como teoria sólida para se estudar e compreender uma dada realidade social.

A partir desse entendimento, questionamos: quais as representações sociais de pedagogas¹ dos nonos anos do ensino fundamental sobre o ensino e a aprendizagem desses estudantes, em leitura e escrita interdisciplinar? Com o intuito de responder a essa indagação traçamos o objetivo de investigar as representações sociais de pedagogas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita em duas turmas de nonos anos do ensino fundamental.

Além desta parte introdutória, este capítulo está organizado em um tópico sobre a fundamentação teórica, a TRS, a metodologia de pesquisa adotada, análise dos dados e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Moscovici (1978, 2015), a TRS é um modelo de teoria científica de cunho psicossocial, a qual estabelece relação dialética entre o mundo social e o individual. O autor explica que as representações estão na base de todos os saberes e compreendem os universos consensuais e reificados, os quais materializam uma realidade psíquica nos aspectos de ancoragem e objetivação.

Conforme Jodelet (2001), as RS são formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, que permitem às pessoas compreenderem e interpretarem o mundo à sua volta. Elas funcionam como sistemas de valores, ideias e práticas que orientam a comunicação e as ações dentro de um grupo social.

Essas representações são construídas coletivamente, servindo para dar sentido a objetos, eventos ou grupos sociais, tornando-os familiares e comprehensíveis. Assim, elas mediam a relação entre o indivíduo e a sociedade, influenciando comportamentos, atitudes e relações sociais.

Jodelet (2001) destaca ainda que, as RS não são fixas; são dinâmicas e mudam conforme o contexto histórico, social e cultural, adaptando-se às necessidades do grupo. Elas ajudam a estabilizar o conhecimento e facilitam a convivência social ao criar um senso comum compartilhado.

Jovchelovitch (2007) assevera que a TRS se articula com a vida social, coletiva e com os processos simbólicos, nos quais buscamos significar, entender e nos situar no

¹ Nesta pesquisa nominamos como “pedagogas” essas profissionais, por assim se declararem nas entrevistas semiestruturadas individuais.

mundo. A autora explica ainda que, as RS constituem espaços públicos, por meio dos quais formamos nossa identidade social, criamos símbolos e construímos interações sociais em meio à diversidade social.

Segundo Marková (2015, 2017), as RS são construções dinâmicas que emergem das interações comunicativas entre os indivíduos, constituindo-se não apenas como produtos cognitivos, mas também como processos sociais que articulam o conhecimento, as emoções e os valores compartilhados em um grupo. Ela destaca a importância da dimensão ética nesse processo, ressaltando que as RS carregam implicações normativas e morais que influenciam a convivência social e a construção do sentido coletivo. Para Marková (2017), compreender as RS exige uma abordagem que reconheça a complexidade das relações intersubjetivas, onde os discursos são constantemente negociados e reformulados, refletindo as mudanças culturais e históricas dos contextos nos quais estão inseridos.

A TRS se desdobrou em quatro grandes abordagens, enfatizando um dos seguintes aspectos: culturais ou processuais, estruturais, dialógicos, societais - de acordo com o foco e a intenção da pesquisa (Arruda, 2015; Villas Bôas, 2010; Deschampers e Moliner, 2014; Sá, 1998).

De acordo com Gilly (2001), as RS no campo da educação exercem um papel central na mediação entre os saberes acadêmicos e os saberes cotidianos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O autor argumenta que essas representações moldam a forma como professores, alunos e demais atores da escola compreendem e atuam sobre os fenômenos educacionais, influenciando tanto as práticas pedagógicas quanto as relações interpessoais no ambiente escolar.

Gilly (2001) ressalta que as RS são construídas historicamente e atravessadas por ideologias, sendo, portanto, fundamentais para compreender os discursos e comportamentos presentes no cotidiano escolar. Ao abordar a educação como um espaço simbólico de trocas e significações, o autor evidencia que essas representações são instrumentos através dos quais os sujeitos atribuem sentido às experiências escolares, aos conteúdos ensinados e às próprias identidades dentro da instituição educativa.

DELENIAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa de campo, fundamentada nos pressupostos da TRS se deu por meio de entrevista semiestruturada individual com duas pedagogas atuantes em escolas públicas localizadas na região norte do estado do Paraná. A primeira pedagoga atua na escola situada na região central da cidade, que denominamos Escola Central 1 (EC1); a segunda, atua na escola localizada na periferia da cidade, que chamamos de Escola Periférica 1 (EP1).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise das entrevistas semiestruturadas, para a qual foram necessárias algumas etapas, tais como Bardin (2016) recomenda. A primeira delas foi a de leitura e releitura das entrevistas semiestruturadas e a constatação de pontos comuns entre as falas das pedagogas, que correspondem aos aspectos semânticos dos discursos, os quais foram organizados em oito categorias de análise e discutidas com base nos pressupostos da TRS.

Na sequência, elaboramos oito categorias de análise, a saber: 1) Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados; 2) Representações acerca do trabalho pedagógico e sua contribuição enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas; 3) Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação; 4) Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna; 5) Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita; 6) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa; 7) Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola; 8) Representações relativas a ser pedagoga.

Apresentamos, no tópico a seguir, as RS das duas pedagogas responsáveis pelas turmas dos nonos anos pesquisados. Consideramos que o discurso dessas profissionais contribui com o entendimento da problemática discutida neste trabalho.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGAS SOBRE O DESEMPENHO DE ESTUDANTES EM LEITURA E ESCRITA

Conforme mencionamos, realizamos a presente investigação por meio de entrevista semiestruturada, com duas pedagogas responsáveis por duas turmas dos nonos anos do ensino fundamental de duas escolas públicas. A nossa escolha se justifica

porque consideramos que nesse nível de escolaridade os estudantes já tenham um grau satisfatório de proficiência em língua portuguesa, com pelo menos nove anos de estudos e práticas de letramentos.

A seguir, apresentamos sucintamente as oito categorias semânticas de análise.

Categoria 1. Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados

As entrevistadas representaram a indisciplina escolar como a principal dificuldade que enfrentam em seu cotidiano, pois comportamentos inadequados consomem a maior parte do tempo dedicado à função, ficando em segundo plano outras atribuições, como as ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Moscovici (2015), ao asseverar sobre crises explica as tensões que ocorrem entre os universos reificados e do senso comum, as quais se aplicam à vivenciada na presente pesquisa, isto é, as pedagogas entrevistadas sabem das atribuições de sua função, mas os conflitos do cotidiano escolar as impedem de realizá-las mais adequadamente.

Categoria 2. Representações acerca do trabalho pedagógico e sua contribuição enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas

As pedagogas participantes da pesquisa afirmaram que fazem pouca e insuficiente mediação nos momentos de planejamento escolar, seja em momentos coletivos no início dos semestres letivos ou nas horas-atividades que acontecem semanalmente. Entretanto, o trabalho pedagógico da escola precisa ser sistematicamente organizado e intencionalmente planejado. Com base nas explicações de Marková (2015, 2017), a escola, por trabalhar com as duas modalidades de saber, a consensual e a reificada, urge a objetivação dos conteúdos escolares por meio da elaboração e execução dos planos de aula, do seu acompanhamento pedagógico e das avaliações sobre como estes refletem o fazer pedagógico, isto é, que medidas precisam ser tomadas para sua efetivação na promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Categoria 3. Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação

As RS da pedagoga da EC1 sobre a não aprendizagem dos estudantes é unilateral: “o aluno não estuda”. Por sua vez, a pedagoga da EP1 atribui o fracasso escolar a questões sociais mais amplas, pois a escola que não consegue lidar com tais questões, quando afirma que “temos que nos reinventar”. De acordo com o primeiro posicionamento, direcionar a responsabilidade de seu fracasso ao estudante é, de certa forma, eximir as políticas públicas e resguardar a escola de sua real função social. Gilly (2001), ao proferir sobre as RS no campo da educação, questiona a dicotomia entre o “discurso ideológico igualitário” de democratização do ensino e, ao mesmo tempo, o “funcionamento não-igualitário” da escola.

Categoria 4. Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna

As pedagogas das EC1 e EP1 afirmaram gostar de ler e encontrar algumas dificuldades ao escrever com maior propriedade. Entendemos que refletir sobre as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes implica reflexão sobre essas práticas reificadas em todos os envolvidos em seu processo de aprendizagem da língua materna, incluindo os pedagogos/as. Santos (2000, p. 43) adverte que na formação de professores, “a universidade valoriza a escrita, promove a perpetuação da variedade linguística da camada social dominante e não favorece a assunção do escritor como sujeito legítimo de seu discurso escrito”, aspecto que demanda repensar a formação docente e da equipe técnico-pedagógica das escolas.

Categoria 5. Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita

Na formação continuada de pedagogos, de forma análoga ao que acontece com os professores, não se estudam sobre as dificuldades de leitura e escrita de quem aprende e de quem ensina, nem mesmo sobre os resultados das avaliações externas e que medidas deveriam ser tomadas para melhorar o índice de desenvolvimento da fluência dos alunos. Além disso, nos trabalhos e avaliações internas, os resultados também são insatisfatórios, tomando por base o alto número de alunos aprovados por conselho de classe. A respeito da

importância da formação continuada dos docentes, Matêncio (2006) pontua que ensinar língua não é uma ação neutra, isso porque envolve questões de identidade, poder, exclusão e acesso ao conhecimento. Além disso, a língua materna perpassa todas as áreas de conhecimento, aspecto que discutiremos na categoria a seguir.

Categoria 6. Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa

No discurso das pedagogas das EC1 e EP1, percebemos que o trabalho integrado com a língua materna se dissipa na individualidade da prática de cada professor. Fazenda (2003) assevera que a falta de atualização dos professores dificulta o entendimento de um trabalho integrado e interdisciplinar.

Categoria 7. Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola

Ambas pedagogas participantes da pesquisa referem que a concepção dos professores acerca da função que exercem na escola é de alguém que fiscaliza, vigia, controla e que, principalmente, devem lidar com os problemas de indisciplina e de violência em sala de aula. A TRS adverte que as RS guiam as condutas humanas (Jodelet, 2001), e de acordo com essas orientações, na EC1 e EP1 as pedagogas “vigiam” os professores, aspecto que desvirtua a função dos pedagogos no processo de ensino.

Categoria 8. Representações relativas a ser pedagoga

As duas pedagogas representam que, apesar das lutas diárias enfrentadas na função que exercem, gostam do que fazem. E como os problemas de indisciplina e de violência escolar dificultam e até mesmo impedem o trabalho do professor, quase sempre ficam mediando situações conflituosas entre alunos/alunos ou entre alunos e professores. Essa realidade concebida pelas entrevistadas coaduna com o entendimento de Moscovici (2015, p. 35) de que “[...] nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções”, uma vez que nossa percepção do mundo é moldada por normas e ideias históricas e socioculturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes das pedagogas participantes da presente pesquisa sintetizam representações preocupantes em relação ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes das escolas pesquisadas e do trabalho pedagógico nelas realizado, especialmente quanto às questões de indisciplina e violência escolar, as quais ocupam a maior parte das atribuições dessas profissionais. Em consequência disso, as funções de acompanhamento do planejamento e organização de aulas pelos professores raramente acontecem, aspecto que quase sempre não são discutidos, refletidos e orientados pedagogicamente nas formações continuadas que participam.

Diante da complexidade que envolve as ações cognitivas, afetivas, sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas, filosóficas, ideológicas e outras que compreendem o processo de ensino e aprendizagem, temos que considerar o universo representado pelas participantes desta pesquisa, uma vez mediar o trabalho pedagógico compreende elementos imprescindíveis de concepção de língua, linguagem, aluno, professor, ensino, aprendizagem, de não aprendizagem e de outros elementos que permitam e/ou dificultem o acesso ao conhecimento científico e o seu uso ancorado, especificamente na melhoria das condições de vida dos que dele se apropria.

E em se tratando de formação continuada, esse é um aspecto que deve nortear as políticas públicas para a educação, especialmente sobre o papel que a leitura e escrita ocupa na formação dos profissionais da educação enquanto sujeitos mediadores de conteúdos culturais.

A presente investigação não esgota a complexa temática em pauta, portanto, recomendamos que outras pesquisas desta natureza sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira.; LOPES, Manoel José. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 103-127.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DESCHAMPS, Jean-Claude.; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social:** dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais.** (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-341.

JODELET, Denise. (Org.). As representações sociais: um domínio em expansão. In: **Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.63-88.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na teoria das representações sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manoel José. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica:** senso comum e ética. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. *Filol.lingüíst. port.*, n.8, p. 439-449, 2006. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59765>. Acesso em 20 jan. 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores,1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11. ed.Petrópolis: Vozes, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de estudo em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Tavares. **Retratos da escrita na universidade.** Maringá: Eduem, 2000.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Idéia de diversidade e representações sociais.** São Paulo: Annablume, 2010.



Capítulo 3

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

Marilene da Silva Moura

Kátia Gonçalves Dias

Joicy Alves Pereira

Nadia Caroline Barbosa

José Lauro Martins



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

Marilene da Silva Moura

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão da Aprendizagem e Inovação (GAPI/ CNPQ). E-mail: marilene.moura@mail.uft.edu.br

Kátia Gonçalves Dias

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão da Aprendizagem e Inovação (GAPI/ CNPQ). E-mail: katia.dias@mail.uft.edu.br

Joicy Alves Pereira

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão da Aprendizagem e Inovação (GAPI/ CNPQ).E-mail: joicy.alves@mail.edu.uft.br

Nadia Caroline Barbosa

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. E-mail: nadia.barbosa@mail.uft.edu.br

José Lauro Martins

*Filósofo e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal.
Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Email: jlauro@uft.edu.br*

RESUMO

Considerando a crescente importância da coordenação pedagógica na

estrutura educacional e os desafios enfrentados por esses profissionais, o presente estudo aborda os "Desafios e Perspectivas da Atuação da Coordenação Pedagógica na Promoção da Qualidade do Ensino". Os objetivos são analisar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica na promoção da qualidade do ensino e identificar as perspectivas para a superação desses obstáculos. Para isso, foi necessário identificar os principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, explorar as estratégias eficazes para superá-los e avaliar o impacto da coordenação pedagógica na qualidade do ensino. Realizou-se, então, uma pesquisa bibliográfica abrangente, analisando obras e artigos científicos relevantes. Os resultados destacam desafios significativos relacionados à gestão administrativa e liderança pedagógica, bem como a necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas e metodológicas. Além disso, constatou-se que estratégias como a formação continuada de professores, gestão participativa e implementação de um projeto político-pedagógico coeso demonstraram ser eficazes para superar esses desafios. Conclui-se, portanto, que a coordenação pedagógica desempenha um papel crucial na promoção da qualidade do ensino, ao criar um ambiente educacional propício para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz, possibilitando implementar inovações pedagógicas a fim de colaborar para o desenvolvimento integral do estudante.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Qualidade do Ensino; Desafios Educacionais; Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo dinâmico e desafiador, dinâmico pelo fato de procurar se adaptar às demandas da sociedade de cada época e desafiador por nos fazer buscar constantemente estratégias

que proporcionem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, nos forçando, muitas vezes, nos adaptarmos ao uso de novas tecnologias, planejarmos aulas que atendam a diversidade de estudantes que temos em uma sala de aula, superarmos as barreiras socioeconômicas e estruturais das unidades escolares, entre outros aspectos que nos exigem: determinação, esforço e criatividade para superar muitos desafios que no decorrer da nossa jornada, enquanto docente, nos deparamos.

Neste contexto, a coordenação pedagógica assume um papel fundamental, servindo como um elo entre a gestão escolar e a prática docente. Sua atuação no ambiente escolar é de orientar, auxiliar e apoiar os professores em suas práticas pedagógicas, identificar a necessidade de formação continuada para os professores, dialogar com os

estudantes e seus responsáveis sobre seu rendimento escolar, entre outras atribuições, sempre atuando de forma que possibilite a escola ter um ambiente que estimule os processos de ensino e de aprendizagem visando a formação integral dos estudantes.

Diante ao exposto, este estudo se concentra em identificar e analisar os principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos e quais estratégias que podem ser adotadas para superá-los, visando a melhoria contínua do processo educativo. Pretendemos, ainda, demonstrar que diante da crescente demanda por uma educação de qualidade e pela necessidade de adaptação às novas realidades e desafios do século XXI, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, como apontado por Paro (2022) e Russo (2004) em suas discussões sobre a administração e os paradigmas de gestão escolar.

ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA PARA A QUALIDADE DO ENSINO

No cenário educacional contemporâneo, a busca incessante pela qualidade do ensino tem assumido um papel de destaque, tanto nas políticas educacionais, quanto nas práticas pedagógicas. Diante disso, a coordenação pedagógica emerge como uma figura importante, desempenhando um papel fundamental na articulação entre a teoria e a prática, na gestão de processos educativos e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Segundo Lück (2017), a coordenação pedagógica não se limita a uma função administrativa, ela fomenta ações pedagógicas com a finalidade de promover processos educativos significativos para os estudantes, além disso, também atua como um agente de mudança e inovação nas escolas.

Conforme apontado por Libânia (2001, 2004), a organização de uma escola e sua gestão desempenham um papel importante na garantia da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo a coordenação pedagógica assume papel de liderança, orientando e apoiando os professores e estudantes na implementação de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras.

Logo, a qualidade do ensino é um conceito multifacetado, o qual analisa e comprehende a eficácia do ensino a partir de diferentes perspectivas, incluindo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a relevância do currículo, a competência do corpo docente e a adequação das infraestruturas educacionais.

Tavares (2001) utiliza o conceito “escola reflexiva” introduzido e explorado por Alarcão, o qual ressalta a importância da reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Neste modelo, a coordenação pedagógica é responsável por fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde professores são encorajados a refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e buscar constantemente o aprimoramento profissional. Esta abordagem reflexiva é essencial para a adaptação às mudanças rápidas e complexas do cenário educacional atual e para a promoção de um ensino que seja verdadeiramente relevante e significativo para os alunos.

Ademais, a coordenação pedagógica colabora, também, na construção e implementação do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas, como mencionado por Veiga (2013) e Stürmer (2021). Este documento, define os objetivos educacionais e as estratégias para alcançá-los, é um instrumento que visa garantir a coerência e a qualidade do processo educativo. Nesse caso, a coordenação pedagógica atua na junção da visão estratégica da escola à prática cotidiana em sala de aula, garantindo que o PPP seja efetivamente implementado contribuindo para o aprimoramento contínuo da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a formação de professores, um tema explorado por Botelho e dos Santos (2018), Lima e Pimenta (2018). Os referidos autores mencionam a formação continuada de professores como um dos requisitos essenciais para o desenvolvimento de competências pedagógicas, atualização de conhecimento sobre as novas metodologias e ferramentas digitais. Por essa razão, a coordenação pedagógica, é responsável por identificar e filtrar as necessidades dos professores, a fim de solicitar à gestão da escola formações que atendam as reais necessidades dos docentes e demais servidores da unidade escolar, oportunizando o desenvolvimento desses profissionais.

A coordenação pedagógica é um elemento chave na promoção da qualidade do ensino. Sua atuação vai além da gestão administrativa, envolvendo a liderança pedagógica, o desenvolvimento profissional dos docentes, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a construção de um ambiente educacional reflexivo e colaborativo.

Este estudo buscou explorar os desafios e as perspectivas da atuação da coordenação pedagógica no ambiente escolar, visando contribuir para a compreensão e aprimoramento das práticas que promovem a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas contemporâneas.

A noção de escola reflexiva, introduzida por Isabel Alarcão (2001) e discutida por

José Tavares (2001), representa um paradigma inovador na educação contemporânea. Este conceito ressalta a importância da reflexão contínua e do questionamento crítico como elementos centrais no processo educativo. A escola reflexiva não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um ambiente dinâmico onde alunos e professores são incentivados a pensar criticamente e a refletir sobre suas práticas, aprendizados e experiências.

No contexto da escola reflexiva, a coordenação pedagógica assume um papel fundamental. Esta função transcende a gestão administrativa e se estabelece como um pilar essencial para a promoção de um ambiente educacional que valoriza a reflexão e o desenvolvimento contínuo. A coordenação pedagógica, neste cenário, atua como um facilitador e um motivador para que professores e alunos adotem uma postura reflexiva em relação ao ensino e à aprendizagem.

A relevância da escola reflexiva para a coordenação pedagógica pode ser compreendida através da análise de suas principais características. Primeiramente, a escola reflexiva promove uma cultura de colaboração e diálogo aberto, na qual o coordenador pedagógico desempenha um papel vital na mediação de discussões e no incentivo à troca de ideias e experiências. Esta abordagem colaborativa é essencial para a construção de um ambiente educacional que apoia o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e a melhoria constante das práticas pedagógicas.

Além disso, a escola reflexiva enfatiza a importância da autoavaliação e da avaliação contínua dos processos educativos. O coordenador pedagógico, neste contexto, é responsável por orientar e apoiar os professores na reflexão sobre suas práticas, ajudando-os a identificar pontos de melhoria e a implementar estratégias eficazes para o aprimoramento do ensino. Esta abordagem reflexiva contribui significativamente para a qualidade do ensino, pois promove uma constante busca por inovação e excelência pedagógica.

A contribuição da escola reflexiva para a qualidade do ensino é multifacetada. Ao incentivar professores e alunos a refletirem sobre suas práticas e aprendizados, a escola reflexiva fomenta um ambiente de aprendizagem mais engajado e significativo. Os alunos se tornam mais ativos em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas que são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal. Da mesma forma, os professores são encorajados a revisitar e aprimorar constantemente suas metodologias de ensino, o que resulta em práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas

às necessidades dos alunos.

No contexto educacional, a coordenação pedagógica desempenha um papel vital na fomentação e manutenção de uma cultura reflexiva na escola. O coordenador pedagógico atua como um líder educacional que guia e inspira a comunidade escolar na adoção de uma postura reflexiva. Esta liderança é essencial para criar um ambiente propício à inovação pedagógica e ao desenvolvimento contínuo, elementos chave para a promoção da qualidade do ensino.

Assim a escola reflexiva representa um modelo educacional de grande valor para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que, de acordo com esse modelo, a coordenação pedagógica, torna-se uma liderança, a qual contribui para que o ambiente escolar promova de fato uma aprendizagem colaborativa e reflexiva. Tal proposta, não só eleva a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas também permite desenvolver habilidades essenciais tanto em estudantes quanto em professores, tornando-os pessoas mais preparadas para enfrentar os desafios de um mundo contemporâneo que demanda uma constante adaptação em nossa forma de compreender o ambiente ao nosso redor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gestão educacional é um dos componentes essenciais para o funcionamento eficaz das instituições de ensino. Ela engloba a organização, a administração e a supervisão de processos educativos, recursos e pessoas, visando a promoção de um ambiente de aprendizagem eficiente e produtivo. No coração deste sistema complexo e dinâmico está o coordenador pedagógico, cujo papel transcende as funções administrativas tradicionais, abrangendo a liderança pedagógica e a gestão de mudanças no ambiente escolar.

Conforme destacado por José Carlos Libâneo (2001, 2004) e Vitor Henrique Paro (2022), a organização e gestão da escola são fundamentais para assegurar a qualidade do ensino. Esses autores enfatizam que a gestão educacional eficaz não se limita à administração de recursos e infraestruturas, mas inclui também a gestão de pessoas, a liderança pedagógica e a implementação de políticas educacionais que respondam às necessidades da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico, neste contexto, assume um papel multifacetado. Ele é um líder que guia e inspira professores e estudantes, um administrador que gerencia

recursos e processos, e um inovador que busca constantemente novas abordagens para melhorar a qualidade do ensino. A coordenação pedagógica é responsável por criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor, estimulante e adaptado às necessidades dos alunos, promovendo uma educação que seja não apenas informativa, mas também formativa e transformadora.

Um aspecto crucial da gestão educacional é a organização do sistema escolar, que inclui a estruturação do currículo, a programação de atividades e a implementação de políticas e procedimentos. O coordenador pedagógico desempenha um papel essencial neste processo, assegurando que o sistema escolar seja coeso, eficiente e alinhado com os objetivos educacionais da instituição. Como apontado por Miguel Henrique Russo (2004), a escola enfrenta diversos paradigmas de gestão, e o coordenador pedagógico deve ser capaz de transitar por esses paradigmas, adaptando-se às mudanças e desafios do cenário educacional contemporâneo.

Além do mais, a coordenação pedagógica é fundamental na implementação e no acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola. Este projeto, conforme discutido por Ilma Passos Alencastro Veiga (2013) e Arthur Breno Stürmer (2021), é um documento que define a identidade da escola e estabelece suas metas e estratégias educacionais. O coordenador pedagógico, neste sentido, desempenha o papel de conectar a visão estratégica da escola com a execução da prática pedagógica, garantindo que o projeto político-pedagógico seja efetivamente implementado e que contribua para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

A gestão educacional e o papel do coordenador pedagógico são elementos interconectados e indispensáveis para o sucesso de qualquer instituição de ensino. A coordenação pedagógica, com sua liderança, visão e capacidade de gestão, desempenha um papel crucial na criação de um ambiente educacional que promova a aprendizagem eficaz, a inovação pedagógica e o desenvolvimento integral dos alunos. Neste cenário, o coordenador pedagógico emerge não apenas como um gestor, mas como um líder pedagógico que inspira, motiva e guia a comunidade escolar na busca contínua pela excelência educacional.

A coordenação pedagógica, elemento chave na estrutura de qualquer instituição educacional, enfrenta uma série de desafios complexos e multifacetados. Estes desafios são influenciados por uma variedade de fatores, incluindo mudanças nas políticas educacionais, diversidade nas necessidades dos alunos, avanços tecnológicos e a

constante evolução das práticas pedagógicas. A análise desses desafios, bem como a proposição de estratégias para superá-los, é fundamental para garantir a eficácia da coordenação pedagógica e, consequentemente, a promoção da qualidade do ensino.

Um dos principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos é a necessidade de equilibrar as demandas administrativas com as responsabilidades pedagógicas. Como apontado por Arthur Breno Stürmer (2021), a coordenação do trabalho pedagógico vai além da gestão

burocrática, envolvendo a liderança educacional e o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico eficaz. Este equilíbrio é crucial para garantir que as necessidades educacionais dos alunos sejam atendidas, ao mesmo tempo em que se mantém a eficiência administrativa da escola.

Outro desafio significativo é a adaptação às rápidas mudanças tecnológicas e às novas metodologias de ensino. A coordenação pedagógica deve estar constantemente atualizada com as inovações educacionais para integrá-las de maneira efetiva no currículo e nas práticas pedagógicas. Este desafio é destacado nas obras de Isabel Alarcão (2001) e de José e Isabel Tavares (2001), que enfatizam a importância de uma escola reflexiva e adaptativa, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação.

Além disso, a coordenação pedagógica enfrenta o desafio de promover a inclusão e atender à diversidade dentro do ambiente escolar. Isso envolve não apenas a adaptação de práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem, mas também a criação de um ambiente escolar que seja acolhedor e respeitoso para todos os alunos. A obra de Ilma Passos Alencastro Veiga (2013) oferece insights valiosos sobre como o projeto político-pedagógico pode ser construído para abraçar essa diversidade.

Para superar esses desafios, é essencial que os coordenadores pedagógicos desenvolvam estratégias eficazes. Uma dessas estratégias é a formação contínua, tanto para si próprios quanto para os professores, como discutido por Maria Socorro Lucena Lima e Selma Garrido Pimenta (2018). A formação continuada permite que os coordenadores e professores se mantenham atualizados com as melhores práticas educacionais e as inovações tecnológicas.

Outra estratégia importante é a colaboração e o diálogo constante com toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e outros stakeholders. Como sugerido por Vitor Henrique Paro (2022) e Miguel Henrique Russo (2004), a gestão democrática e participativa pode ser uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios

da coordenação pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Em conclusão, os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica são numerosos e complexos, mas não são intransponíveis. Com estratégias eficazes, como a formação contínua, a gestão participativa e a adaptação às mudanças tecnológicas e metodológicas, os coordenadores pedagógicos podem superar esses desafios e desempenhar um papel crucial na promoção da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica, portanto, não é apenas uma função administrativa, mas um pilar essencial na construção de uma educação de qualidade, inclusiva e adaptativa.

A formação de professores e o uso de tecnologias são duas áreas que se entrelaçam e desempenham um papel fundamental na educação contemporânea. A formação docente deve abranger o conhecimento teórico e prático das tecnologias educacionais, com ênfase na reflexão crítica e na integração efetiva dessas ferramentas nas práticas pedagógicas. Teóricos como Paulo Freire, Seymour Papert, Marc Prensky e Lev Vygotsky contribuem para essa discussão, enfatizando a importância da conscientização política, da construção do conhecimento, da adaptação às necessidades dos nativos digitais e do papel da interação social na aprendizagem. A ética e a responsabilidade no uso das tecnologias também devem ser consideradas, assim como a constante atualização dos professores diante das novas tendências educacionais relacionadas às tecnologias.

Paulo Freire (1974) defendia uma formação de professores que promovesse a conscientização política e a reflexão crítica sobre a realidade. Embora não tenha abordado especificamente as tecnologias, seus conceitos sobre diálogo, problematização e transformação social são fundamentais para a integração crítica das tecnologias na educação.

A formação de professores deve contemplar tanto o conhecimento teórico sobre as tecnologias educacionais quanto a prática de sua utilização de forma efetiva e crítica. Os professores precisam compreender como as tecnologias podem ser integradas ao currículo de forma a enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos e promover habilidades como pensamento crítico, colaboração e criatividade.

Seymour Papert desenvolveu a teoria da construção do conhecimento através do uso de tecnologias. Ele acreditava que as tecnologias, especialmente os computadores, poderiam funcionar como ferramentas poderosas para a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento pelos alunos. Papert defendia que os professores deveriam

ser mentores e facilitadores nesse processo, promovendo a exploração, a experimentação e a resolução de problemas com o auxílio das tecnologias.

Além disso, a formação de professores deve abordar questões relacionadas à ética e à responsabilidade no uso das tecnologias, incluindo a conscientização sobre os riscos e desafios do mundo digital, como a segurança online e o cyberbullying. As tecnologias educacionais oferecem uma ampla gama de recursos, como aplicativos, plataformas de aprendizagem online, jogos educativos, realidade virtual, entre outros. A formação de professores deve capacitar os educadores a selecionar, adaptar e utilizar essas ferramentas de forma crítica e contextualizada, levando em consideração as necessidades e características dos alunos.

Marc Prensky conhecido por cunhar o termo "nativos digitais" para se referir às gerações que cresceram imersas na tecnologia digital, argumenta que os professores devem se adaptar às necessidades e habilidades dos nativos digitais, incorporando as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Ele propõe um ensino mais orientado para a participação ativa dos alunos, utilizando recursos digitais e promovendo a aprendizagem colaborativa.

Sobretudo, a formação de professores deve, também, incentivar a reflexão sobre o papel das tecnologias na educação, explorando suas potencialidades e limitações. É importante que os professores compreendam que as tecnologias são apenas ferramentas e que sua utilização deve estar alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes, evitando a adoção de tecnologias por modismo ou sem uma intencionalidade clara, garantindo que elas sejam recursos efetivos para a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o século XXI.

Vygotsky enfatizava o papel da interação social e da mediação na aprendizagem. Embora não tenha abordado diretamente as tecnologias, suas ideias sobre a zona de desenvolvimento proximal e a importância das interações sociais na construção do conhecimento são relevantes para a formação de professores no contexto das tecnologias educacionais.

Em suma, a formação de professores e o uso de tecnologias são processos contínuos, uma vez que as tecnologias estão em constante evolução. Os professores devem ser incentivados a buscar atualização e a se manterem informados sobre as novas tendências e práticas educacionais relacionadas às tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, exploramos os diversos aspectos e desafios da coordenação pedagógica na promoção da qualidade do ensino. Através de uma análise detalhada da literatura existente, foi possível compreender a complexidade e a multifuncionalidade do papel do coordenador pedagógico nas instituições de ensino. Este trabalho buscou entender os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos que vão desde a gestão administrativa até a liderança pedagógica, passando pelas necessidades de adaptação às mudanças tecno-metodológicas. No entanto, apesar desses desafios, existem estratégias e abordagens eficazes que podem ser adotadas para superá-los, como: a formação continuada de professores, a gestão participativa e a implementação de um projeto político-pedagógico coeso.

Os coordenadores pedagógicos não apenas gerenciam aspectos administrativos, mas também lideram processos educativos, influenciam positivamente o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuem para a formação integral dos alunos.

Como sugestão para lidar com os desafios identificados, recomenda-se a adoção de uma abordagem holística na formação de coordenadores pedagógicos, que englobe não apenas habilidades de gestão, mas também competências em liderança pedagógica e inovação educacional. Por fim, é essencial promover um ambiente colaborativo dentro das escolas, onde a comunicação e o compartilhamento de ideias entre todos os membros da comunidade escolar sejam incentivados.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Artmed editora, 2001.

BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; DOS SANTOS, Francisco Kennedy Silva. Pensar E Propor A Ecocidadania Desde A Formação De Professores De Geografia: Tecendo Diálogos Para Uma Escola Reflexiva. Revista Tamoios, v. 14, n. 2, 2018.

CAMARGO, Diego Rodrigues; SCAREL, Estelamaris Brant. Compreender E Ensinar Por Uma Docência Da Melhor Qualidade. Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 29, n. 1, p. 147-149, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola-teoria e prática. 4^a ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. Teoria e prática, v. 5, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. Cortez Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Editora Vozes Limitada, 2017.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. Cortez Editora, 2022.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. EccoS-Revista Científica, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

STÜRMER, Arthur Breno. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 2, 2021.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. Escola reflexiva e nova racionalidade, p. 97-114, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Papirus Editora, 2013.

VYGOTSKY, L. A. A Formação Social da mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Martins Fontes. São Paulo, 1998.



Capítulo 4

**ANÁLISE DE DADOS DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
E.M.E.F. AMAPÁ**

*Josilania Feitosa da Silva
Janielle da Silva Melo*



ANÁLISE DE DADOS DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA E.M.E.F. AMAPÁ

Josilania Feitosa da Silva

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, josilania.feitosa.unifap.t4@gmail.com

Janielle da Silva Melo

Professora Dr^a. orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, janiellemelo@unifap.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o atendimento educacional especializado (AEE) de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amapá (E.M.E.F.A.). Utilizando a metodologia de estudo de caso, a pesquisa baseou-se na aplicação de questionários a professores e responsáveis, na análise de documentos escolares e na realização de anamnese dos alunos. Os dados evidenciam que a construção de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), o uso de tecnologias assistivas e a adaptação do ambiente escolar são estratégias fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com TEA. O referencial teórico foi sustentado pelas ideias de Vygotsky e por fundamentos da educação inclusiva, que destacam a importância da mediação social, da formação docente e da remoção de barreiras. Entre os principais desafios identificados estão a falta de formação continuada, a escassez de recursos materiais e tecnológicos e a necessidade de colaboração entre escola e família. O estudo conclui que, apesar dos avanços, é necessário investir em práticas pedagógicas personalizadas, ambientes acessíveis e formação de educadores para garantir o direito à educação inclusiva e de qualidade a todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Acessibilidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the specialized educational service (AEE)

provided to children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Amapá Municipal Elementary School (E.M.E.F.A.). Using a case study methodology, the research was based on questionnaires applied to teachers and guardians, analysis of school documents, and student anamneses. The data show that the development of Individualized Educational Plans (IEPs), the use of assistive technologies, and the adaptation of the school environment are essential strategies for promoting the inclusion and development of students with ASD. The theoretical framework was supported by Vygotsky's ideas and principles of inclusive education, which emphasize the importance of social mediation, teacher training, and the removal of barriers. Among the main challenges identified are the lack of continuing teacher education, the shortage of material and technological resources, and the need for stronger collaboration between school and family. The study concludes that, despite progress, there is still a need to invest in personalized pedagogical practices, accessible environments, and ongoing educator training to ensure the right to inclusive and quality education for all students.

Keywords: School inclusion, Autism Spectrum Disorder, Specialized Educational Service, Special Education, Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta, de maneiras variadas, a comunicação, a interação social e o comportamento das pessoas. No ambiente escolar, essas particularidades se manifestam em desafios concretos, afetando diretamente a forma como os estudantes com TEA acessam e participam das atividades pedagógicas. Diante disso, o papel da escola vai muito além do conteúdo curricular: é também um espaço de acolhimento, escuta e construção de caminhos possíveis para a aprendizagem.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), representa um apoio fundamental nesse processo de inclusão. Por meio dele, é possível desenvolver práticas pedagógicas adaptadas à realidade de cada aluno, respeitando suas singularidades e incentivando seu crescimento intelectual, social e emocional. O AEE se propõe a ser esse espaço onde a criança é vista para além do diagnóstico, e onde suas potencialidades são cultivadas com respeito e cuidado. Este estudo nasce da escuta atenta aos percursos escolares de crianças com TEA matriculadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amapá (E.M.E.F.A). Ao acompanhar de perto as vivências dessas crianças, seus familiares e professores, torna-se

evidente a importância de olhar para os dados não como números isolados, mas como histórias de vida, repletas de desafios, conquistas e aprendizados.

A pesquisa teve como principal objetivo compreender, por meio de uma análise cuidadosa, os padrões e dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA, bem como identificar oportunidades para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas. Utilizou-se, para isso, uma metodologia centrada no estudo de caso, com coleta de dados por meio de questionários aplicados a professores e familiares, análise de documentos escolares e anamnese dos alunos atendidos. A anamnese foi uma ferramenta valiosa, pois possibilitou um olhar mais completo sobre o histórico médico, comportamental e social de cada criança, sendo essencial para a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs).

Os resultados apontam que quando há um olhar atento às especificidades de cada aluno, com práticas pedagógicas adaptadas, uso de tecnologias assistivas e ambientes escolares acessíveis, a inclusão realmente acontece. Ainda assim, persistem obstáculos

2 METODOLOGIA

Para compreender de forma mais próxima e sensível a realidade vivida pelas crianças com TEA atendidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amapá, optou-se por uma abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso. Mais do que apenas dados, buscamos histórias, vivências e contextos que pudessem revelar as nuances do processo de inclusão escolar.

A coleta de informações se deu por meio de instrumentos que possibilitaram escutar e observar diferentes vozes que compõem esse processo: os professores que acompanham diretamente os alunos, os pais e responsáveis que vivenciam a rotina familiar, e os documentos escolares que registram parte da trajetória pedagógica de cada criança. Foram aplicados questionários aos educadores e responsáveis, analisados os registros escolares e, principalmente, realizada a anamnese de cada aluno com TEA.

A anamnese foi essencial para reunir informações sobre o histórico médico, comportamental, social e educacional dos estudantes. Esses dados contribuíram para que o atendimento fosse conduzido de forma individualizada e respeitosa com a singularidade de cada um. Mais do que um procedimento técnico, tratou-se de um momento de escuta atenta e acolhedora.

Com base nessas informações, foram elaborados os Planos Educacionais Individualizados (PEIs), construídos com o intuito de orientar as práticas pedagógicas no AEE, considerando os desafios, os interesses e os potenciais de cada criança. Essa metodologia permitiu um olhar mais humanizado sobre os sujeitos da pesquisa e possibilitou, ao mesmo tempo, uma atuação pedagógica mais consciente, empática e eficaz.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva e na abordagem histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, que destaca a importância da mediação social, da interação e do contexto para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2001), o aprendizado não se dá de forma isolada, mas é resultado de um processo ativo de construção coletiva, no qual a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores por meio da interação com adultos, colegas e o meio cultural. Isso implica reconhecer o papel do professor como mediador e facilitador das aprendizagens, especialmente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades requerem práticas pedagógicas diferenciadas e acessíveis.

Segundo essa perspectiva, é essencial que o ambiente educacional seja adaptado para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e ritmos de desenvolvimento. Para os alunos com TEA, isso significa promover oportunidades significativas de interação social e comunicação, utilizando recursos como imagens, objetos concretos e atividades estruturadas, que favoreçam a compreensão do conteúdo e a organização do pensamento.

Além disso, o presente estudo apoia-se nos princípios da educação inclusiva, conforme estabelecidos na legislação brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam o direito de todos os estudantes à educação de qualidade em ambiente escolar regular. A inclusão escolar é entendida como um processo que busca eliminar as barreiras ao ensino e à aprendizagem, promovendo a equidade e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, a remoção de barreiras — arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas — é imprescindível para garantir a efetiva participação dos

alunos com deficiência. A implementação de tecnologias assistivas, como softwares educativos, pranchas de comunicação alternativa e recursos visuais, torna-se uma ferramenta poderosa para ampliar as possibilidades de expressão, compreensão e autonomia desses estudantes. Igualmente relevante é a formação continuada dos professores, que precisam ser capacitados não apenas no domínio dos conteúdos, mas também em metodologias inclusivas, estratégias de adaptação curricular e no uso de recursos acessíveis.

Outro ponto central deste referencial é a importância dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs), como instrumento de planejamento e acompanhamento pedagógico, construído de forma colaborativa entre professores, família e equipe de apoio. Os PEIs possibilitam a personalização do ensino, permitindo que os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações sejam adequados às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo para o seu progresso acadêmico, social e emocional.

Assim, a base teórica que sustenta este trabalho reafirma a urgência de uma escola inclusiva, que valorize as diferenças como parte da riqueza humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças, inclusive as com TEA, tenham assegurado seu direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados indicam que as crianças com TEA na E.M.E.F.A. apresentam uma ampla gama de necessidades específicas, que vão desde adaptações curriculares a intervenções comportamentais. A implementação dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) demonstrou ser uma ferramenta eficaz para atender às particularidades de cada aluno, promovendo uma inclusão mais significativa no ambiente escolar.

O estudo também identificou desafios, como a falta de formação adequada para os professores em práticas pedagógicas adaptativas e a necessidade de maior suporte em termos de recursos tecnológicos e humanos. A adaptação do ambiente escolar, por meio da remoção de barreiras arquitetônicas e da implementação de tecnologias assistivas, também se mostrou fundamental para promover a acessibilidade e a inclusão. Além disso, a colaboração entre os educadores, a equipe multidisciplinar do AEE e os

pais/responsáveis foi destacada como um fator chave para o sucesso das intervenções pedagógicas. A troca constante de informações e a co-criação de estratégias educacionais permitiram um ajuste contínuo das práticas, garantindo um atendimento mais personalizado e eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância de uma abordagem holística e colaborativa no atendimento educacional especializado de crianças com TEA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amapá. A criação de PEIs, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação do ambiente escolar são elementos essenciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Os desafios identificados, como a necessidade de formação continuada dos educadores e de maior suporte tecnológico, indicam que ainda há muito a ser feito para promover uma inclusão mais eficaz.

No entanto, os resultados também demonstram que, quando as práticas pedagógicas são adaptadas às necessidades específicas dos alunos, há um impacto positivo tanto no desenvolvimento acadêmico quanto no social dessas crianças. Assim, é imprescindível que o AEE continue a evoluir e a adaptar suas práticas, garantindo um ambiente educacional cada vez mais acolhedor e equitativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>] Acesso em: 10 abr. 2025.

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

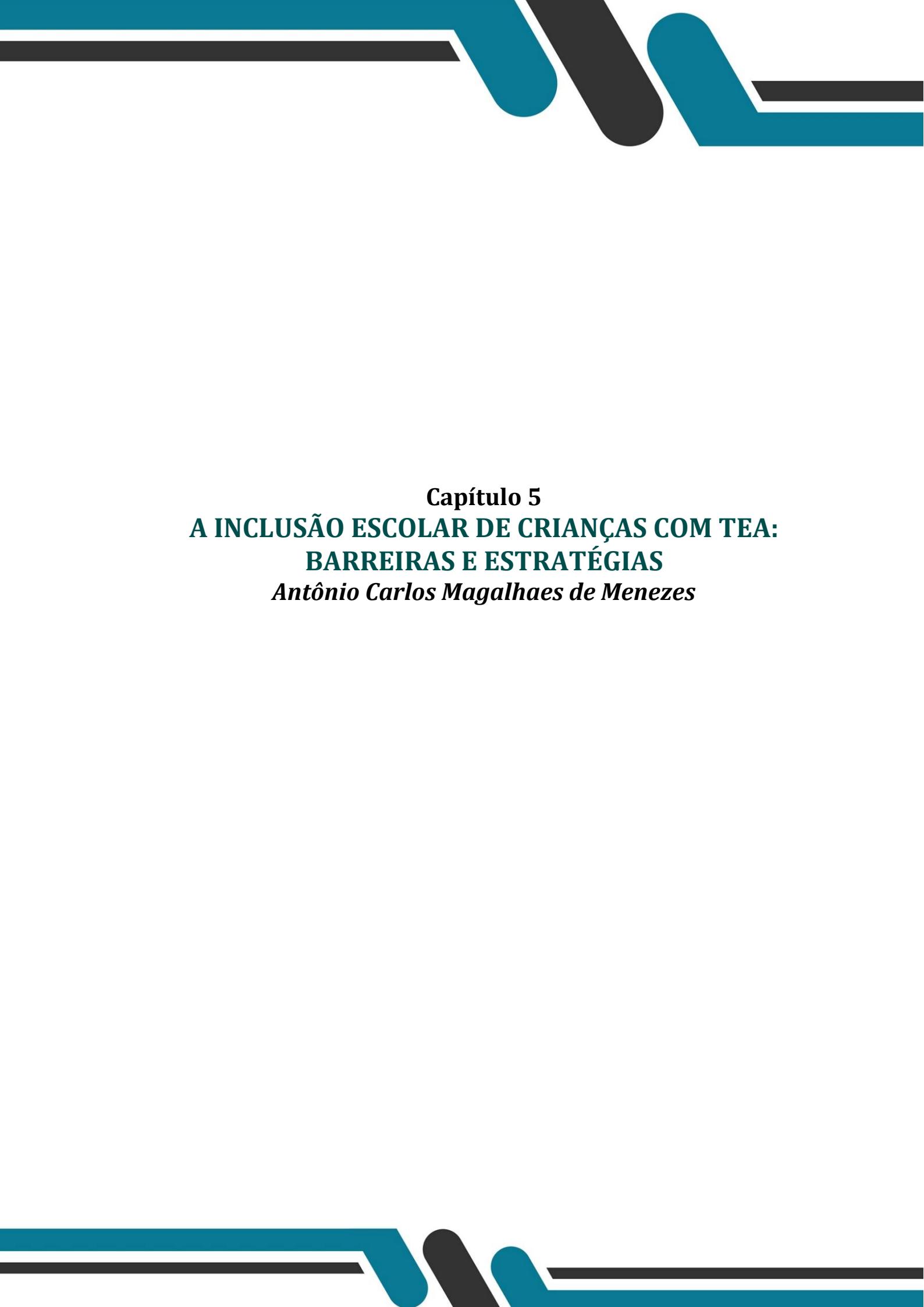
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4. ed. Rio

de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Josilania Feitosa da. **Relatórios e Planos de AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amapá – E.M.E.F.A.** Macapá, 2024. (Documento interno).



Capítulo 5
A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA:
BARREIRAS E ESTRATÉGIAS
Antônio Carlos Magalhaes de Menezes

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS

Antônio Carlos Magalhaes de Menezes

Professor e pedagogo da rede municipal e estadual de ensino de Manaus, com formação em pedagogia e doutorando em educação, antonio.menezes05@hotmail.com

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema central no contexto educacional contemporâneo, pois visa garantir o direito dessas crianças ao acesso ao ensino de qualidade em ambientes regulares, promovendo a convivência social e o desenvolvimento acadêmico e emocional. No entanto, a implementação dessa inclusão enfrenta diversas barreiras, tanto estruturais quanto sociais, que precisam ser superadas para que a educação inclusiva seja efetiva. Entre as principais barreiras encontradas, destaca-se a falta de capacitação dos professores, que muitas vezes não possuem formação específica para lidar com as necessidades pedagógicas e comportamentais das crianças com TEA. Além disso, o currículo escolar tradicional pode ser inadequado para atender às diferentes formas de aprendizagem dessas crianças, o que dificulta a sua plena participação nas atividades escolares. A falta de recursos pedagógicos adequados, como materiais adaptados, também é uma dificuldade comum, assim como a escassez de apoio especializado nas escolas, como psicólogos e terapeutas. Outro fator que contribui para a exclusão é a falta de conscientização por parte de colegas e da comunidade escolar em geral, o que pode gerar preconceito, discriminação e isolamento das crianças com TEA. A visão limitada sobre o que é o autismo e os estigmas associados ao transtorno podem impactar negativamente a aceitação e o acolhimento desses alunos. No entanto, existem diversas estratégias que podem ser adotadas para superar essas barreiras e garantir uma inclusão escolar eficaz. Uma das estratégias essenciais é a capacitação contínua dos educadores, proporcionando a eles conhecimento sobre o TEA, suas características, estratégias de ensino e manejo comportamental. O uso de recursos pedagógicos diversificados, como tecnologias assistivas, materiais visuais e métodos de ensino individualizados, também pode favorecer a aprendizagem dessas crianças. A promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as diferenças, é outra estratégia fundamental. Isso

envolve sensibilizar toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e funcionários, para a importância da inclusão e do respeito às diferenças. Além disso, a presença de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode fazer toda a diferença no acompanhamento e suporte aos alunos com TEA. A participação ativa da família também é crucial no processo de inclusão escolar. O diálogo constante entre pais e escola, a construção de um plano educacional individualizado e a adaptação das atividades de acordo com as necessidades específicas de cada criança são medidas importantes para garantir a inclusão efetiva. Em resumo, a inclusão escolar de crianças com TEA é um desafio que exige um esforço conjunto de educadores, profissionais de apoio, familiares e da comunidade escolar. Superar as barreiras existentes e adotar estratégias eficazes pode resultar em um ambiente mais acolhedor e propício para o desenvolvimento integral dessas crianças, promovendo sua autonomia, autoestima e integração social.

Palavras-chave: Inclusão escolar. TEA. Barreiras. Estratégias. Capacitação.

ABSTRACT

The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a central topic in contemporary education, as it aims to ensure these children's right to access quality education in regular settings, promoting social interaction and academic and emotional development. However, implementing this inclusion faces various structural and social barriers that need to be overcome for inclusive education to be effective. Among the main barriers encountered, the lack of teacher training stands out, as teachers often do not have specific training to address the pedagogical and behavioral needs of children with ASD. Additionally, the traditional school curriculum may be inadequate for addressing the different learning styles of these children, which hinders their full participation in school activities. The lack of appropriate pedagogical resources, such as adapted materials, is also a common difficulty, as is the shortage of specialized support in schools, such as psychologists and therapists. Another factor contributing to exclusion is the lack of awareness among peers and the school community in general, which can lead to prejudice, discrimination, and isolation of children with ASD. The limited understanding of autism and the stigma associated with the disorder can negatively impact the acceptance and integration of these students. However, several strategies can be adopted to overcome these barriers and ensure effective school inclusion. One essential strategy is the continuous training of educators, providing them with knowledge about ASD, its characteristics, teaching strategies, and behavioral management. The use of diverse pedagogical resources, such as assistive technologies, visual materials, and individualized teaching methods, can also enhance these children's learning. Promoting an inclusive school culture that values diversity and respects differences is another key strategy. This involves raising awareness within the entire school community, including students, teachers, and staff, about the importance of inclusion

and respect for differences. Additionally, the presence of specialized professionals, such as psychologists, occupational therapists, and speech therapists, can make a significant difference in supporting and assisting students with ASD. Active family participation is also crucial in the inclusion process. Ongoing communication between parents and the school, the development of an individualized education plan, and the adaptation of activities according to each child's specific needs are important measures to ensure effective inclusion. In summary, the school inclusion of children with ASD is a challenge that requires a joint effort from educators, support professionals, families, and the school community. Overcoming existing barriers and adopting effective strategies can create a more welcoming environment and foster the holistic development of these children, promoting their autonomy, self-esteem, and social integration.

Keywords: School inclusion. ASD. Barriers. Strategies.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado um tema fundamental no debate educacional contemporâneo, à medida que o acesso à educação para todos se torna um direito garantido por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial. Entretanto, apesar dos avanços legais e de políticas públicas que visam à inclusão, a realidade das escolas ainda apresenta desafios significativos para a implementação efetiva desse processo, principalmente no que diz respeito ao atendimento adequado das necessidades pedagógicas e sociais de crianças com TEA.

Diante disso, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as barreiras que dificultam a inclusão escolar de alunos com TEA, bem como identificar as estratégias e práticas pedagógicas que podem contribuir para a superação dessas dificuldades. Observa-se que a inclusão de alunos com TEA, embora seja um direito, frequentemente esbarra em obstáculos como a falta de capacitação dos professores, a inexistência de um currículo adaptado às necessidades específicas dessas crianças e a escassez de recursos especializados nas escolas, como apoio psicológico e terapêutico. Além disso, a falta de conscientização e sensibilização dos colegas de classe e da comunidade escolar em geral sobre as características do TEA contribui para o preconceito, a exclusão social e a discriminação, fatores que agravam ainda mais a situação desses alunos.

O objetivo principal deste estudo é investigar as principais barreiras enfrentadas pelas escolas no processo de inclusão de crianças com TEA, além de identificar as estratégias educacionais mais eficazes para superar essas dificuldades. A pesquisa também pretende analisar o papel da capacitação contínua dos professores, da adaptação curricular e da implementação de práticas pedagógicas diversificadas no processo de inclusão. Outro ponto relevante será o estudo da importância do apoio especializado dentro da escola, como o trabalho de psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, bem como a colaboração entre a escola e a família no desenvolvimento de um plano educacional individualizado para cada criança com TEA.

A pesquisa será dividida em várias fases, começando com uma revisão bibliográfica sobre o tema, que abordará as principais teorias e práticas relacionadas à inclusão escolar de crianças com TEA. A seguir, será realizada uma pesquisa de campo em escolas de diferentes redes de ensino (públicas e privadas), com a aplicação de questionários e entrevistas com professores, gestores escolares, psicólogos e outros profissionais envolvidos no processo de inclusão. Além disso, serão observadas as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e analisados os recursos e apoios oferecidos aos alunos com TEA. A fase final da pesquisa consistirá na análise dos dados coletados, com a identificação das principais barreiras e das estratégias mais eficazes, visando à elaboração de propostas para a melhoria da inclusão escolar desses alunos.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa serão de abordagem qualitativa e quantitativa. A parte quantitativa envolverá a aplicação de questionários estruturados com questões fechadas, buscando obter dados estatísticos sobre a realidade das escolas em relação à inclusão de alunos com TEA. Já a parte qualitativa será baseada em entrevistas semiestruturadas com professores, profissionais de apoio e pais, além de observações em sala de aula. Isso permitirá uma análise aprofundada das experiências e percepções dos envolvidos no processo de inclusão escolar.

Esta pesquisa é relevante não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, mas também para a contribuição prática que pode oferecer às escolas, educadores e profissionais da educação. Ao identificar as barreiras e as melhores estratégias para promover a inclusão de maneira mais eficaz, espera-se que o estudo contribua para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, que favoreça o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de

todas as crianças, independentemente de suas condições. Além disso, os resultados obtidos poderão servir como subsídio para a elaboração de políticas públicas mais eficazes e para o aprimoramento da formação de professores, garantindo, assim, que a inclusão escolar de crianças com TEA se torne uma realidade concreta e efetiva.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: BARREIRAS ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um tema amplamente discutido, dada sua importância para a construção de uma sociedade mais igualitária e acessível. O conceito de inclusão busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades, possam ter acesso a uma educação de qualidade. Contudo, essa inclusão enfrenta barreiras significativas, principalmente no que diz respeito à adaptação das práticas pedagógicas e à formação dos educadores.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento das crianças. Ele se manifesta de maneira diferente em cada indivíduo, o que torna o processo de inclusão escolar ainda mais desafiador. As crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em compreender as normas sociais, nas relações interpessoais e na comunicação verbal, o que pode dificultar sua adaptação ao ambiente escolar tradicional.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

A situação descrita reflete uma realidade comum nas escolas, onde crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente as de alto funcionamento, são frequentemente mal interpretadas. O comportamento dessas crianças, muitas vezes relacionado à dificuldade de interação social e adaptação ao ambiente escolar, é facilmente confundido com falta de educação ou disciplina. Isso ocorre, em parte, pela

falta de formação adequada dos profissionais da educação sobre as características do TEA, o que pode levar a diagnósticos errôneos e práticas pedagógicas inadequadas. Como aponta Santos (2008), a escassez de bibliografia especializada e a carência de capacitação dos educadores dificultam o reconhecimento precoce e a adaptação das estratégias de ensino para essas crianças. Isso não apenas compromete o desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA, mas também contribui para o estigma e a exclusão social dentro do ambiente escolar. A falta de conhecimento sobre o transtorno resulta em um ensino que não atende às necessidades dessas crianças, dificultando sua plena participação na comunidade escolar. Portanto, é urgente que as escolas invistam na capacitação contínua de seus profissionais, oferecendo recursos e apoio necessário para uma abordagem inclusiva eficaz.

Uma das principais barreiras para a inclusão escolar de crianças com TEA é a falta de formação adequada dos educadores. Muitos professores, mesmo com boa vontade, não têm o conhecimento necessário para lidar com as especificidades do transtorno. Isso pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades dessas crianças, o que compromete seu aprendizado e integração ao grupo. Além disso, a falta de recursos especializados nas escolas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, dificulta ainda mais o processo de inclusão.

Outra barreira importante é a falta de infraestrutura nas escolas. Muitas instituições de ensino não possuem ambientes adaptados ou recursos pedagógicos adequados para crianças com TEA. A ausência de materiais didáticos especializados, como recursos visuais, ou a falta de espaços tranquilos para a criança com TEA se retirar quando necessário, pode gerar desconforto e dificuldades no aprendizado.

Além disso, o preconceito e a falta de compreensão por parte dos colegas de classe e de outros membros da comunidade escolar podem ser um obstáculo significativo. As diferenças comportamentais das crianças com TEA podem ser mal interpretadas, gerando estigmatização, isolamento e até bullying. Essa falta de empatia e compreensão sobre o transtorno pode prejudicar o desenvolvimento social e emocional dessas crianças.

Contudo, é possível superar essas barreiras por meio de estratégias eficazes que promovam a inclusão de maneira efetiva. Em primeiro lugar, é fundamental que os educadores recebam formação especializada. Cursos e treinamentos sobre o TEA e suas especificidades são essenciais para que os professores possam aplicar metodologias pedagógicas adequadas às necessidades das crianças. Além disso, os professores precisam

ser capacitados para identificar sinais precoces do transtorno e, assim, ajustar as suas práticas de ensino para melhor atender essas crianças.

É na relação sociocultural que o professor conduzirá a sua prática, segundo a sua condição de atuação. Para isto, ele utilizará conhecimentos teórico-práticos, que foram internalizados nesse processo, para criar condições que o capacitem a intervir por meio da mediação no contexto de seu aluno de forma crítica, concreta e significante (ORRÚ, 2007, p. 160).

O autor destaca a importância da relação sociocultural no processo educativo, onde o professor, consciente de seu papel, utiliza seus conhecimentos teóricos e práticos para criar um ambiente de aprendizagem significativo. O educador, ao mediar o processo de ensino, deve ser capaz de fazer uma intervenção crítica e concreta, adaptando sua prática ao contexto e às necessidades de cada aluno. Essa mediação não se limita ao repasse de conteúdo, mas envolve a construção de uma relação de compreensão mútua, respeitando as realidades e as diversidades dos alunos. Para isso, é fundamental que o professor tenha uma visão crítica sobre sua prática pedagógica, refletindo constantemente sobre seus métodos e ações. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem mais significativa, tornando o processo de ensino mais eficaz e relevante para os alunos.

Outra estratégia importante é a adaptação curricular. O currículo escolar precisa ser flexível para permitir que crianças com TEA possam aprender no seu próprio ritmo e de uma forma que favoreça seu desenvolvimento. A utilização de recursos visuais, como cartazes e vídeos, pode ajudar na compreensão das tarefas e na organização do pensamento, facilitando a aprendizagem de conceitos que de outra forma poderiam ser difíceis de entender.

A criação de um ambiente estruturado e previsível também é essencial para o bem-estar das crianças com TEA. Ambientes tranquilos e com rotinas bem definidas podem ajudar a reduzir a ansiedade e as dificuldades comportamentais que muitas vezes surgem diante de mudanças inesperadas. A clareza nas instruções, o uso de horários fixos e a presença de apoio emocional podem tornar o ambiente escolar mais seguro e confortável para essas crianças.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma medida fundamental para garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, oferecendo suporte individualizado que favoreça seu desenvolvimento. De acordo com a legislação brasileira, o AEE deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, permitindo que o aluno participe das atividades regulares e, ao mesmo tempo, receba atenção especializada. Esse serviço, sendo uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino, visa promover a equidade no acesso à educação de qualidade para todos. No entanto, sua efetividade depende da estrutura das escolas e da capacitação dos profissionais envolvidos. A implementação do AEE nas escolas públicas e centros especializados precisa ser constantemente aprimorada, com a disponibilização de recursos adequados e a formação contínua dos educadores, para que os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais possam desenvolver seu pleno potencial no contexto escolar.

O uso de tecnologias assistivas pode ser uma aliada importante no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas tecnológicas, como aplicativos e softwares educativos, podem facilitar a comunicação e a interação das crianças com TEA, além de tornar as atividades mais interativas e atraentes. O uso de dispositivos de comunicação alternativa também pode ser útil para crianças que apresentam dificuldades na fala.

Por fim, a colaboração entre a família, os professores e os profissionais da educação é crucial para o sucesso da inclusão escolar. Nesta mesma direção, segundo Fumegalli (2012, p. 40),

a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

A formação continuada é essencial para o aprimoramento de todo educador, pois permite que ele acompanhe as mudanças e inovações no campo educacional, tornando o ensino mais atrativo e relevante para os alunos. Ao adaptar sua prática pedagógica à modernidade, o professor contribui para que o aluno perceba a escola como um espaço de crescimento e aprendizado contínuo. Nesse processo, o educador tem a oportunidade de refletir sobre suas estratégias de ensino, identificar erros e acertos, e ajustar suas

abordagens para melhor atender às necessidades dos alunos. Assim, a formação continuada é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para a evolução do professor enquanto profissional. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais devem trabalhar em conjunto com os educadores para garantir que todas as necessidades da criança sejam atendidas. Além disso, a participação ativa da família é fundamental para que o processo de inclusão seja bem-sucedido. O diálogo constante entre a escola e os pais pode ajudar a identificar estratégias que funcionam melhor para a criança e garantir a continuidade do apoio em casa.

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocam de informações e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda (CUNHA, 2014 p. 90).

O bom preparo profissional do educador é fundamental para que ele possa avaliar de forma isenta a conduta dos alunos e suas famílias, especialmente quando as intervenções educacionais não atingem os resultados esperados. A formação adequada permite ao educador identificar as causas das dificuldades e propor ajustes nas estratégias de ensino. Nesse processo, a colaboração com os pais é essencial, sendo as reuniões periódicas, a troca de informações, os relatórios e a observação contínua dos exames médicos ferramentas importantes para uma análise mais precisa. Esses instrumentos ajudam a ajustar o plano pedagógico e terapêutico, permitindo que o educador e a família trabalhem juntos para promover o desenvolvimento do aluno. A constante comunicação e observação asseguram que as intervenções sejam adaptadas conforme as necessidades do aluno, contribuindo para um acompanhamento mais eficaz tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Dessa forma, a integração entre a escola e a família se torna um pilar crucial para o sucesso educacional e o bem-estar do aluno.

A inclusão escolar de crianças com TEA é, sem dúvida, um desafio, mas é também uma oportunidade de criar um ambiente educacional mais rico, diverso e acolhedor. Superar as barreiras e implementar as estratégias adequadas requer o comprometimento de todos os envolvidos – educadores, familiares e profissionais da saúde. Com dedicação e conscientização, é possível garantir que as crianças com TEA tenham uma educação de qualidade, que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral.

ANALISE DE DADOS

A análise da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela um panorama repleto de desafios, mas também destaca um vasto leque de estratégias capazes de promover uma educação inclusiva e de qualidade. Os dados obtidos mostram que, embora haja um crescente reconhecimento da importância da inclusão, a efetiva implementação dessa prática ainda enfrenta obstáculos significativos, que vão desde a formação inadequada dos educadores até a falta de recursos especializados nas escolas.

Um dos maiores desafios identificados é a falta de capacitação dos professores. A maioria dos educadores não possui formação específica para lidar com as necessidades pedagógicas e comportamentais de crianças com TEA. Essa carência de conhecimento resulta em práticas pedagógicas que não atendem adequadamente às diferentes formas de aprendizagem dessas crianças, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e social. Para superar essa barreira, é essencial que os professores participem de capacitações contínuas, que incluam tanto o conhecimento teórico sobre o TEA quanto as estratégias práticas de ensino e manejo comportamental.

Outro desafio crítico é a falta de adaptação do currículo escolar. O currículo tradicional, muitas vezes rígido, não considera as especificidades das crianças com TEA, o que dificulta sua plena participação nas atividades escolares. Nesse sentido, a flexibilização do currículo é fundamental, permitindo que as crianças com TEA possam aprender de maneira personalizada, respeitando seu ritmo e suas particularidades. Além disso, a utilização de materiais pedagógicos diversificados e tecnologias assistivas pode ser uma ferramenta importante no processo de aprendizagem, proporcionando recursos visuais e interativos que facilitam a compreensão e a organização do conhecimento.

Outro ponto crucial identificado é a falta de recursos especializados nas escolas. Muitas instituições não dispõem de apoio especializado, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que são fundamentais para o acompanhamento e desenvolvimento das crianças com TEA. A presença desses profissionais nas escolas não só contribui para o bem-estar emocional e comportamental dos alunos, mas também apoia os educadores, orientando-os sobre as melhores práticas pedagógicas e estratégias de intervenção. A tabela abaixo mostra os desafios e estratégias de crianças com TEA na pesquisa em foco.

Desafios	Impacto	Estratégias Propostas	Benefícios Esperados
Falta de adaptação do currículo escolar	Dificuldade na plena participação das crianças com TEA nas atividades escolares	Flexibilização do currículo para atender às necessidades individuais	Permite o aprendizado personalizado, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança
Curriculum rígido e tradicional	Dificuldade de adaptação às formas de aprendizagem das crianças com TEA	Uso de materiais pedagógicos diversificados (visuais, interativos)	Facilita a compreensão, organização do conhecimento e aumento da participação nas atividades
Falta de recursos pedagógicos adequados	Impossibilidade de atender às necessidades específicas de aprendizagem das crianças com TEA	Implementação de tecnologias assistivas (softwares, aplicativos, dispositivos)	Proporciona acesso a ferramentas que tornam o aprendizado mais acessível e interativo
Falta de suporte especializado	Dificuldade em oferecer acompanhamento individualizado	Inclusão de profissionais especializados (psicólogos, terapeutas)	Oferece apoio contínuo e adequado para o desenvolvimento emocional, social e acadêmico das crianças

Além disso, a conscientização e sensibilização da comunidade escolar é imprescindível para superar o preconceito e a discriminação que muitas vezes cercam as crianças com TEA. Sem o devido entendimento sobre o transtorno, os colegas e outros membros da escola podem interpretar mal as características comportamentais das crianças com TEA, o que leva ao isolamento social e à estigmatização. Nesse sentido, promover uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as diferenças, é uma estratégia fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, se sintam acolhidas e integradas.

A participação ativa da família também é essencial para o sucesso da inclusão. O diálogo constante entre a escola e os pais, por meio de reuniões regulares e a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI), permite ajustar as intervenções pedagógicas às necessidades de cada criança com TEA. O apoio familiar também garante a continuidade do suporte em casa, criando uma rede de colaboração entre a escola e o ambiente familiar, que favorece o desenvolvimento integral do aluno.

A superação das barreiras mencionadas exige um esforço conjunto de educadores, profissionais especializados, famílias e comunidade escolar. A implementação de estratégias inclusivas, como a capacitação contínua dos professores, a adaptação

curricular, a utilização de tecnologias assistivas e a presença de apoio especializado, pode transformar a realidade da inclusão escolar de crianças com TEA. Criar um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo acolhedor e desafiador, onde as crianças possam se desenvolver de forma plena, é um objetivo alcançável. Assim, a educação inclusiva se torna uma prática não apenas legal e necessária, mas também um compromisso com o respeito à diversidade e com o direito de todas as crianças ao aprendizado e ao desenvolvimento social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, mas também uma oportunidade para transformar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais justa e acessível para todos. Como demonstrado ao longo deste estudo, a implementação efetiva da inclusão escolar enfrenta obstáculos significativos, tais como a falta de capacitação adequada dos educadores, a rigidez do currículo tradicional, a escassez de recursos especializados e a resistência da comunidade escolar à diversidade. No entanto, essas barreiras podem ser superadas por meio de estratégias eficazes que envolvem a formação contínua dos professores, a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a presença de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas.

A capacitação dos educadores é um dos pilares fundamentais para a inclusão de crianças com TEA. A formação contínua permite que os professores compreendam melhor as especificidades do transtorno e, assim, possam aplicar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno. Além disso, o currículo escolar deve ser flexível e adaptável, levando em conta as particularidades de aprendizagem dos alunos com TEA e utilizando recursos pedagógicos diversificados que favoreçam a compreensão e a participação ativa nas atividades escolares. O uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos e dispositivos de comunicação alternativa, também se apresenta como uma ferramenta essencial para a aprendizagem de crianças com dificuldades de comunicação e interação social.

Outro ponto crucial abordado neste estudo é a importância do apoio especializado dentro das escolas. Psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos desempenham um papel vital no processo de inclusão, não apenas apoiando o desenvolvimento

acadêmico dos alunos, mas também garantindo seu bem-estar emocional e comportamental. A presença desses profissionais nas escolas contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e seguro, onde as crianças com TEA possam se sentir integradas e respeitadas. Além disso, a conscientização e sensibilização da comunidade escolar sobre o Transtorno do Espectro Autista são fundamentais para combater o preconceito e a discriminação. O entendimento das características do TEA contribui para a criação de um ambiente inclusivo e para a promoção da empatia entre os colegas, evitando o isolamento social e a estigmatização das crianças com TEA.

A colaboração ativa entre a escola e a família também se destaca como uma estratégia essencial para o sucesso da inclusão escolar. O diálogo constante, o desenvolvimento de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e o apoio mútuo entre a escola e os pais garantem que as intervenções pedagógicas sejam ajustadas às necessidades específicas de cada criança, criando uma rede de suporte que favorece seu desenvolvimento integral.

Embora as dificuldades para a inclusão escolar de crianças com TEA sejam evidentes, é importante destacar que a mudança é possível. A implementação das estratégias sugeridas, associada a um compromisso coletivo de educadores, profissionais especializados, famílias e a comunidade escolar, pode garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e ao desenvolvimento social e emocional. Dessa forma, a inclusão escolar não se limita apenas a uma prática legal, mas torna-se um compromisso ético com o direito de todas as crianças de aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite suas diferenças.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar de crianças com TEA é um processo contínuo que exige esforços conjuntos de todos os envolvidos no ambiente educacional. Ao criar um ambiente acolhedor, adaptado às necessidades de cada aluno e baseado no respeito à diversidade, é possível garantir que as crianças com TEA possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e social, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERENCIAS

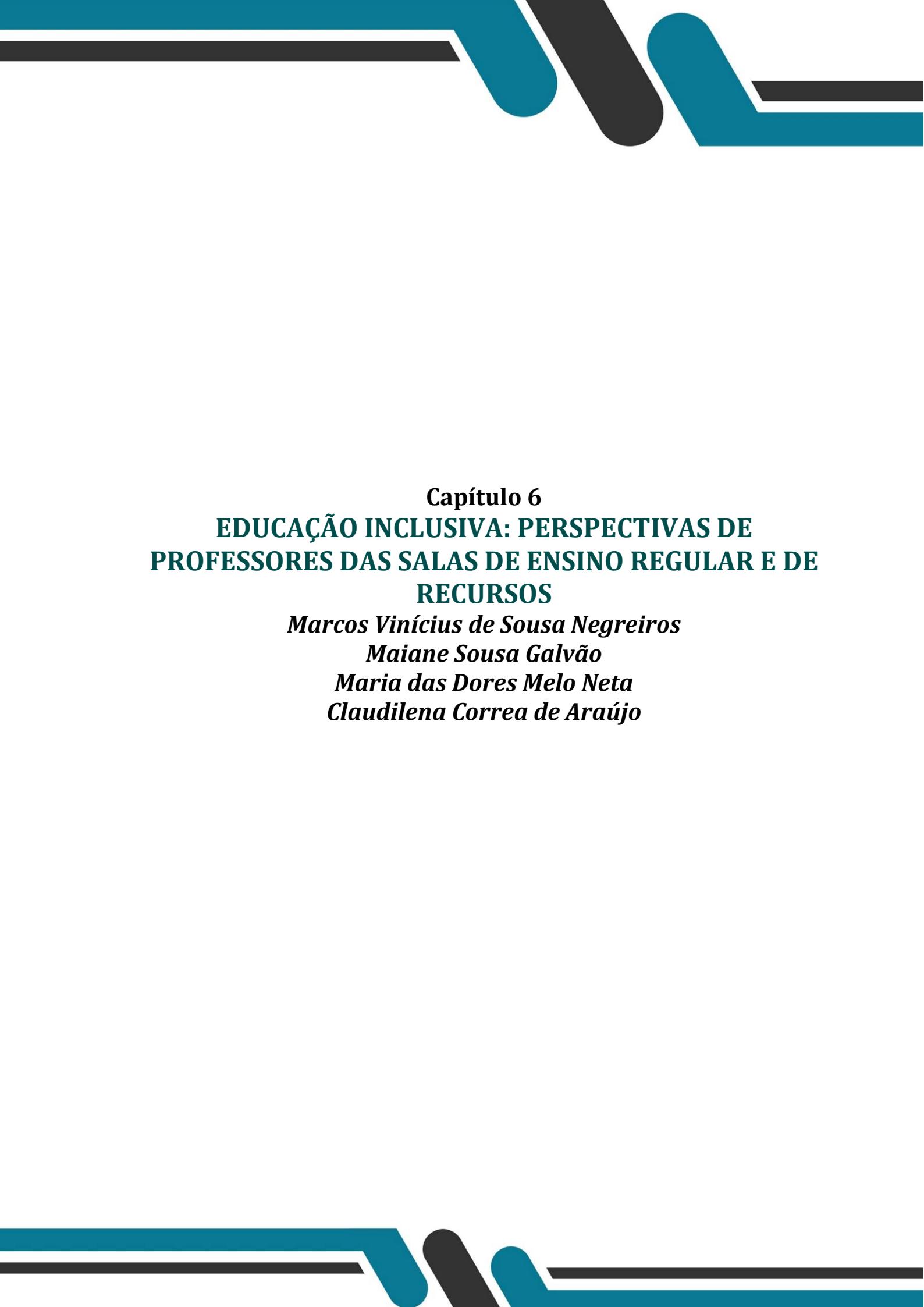
BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.5^a ed. RJ: Wak Ed., 2014.

FUMEGALLI, RITA DE CÁSSIA DE ÁVILA. INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS? Ijuí, 2012.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SANTOS, ANA MARIA TARCITANO. AUTISMO: UM DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO E NO CONVÍVIO ESCOLAR. SÃO PAULO: CRDA, 2008.



Capítulo 6

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE ENSINO REGULAR E DE RECURSOS

Marcos Vinícius de Sousa Negreiros

Maiane Sousa Galvão

Maria das Dores Melo Neta

Claudilena Correa de Araújo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE ENSINO REGULAR E DE RECURSOS

Marcos Vinícius de Sousa Negreiros

*Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Codó
e professor na educação básica, e-mail: marcosn@acad.ifma.edu.br*

Maiane Sousa Galvão

*Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Codó
e professora na educação básica, e-mail: maianegalvao@acad.ifma.edu.br;*

Maria das Dores Melo Neta

*Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Codó,
e-mail: maria.n@acad.ifma.edu.br*

Claudilena Correa de Araújo

*Professora orientadora, Pesquisadora, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica -
profEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus
Monte Castelo, e-mail: prof.claudilena.araujo@acad.ifma.edu.br.*

RESUMO

A educação inclusiva surge da necessidade de assegurar igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades e característica individuais. Isso inclui alunos com deficiência, necessidades específicas e dificuldades de aprendizagem, promovendo também a diversidade e a valorização das diferenças. No contexto da educação especial o atendimento educacional especializado (AEE) desempenha um papel crucial nesse processo, oferecendo suporte adicional e adaptando práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos. Nas escolas de ensino regular, o AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais equipadas com materiais e profissionais capacitados. Este estudo teve como objetivo analisar as perspectivas e desafios enfrentados por professores da sala de ensino

regular e da sala de recursos de AEE em relação à educação inclusiva, com foco em entrevistas conduzidas com professores de uma escola da rede pública do município de Codó, Maranhão, Brasil, a fim de compreender como esses profissionais lidam com a inclusão. Os docentes mencionaram os desafios na abordagem individualizada, ressaltando a complexidade e importância dessa prática, e expressaram a necessidade do suporte estrutural e da importância da formação continuada. Além disso, os resultados enfatizam a importância de investimentos em formação docente e na infraestrutura escolar adaptada, incluindo a relevância da sociedade, famílias e gestores na criação de um ambiente propício para o pleno desenvolvimento de cada aluno, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Formação de Professores. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

Inclusive education stems from the need to ensure equal opportunities for all individuals, regardless of their abilities or personal characteristics. This approach includes students with disabilities, special needs, and learning difficulties, while also promoting diversity and the appreciation of differences. Within the context of special education, Specialized Educational Assistance (AEE, from the Portuguese "Atendimento Educacional Especializado") plays a vital role by providing additional assistance and adapting pedagogical practices to meet students' specific needs. In mainstream schools, AEE is offered in multifunctional resource rooms equipped with appropriate materials and trained professionals. This study aimed to analyze the perspectives and challenges faced by both regular classroom teachers and AEE resource room educators in relation to inclusive education. The research was based on interviews with teachers from a public school in the municipality of Codó, Maranhão, Brazil, with the goal of understanding how these professionals approach inclusion. Teachers highlighted the challenges involved in individualized teaching strategies, emphasizing both the complexity and the importance of such practices. They also expressed a need for greater structural support and stressed the importance of ongoing professional development. The results further underscore the need for investment in teacher training and in accessible school infrastructure, as well as the active involvement of society, families, and school administrators in creating an environment that supports the full development of every student. In doing so, education becomes more inclusive and equitable for all.

Keywords: Students with Disabilities. Specialized Educational Assistance. Special Education. Teacher Education. Multifunctional Resource Room.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na escola é um desafio que tem sido amplamente discutido nos últimos anos. Uma vez que, historicamente, pessoas com deficiência têm sido segregadas pelo sistema de ensino, por isso a implementação da educação inclusiva busca garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas (Assis, 2023; Tavares; Santos; Freitas, 2020).

Vigotski (1997) ressalta que não basta inserir uma criança na sociedade e esperar que ela supere as barreiras de forma bem-sucedida. É preciso garantir suporte, adaptações e condições adequadas para que essa criança possa realmente se desenvolver. Inclusive, nas escolas deve ser proposto os mesmos objetivos educacionais para todos os estudantes, mas desenvolvendo-os de acordo com suas especificidades (Manrique *et al.*, 2019).

Apesar dos avanços nas legislações e diretrizes, os desafios para a implementação da educação inclusiva ainda são numerosos. No cotidiano escolar, os professores enfrentam dificuldades diversas. Entre esses desafios, destacam-se a falta de recursos materiais, a formação insuficiente para lidar com demandas específicas, desigualdades sociais, exclusão e ausência de suporte técnico e profissional para criar práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos (Caiado; Laplane, 2009; Assis, 2023; Name; Copolillo; Silva, 2023).

É importante que os professores da sala de ensino regular e da sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuem em conjunto. Compreender as vivências e perspectivas desses profissionais oferece uma oportunidade valiosa para o avanço da educação inclusiva, já que eles são um dos principais agentes no processo de inclusão dentro das escolas (Mulholland; O'Connor, 2016; Araújo *et al.*, 2019).

Por estarem em contato direto com os alunos e suas demandas, podem oferecer uma visão única sobre as dificuldades enfrentadas, as estratégias adotadas e as necessidades urgentes para uma inclusão mais eficiente. Diante desse contexto, o objetivo desse estudo foi analisar as perspectivas e desafios de dois educadores com relação à educação inclusiva do município de Codó-MA, visando compreender como esses profissionais lidam com a inclusão de alunos em suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

O presente estudo contou com a participação de dois(duas) professores(as) que atuam em uma escola da rede pública localizada no município de Codó, no estado do Maranhão, Brasil. Um(a) deles(as) trabalha especificamente na sala de recursos multifuncionais, há 7 anos, onde são oferecidos atendimentos especializados a alunos com necessidades educacionais específicas. Enquanto o(a) outro(a) atua na sala de ensino regular há pelo menos 2 anos, onde trabalha com alunos de diferentes perfis.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido, abordando tópicos como experiência com a educação especial, concepções sobre a educação inclusiva, vantagens e desafios ao trabalhar na perspectiva da inclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O movimento de educação inclusiva começou a ganhar destaque internacional a partir do final dos anos 1970, mas seu impulso maior foi dado com grandes marcos na década de 1990, como a Conferência de Jomtien (1990) ao declarar que a educação é um direito universal, reforçando que ninguém deveria ficar de fora. Pouco depois, a Declaração de Salamanca, em 1994, deu um passo além ao trazer a ideia de que as escolas devem ser preparadas para acolher a diversidade e adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário. Essa nova visão sobre a educação tratava a inclusão como uma questão de equidade e justiça social, e não mais como um favor ou concessão a alguns alunos (Sanches; Oliveira, 2011).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, também destaca que garantir o acesso à escola não deve se limitar apenas às matrículas e frequência dos alunos, mas deve ser analisada com o objetivo de alcançar resultados efetivos no processo de ensino pelos professores e de aprendizagem pelos alunos (Franco; Gomes, 2020). Na realidade brasileira, a Constituição estabelece que a educação é direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9394/96 a complementa, ao determinar que as escolas garantam o atendimento educacional específico e de qualidade para as necessidades de todos os alunos. Proporcionando um ambiente inclusivo, que atenda as demandas de cada

estudante. A partir dessas premissas, as escolas devem se adaptar para atender às variadas necessidades e ritmos de aprendizagem (Franco; Gomes, 2020).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino que engloba todos os níveis, etapas e tipos de ensino. Ela oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza recursos e serviços, e orienta sobre sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em salas de aula regulares. Sua função é superar barreiras que possam impedir a participação plena de alunos com necessidades específicas, por meio do desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a autonomia dos alunos (Brasil, 2008). Isso quebrou o antigo modelo segregacionista nas normas educacionais e, a partir de documentos legais e ações institucionais, fortaleceram a abordagem inclusiva, transformando a Educação Especial para focar na organização e oferta do AEE. Agora, a Educação Especial desempenha um papel essencial no apoio à inclusão escolar (Mantoan, 2015).

Apesar disso, o AEE não deve ser confundido com reforço escolar. As salas de recursos multifuncionais na escola foram criadas, adaptadas e equipadas para atender às necessidades das crianças com deficiências, que muitas vezes precisam de um ambiente especial para aprender. O profissional que trabalha com a criança com deficiência deve compreender que essa criança se desenvolve como qualquer outra, mas de maneira particular. Portanto, na sala de recursos multifuncionais, é essencial a atuação de alguém especializado que realize atividades criativas. Jogos e brincadeiras são recursos didáticos pedagógicos que podem ser potencializados nesse contexto (Patrício; Volpato, 2020).

Em grande parte das escolas da rede pública, os alunos que apresentam dificuldades em sala são encaminhados para uma avaliação com a equipe pedagógica da escola, e caso necessário podem direcioná-los a especialistas para uma melhor investigação. De acordo com as políticas de inclusão atuais, o recurso oferecido para esta função é a sala de recursos. No entanto, nem sempre esse programa é suficiente, e frequentemente há falta de profissionais qualificados para atender a demanda (Lourenço *et al.*, 2023).

Os desafios que comprometem uma inclusão efetiva e equitativa abrangem desde a persistência de práticas tradicionais e uniformidade no ensino até a escassez de recursos humanos qualificados, programas de capacitação e acessibilidade. Adicionalmente, surge um novo problema associado à inclusão: a superlotação de turmas

inclusivas e a falta de escolas capazes de atender à crescente demanda de estudantes, que tem aumentado significativamente ao longo do tempo (Silva *et al.*, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicam que os professores das salas de ensino regular e de recursos compartilham desafios comuns na implementação da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao atendimento das diversas necessidades dos alunos com deficiência. Os participantes expressaram dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para contemplar a diversidade em sala de aula e relataram sentir-se muitas vezes despreparados para lidar com a complexidade de suas funções. A sensação de não conseguir oferecer um ensino de qualidade ou satisfatório foi mencionada por ambos os profissionais, que destacaram o esforço em adaptar-se à realidade, mas ainda com limitações.

Com base nas sugestões de Silva *et al.* (2021), recomenda-se que os professores trabalhem em parceria para alcançar os objetivos estabelecidos focando o desenvolvimento completo do aluno. Enquanto o professor da sala comum é responsável por ensinar as áreas e competências do conhecimento, o professor de AEE complementa essa formação, utilizando recursos específicos que promovem a autonomia e independência do aluno. É importante lembrar que no trabalho com alunos com deficiência, não há métodos específicos, sendo essencial que o professor compreenda as necessidades individuais de cada aluno (Almeida; Montino, 2021).

Ao se depararem com questionamentos se existem vantagens e desafios em trabalhar na perspectiva da inclusão, os participantes ressaltaram a importância de criar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e motivados, mesmo diante de desafios. Eles destacaram que a inclusão promove a igualdade e incentiva o professor a aprimorar suas práticas, buscando constantemente novos conhecimentos. Um dos professores destacou que uma das vantagens dessa abordagem é a capacidade de fazer com que cada aluno se sinta útil, mesmo que eles não sigam exatamente o padrão dos demais. Outro professor defende que a inclusão traz benefícios, pois “motiva os docentes a se capacitarem para oferecer o melhor apoio possível”. No entanto, foram ressaltadas desvantagens, como a falta de apoio por parte das famílias e a ausência de suporte e recursos adequados nas salas de aula, o que pode prejudicar a inclusão efetiva dos alunos.

Além dos desafios anteriores, foram identificadas outras barreiras como a falta de profissionais de apoio e a superlotação das salas, o que muitas vezes comprometem a eficácia da inclusão. Para Silva *et al.* (2021) é fundamental que as salas de recursos sejam equipadas com recursos necessários para o suporte desses alunos com equipamentos e materiais didático-pedagógicos. Um dos professores destacou a importância de "prender a atenção do aluno", observando que, embora o aluno com necessidades especiais exija maior atenção, é igualmente necessário atender aos outros alunos, garantindo uma experiência de aprendizado inclusiva para todos.

Ao final, os docentes foram questionados sobre o que significa inclusão. Um deles defende que a inclusão vai além do simples ato de matricular o aluno. Alinhando-se ao pensamento de Franco e Gomes (2020), ao abordar a educação com o objetivo de alcançar resultados efetivos no processo de ensino. Outro participante mencionou a importância de ter um olhar mais atento para cada aluno, garantindo que ele tenha as condições necessárias para seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

Ambos os participantes expressaram perspectivas importantes sobre o conceito de inclusão. Destacaram a complexidade de sua implementação na escola e apontaram para a necessidade de abordagens que considerem as práticas pedagógicas e condições estruturais para garantir um ambiente educacional inclusivo.

De acordo com Almeida e Montino (2021), é crucial que os professores se capacitem para atender às necessidades dos alunos, enfatizando a importância da constante qualificação para lidar com as diversas facetas que envolvem a inclusão. Tavares, Santos e Freitas (2020) complementam esse pensamento ao defender que o professor é uma figura fundamental no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, pois, além de estar em contato direto com as crianças, atua como transmissor do conhecimento e facilitador desse processo. A formação desse profissional é considerada essencial, pois influencia diretamente sua atuação em sala de aula, servindo como base para seu desempenho e para a preparação frente às diversas situações que surgirão em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção dos professores sobre a educação inclusiva revela uma aceitação geral dos princípios de inclusão, mas destaca desafios significativos relacionados à falta de

recursos, suporte e formação adequada. A colaboração entre professores e o desenvolvimento profissional contínuo são vistos como cruciais para a implementação eficaz de práticas inclusivas. Para promover uma educação inclusiva de qualidade, é essencial abordar essas questões e fornecer o suporte necessário aos professores.

De modo geral, os resultados indicam que os professores enfrentam desafios ao lidar com a diversidade e a inclusão dos alunos. O estudo reforça a necessidade de investimentos contínuos em formação e capacitação de professores, bem como a importância de uma estrutura escolar adaptada para atender às demandas da Educação Inclusiva. Além disso, destaca-se a importância do envolvimento de todos, incluindo famílias e gestores educacionais, para criar um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. G.; MONTINO, M. A. Dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência. **Multidebates**, v. 5, n. 1, p. 177-193, 2021.
- ARAÚJO, I.; ALVES, L.; PINTO, F.; BEZERRA, I. Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/RPGE.V23I2.12651>
- ASSIS, F. M. The challenges of inclusive special education in regular education. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 03, p. 279-299, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51249/gei.v4i03.1433>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. The Inclusive Education Program: the right to diversity-an analysis from the point of view of administrators of a hub municipality. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 303-315, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>

LOURENÇO, L. L. F.; CAPELATTI, F.; MOREIRA, S.; ALBUQUERQUE, A. F.; LEMÕES, A. K.; GASQUE, L. A. Desafios Para a Inclusão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-385, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i2.8418>

MANRIQUE, A. L.; DIRANI, E. A.; FRERE, A. F.; MOREIRA, G. E.; AREZES, P. M. Teachers' perceptions on inclusion in basic school. **International Journal of Educational Management**, v. 33, n. 2, p. 409-419, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0058>

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MULHOLLAND, M.; O'CONNOR, U. Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. **International journal of inclusive education**, v. 20, n. 10, p. 1070-1083, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>

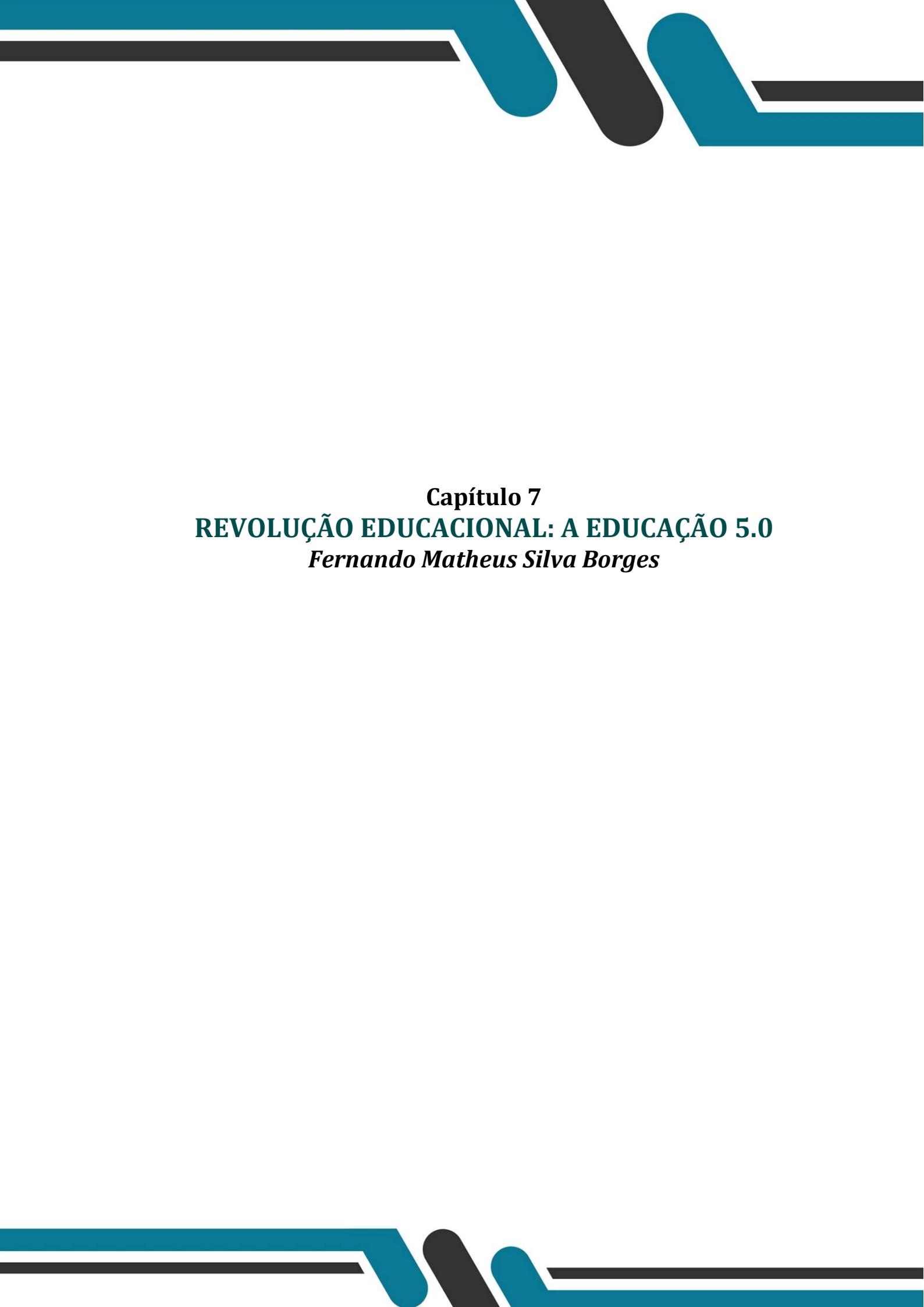
NAME, B. A. M.; COPOLILLO, M. L.; SILVA, C. A. F. Unveiling inclusive education: Teachers' perspectives in Rio de Janeiro. **Concilium**, v. 23, n. 18, p. 1-18, 2023. DOI: [10.53660/CLM-1954-23N29](https://doi.org/10.53660/CLM-1954-23N29)

PATRICIO, C. S.; VOLPATO, G. O atendimento educacional especializado (AEE): um estudo de caso em uma sala de recursos multifuncionais. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v4i2.6191>

SANCHES, A. C. G.; OLIVEIRA, M. A. F. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 411-418, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400004>

SILVA, R. S.; SILVA, I. R.; SCHÜTZ, J. A. As Contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v23i2.642>

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413 65382216000400005>



Capítulo 7
REVOLUÇÃO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO 5.0
Fernando Matheus Silva Borges

REVOLUÇÃO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO 5.0

Fernando Matheus Silva Borges

Graduado em Tradução e Interpretação pela Uninove em 2020 e em Letras – Inglês pela Universidade Estácio de Sá em 2022. Pós-graduando em Neurociência e Aprendizagem pela ESALQ-USP (conclusão prevista para 2026). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University (EUA), com previsão de conclusão em 2025. E-mail:

mattborges1@gmail.com

RESUMO

O artigo busca investigar as contribuições da Educação 5.0 para o contexto educacional contemporâneo, com ênfase no uso de metodologias ativas e da inteligência artificial como ferramentas transformadoras no ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que analisa os principais conceitos e aplicações dessas abordagens. Primeiramente, são discutidos os fundamentos das metodologias ativas e sua contribuição para tornar o aluno protagonista de seu aprendizado. Na sequência, examinam-se os desafios encontrados pelos docentes na adoção dessas práticas e as estratégias para superá-los. A análise também explora como a inteligência artificial vem sendo empregada na educação, desde sistemas pioneiros até aplicações modernas, como assistentes virtuais e sistemas de tutoria inteligentes. Outro ponto destacado é a personalização do aprendizado, que, por meio da análise de dados educacionais, torna o ensino mais eficaz e adaptativo. Conclui-se que a Educação 5.0 oferece novas perspectivas para o processo educativo, com ganhos significativos em termos de engajamento, personalização e inovação. Apesar dos desafios na implementação, seu potencial para transformar a prática docente e promover um aprendizado significativo é inegável.

Palavras-chave: Educação 5.0. Metodologias Ativas. Inteligência Artificial

ABSTRACT

This paper seeks to investigate the contributions of Education 5.0 to the contemporary educational context, with an emphasis on the use of active methodologies and artificial intelligence as transformative tools in the teaching-learning process. It is bibliographic research that analyzes the main concepts and applications of these approaches. Firstly, the foundations of active methodologies are discussed, highlighting their

contribution to making students the protagonists of their learning. Subsequently, the challenges faced by educators in adopting these practices and strategies to overcome them are examined. The analysis also explores how artificial intelligence has been employed in education, from pioneering systems to modern applications such as virtual assistants and intelligent tutoring systems. Another highlighted point is the personalization of learning, which, through the analysis of educational data, makes teaching more effective and adaptive. It is concluded that Education 5.0 offers new perspectives for the educational process, with significant gains in terms of engagement, personalization, and innovation. Despite the challenges in implementation, its potential to transform teaching practices and promote meaningful learning is undeniable.

Keywords: Education 5.0. Active Methodologies. Artificial Intelligence

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo explorar os ganhos, possibilidades e resultados da adoção de práticas pedagógicas alinhadas à Educação 5.0, com foco na aplicação de metodologias ativas e no uso da inteligência artificial (IA) no contexto educacional. A proposta é discutir como essas abordagens podem transformar o papel do professor e contribuir para uma educação mais personalizada e eficaz.

Inicialmente, o texto apresenta uma definição detalhada das metodologias ativas, destacando seus benefícios e diferenças em relação ao modelo tradicional de ensino. Na sequência, são discutidos os principais desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas, seguidos por estratégias para superá-los de forma eficaz.

Em seguida, o artigo aborda a introdução da inteligência artificial no campo educacional, analisando sua evolução histórica, desde os primeiros sistemas até aplicações contemporâneas, como assistentes virtuais e sistemas de tutoria inteligentes. Também é explorada a personalização do aprendizado, possibilitada pela análise de dados educacionais e sua contribuição para um ensino mais adaptativo e centrado no aluno.

Por fim, o estudo destaca exemplos práticos de ferramentas tecnológicas e metodologias inovadoras que estão moldando o futuro da educação. O objetivo é proporcionar uma visão ampla e fundamentada sobre como a Educação 5.0 pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor na sociedade contemporânea.

2.0 METODOLOGIAS ATIVAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS

2.1 DEFINIÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O ambiente escolar, assim como métodos de ensino que possuem uma abordagem onde o aluno desempenha um papel de autômato, que está em sala de aula apenas para receber o conhecimento proveniente do professor e o conteúdo disponibilizado no material didático, ou seja, o aluno não possui autonomia no e agência na jornada. O ambiente escolar tradicional demonstra ser cada vez mais ineficiente, principalmente ao se considerar a modernização da sociedade em todas as suas esferas. Nesse sentido é necessário que todos os envolvidos sejam capazes de se adaptar ao processo (Sebold, Martins, Rosa, Carraro, Martini, Kempfer, 2010).

As metodologias ativas, segundo (Wall, Prado & Carraro, 2008), tem como objetivo estimular e incentivar o aluno a tomar as rédeas do aprendizado e quebrar os parâmetros tradicionais e ultrapassados de ensino, assim como aprimorar a visão pedagógica dos professores e alunos, através de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), Sala de Aula Invertida, entre outras.

Os professores passam a exercer um papel de facilitadores do conhecimento e mediadores da jornada de aprendizado dos educandos, abandonando sua atuação como dispensador de conhecimento. Ao criar um ambiente em que o aluno deve solucionar problemas, onde eles sejam constantemente desafiados e estimulados a serem criativos e ao utilizar tarefas que promovam ação-reflexão-ação, os docentes promovem um cenário favorável e promissor para que os alunos possam melhor se desenvolver academicamente (Freire, 2016, n.p como citado em Dellafavera, Ataídes, Hedlund & Arantes, 2024, p.6).

2. 2 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

É normal que o desenvolvimento e implementação de novas técnicas de ensino depare- se com obstáculos diversos. A existência desses obstáculos não deve ser vista como um ponto negativo, mas sim como processo natural que resulta do distanciamento do que tradicional e costumeiro, assim como zelo e atenção por parte dos educadores.

Esse processo de mudança e adaptação é um trabalho que deve ser realizado em conjunto, onde tanto o discente como o educador devem juntos aprender e evoluir. Considerando que a implementação de novas metodologias e abordagens passa por um processo de experimentação e inovação, o docente também deve se considerar um aprendiz.

Como demonstrado por Dellafavera, Ataídes, Hedlund & Arantes (2024), “todo professor deve entender que também é um aprendiz em constante evolução; e tem papel determinante, pois é o elo que propicia a reflexão para que o saber seja capaz de produzir mudanças naquele que aprende, com o intuito de promover o saber crítico, deixando de ser meramente um treinador. Outrossim, é fundamental que o professor reveja suas práticas, bem como tenha consciência que o *aprender e apreender* é inerente ao ser humano” (Dellafavera et al., 2024, p.10).

As metodologias ativas também trazem consigo uma necessidade de constante inovação, para que as aulas não se tornem estagnantes e repetitivas, trazendo assim prejuízos para os alunos e na aceitação de novos métodos pelos professores e alunos mais tradicionalistas. Ainda segundo Dellafavera *et al.* (2024, p.14) “Inovar em sala de aula é trabalhoso, pois exige mais tempo de planejamento e de estudo por parte do professor, principalmente quando se trata de implementar uma nova metodologia”.

Cuidado especial deve ser exercido na aplicação de metodologias ativas, onde o professor deve ter consciência de que ele é responsável por fazer com que o aluno se interesse pela aula e o conteúdo estudado. O docente exerce papel de mediador do aprendizado, mas ao mesmo tempo deve considerar fatores culturais, cognitivos e emocionais que exercem influência sobre os alunos (Luckesi, 2002, n.p como citado em Dellafavera et al., 2024, p.21).

2.3 ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Para (Mesquita, Meneses & Ramos, 2016), o conteúdo a ser apresentado nas aulas deve ser preparado de maneira estratégica, levando em consideração o histórico dos alunos, seu conhecimento prévio e sua cultura, para que os alunos não se sintam sobrecarregados com assuntos irrelevantes, desinteressantes. Ao trabalhar o ensino dessa forma, os discentes passem a adotar uma postura mais ativa no seu aprendizado, sem focar em temas que eles possam enxergar como desnecessários e descartáveis.

A inovação na sala de aula deve ser compreendida tanto pelo professor quanto pelo estudante. Sobre isso Diesel, Baldez e Martins (2017) abordam a ideia da inovação. Os autores trazem a definição do dicionário para a palavra "inovar" como o ato de introduzir novidades, renovar, inventar ou criar. Esse conceito é essencial para transcender a abordagem tradicional de ensino, que se baseia apenas em metodologias de transmissão de conteúdo, onde o estudante é um receptor passivo. Para romper com esse modelo, é necessário dar valor à inovação em sala de aula, seja renovando, inventando ou criando metodologias. Dessa forma, as metodologias ativas de ensino demandam que tanto professores quanto alunos tenham a coragem de inovar no contexto educacional.

A utilização de rodas de conversa, como proposto por Paulo Freire contribui para estimular a participação dos educandos, fazendo com que desenvolvam pensamento crítico e reflexivo e desenvolvendo neles uma postura mais independente (Ribeiro, Fassarella, Neves, Evangelista, Torres & Sousa, 2020).

2. 4 BREVE INTRODUÇÃO SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A Inteligência Artificial é uma tecnologia capaz de realizar ações e atividades que simulam a inteligência humana. Sua capacidade de aprender e processar dados supera grandemente a de uma pessoa. Apesar de não ser uma tecnologia perfeita, de acordo com Goodfellow *et al.* (2016) um sistema de IA é capaz, de fazer traduzir idiomas, reconhecer fala e tomar decisões. Goodfellow (2016) também cita os Modelos Generativos Adversariais (GANs) e Redes Neurais Convolucionais (CNNs), que permitem que a IA seja capaz de analisar e descrever imagens, criar vídeos e fotos a partir de instruções textuais breves, isso devido à sua capacidade de aprendizado profundo baseada em algoritmos. Essas funcionalidades estão sendo amplamente utilizadas por empresas que ocupam campos diversos, alguns exemplos a seguir.

Na indústria do cinema, a IA generativa vem sendo utilizada na criação de imagens de alta qualidade e complexidade, utilizando comandos textuais, reduzindo o tempo dispensado nessa atividade, assim como os custos com mão de obra. Ferramentas como DALL-E, Runway's Gen-2 e Stable Diffusion são exemplos desse avanço (Bengesi *et al.*, 2024). Além disso, a Inteligência Artificial Generativa tem demonstrado potencial para automatizar tarefas repetitivas e complexas em produção de vídeo, permitindo que os artistas se concentrem nos aspectos criativos e inovadores de seu trabalho. Essa

tecnologia não somente é capaz de gerar uma grande variedade de imagens e vídeos, aumentando a gama de opções em uma produção, mas também simplifica o trabalho dos artistas, liberando-os para focar nos elementos criativos de suas criações (Låvenberg, 2024).

A indústria dos jogos eletrônicos faz grande uso da IA no desenvolvimento dos seus produtos. A realidade é que a IA é parte integral dessa indústria e seu uso é aplicado em diversas áreas de um jogo, alguns exemplos são o seu gerenciamento de comportamento de NPCs (Personagens Não Jogáveis) e até mesmo na alteração de dificuldade e eventos do jogo baseados no desempenho do jogador. O uso da IA em um jogo chamado *Read Dead Redemption 2* foi tópico de um artigo publicado por Alfaro Rodríguez et al. (2023), onde faz menção da complexidade no comportamento dos NPCs que exibem um comportamento altamente autônomo, que vão além de scripts simples. Esses NPCs demonstram reações ao ambiente, como mudanças climáticas, brigas ocasionadas por outros NPCs que estão seguindo sua própria autonomia individual. As possibilidades se tornam muito extensas e complexas.

2. 4 PRIMEIROS USOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Um dos primeiros sistemas a fazer uso da Inteligência Artificial foi o PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations), desenvolvido pela Universidade de Illinois na década de 1960 (Dear, 2017). O PLATO buscava trazer maior interação entre os alunos e o material didático, utilizando muitas funcionalidades presentes nos sistemas de elearning atuais, como comunicação online, embora de forma mais limitada, considerando que a internet como é conhecida hoje não estava disponível na época. Além disso, o PLATO utilizava gráficos interativos que facilitavam a visualização de conceitos mais complexos pelos educandos (Troutner, 1991).

Na década de 1970, o sistema SCHOLAR, desenvolvido e implementado por Jaime Carbonell, visava oferecer um ambiente de estudo com feedbacks personalizados. Ele era capaz de fornecer respostas sobre a geografia da América do Sul com base em um banco de dados (Carbonell, 1970). Esta capacidade de personalização marcou um avanço significativo na forma como os alunos podiam interagir com o material didático.

Outro avanço significativo veio com o GUIDON, também na década de 1970. Esse sistema, baseado em regras e modelagem do estudante, tinha como objetivo treinar

habilidades de diagnóstico médico. Ao seguir uma série de regras para modelar o conhecimento do discente, o GUIDON personalizava suas lições com base no progresso alcançado pelo aluno (Clancey, 1987). A modelagem do estudante aqui refere-se a adaptar o conteúdo educacional às necessidades e habilidades individuais dos alunos, algo que ainda é um objetivo importante nos sistemas de educação modernos.

Nos anos 1990, os Sistemas de Tutoria Adaptativos começaram a incorporar técnicas mais sofisticadas de IA, como redes neurais e algoritmos genéticos, para aprimorar suas funcionalidades educativas. Vanlehn *et al.* (2005) destaca que essas técnicas permitiram um nível maior de personalização e adaptabilidade nos sistemas educacionais, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais eficaz e direcionada para os alunos.

2.5 PERSONALIZAÇÃO DO APRENDIZADO E ANÁLISE DE DADOS EDUCACIONAIS

O aprendizado personalizado transforma o conceito de aulas padronizado e pouco adaptativo que ainda está presente em muitas escolas e cursos. Esta técnica busca quebrar os paradigmas que definem o aluno como um mero ouvinte, uma caixa de coletar e armazenar informações, transformar metodologias unidirecionais que não são capazes de se adaptar às fraquezas ou até mesmo facilidades dos alunos, e por consequência disso não conseguem dar o suporte acadêmico ou motivacional para aqueles que estão ficando para trás, assim como impedem que os alunos que estão adaptados com a matéria estudada possam explorar de maneira mais eficiente seus conhecimentos.

Costa *et al.* (2021) destacam que a aprendizagem personalizada desafia a abordagem tradicional de tamanho único na educação ao atender às necessidades, pontos fortes e interesses únicos de cada aluno, transformando-os de receptores passivos de informações em participantes ativos em sua própria jornada de aprendizado, permitindo um maior engajamento e melhores resultados. Baker & Siemens (2014) explicam que a análise de aprendizagem envolve a medição, coleta, análise e relatório de dados sobre os aprendizes e seus contextos, para propósitos de compreensão e otimização do aprendizado e os ambientes em que ocorrem.

Através da análise de dados educacionais os professores podem detectar padrões comportamentais e desempenho de seus alunos, o que torna a personalização do ensino mais fácil (Johnson & Krueger, 2015). A Mineração de Dados Educacionais e a Análise de

Aprendizagem são utilizadas para antecipar o desempenho do aluno, buscando melhorar seu resultado através de intervenções proativas, melhorando consideravelmente as perspectivas acadêmicas do aluno (Baker & Siemens, 2014).

Apesar de muitos professores serem experientes e capazes de observar e notar forças e fraquezas de seus alunos, há limitações em sua capacidade, portanto outro benefício da aprendizagem personalizada é a possibilidade de transformar a abordagem e apresentação do conteúdo de maneira a tornar a experiência do aluno mais relevante e motivadora, trabalhando com suas aspirações, interesses, habilidades e necessidades acadêmicas distintas e de forma mais rápida e consistente (Almohammadi *et al.*, 2017).

2. 6 ASSISTENTES VIRTUAIS E SISTEMAS DE TUTORIA INTELIGENTES

Apesar de desempenharem funções relativamente similares os Assistentes Virtuais (AVs) e os Sistemas de Tutoria Inteligente (STIs) não são distintos. A principal diferença entre as duas tecnologias encontra-se no seu objetivo e nas suas capacidades. Os STIs é um sistema que utiliza tecnologias inovadoras com o propósito de potencializar o ensino e melhorar a experiência do aluno. Por ser capaz de processar desde informações textuais como interações por voz com grande velocidade e retornar uma resposta em um curto espaço de tempo.

Shimasaki *et al.* (2023) observa em seu estudo que há muitos projetos que visam implementar a STI de forma a facilitar a aquisição de conhecimento dos alunos através do mapeamento de seu desempenho, adaptando, por exemplo, a dificuldade do conteúdo estudado de acordo com os resultados obtidos pelos discentes. Sistemas mais avançados são capazes de 8 utilizar sistema de vídeo para monitorar o humor dos alunos e sugerir adaptações mais prazerosas aos que estiverem perdendo concentração por consequência de tédio.

Devido a presença das STIs na metodologia de diversas instituições de ensino, Shimasaki *et al.* (2023) também defende que a implementação das STIs deve ser feita de forma cautelosa, de forma que a interação da STI com os usuários ocorra de maneira correta, garantindo a assertividade de suas e a confiabilidade do sistema que auxilia o processo de aprendizagem. Em estudo de Guerreiro (2019) desenvolvido são listados diversos projetos de STIs em uso ou em desenvolvimento. A seguir serão listados alguns desses projetos.

RAPT (Rapport-Aligning Peer Tutor): É um sistema que faz uso de informações de diversidade cultural na sala de aula para compreender como as influências culturais e de dialeto afetam os resultados dos alunos e busca encontrar formas de melhorá-los.

SARA (the Social Aware Robot Assistant): É um sistema que possui consciência virtual, que aperfeiçoa suas funcionalidades através do desenvolvimento dessa mesma consciência. Essa ferramenta trabalha os aspectos sociais do aluno de forma a melhorar seu desempenho.

Projeto YAHOO (CMU InMind): É um Assistente Virtual Pessoal, disponibilizado em dispositivos móveis que tem como propósito construir relações duradouras com os usuários e gerenciar o relacionamento entre eles.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destacou a relevância da Educação 5.0, enfatizando como as metodologias ativas e a inteligência artificial podem transformar o ambiente educacional. A transição do modelo tradicional para práticas que promovem a autonomia e o engajamento dos alunos é essencial para atender às demandas contemporâneas. No entanto, a implementação dessas metodologias enfrenta desafios que requerem um compromisso colaborativo entre educadores e alunos, com a consciência de que todos são aprendizes nesse processo de inovação.

Além disso, a introdução da inteligência artificial permite a personalização do aprendizado, adaptando o ensino às necessidades individuais dos estudantes por meio da análise de dados e do uso de assistentes virtuais. Essa tecnologia deve ser implementada com cautela para garantir interações eficazes e confiáveis. Em suma, a Educação 5.0 não se resume à adoção de novas tecnologias, mas envolve uma transformação estrutural na prática educativa, promovendo uma cultura de inovação que beneficiará todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfarro Rodríguez, A. P., Martínez Galindo, J. E., Muñoz Tiznado, P. G., & Sarmiento Rodríguez, J. A. (2023). La inteligencia artificial en los videojuegos: GTA San Andreas y Red Dead Redemption 2. Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas, 7(1), 107–114. <https://doi.org/10.61530/redis.vol7.n1.2023.144.107-114>.

Almohammadi, K., Hagras, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.1515/jaiscr-2017-0004>

Baker, R., & Siemens, G. (2014). Educational data mining and learning analytics. In *Handbook of Learning Analytics* (pp. 253–272). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.016>

Bengesi, S., El-Sayed, H., Sarker, M. K., Houkpati, Y., Irungu, J., & Oladunni, T. (2024). Advancements in generative AI: A comprehensive review of GANs, GPT, autoencoders, diffusion model, and transformers. *IEEE Access*, 12, 69812–69837. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3397775>

Carbonell, J. (1970). AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, 4(11), 190–202. <https://doi.org/10.1109/TMMS.1970.299942>

Clancey, W. J. (1987). Knowledge-based tutoring: The GUIDON program (First edition). MIT Press.

Costa, R. S., Tan, Q., Pivot, F., Zhang, X., & Wang, H. (2021). Personalized and adaptive learning: Educational practice and technological impact. *Texto Livre*, 14(3), Article 3. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33445>

Dear, B. (2017). The friendly orange glow: The untold story of the PLATO system and the dawn of cyberculture (First edition). Pantheon.

Dellafavera, J. S., Ataídes, L. A. de, Hedlund, S. F. F., & Arantes, I. C. da S. (2024). Metodologias ativas: Práticas pedagógicas, desafios e impactos na avaliação. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(6), e4379–e4379. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-022>

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep learning. MIT Press.

Guerreiro, A., Melaré Vieira Barros, D., & Morgado, L. (2019). Tutoria com agentes inteligentes na educação online. *Revista Teias*, 20(Esp.), Article 43038. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.43038>

Johnson, L. F., & Krueger, K. (2015). NMC horizon report. 2015 K-12 edition. New Media Consortium.

Låvenberg, T. (2024). Authorship in AI cinema: The Frost through the lens of Walter Benjamin. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-226233>

Mesquita, S. K. da C., Meneses, R. M. V., & Ramos, D. K. R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: Dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14, 473–486. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>

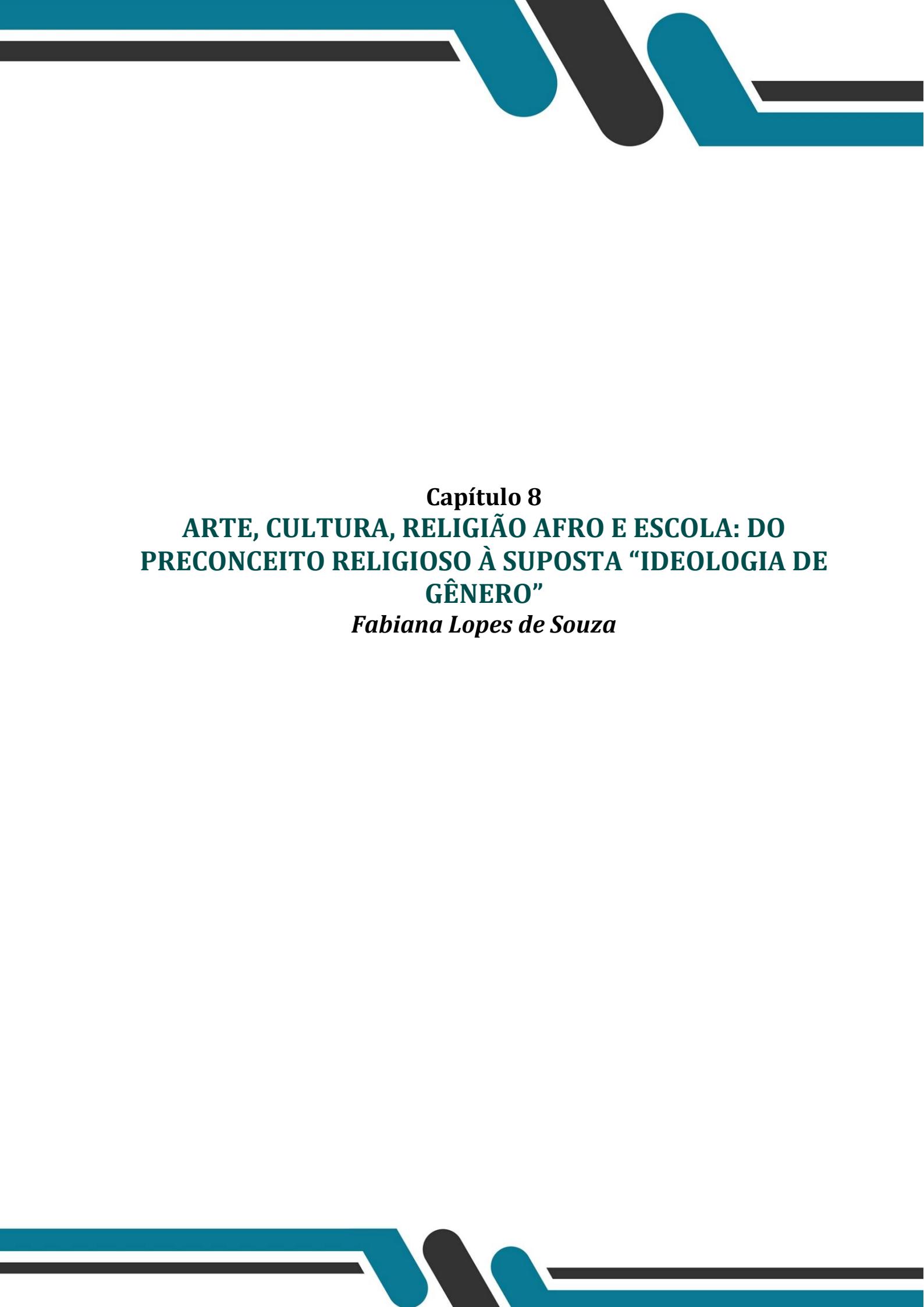
Ribeiro, W. A., Fassarella, B. P. A., Neves, K. do C., Evangelista, D. da S., Torres, R. de M., & Sousa, C. A. da S. (2020). Implementação das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem. *Research, Society and Development*, 9(7), Article 7. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4709>

Sebold, L. F., Martins, F. E., Da Rosa, R., Carraro, T. E., Martini, J. G., & Kempfer, S. S. (2010). Metodologias ativas: Uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. *Cogitare Enfermagem*, 15(4), Article 20381. <https://doi.org/10.5380/ce.v15i4.20381>

Shimasaki, R., Fernandes, F. N., Castellani, A. M., & Prado, M. E. B. B. (2023). Uso de inteligência artificial em sistemas de tutores inteligentes. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 24(4), Article 4. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n4p507-512>

Troutner, J. (1991). The historical evolution of educational software. <https://eric.ed.gov/?id=ED349936>

Vanlehn, K., Lynch, C., Schulze, K., Shapiro, J., Shelby, R., Taylor, L., Treacy, D., Weinstein, A., & Wintersgill, M. (2005). The Andes physics tutoring system: Lessons learned. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 15, 147–204.



Capítulo 8

**ARTE, CULTURA, RELIGIÃO AFRO E ESCOLA: DO
PRECONCEITO RELIGIOSO À SUPOSTA “IDEOLOGIA DE
GÊNERO”**

Fabiana Lopes de Souza

ARTE, CULTURA, RELIGIÃO AFRO E ESCOLA: DO PRECONCEITO RELIGIOSO À SUPOSTA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Fabiana Lopes de Souza

Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPel), Mestra em Artes Visuais (PPGAV/UFPel) e Licenciada em Artes Visuais (CA/UFPEL), e-mail: fabiana.lopess2013@gmail.com

RESUMO

O presente texto² argumenta sobre os assuntos que envolvem Ensino de Artes Visuais, cultura e religião afro, gênero e sexualidade. Desta forma, além da revisão bibliográfica, o texto apresenta dados de uma entrevista realizada com duas professoras de Artes Visuais, atuantes em escolas públicas do município de Pelotas/RS. Em termos históricos, sabe-se que a escola é um lugar onde prevalecem as crenças cristãs e a negação das religiões de matrizes africanas. Apesar disso, é importante recordar sobre um princípio fundamental, o da laicidade, visando uma educação que respeite todas as crenças e não crenças religiosas. Constatou-se que a produção e a reprodução das diferenças religiosas, raciais, de gênero e sexualidade, no contexto escolar, podem advir até mesmo das/os concepções centradas em verdades pré-estabelecidas, por parte das/os próprias/os estudantes. São situações que muitas vezes causam receio nas docentes, especialmente na seleção das imagens e dos assuntos a serem abordados nas aulas. Assim, reflete-se sobre a necessidade de desconstrução dos condicionamentos que fixam “verdades” e consequentemente reforçam preconceitos e estereótipos.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Escola. Diferenças.

ABSTRACT

This text discusses issues involving Visual Arts Teaching, Afro culture and religion, gender and sexuality. As well as a literature review, the text presents data from an interview with two Visual Arts teachers working in public schools in the municipality of Pelotas/RS. In historical terms, it is known that the school is a place where Christian beliefs and the denial of religions of African origin prevail. Despite this, it is important to

² Parte de um artigo apresentado no Congresso Internacional Movimentos Docentes, no ano de 2024. Procurando atender as questões éticas de pesquisa, as professoras participantes serão mencionadas no texto pelos nomes fictícios de Camila e Francisca.

remember a fundamental principle, that of secularism, with a view to education that respects all religious beliefs and non-beliefs. It was found that the production and reproduction of religious, racial, gender and sexuality differences in the school context can even stem from conceptions centered on pre-established truths, on the part of the students themselves. These are situations that often cause teachers fear, especially when it comes to selecting images and subjects to be covered in class. We therefore reflect on the need to deconstruct the conditioning that fixes “truths” and consequently reinforces prejudices and stereotypes.

Keywords: Visual arts teaching. School. Differences.

INTRODUÇÃO

No artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96) consta que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

(Brasil, 2017, p. 24).

No entanto, dependendo do contexto em que a escola está inserida, a LDB parece ser/estar desconsiderada. Se a doutrinação ideológica não acontecer por parte da escola e sua concepção cristã, ela poderá advir das/os próprias/os estudantes. Isso demonstra que o processo de descolonização do currículo pode não ser uma tarefa simples. Em pergunta a professora Camila sobre a existência de abordagens sobre gênero, classe e raça na utilização das imagens em suas aulas, ela respondeu que trabalhava com essas questões, mas sempre gerava discussão e até mesmo polêmica em algumas situações. Como exemplo, a professora relatou um acontecimento, ao selecionar as obras do artista Mestre Didi³ que representa a cultura e a religião afro-brasileira (Figura 1).

³ Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Salvador, Bahia, 1917 - Idem, 2013). Escultor e escritor. Executava objetos rituais desde a infância; aprendeu a manipular materiais, formas e objetos com os mais antigos do culto orixá Obaluaiyê (Itaú Cultural, 2025).

Figura 1: Cetro do panteão da terra



Fonte: MASP, 2025.

Eu trabalhei na EJA com as obras do Mestre Didi, e eu usei o vídeo do Arte na Escola [...] e as obras dele têm um significado religioso. Era mais a materialidade que eu queria trabalhar [...] ele fala que todos os materiais que ele usa tem um significado religioso pra ele, e essa questão gerou polêmica, porque [...] a maioria das senhoras são evangélicas [...] (Camila, Entrevista, 07.07.21).

Algumas alunas falaram para Camila que se sentiram desconfortáveis com aquela apresentação, e em outro momento tentaram até mesmo “doutrinar” a professora.

Uma senhora trouxe a Bíblia, e também a mãe de uma aluna trouxe um folhetinho dos Jeovás pra eu ler, pra se eu quisesse me esclarecer sobre a “palavra”, sabe? (risos) Mas tudo bem [...] eu não abordei a questão religiosa, isso que eu tentei explicar, que a gente não estava abordando. Eu pedi pra eles fazerem um altar, a obra era sobre altares, e naquele altar eles poderiam colocar qualquer coisa que fosse sagrada pra eles, eu disse qualquer coisa; aí que essa senhora trouxe a bíblia e quis me afrontar e eu falei: isso aí, muito bem, isso é sagrado pra senhora então é isso que vai estar no seu altar, né? Era isso mesmo a ideia, mas ela quis dizer pra mim “a única coisa sagrada pra mim é a palavra de Deus”, fez uma pregação, assim, mas é exatamente isso, que queria que cada um colocasse no seu altar aquilo que é sagrado e funcionou (risos) deu certo (risos) (Camila, Entrevista, 07.07.21).

O relato de Camila sinaliza que a atitude das alunas em “tentar esclarecer-la” através das suas crenças religiosas, das suas verdades, está relacionada a intolerância religiosa, uma consequência do racismo religioso. De acordo com Botelho (2019):

o fenômeno do racismo religioso é um dos mais importantes nichos de violência que podemos observar em nosso cotidiano. E também um dos mais difíceis de combater na medida em que esse tipo de violência se

funda em uma recusa da diferença e, muitas vezes em uma posição salvacionista da parte de quem comete intolerâncias e discriminações (Botelho, 2019, p. 116).

Essas situações de intolerância e preconceito muitas vezes causam receio nas docentes, especialmente na seleção das imagens e dos assuntos a serem abordados nas aulas. Em conversa sobre o nu feminino nas representações artísticas, a professora Francisca relatou que “tem que ter um cuidado”, pois “situações inesperadas” já haviam acontecido na escola.

Por exemplo, não é nem a questão do nu, tem a ver com preconceito, com cultura [...]. Uma colega estava trabalhando com dança africana e imagens africanas, e tinham alunos na aula que eram evangélicos, daqueles bem tradicionais, eles saíram da aula e chamaram as mães e disseram que a professora estava trabalhando macumba na sala de aula [...] (Francisca, Entrevista, 05.07.21).

No Brasil, o racismo religioso é um modo de exclusão social no qual pessoas equivocadas se utilizam das suas crenças para negar, rejeitar e minimizar as religiões de matrizes africanas que acabam se configurando por uma tripla marca negativa:

a) a exotização e a folclorização de seus elementos, minimizando o valor cultural que a religião tem na vida de seus adeptos e adeptas; b) a demonização por serem crenças não-cristãs ou não ligadas à cultura que a Europa adotou para si; e c) o racismo, por serem religiões constituídas no Brasil por pessoas negras (Botelho, 2019, p. 117).

Na seção “A cor e o gênero marcados pela intolerância”, do artigo “Terreiros na Mira”, Távora, Sousa, Lira e Silva (2019) apresentam dados⁴ que demonstram que entre as vítimas da intolerância religiosa no Brasil (período entre 2011 e 2018) 59% eram negras e 53% eram mulheres. Tratando especificamente de gênero, muitas casas de candomblé são lideradas por mulheres negras que enfrentam não somente o racismo religioso como também o machismo.

Voltando às questões da entrevista, em pergunta a professora Francisca sobre a existência das abordagens sobre gênero, classe e raça na utilização de imagens em suas aulas, a resposta foi que dependia da turma porque havia uma questão religiosa “muito forte”. Com isso, alguns grupos de alunas/os, em uma das turmas, não queriam discutir assuntos ligados a gênero.

⁴ Dados do Disque 100 (canal para denúncias de violação de direitos humanos, criado em 2011 pela então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República) acessados pela Gênero e Número. Disponível em: <https://www.generonumero.media/terreiros-na-mira/> Acesso em: 11 maio 2025.

Considerando que os debates sobre gênero e sexualidade na escola são essenciais para desconstrução de preceitos machistas e heteronormativos que reforçam a lógica binária de gênero (Louro, 2014); e ainda, que o currículo é atravessado por relações de poder (Silva, 2017), foi inevitável não pensar nas influências conservadoras, quando a professora se referiu à “questão religiosa”. Dentre essas influências: O movimento Escola Sem Partido e as declarações da pastora evangélica e fundamentalista religiosa Damares Alves, ex-ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos⁵.

AZUL E ROSA: REFLETINDO SOBRE OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Embora o Projeto de Lei (PL193/2016) Escola Sem Partido (ESP) tenha sido considerado inconstitucional e não tenha obtido aprovação, sendo arquivado em dezembro de 2018⁶, seu discurso reacionário já levou pais e estudantes a perseguirem professoras/es por temerem debates sobre educação sexual e questões de gênero. No discurso do ESP a escola é promotora da “ideologia de gênero” o que vai contra os valores morais e religiosos. O projeto visa garantir a “neutralidade” das/os professoras/es diante de assuntos e convicções políticas, ideológicas e religiosas, sob pena de denúncia e demissão.

Incluído a isso, em janeiro de 2019, um dia após a posse de Jair Bolsonaro, um vídeo começou a circular nas redes sociais. Nele, Damares Alves comemora a vitória proferindo que seria uma nova era no Brasil: “menino veste azul e menina veste rosa”. A declaração da ministra contra a “ideologia de gênero” viralizou na internet (Facebook, Twitter, Instagram etc.) contando com milhares de visualizações e compartilhamentos. A fala também gerou vários memes e comentários nas redes sociais. No meme (Figura 2): uma imagem da atriz e apresentadora estadunidense Ellen DeGeneres, assumidamente lésbica, vestindo um terno rosa; e ao lado a imagem do ator, *drag queen* e modelo estadunidense RuPaul de vestido azul.

⁵ Foi ministra no período de 1º de janeiro de 2019 até 30 de março de 2022, no governo de Jair Bolsonaro.

⁶ Disponível em: https://sul21.com.br/entrevistasz_areazero/2018/12/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano/

e <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-aos-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml> Acesso em: 11 maio 2025.

Figura 2: Meme (menina veste rosa e menino veste azul), 2019.



Fonte: TWITTER (Rodolpho status), 2025.

Além dos defensores da fala da ministra, houve, em maioria, aqueles/as que se manifestaram contrários/as quanto as declarações, incluindo especialistas e pesquisadoras⁷ dos assuntos sobre gênero e sexualidade.

Em termos de escola, “quando pensamos [...] que certas coisas são próprias de meninas e outras de meninos, estamos limitando as aprendizagens e as experiências de vida das crianças e dos adolescentes” (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 19). E isso inclui, desde cores e objetos até a conduta considerada adequada para cada gênero.

Sobre as cores, de acordo com Baliscei (2021):

Munem-se os meninos de azul e as meninas, de rosa. Assim, o quanto antes, ele e ela se tornam não só expressões dos projetos de masculinização e feminilização dos sujeitos, como também cúmplices do heteroterrorismo, assombrando, ajustando e eliminando aqueles/as que se desviam de tais projetos mais do que o permitido (Baliscei, 2021, p. 61).

⁷ Matéria “Azul ou rosa: especialistas em questões de gênero comentam declarações de Damares Alves”. A Gaúcha ZH selecionou algumas declarações da ministra sobre as questões de gênero e pediu que duas especialistas no tema as comentassem: Pâmela Stocker, doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS e integrante do Aquenda - Núcleo de Estudos em Comunicação, Gêneros e Interseccionalidades, e Jane Felipe, professora titular da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenadora do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN) e integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE).

Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/01/azul-ou-rosa-especialistas-em-questoes-de-genero-comentam-declaracoes-de-damares-alves-cjqiowlgg0pii01pi4spt7rcg.html> Acesso em: 13 maio 2025.

Dentro de uma lógica heterossexual, o azul e o rosa são cores utilizadas para demarcar a diferença entre meninos e meninas. Não se trata de algo espontâneo, e sim de uma construção social associada a representação do masculino e do feminino.

Nos deparamos diariamente com uma infinidade de artefatos, como roupas, materiais escolares, dentre outros que utilizam o azul e o rosa de forma generificada. No entanto conforme aponta Balisceci (2021, p. 66): “Pessoas têm gênero, cores não!”

A declaração da ex-ministra Damares Alves de que “menino veste azul e menina veste rosa”, apenas reforça a padronização em torno de como deve ser o comportamento masculino e o comportamento feminino, mantendo assim os estereótipos de gênero presentes no imaginário social e servindo de base para as situações de intolerância e de desigualdade fora e dentro do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos históricos, sabe-se que a escola é um lugar onde prevalecem as crenças cristãs e a negação das religiões de matrizes africanas. Apesar disso, não devemos esquecer do princípio da laicidade, visando uma educação escolar que respeite todas as crenças e não crenças religiosas.

Quanto a gênero, como afirma Louro (2014), a escola não apenas reproduz as concepções de gênero que circulam na sociedade, ela classifica e divide as/os estudantes e desconsidera aquelas/es que não se enquadram no esperado de cada gênero. Ao mesmo tempo, que ela possui um papel importante na produção de conhecimentos, também fabrica sujeitos e produz identidades.

Diante do exposto, conclui-se que a recusa às diferenças religiosas, raciais, de gênero e sexualidade demonstra o quanto ainda precisamos lutar e resistir. No entanto, conforme as contribuições de Paulo Freire, devemos lutar “[...] com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo” (2000, p. 61).

REFERÊNCIAS

BALISCEI, J. P. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se**: cultura visual, gênero e infâncias. 1 ed. Salvador: Devires, 2021

BOTELHO, D. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a Barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 11 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LINS, B. A; MACHADO, B. F; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

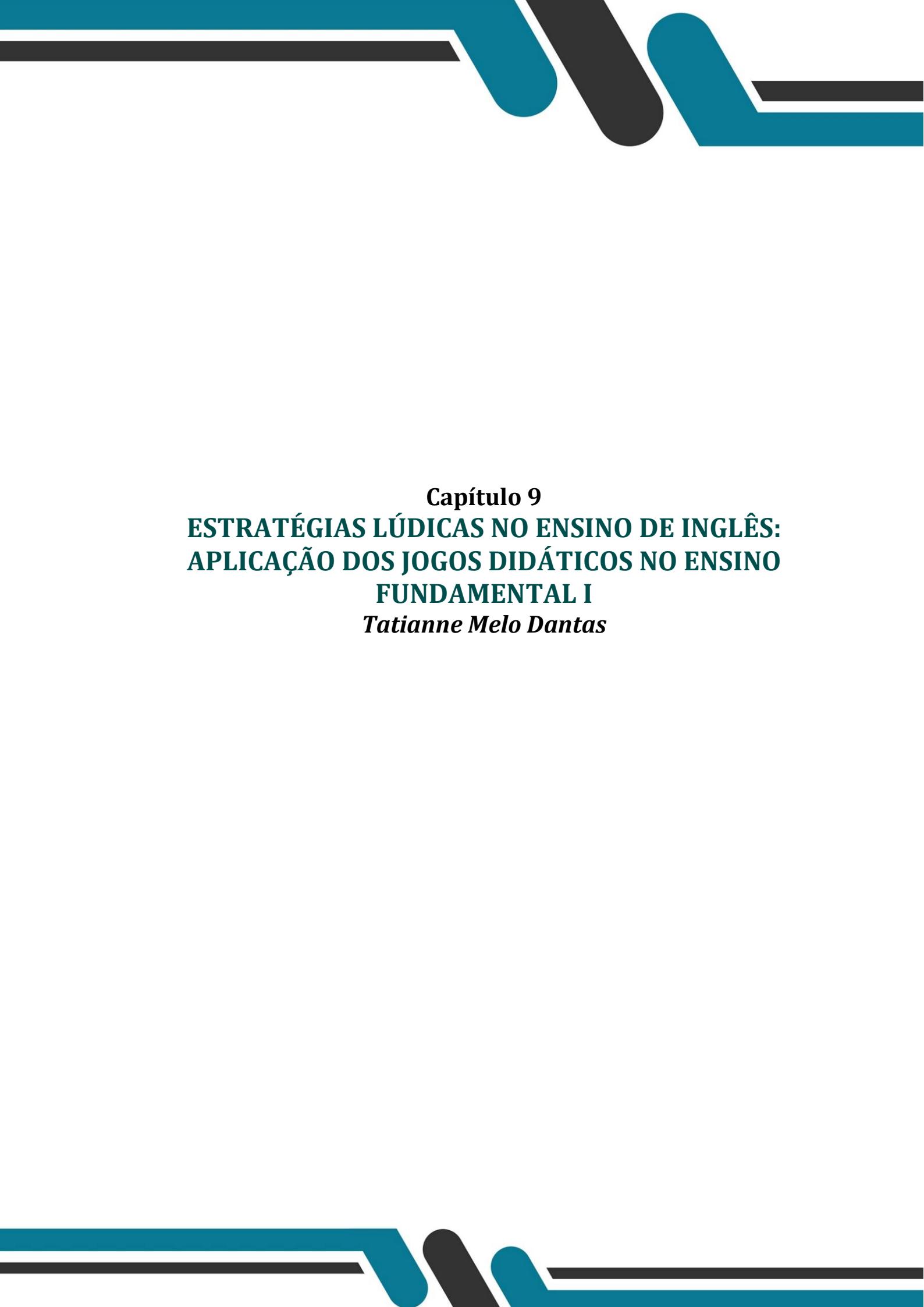
MESTRE Didi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi> Acesso em: 13 maio 2025.

MESTRE Didi. Cetro do panteão da terra, década de 1980. Disponível em:
<https://masp.org.br/acervo/obra/cetro-do-panteao-da-terra> Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TÁVORA, F; SOUSA, J; LIRA, P; SILVA, V. R. **Terreiros na Mira**, 2019. Disponível em:
<https://www.generonumero.media/reportagens/terreiros-na-mira/> Acesso em: 11 maio 2025.

TWITTER. Meme (Menina veste rosa e menino veste azul), 2019. Disponível em:
<https://twitter.com/rodolpho/status/1080834293084106753> Acesso em: 13 maio 2025.



Capítulo 9

**ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE INGLÊS:
APLICAÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Tatianne Melo Dantas

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE INGLÊS: APLICAÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Tatianne Melo Dantas

Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio na rede básica de ensino na Seduc. Especialização em Docência da Língua Inglesa; Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Graduada no Curso de Letras Língua Inglesa do Centro Universitário do Norte UNINORTE – AM; Pós Graduada com Especialização em Docência da Língua Inglesa da Escola Superior Batista do Amazonas ESBAM-AM; Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – IFES – ES. tatianne.m.dantas@gmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a eficácia das estratégias lúdicas, com ênfase na utilização de jogos didáticos, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I. A abordagem metodológica fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa com base em observações práticas em sala de aula. Os jogos são considerados ferramentas pedagógicas que estimulam a participação ativa dos alunos, promovem a construção do conhecimento de forma significativa e contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de maneira prazerosa. Os resultados evidenciam que o uso de atividades lúdicas favorece o engajamento, a motivação e a interação entre os alunos, além de facilitar a assimilação de conteúdos por meio de experiências concretas e contextualizadas. Conclui-se que os jogos didáticos representam uma estratégia eficaz e necessária para o ensino de inglês nas séries iniciais, especialmente quando alinhados aos objetivos pedagógicos e à realidade dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, estratégias lúdicas, jogos didáticos.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the effectiveness of playful strategies, with an emphasis on the use of didactic games, in the teaching-learning process of the English language in elementary school. The methodological approach is based on qualitative research based on practical observations in the classroom. Games are considered

pedagogical tools that stimulate active student participation, promote the construction of knowledge in a meaningful way and contribute to the development of language skills in a pleasurable way. The results show that the use of playful activities encourages engagement, motivation and interaction between students, as well as facilitating the assimilation of content through concrete and contextualized experiences. The conclusion is that didactic games represent an effective and necessary strategy for teaching English in the early grades, especially when aligned with the pedagogical objectives and the reality of the students.

Keywords: Meaningful learning, playful strategies, educational games.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma análise sobre a estratégias lúdicas no ensino de inglês: aplicação dos jogos didáticos no ensino fundamental I. No âmbito escolar podemos destacar que com o uso das estratégias certas e através dos jogos didáticos as crianças aprendem brincando o vocabulário da língua inglesa e assim estimulando o aprendizado de forma dinâmica onde os professores podem fazer com que os alunos se sintam motivados a participar e aprender um idioma estrangeiro.

Os jogos didáticos são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que eles aprendem interagindo, brincando e se divertindo, ou seja, podem aprender de forma dinâmica proporcionando uma interação que colabora no aprendizado da língua inglesa com crianças do ensino fundamental I. Apresentando a contribuição teórica de Presky (2012) aprendizagem baseada em jogos está de acordo com as necessidades e estilos de aprendizagem da geração atual e das futuras gerações.

Sendo assim, buscar informações sobre o uso de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e demonstrar como a prática pedagógica e o uso desses jogos nas aulas de inglês estão associados positivamente no aprendizado do aluno na sala de aula, e assim demonstrar essa variedade de jogos que devem ser executadas nas escolas. Comenta Kischimoto “que educar é ir em direção à alegria, conhecer o mundo, aprender coisas novas e que dão significado a nossa vida, e nos dão alegria”. (Kischimoto, 1993, p.36).

É de suma importância o uso das ferramentas de pesquisa na internet para a aprendizagem, que vem colaborando de forma eficaz no aprendizado da língua ingles com

crianças do ensino fundamental I. E assim proporcionando um conhecimento propício e adequado ao aprender um novo idioma.

A contribuição do Youtube é indispensável ao pesquisar aulas lúdicas e com dinâmicas fornecendo informações sobre atividades com aprendizados que envolvam os alunos a um conhecimento necessário dependendo do conteúdo abordado pelo professor.

Essa pesquisa tem como contribuição demonstrar atividades através de jogos didáticos que o professor pode aplicar dentro e fora da sala de aula com a responsabilidade de compartilhar o conteúdo com os alunos de forma alegre e satisfatória para o aprendizado dos alunos. Assim, estimulando professores a pesquisarem no Youtube atividades divertidas para que as crianças aprendam e se divirtam de forma espontânea e que o resultado seja positivo para o conhecimento adquirido pelo aluno durante as aulas de inglês.

A pesquisa é um relato da professora que utilizou jogos didáticos durante as aulas de inglês proporcionando um aprendizado satisfatório durante aquisição da língua inglesa dentro e fora da sala de aula, foi realizada com crianças dos primeiros e terceiros anos do ensino fundamental I e teve a contribuição do canal do Youtube para fazer pesquisas para aplicar conteúdos pedagógicos de inglês com os alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem tem ganhado destaque na educação contemporânea, especialmente no ensino de línguas estrangeiras para crianças. Segundo Kishimoto (2007), o lúdico é um componente essencial no desenvolvimento infantil, pois promove a aprendizagem de maneira prazerosa e significativa. No contexto do ensino de inglês no Ensino Fundamental I, os jogos didáticos surgem como ferramentas eficazes que favorecem a motivação, a socialização e a fixação do conteúdo.

De acordo com o autor reconhecer que a ludicidade vai além do simples entretenimento. No processo educativo, especialmente nas séries iniciais, o lúdico assume um papel central na construção do conhecimento. Ao aprender por meio de jogos e brincadeiras, o aluno se envolve ativamente, desenvolvendo habilidades linguísticas de forma espontânea, sem a rigidez das abordagens tradicionais. Isso é particularmente

relevante no ensino de inglês, uma vez que a exposição à nova língua em um ambiente descontraído contribui e facilita a assimilação dos conteúdos.

No ensino de inglês, isso se traduz em maior engajamento dos alunos nas aulas, aumento da participação e melhoria no desempenho. Portanto, investir em estratégias lúdicas não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade para uma educação mais humanizada, inclusiva e eficaz nas séries iniciais. O aprendizado se torna mais dinâmico, significativo e duradouro.

Vygotsky (1991) defende que o aprendizado ocorre de forma mais eficiente quando há interação social e mediação, sendo o brincar uma atividade que permite à criança operar em sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, ao utilizar jogos como estratégia pedagógica, o professor cria um ambiente em que os alunos se sentem mais à vontade para explorar a nova língua, experimentando, errando e aprendendo de forma espontânea.

Admitir que a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre em um ambiente social mediado, no qual o aluno é estimulado a interagir, explorar e construir conhecimento em parceria com os outros. No caso das crianças do Ensino Fundamental I, o brincar é uma ferramenta poderosa que possibilita esse tipo de desenvolvimento. Por meio dos jogos didáticos, o professor atua como mediador, guiando o aluno em situações que desafiam suas capacidades e o incentivam a avançar para além do que ele conseguiria realizar sozinho. Essa mediação, tão enfatizada por Vygotsky, é essencial no ensino de inglês, pois promove a aprendizagem natural da língua em um contexto real de comunicação e colaboração, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada criança.

Além disso, Piaget (1976) destaca que o jogo está relacionado ao desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que ela assimile conceitos e estruture seu raciocínio por meio da experiência concreta. No ensino de inglês, atividades como jogos de memória, bingo de vocabulário, mímicas e dramatizações auxiliam na construção do vocabulário e na compreensão oral, aspectos fundamentais nas fases iniciais da aprendizagem de uma nova língua.

Para Almeida (2012), os jogos didáticos também contribuem para a diversidade metodológica em sala de aula, atendendo diferentes estilos de aprendizagem e tornando as aulas mais dinâmicas. A ludicidade, quando bem planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, não apenas entretém, mas potencializa o processo de ensino-aprendizagem, transformando o aluno em protagonista ativo do próprio aprendizado.

Dessa forma os jogos possibilitam a integração de múltiplas linguagens e abordagens, favorecendo uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz. Além disso, ao tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, os jogos mantêm os alunos engajados, favorecem a concentração e estimulam a participação ativa, elementos essenciais para um aprendizado mais profundo e duradouro. Demonstrando que a ludicidade se apresenta não apenas como uma estratégia pedagógica eficiente, mas como um recurso que valoriza a individualidade dos alunos e contribui para o sucesso do processo educativo.

Portanto, o uso de estratégias lúdicas no ensino de inglês para o Ensino Fundamental I se mostra uma prática pedagógica eficaz, pois respeita as características da faixa etária, estimula a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980) e contribui para a formação integral do aluno.

METODOLOGIA

Nesse contexto atual, a língua inglesa possui uma importância fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por isso, atualmente existem diversas estratégias com uso de jogos didáticos para serem desenvolvidos de maneira adequada para alunos do fundamental I. Uma das atividades elaboradas pela professora na quadra coberta de uma escola privada para as turmas dos primeiros anos com idades entre seis e sete anos foi a brincadeira da amarelinha com uso de fitas coloridas onde as turmas foram divididas em duas equipes meninos e meninas; um aluno de cada equipe participava pronunciando os números em inglês, caso não houvesse erro, outro membro da equipe iria jogar, e a equipe que primeiro finalizasse ganhava o jogo (Figura 01). No segundo jogo a professora montou na sala de aula para as turmas dos terceiros anos com crianças entre oito e nove anos atividade do quebra-cabeça que foi desenvolvida em pequenos grupos onde a equipe que primeiro montasse o quebra-cabeça sobre as partes do corpo humano e repassasse as informações em inglês, ganhava a etapa (Figura 02).

As atividades práticas aplicadas a partir do conhecimento adquirido com o uso de jogos didáticos são significativos considerando o aprendizado de cada aluno no seu devido tempo, com o propósito de aproximar-los a realidade do idioma, utilizar esses jogos didáticos nas atividades envolvendo conteúdos abordados na sala de aula de maneira lúdica presenciou-se o interesse dos alunos de aprender inglês através do uso de jogos didáticos. E através dessa observação da professora durante as aulas decidiu relatar as

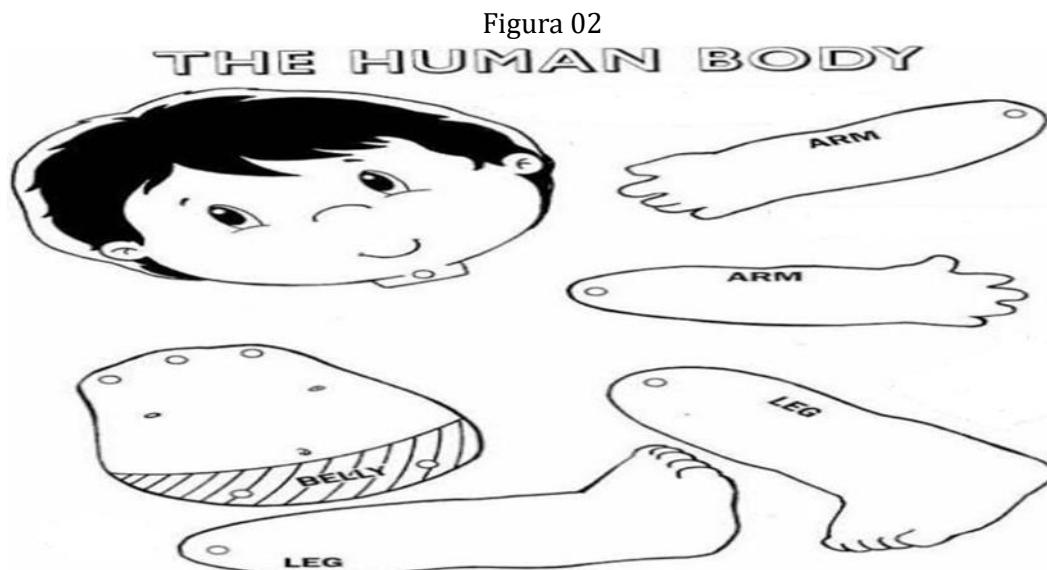
possíveis soluções para o problema do aprendizado em um idioma estrangeiro, a língua inglesa, por ser um idioma global vem despertando o interesse dos alunos em aprender a falar inglês.

Segundo, Veiga (2007) destaca que o professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos como tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas na sala de aula. Uma alternativa para dinamização seria a variação de técnicas de ensino utilizadas; outra seria a introdução de inovação nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas (Veiga, 2007, p. 35).

Figura 01



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)



Fonte: Pinterest (2024)

ANÁLISE DE DADOS

A partir dos dados coletados, constatou-se que o uso de jogos didáticos nas aulas é relevante para o aprendizado de inglês, e assim fortalecendo esse aprendizado e a compreensão para aprender um idioma estrangeiro, foi interessante a professora ter a oportunidade de analisar e relatar como as crianças aprendem inglês através dos jogos didáticos que é uma importante ferramenta na estratégia do ensino aprendizagem dos alunos do fundamental I. Para Bolognini (2007) o professor deve prosseguir seu ensino com facilidade e despertar a atenção do aluno, para que dessa forma o aluno possa ter seu processo de aprendizagem satisfatório.

Foi verificado que as aulas se tornaram dinâmicas e interessantes mostrando o interesse dos alunos pela língua inglesa. Esses alunos sentem-se mais instigados e motivados, sendo assim, questionam mais sobre os conteúdos e o professor estará preparado para responder suas dúvidas durante as aulas. Confirmado-se, que realmente o uso de jogos didáticos na sala de aula traz todo o envolvimento dos alunos nos conteúdos abordados, e para esse aluno é uma gama de aprendizado onde o maior beneficiador será ele mesmo. Para Grando (2000) o uso de jogos e curiosidades em sala de aula tem o objetivo de mudar a rotina da classe, despertando o interesse do aluno envolvido. Aprendizagem através de jogos permite que o aluno tenha uma compreensão interessante e divertida.

Com a contribuição de Kischimoto (1993), podemos entender melhor que a utilização de jogos facilitará o trabalho do professor e potencializará a capacidade de aprendizagem dos alunos. Os conteúdos ensinados na disciplina de língua inglesa, podem ser assimilados por meio de jogos, e assim, possibilitando maior satisfação na aprendizagem.

Para Richard, embora os alunos do fundamental um estejam adaptadas as brincadeiras, não podemos desassociar a importância dos jogos didáticos na prática pedagógica. O mesmo é válido para o ensino das línguas estrangeiras quando associado ao conteúdo trabalhado em sala de aula, “os jogos podem se mostrar motivadores, relevantes, interessantes e compreensíveis” (RICHARD, 1989, p. 147).

É de fundamental importância que os professores atuem como detentores de conhecimento e que tenham propostas inovadoras para levar a sala de aula, principalmente com alunos do fundamental um. Essas propostas de ensino devem ser aplicadas, beneficiando o aprendizado dos alunos e despertando o interesse em aprender um idioma estrangeiro.

Sendo assim, pode-se afirmar que o ensino da Língua Inglesa, através do lúdico, propicia aos estudantes o interesse em aprender porque “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades que sejam significativas e lhe despertem o prazer.” (PAPERT apud SABADIN, 2003, p. 59).

Portanto, é papel do docente estimular o desenvolvimento dos alunos a partir de sua interferência didático-pedagógica recriando, em sala de aula, através de jogos interativos, maneiras de fortalecer e expandir o processo de aquisição de conhecimento dos aprendizes (FRIGOTTO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, percebeu-se que o uso dos jogos didáticos contribui de maneira relevante na aprendizagem de língua estrangeira, sendo que a internet também auxilia bastante em pesquisas sobre aulas lúdicas sendo um meio de investigação utilizado com muita frequência; tornando-se também uma ferramenta para aprendizes que buscam por novos conhecimentos.

Ademais, a internet oferece uma ampla quantidade de práticas pedagógicas, que permite compartilhamento, pesquisa e interatividade, entre outros objetos de

aprendizagem, assim permitindo que a criança aprenda a falar inglês, além de aprender o vocabulário de inglês de forma mais dinâmica e eficiente.

Dessa forma, entendemos que essa pesquisa pode contribuir em uma perspectiva favorável de aprendizado por meio de jogos didáticos com crianças, no qual foi demonstrado que brincar é um meio significativo de impulsionar o desenvolvimento infantil. As discussões aqui apresentadas é um relato de experiência de uma professora, no qual demonstrou que no processo de ensino aprendizagem de inglês com crianças no ensino fundamental I funciona através do lúdico. Portanto, demonstrando que através do uso de jogos didáticos, de pesquisas na internet e o uso do YouTube, mostrar que os professores podem e devem fazer pesquisas minuciosas para ter uma aula mais dinâmica e divertida e assim contribuir positivamente no aprendizado dos alunos em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. de. **Jogos didáticos no ensino de línguas: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 1980.

BOLOGNINI, C.Z (org) **Discurso e Ensino: a língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FRIGOTTO, Alice Rech; MOTTER, Rose Maria Belim. **O Uso Significativo Dos Jogos Na Aula De Inglês**, 2008.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo de ensino/aprendizagem na matemática**. Campinas, São Paulo: 2000.

KISCHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais Infantis**: O jogo, A Criança e a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 13. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era digital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRENSKY, Mark. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

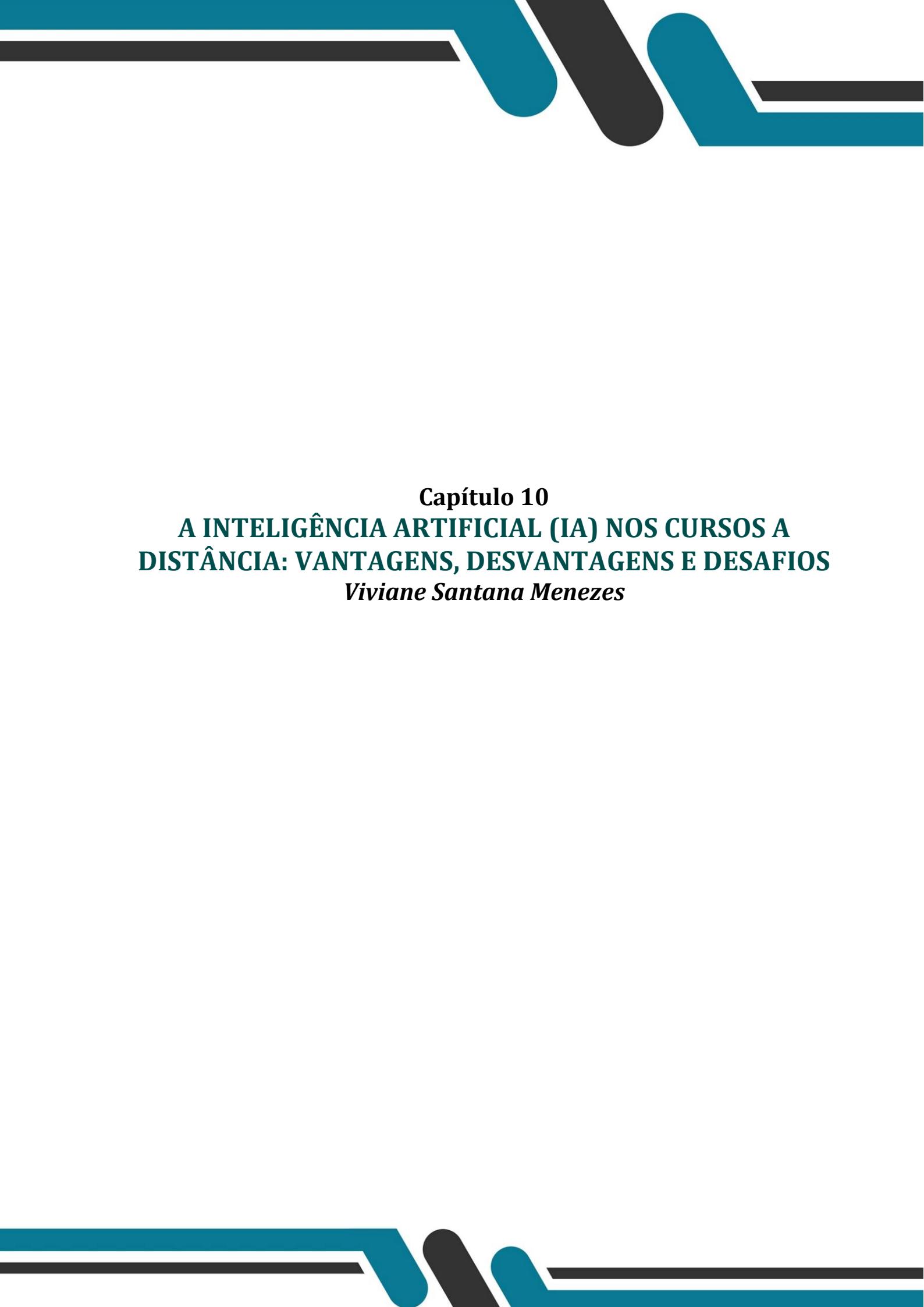
RICHARD – Amato, Patricia A. **Making it happen**. Editora: Pearson ESL, 2003.

ROCHA, C. H e BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. Reflexões para professores e formadores. São Carlos – SP: Ed. Claraluz Ltda, 2008.

SABADIN, Marlene Néri. **Novas Tecnologias e o Ensino de Língua Inglesa**. In: Anais da XV Semana de Letras Cultura Clássica e Formação do Homem Contemporâneo, Cascavel, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas-SP: Papirus Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Capítulo 10

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NOS CURSOS A DISTÂNCIA: VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS

Viviane Santana Menezes

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NOS CURSOS A DISTÂNCIA: VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS

Viviane Santana Menezes

E-mail: viviane.menezes.ufs@gmail.com

Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Católica do Salvador (2009). Pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Olga Metting (2012). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must.

RESUMO

Com o avanço da tecnologia, a Inteligência Artificial (IA) tem se tornado cada vez mais presente em diversos setores da sociedade, inclusive na área da educação. Na modalidade de educação a distância, a IA tem se mostrado uma ferramenta promissora para a personalização do ensino, aumento da interatividade entre aluno e plataforma de ensino, melhoria do processo de avaliação dos alunos e redução de custos. A Educação é um campo que vem experimentando essas mudanças de forma expressiva, principalmente o que tange a modalidade de ensino a distância. A IA é uma realidade que chegou para transformar nossa forma de aprender e ensinar. No entanto, é importante destacar que a utilização da IA nos cursos à distância requer um acompanhamento cuidadoso do processo de aprendizagem e treinamento adequado dos alunos para utilização das ferramentas de IA. Este paper tem como objetivo analisar vantagens, desvantagens e desafios da inteligência artificial nos cursos a distância. A metodologia utilizada, foi por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Cursos a distância.

ABSTRACT

With the advancement of technology, Artificial Intelligence (AI) has become increasingly present in various sectors of society, including the area of education. In distance education, AI has proven to be a promising tool for personalizing teaching, increasing interactivity between student and teaching platform, improving the student evaluation process and reducing costs. Education is a field that has been experiencing these changes significantly, especially regarding distance learning. AI is a reality that has arrived to transform our way of learning and teaching. However, it is important to highlight that the use of AI in

distance learning courses requires careful monitoring of the learning process and adequate training of students to use AI tools. This paper aims to analyze the advantages, disadvantages and challenges of artificial intelligence in distance learning courses. The methodology used was through bibliographical research.

Keywords: Education. Technology. Distance learning course.

INTRODUÇÃO

A inserção da Inteligência Artificial nos cursos a distância tem se tornado cada vez mais comum, uma vez que ela pode trazer benefícios significativos para o aprendizado dos alunos. Um dos principais benefícios da utilização da Inteligência Artificial nos cursos à distância é a personalização do ensino.

O objetivo deste trabalho é explorar o conceito de Inteligência Artificial e sua relevância na educação, além de analisar suas vantagens, desvantagens e desafios. A IA, também chamada de aprendizado de máquina, é um sistema inteligente desenvolvido através de códigos binários para realizar decisões de maneira análoga ao raciocínio humano. Pode ser considerada um sistema inovador e transformador.

Com base nas informações reunidas, um computador que utiliza IA opera de maneira similar a um ser humano, mas não possui sentimentos e não substitui emoções humanas. Ele não fala, não se movimenta e não interage fisicamente com o usuário. Embora essa tecnologia computacional, baseada em algoritmos e sistemas de aprendizado, busque emular habilidades neurais humanas, como a capacidade de raciocínio em situações problemáticas, ela opera apenas em sua interface.

Para a elaboração do presente *paper* utilizou como metodologia a análise bibliográfica de diversos autores que tratam do tema abordado, livros e sites, tendo como partida os estudos realizados na disciplina Tecnologias e Aplicações do Ensino a Distância.

1. IA NOS CURSOS A DISTÂNCIA: VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS

A integração da IA com a educação a distância está moldando o futuro do aprendizado, oferecendo oportunidades para uma experiência mais personalizada e eficaz. Contudo, também apresenta desafios que requerem uma atenção cuidadosa. A

abordagem para enfrentar essas questões deve incluir a adoção de práticas éticas, a garantia de acesso justo e o desenvolvimento de estratégias para manter o envolvimento e a qualidade do aprendizado.

A IA está revolucionando o ensino a distância, oferecendo possibilidades promissoras para personalização, automação e suporte. No entanto, é essencial abordar os desafios associados à privacidade, desigualdade e viés para garantir que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira eficaz e equitativa. À medida que a tecnologia continua a evoluir, a integração inteligente da IA em EAD pode criar um ambiente de aprendizagem mais adaptado, eficiente e acessível para todos os alunos.

1.1 CURSOS A DISTÂNCIA

Os cursos à distância têm se tornado cada vez mais populares devido à sua flexibilidade e acessibilidade. Estão em constante evolução e continuam a melhorar em termos de tecnologia e metodologia, tornando-se uma opção cada vez mais viável e popular para uma ampla gama de aprendizes. Eles permitem que estudantes aprendam de qualquer lugar do mundo e em seu próprio ritmo, sem as limitações de horários fixos e localizações físicas.

O crescimento exponencial da tecnologia nos últimos anos, aliado à popularização da internet, contribuiu para o aumento do número de pessoas que escolhem cursos *online*, fazendo a educação a distância (EAD) crescer cada vez mais.

1.2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

É um campo da ciência da computação que se dedica ao desenvolvimento de sistemas e máquinas capazes de realizar tarefas que normalmente exigem inteligência humana. Essas tarefas incluem raciocínio, aprendizado, percepção, e tomada de decisão. A IA combina elementos de algoritmos, estatística, e aprendizado de máquina para criar soluções que podem imitar, e em alguns casos superar, as capacidades cognitivas humanas.

Com o avanço da tecnologia, a IA tem se mostrado uma ferramenta cada vez mais presente em diversos setores da sociedade, inclusive na área da educação. A inserção da Inteligência Artificial nos cursos a distância tem se tornado cada vez mais

comum, uma vez que ela pode trazer benefícios significativos para o aprendizado dos alunos.

Costa, Filho & Bottentuit Júnior (2019) discutem as contribuições da inteligência artificial para a aprendizagem *on-line* a distância, através da aplicação de blended learning na educação a distância. Eles afirmam que a IA pode proporcionar um ambiente mais personalizado e adaptativo de aprendizagem, bem como ajudar na análise de dados e na identificação de padrões de comportamento dos alunos.

A IA é uma tecnologia que permite que máquinas aprendam e tomem decisões de forma autônoma, simulando a capacidade humana de raciocínio.

Uma das características marcantes da IA é a capacidade de aprendizado de máquina, que permite que as máquinas se adaptem e melhorem continuamente com base na experiência e nos dados coletados. A inserção da inteligência artificial na educação a distância “[...] ganha espaço nas plataformas que serão acessadas por cada vez mais usuários, tornando-as indispensáveis perante a este novo cenário educacional.” (Silveira & Júnior, 2019, p.4). Em sua essência, a IA se refere a sistemas de computadores que executam tarefas que, até recentemente, apenas humanos eram capazes de realizar.

1.3 VANTAGENS E DESVANTAGENS

O processo de avaliação escolar também é beneficiado com a IA. As plataformas escolares coletam dados de aprendizagem dos estudantes por meio de atividades, leituras e testes online. O sistema não só dispensa a correção manual das avaliações como também gera feedback automático para os alunos e relatório de resultados para os professores e gestores da escola.

A IA pode ser utilizada para reduzir os custos do ensino através da automação de processos de avaliação. Isso pode incluir a correção automática de provas e a análise de trabalhos escritos, reduzindo a carga de trabalho dos professores e melhorando a eficiência do processo de avaliação.

A flexibilidade no ensino a distância (EAD) é uma de suas características mais distintivas e pode ser descrita sob várias dimensões que beneficiam tanto os alunos quanto os educadores. Essa flexibilidade não só torna a EAD uma opção acessível e conveniente, mas também pode contribuir para uma experiência de aprendizagem mais personalizada e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Segundo Sunaga (2023), com ajuda da IA os alunos podem depender cada vez mais de tecnologias para resolver problemas e tomar decisões, o que pode levar à perda de habilidades críticas, como pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas o fato que a IA não é capaz de avaliar com eficiência a capacidade criativa do indivíduo, uma vez que a mesma segue padrões pré-definidos em sua base de dados.

Uma desvantagem da integração da IA em cursos de EAD é a dependência de tecnologias. A IA exige a utilização de sistemas complexos e avançados, que são propensos a falhas e podem afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a implementação da IA pode intensificar as desigualdades no acesso à educação, já que demanda uma infraestrutura tecnológica apropriada.

1.4 DESAFIOS

Ainda que a inteligência artificial ofereça diversas oportunidades para melhorar os cursos online, também apresenta desafios e questões que precisam ser enfrentados para garantir uma aprendizagem eficiente e ética. O uso de IA envolve o armazenamento e o processamento de grandes volumes de dados dos estudantes. Garantir a privacidade dessas informações e protegê-las contra vazamentos e uso indevido é um desafio crucial. É necessário implementar medidas de segurança robustas e políticas claras para resguardar os dados dos estudantes. Além disso, os algoritmos de IA podem estar sujeitos a viéses e reproduzir desigualdades existentes, o que pode resultar em disparidades no acesso a recursos educacionais ou em decisões que afetam os estudantes de maneira injusta.

É fundamental desenvolver algoritmos justos e realizar uma supervisão humana cuidadosa para assegurar que a IA não perpetue ou amplifique desigualdades. Apesar de oferecer muitas vantagens, é importante equilibrar o uso da IA com outras formas de aprendizado. A dependência excessiva da tecnologia pode comprometer o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para a formação integral dos estudantes. Educadores devem garantir que a IA seja utilizada como uma ferramenta complementar, não como um substituto total para o ensino tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da inteligência artificial na educação é uma realidade permanente. Seu potencial para transformar a forma como ensinamos e aprendemos é notável. Através da personalização do ensino, do feedback instantâneo e da ampliação do acesso ao conhecimento, a IA proporciona uma educação mais inclusiva, eficiente e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

No entanto, é essencial que a implementação da IA seja guiada por princípios éticos e humanos, garantindo que a tecnologia esteja a serviço do desenvolvimento completo dos estudantes. Com essa revolução educacional, estamos construindo um futuro promissor, onde a inteligência artificial se torna uma ferramenta valiosa para potencializar o aprendizado e preparar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, M. J. M., Filho, J. C. F., & Bottentuit Júnior, J. B. (2019). Inteligência Artificial, blended learning e educação a distância: contribuições da IA na aprendizagem on-line a distância.

Silveira, A. C. J., & Junior, N. V. (2019). A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. Revista Interritórios, 5(8), Caruaru: UFRPE.

Sunaga, A. (2023). Inteligência Artificial na Educação: vantagens e desvantagens. Revista. Recuperado de <https://alexandersunaga.com.br/2023/01/12/inteligencia-artificial-na-educacao-vantagens-e-desvantagens/>



Capítulo 11

**COMUNISMO, SOCIALISMO E A SUPOSTA
DOUTRINAÇÃO ESQUERDISTA NAS ESCOLAS: COMO OS
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS
TRABALHAM ESSES CONCEITOS**

Marcus Roberto Santos

COMUNISMO, SOCIALISMO E A SUPosta DOUTRINAÇÃO ESQUERDISTA NAS ESCOLAS: COMO OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS TRABALHAM ESSES CONCEITOS

Marcus Roberto Santos⁸

Mestre em Sociologia, professor EBTT do Instituto Federal de Alagoas, Campus Benedito Bentes
marcusroberto76@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar a ideia dos professores de História da Rede Pública Estadual de Alagoas sobre Comunismo. O interesse dessa investigação surgiu no momento em que observamos a tentativa de se combater uma suposta doutrinação comunista nas escolas, que seria realizada por professores de História. Essas afirmações surgem de movimentos de extrema-direita que constituíram suas narrativas a partir de ideias difundidas por figuras como Olavo de Carvalho, que acabou originando movimentos como o Movimento Escola sem Partido, o Movimento Brasil Livre (MBL), além da produtora Brasil Paralelo, que busca produzir um material de viés conservador, para combater o conhecimento histórico difundido pelas escolas, que segundo eles seria enviesado à esquerda. A investigação guiou-se pela análise dos conceitos e seus significados, pautada em uma pesquisa bibliográfica baseada na Teoria Crítica, com o objetivo de apreender os conceitos de comunismo, socialismo e esquerda, seguindo-se uma pesquisa de campo com 10 professores de História da Rede Pública de Alagoas, para verificar seu entendimento e opiniões sobre esses conceitos e como eles os trabalham em sala de aula. Essa pesquisa se deu através de entrevistas semi-estruturadas, para conseguir captar o entendimento e as opiniões destes professores. A análise destas entrevistas se deu baseada na abordagem qualitativa da análise de conteúdo, verificando-se alguma confusão entre os conceitos de socialismo e comunismo, no que se refere ao conceito de esquerda, os professores percebem que este conceito está ligado à defesa dos interesses dos trabalhadores, porém, a maioria dos professores entendem o Comunismo como algo utópico, além de uma

⁸ Marcus Roberto Santos é Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas, professor do Ensino Médio Técnico Integrado no Curso de Logística do Instituto Federal de Alagoas, Campus Benedito Bentes, atuando nos temas cultura, consumo, manipulação, educação, mídia e representações sociais.

abordagem política muito radical, demonstrando assim, a ausência de doutrinação nestas escolas.

Palavras-chave: Comunismo, Socialismo, Esquerda, Doutrinação, Professores.

ABSTRACT

This study aimed to verify the ideas of history teachers from the Alagoas State Public School System about communism. The interest in this investigation arose when we observed attempts to combat an alleged communist indoctrination in schools, which was said to be carried out by history teachers. These statements originate from far-right movements that have built their narratives based on ideas spread by figures such as Olavo de Carvalho, which have given rise to movements such as the Movimento Escola sem Partido (School Without a Party Movement) and the Movimento Brasil Livre (MBL), in addition to the production company Brasil Paralelo, which seeks to produce material with a conservative bias to counter the historical knowledge disseminated by schools, which, according to them, is biased toward the left. The investigation was guided by the analysis of concepts and their meanings, based on bibliographical research rooted in Critical Theory, to understand the concepts of communism, socialism, and the left. This was followed by field research involving 10 history teachers from the Alagoas Public School System to verify their understanding and opinions about these concepts and how they work with them in the classroom. This research was conducted through semi-structured interviews to capture the understanding and opinions of these teachers. The analysis of these interviews was based on a qualitative approach to content analysis, and some confusion was found between the concepts of socialism and communism. Regarding the concept of the left, teachers perceive that this concept is linked to the defense of workers' interests. However, most teachers understand communism as something utopian, as well as a very radical political approach, thus demonstrating the absence of indoctrination in these schools.

Keywords: Communism, Socialism, Left, Indoctrination, Teachers.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo verificar a ideia dos professores de História da Rede pública estadual de Alagoas sobre o Comunismo. O interesse por esta investigação surge a partir do momento em que se observa a emergência de uma tentativa de se combater uma suposta doutrinação comunista nas escolas, que por sua vez, seria realizada, primordialmente, por professores de História. O desenvolvimento e a difusão desse ideário se dão a partir da ascensão de figuras como Olavo de Carvalho, que acaba

por se tornar uma espécie de “guru” de uma extrema-direita nacional e a partir do momento em que se observa um acirramento das contradições inerentes à luta de classes no país, o que para muitos analistas acaba por ser chamado de polarização.

Dentro desta realidade, observamos a ascensão da extrema-direita brasileira, extrema direita esta, pautada por um pensamento que se tornou senso comum, que é a ideia de se afirmar enquanto “liberal na economia e conservador nos costumes”, mas esta postura, alegada por este espectro político e social é recente, para alguns segmentos de nossa sociedade, o Brasil é um país de preguiçosos, malandros, com interesse em se dar bem em cima dos outros. As parcelas da sociedade que pensam da forma acima descrita, forjaram uma sociedade dividida entre o “nós” e o “eles”, no qual esse “eles” esse “Outro” ficasse subentendido que não faria parte da sociedade, não estaria integrado a sociedade brasileira, gerando o que Marilena Chauí (2006), chama de “um procedimento de exclusão”, quando ela aborda a questão do “mito da não violência” e dá a exata noção desta esfera de distinção, quando afirma que

“Assim, é função do mito que a violência existe (é um fato inegável), mas assegurando que não possui um laço essencial com a sociedade brasileira porque é praticada por ‘eles’ em momentos passageiros de ‘surtos’. A nação fica preservada em sua integridade (‘nós’ não somos ‘eles’) e em sua estrutura a sua organização (a violência é um acidente na superfície social).” (Chauí, 2006. p. 125)

Desta forma aqueles que supostamente seriam os autores desta violência, aqueles que provocariam esta cisão na sociedade brasileira poderiam sofrer todo o tipo de punição, pois estes não pertenceriam, em essência, a esta sociedade.

Esta forma de ver a sociedade brasileira parece recente, porém está imbricada em nosso processo formativo e se destaca, principalmente, no que se refere à escravidão, quando observamos que para membros das elites proprietárias de escravos tinham como principal preocupação, após a assinatura da Lei Áurea “editar leis que garantam os trabalhos agrícolas, protejam a propriedade e evitem a vagabundagem (...) leis coercitivas do vício e da ociosidade” (Silva, 2017. p. 27) fazendo com que “Desde o primeiro dia do fim da escravidão”, o negro liberto seria visto como um vagabundo e bêbado em potencial. Logo não faria parte da sociedade, não seria considerado “cidadão de bem”.

Logo, vê-se que na própria formação societária brasileira, sempre houve este viés conservador que de certa forma foi um pouco escamoteado, principalmente no período de redemocratização, no qual se tinha, de certa forma, uma vergonha em se identificar

como conservador. no entanto, isso começa a se transformar a partir de 2013, quando se percebe o surgimento de uma onda conservadora no país que surge como reflexo do que acontecia nos EUA, porém com as particularidades da nossa sociedade, visto que nos EUA se tem a ideia de que “as elites se julgam cosmopolitas corrompe e dissolve os costumes das comunidades locais e, ao mesmo tempo internaliza tensões internacionais que que pouco têm a ver com os interesses do cidadão americano (...) não correspondendo às questões genuinamente nacionais. (Mariutti, 2020. p. 05) Já no que se refere à questão brasileira, percebemos a ideia de um privilégio de uma certa classe média que foi transformado em direito, no qual não se permite que outros estratos sociais tenham acesso, o que até certo ponto começou a ocorrer a partir de meados dos anos 2000/2010, quando observamos um aumento de renda nas camadas menos favorecidas da sociedade, que comumente eram chamadas de Classe C e a implantação de políticas afirmativas, o que fez com que pessoas oriundas desta mesma classe passaram a frequentar espaços antes reservados aos estratos médios e altos de nossa sociedade.

A realidade acima explicitada acabou por permitir que aflorasse, nesta classe média, historicamente privilegiada, um ódio que originalmente seria o ódio de classe oriundo da elite em relação das camadas subalternas que acabam casando com certo espírito do tempo da época de acirramento da luta de classes, haja visto os discursos que viam- se propagar ‘respeito da chamada classe C nos aeroportos, nos shoppings de elite das grandes cidades e fazendo viagens internacionais, como esquecer do discurso d nosso ex- ministro da economia, Paulo Guedes, reclamando de que, em determinado momento da História, empregadas domésticas podiam viajar para a Disney, e que cabia a ele fazer o que fosse preciso para acabar com aquela “festa danada”.

Vemos que todo esse ódio de classes acabam explodindo no Brasil, potencializado pelo nosso conservadorismo, que se pauta neste ódio ao que é considerado o “Outro”, o “diferente” que porventura roubará aquilo que é considerado de direito dos grupos estabelecidos, ou seja, os “cidadãos de bem” que conseguiram tudo o que possuem pelo seu esforço, trabalho e seu mérito, diferente dos outros grupos, que só conseguem aquilo que têm porque se aproveitam das benesses de governos que dão tudo de graça para essas populações, através de políticas sociais, que transformam esses grupos em preguiçosos e vagabundos, reforçando a ideia que vimos acima, que já era comum no Brasil durante a escravidão.

Sendo assim, percebemos que todo esse ódio de classe que verificamos no país, que apesar de histórico, inerente em nossa formação, aflorou a partir de 2013, buscou também suas bases teóricas, se é que podemos assim chamar, em ideias que chegaram ao Brasil via internet e redes sociais, essas ideias se pautavam no que se conhece como Tradicionalismo, e no Brasil, tivemos como seu principal representante o astrólogo autointitulado filósofo Olavo de Carvalho, e quem seria ele, qual a sua importância para toda essa realidade?

O PROJETO DE OLAVO DE CARVALHO

Olavo de Carvalho tornou- se o maior divulgador do pensamento Tradicionalista no Brasil, observamos em suas falas uma obsessão por aquilo que ficou conhecido por Marxismo Cultural, pela Escola de Frankfurt e por Antonio Gramsci. A princípio

“Olavo de Carvalho (...) começa a se preocupar com o gramscismo (...) em 1987 (...) no qual o Partido dos Trabalhadores discute pela primeira vez o que seria uma estratégia petista, chamada de estratégia democrático-popular, e o faz a partir de uma leitura muito particular de Gramsci de que ele seria justamente o teórico da longa duração no interior das instituições. (Bianchi, 2021. p. 04)

Então, para Olavo, Gramsci seria o fundador do Marxismo Cultural que nortearia a política petista no país, que teria como objetivo preparar as mentes e as emoções dos brasileiros para a revolução comunista, daí as políticas direcionadas para as minorias, além das políticas direcionadas para as minorias e as políticas afirmativas. Olavo de Carvalho acreditava que seria o agente de uma revolução, mas uma revolução conservadora, que ocorreria em reação ao suposto comunismo que se instaurava no Brasil e no mundo. Para isso, ele lançava mão dos espaços que possuía em alguns meios midiáticos, mas principalmente a partir de seu curso de filosofia, que vai “formar” uma série de seguidores que na verdade acaba resultando na

“...criação de uma seita, onde o iniciado faz um voto de ‘abstinência em matéria de opinião’, entrega a sua intencionalidade ao mestre que irá moldá-lo em um homem novo. Somente depois disso o indivíduo adquire a faculdade de pensar por si próprio e, assim, perceber a verdade e, portanto, apto a fazer parte de uma ‘nova intelectualidade nacional’ que opera espontaneamente como uma espécie de fiscal da inteligência nacional (Mariutti, 2020. p.06).

E toda essa construção gera frutos no Brasil, dando origem a uma série de movimentos de caráter conservador, entre eles o Movimento Brasil Livre e a produtora Brasil Paralelo, esta inclusive com papel fundamental neste cenário conservador, por estar na linha de frente daquilo que se acostumou a chamar guerra cultural, visto que esta produtora realiza um trabalho de alimentar os argumentos que constroem a narrativa à respeito de uma suposta nova visão da História, ou seja essa produtora alimenta argumentos que questionam a maneira como o conhecimento histórico é construído e transmitido nas escolas e nas universidades.

A produtora Brasil Paralelo se constituiu produzindo documentários e séries nas quais supostamente se buscava transmitir uma visão da História de caráter objetivo, no entanto, o discurso, a observação dos dados utilizados em suas produções revelam o caráter enviesado e revisionista da produtora, que como já foi explicitado, se encontra na linha de frente desta chamada guerra cultural pelo espectro da Direita. Vale ressaltar, também que muitos destes movimentos receberam auxílio e fomento de organizações de conhecidos Think Tanks para agir no Brasil.

Organizações como a Atlas Network, Students For Freedom, entre outros, foram responsáveis pelo incentivo necessário para o desenvolvimento destes grupos no Brasil, o que auxiliou no estabelecimento e na consolidação da chamada Nova Direita, uma direita extremada, que visava alcançar uma parcela da sociedade que, de certa maneira, se encontrava alheia à dinâmica político-partidária do país, mas que estivesse potencialmente receptivo a tal mensagem, transmitida pela produtora e por todos os outros grupos relacionados com esse espectro político.

Desta forma observamos que o trabalho realizado por todos esses sujeitos sociais relacionados a essa nova direita, resultou na difusão de uma visão de mundo que articulava aspectos conservadores aliados a crença no liberalismo econômico, turbinado pela lógica do empreendedorismo, individualismo bem como a ideia de que existe uma conspiração comunista que almeja a dominação mundial, através da destruição dos valores ditos tradicionais acima citados.

Esse cenário é o cenário que levará para muitas das pessoas que seguem estas organizações a ideia da guerra cultural, fenômeno que se trata

“...de descrição do embate entre duas visões de mundo antagônicas, uma conservadora (também chamada de ortodoxa ou tradicional), associada à direita e outra progressista, relacionada predominantemente à esquerda, mas não só.” (Santos, 2021)

Esta forma de pensar foi reforçada por muitos destes aparelhos e pelos seus ideólogos, como o próprio Olavo de Carvalho, com vistas a justamente criar o terreno para que essa Nova Direita conseguisse construir sua narrativa, sua verdade e com isso pautar o debate, conseguindo “centrar fogo nos temas que mais lhe interessassem: saúde, meio ambiente, aborto, imigração. Atacar tão rápido que eles [a oposição] mal conseguissem entender o que estava acontecendo. Isso paralisaria a oposição.” (Teitelbaum, 2020) E esta foi a retórica que se constituiu de maneira geral, uma abordagem quase que conspiracionista em vários temas, que passam a ser divulgados como relacionados com o comunismo internacional e sua busca pela dominação mundial.

Todos esses temas, tratados como conspiração comunista, de acordo com esses grupos, eram disseminados pelos Aparelhos Ideológicos, utilizando aqui um conceito de Louis Althusser, para enviesar a sociedade para a esquerda e assim, tornar o comunismo, aceitável e desejável para a sociedade.

Entre os aparelhos que realizam este “serviço” de esquerdizar a sociedade, para os representantes dessa Nova Direita, um dos mais fundamentais é a escola. Para os membros dessa Nova Direita a escola seria esse órgão responsável pela disseminação de ideias comunistas, pela difusão da “Ideologia de gênero” e isso tudo incrementado pela transmissão de conhecimento histórico enviesado e mais do que isso, manipulando conteúdos para realizar a doutrinação comunista na mente de crianças, adolescentes e jovens.

Temos assim, uma discussão que se tornou notória nos últimos anos aqui no Brasil, que é a suposta doutrinação de esquerda realizada nas escolas, mais especificamente pelos professores de História quando falamos à respeito do ensino de, na situação que aqui abordamos, percebemos que no espectro da direita e mais especificamente na Nova Direita ou a Direita extremada, fascistizada, há um encadeamento de caráter ideológico que vai desde o âmbito internacional, iniciando com a ideia de uma conspiração comunista global, liderada, pasmem, por bilionários e grandes banqueiros, passando pela constituição de uma hegemonia esquerdistas, que se trataria da implementação da ideologia de gênero, da destruição da “família tradicional” e da diminuição do papel do homem na sociedade e sua redução ao status de inferioridade, o que para muitos do espectro direitista seria chamado de emasculação, ou seja, destruição da virilidade masculina, culminando com a introjeção de ideais marxistas, na cabeça dos jovens.

A partir de então, esses jovens sairiam do sistema escolar, forjados naquela ideologia e esse processo seria realizado, prioritariamente pelos professores de História, que realizariam o ensino dos conteúdos da disciplina de maneira enviesada à esquerda.

A DOUTRINAÇÃO “ESQUERDISTA” E A “GUERRA CULTURAL”

É a partir da compreensão, disseminada na direita, que surgiram movimentos que tinham como objetivo questionar e impedir esta “doutrinação”. Movimentos como o Movimento Escola Sem Partido, que entre outras coisas, reforça ainda mais a ideia de que realmente existiria essa doutrinação marxista nas escolas, que ocorreria baseada no Marxismo Cultural, ideal, que segundo a crença da direita, teria sido uma criação de Antônio Gramsci, para instaurar o comunismo mundial.

A partir disto, se defende, dentro do espectro da direita a ideia de que os professores de História seriam esses doutrinadores a serviço do marxismo cultural e do comunismo internacional. Mas afinal como os professores de História enxergam isso? Como eles trabalham a questão do comunismo e do marxismo? São esses questionamentos que iremos passar a explorar partir de agora, observando as abordagens realizadas nas entrevistas feitas com professores da História.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Esta investigação teve por objetivo verificar a ideia dos professores de História da Rede Pública Estadual de Alagoas sobre o Comunismo, partindo da ideia acima citada e defendida pelo espectro da extrema- direita brasileira de que há uma doutrinação comunista nas escolas, buscamos entender também, o que os professores de História da Rede Pública do estado de Alagoas entendem por Socialismo e Comunismo, bem como o que eles acham à respeito da afirmação de que há um processo de doutrinação esquerdista, marxista nas escolas e mais especificamente nas aulas de História.

Para alcançar esses objetivos foram utilizadas ferramentas metodológicas que se ligam a abordagem qualitativa da pesquisa, pois o seu

“...foco é principalmente, a exploração do conjunto das opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, porque, em geral a dimensão sociocultural das opiniões e

representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada indivíduo. " (Minayo, et. all, 2016, p. 72)

E a partir de entrevistas realizadas com 20 (vinte) professores da Rede Pública de Alagoas, foi realizada uma abordagem baseada na análise de conteúdo, que nos permite delimitar unidades como o próprio TEMA, já que uma

"...questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou aclare as conotações atribuídas a um conceito (...) isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais." (Franco, 2023. p. 45)

Além disso, dentro da própria abordagem da análise de conteúdos podemos também categorizar os itens e os temas, pois a "categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos." (Franco, 2023. p. 63). Então, a partir disto foi decidido categorizar os temas relacionando-os entre as percepções positivas e negativas. Também incluímos nessa categorização as ideias de socialismo e comunismo e a partir daí, buscamos compreender o que os professores entrevistados pensavam sobre o socialismo, o comunismo e o esquerdismo, além da compreensão deles]á respeito da ideia de doutrinação, respondendo, inclusive a cerca de sua formação enquanto professor

Além desta abordagem, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica voltada à compreensão de aspectos referentes à discussão no que se refere a ascensão da extrema-direita no Brasil e no mundo, bem como aspectos relacionados ao conservadorismo e a educação, por um viés crítico.

Partindo do que foi acima explicitado, percebemos que dos professores entrevistados 30% entendem o socialismo como uma etapa de transição para o comunismo, 40% diferenciam socialismo e comunismo dentro de aspectos classificatórios, conforme explicitado acima, caracterizados como positivo e negativo. Nisto para os 40% informados acima a ideia de socialismo é vista como algo positivo e solidário, enquanto que o comunismo é percebido como algo negativo, essencialmente como ditadura e cerceamento de liberdades.

No texto "O que é comunismo" Vinci, 2020 afirma que

“A sociedade sem classes, aquela na qual não há opressores nem oprimidos, pauta-se por uma ideia de comunidade na qual tudo pertence à todos, os bens são comunitários, e cada um pode se entregar àquilo que mais lhe agrada. Eis o comunismo” (Vinci, 2020. p. 29)

Além disso percebemos que há uma compreensão de que qualquer progressismo seria caracterizado ao socialismo, baseado na teoria marxista, ou seja, quando perguntados à respeito do posicionamento de seus professores quando de sua formação na graduação, 60% dos entrevistados afirmaram que a maioria de seus professores eram marxistas, no entanto, fazendo uma rápida análise dos docentes da Universidade Federal de Alagoas atuais e da época da formação da maior parte dos professores entrevistados, observamos que a maior parte dos docentes se relacionavam a linhas teóricas mais voltadas à estudos culturais, história e memória, história social, sendo muito poucos aqueles ligados ao materialismo histórico. Porém o que percebemos é que, como falamos o progressismo é confundido com marxismo e com alinhamento aos ideais comunistas, pois a maior parte dos docentes deveria se alinhar ao progressismo, como nos afirma uma das professoras entrevistadas

“...os professores sempre colocavam que era preciso participação política, pois a nossa sociedade era muito desigual, deveríamos acompanhar a ação dos políticos, essas coisas, eles eram muito do lado dos trabalhadores, diziam que era preciso lutar por mais oportunidades e direitos para todos né, eles eram marxistas, quem, geralmente pensa assim é marxista” (Professora entrevistada)

Ou seja, para a maior parte dos professores entrevistados, quem possui um posicionamento mais progressista, que se identifica com o espectro da esquerda é um marxista, no entanto, o fato de a maioria dos professores perceberem seus mestres como marxistas, não faz com que eles os entendam como doutrinadores, mas sim como pessoas que buscavam mostrar as contradições e desigualdades existentes na sociedade se baseando na teoria e na análise historiográfica para ensinar sem realizar proselitismo ou doutrinação, excetuando um dos entrevistados que afirmou que realmente há doutrinação nas escolas e nas universidades e que começou a perceber após se conscientizar

“...eu comecei a perceber como tem lavagem cerebral, lavagem cerebral mesmo nas escolas e nas universidades então nem se fala, eu também era de esquerda, defendia o feminismo, mas depois, na Igreja comecei a me conscientizar, depois fui fazendo leituras...li Roger Scruton, Jordan Peterson e Olavo de Carvalho, depois dessas leituras, desses autores, me

conscientizei e é aí que se a doutrinação desse Gramsci, que usam pra fazer isso tudo...por isso eu posso afirmar que existe sim doutrinação na esquerda." (Professora entrevistada)

Para além dessa visão, percebemos que a ampla maioria dos professores acredita que não há doutrinação esquerdista ou comunista nas escolas, pois a própria dinâmica da sala de aula dificulta muito tanto para a própria transmissão dos conteúdos quanto mais para realizar doutrinação. Outro fator também observado nas entrevistas é referente a própria reação dos educandos quando se aborda a questão do socialismo ou do comunismo em sala de aula.

No que se refere ao ponto acima citado, para 80 % dos professores entrevistados, ou seja, para 16 professores, houve uma mudança sensível nas reações dos educandos quando da abordagem de temas ligados ao comunismo ou socialismo, principalmente nos últimos cinco a dez anos, observa- se uma reação negativa em muitos discentes, de acordo com esses professores, quando esses temas são abordados, normalmente, os estudantes relacionam o comunismo com algo negativo, como ficou explicitado em um depoimento de um professor com vinte anos de serviço na rede pública estadual: "...os alunos acham, quando falamos de socialismo, que é ditadura, violência e miséria, e vem com aquelas imagens de Venezuela, que comem cachorro, que na Coréia do Norte não pode rir, todos aqueles estereótipos que a gente vê falando na internet...", além disso outra percepção demonstrada nas falas dos professores é a imagem de que, para os educandos o socialismo e o comunismo se relacionam muito com conspirações internacionais que visam conquistar o mundo e destruir os valores ocidentais, nos moldes do que aqui foi discutido quando observado sobre a questão da Guerra cultural.

Ainda é importante salientar, que de acordo com a maior parte dos professores que fizeram essa afirmação há uma situação que muito se repete, que é o fato de que os educandos que mais se manifestam com essa postura em sala de aula, quando os temas como socialismo e comunismo são abordados, são aqueles ligados a denominações religiosas de caráter Cristão Neopentecostal, não só eles, mas de algum modo na maioria das vezes, há essa ligação, como afirma outra professora, essa com 23 anos de sala de aula: "... os alunos evangélicos são os que mais são contra, eles falam mesmo, tem uns que discutem, às vezes a gente tá falando, por exemplo de Revolução russa, e eles já começam a dizer que não deu certo, que acabou, e a gente nem fez nenhum juízo de valor sobre nada, só começou a falar do assunto."

Percebe-se que para os professores entrevistados não há doutrinação esquerdista, eles, em si, não enxergam que seja realizada tal tipo de doutrinação. Os professores entrevistados têm consciência de que existe uma ação deliberada e organizada para passar a ideia de que os professores de História realizam doutrinação, para que se construa uma realidade em que se realiza uma revisão do que é transmitido na sala de aula de História. Essa ação acaba por deslegitimar o que é trabalhado como conhecimento histórico e impõe uma narrativa que auxilia na construção e difusão de uma ideologia conservadora e mais do que conservadora reacionária, reforçando a intensão de se consolidar a ideia de guerra cultural e estabelecer uma hegemonia narrativa que auxiliaria na constituição e intensificação de uma sociedade baseada em uma hierarquia de valores e costumes que se pautariam pela cultura judaico- cristã ocidental, suprimindo ou até demonizando as demais culturas submetendo- as ao seu jugo, conservando assim o modelo de sociedade vigente e justificando- o, junto com todas as suas desigualdades e injustiças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, observamos através desta pesquisa, que muitos professores não possuem domínio do que seria a ideia de socialismo e comunismo, melhor dizendo, muitos têm uma ideia de socialismo e comunismo, muito baseada no que se vê no senso- comum, deixando claro que quando afirma- se senso- comum, não nos referimos ao que circula nos meios da extrema-direita e nos grupos por estes ideologizados, mas num senso- comum de parcelas mais progressistas. Essa ideia seria a de que qualquer progressismo, seria socialismo e/ou comunismo, que a ajuda aos trabalhadores seria socialismo e comunismo.

Observa- se, então que a maioria dos professores da Rede Pública estadual de Alagoas, não são comunistas, visto que apenas um dos entrevistados se identificou quanto tal e embora alguns tenham se identificado como socialistas, mais especificamente nove dos professores entrevistados, pelas suas respostas, que condenavam a desapropriação da propriedade privada e muitas vezes essa condenação vinha justamente da confusão entre propriedade pessoal e propriedade privada dos meios de produção, além de defenderem a manutenção das instituições liberais como instituições de caráter objetivo, mediadoras dos conflitos da sociedade, o que se verifica

é que seu posicionamento estaria mais localizado no espectro progressista, já que em apenas uma das respostas, o professor mencionou a ideia de que as contradições inerentes à sociedade capitalista só seriam superadas com a ruptura revolucionária e a construção de uma sociedade socialista com o avanço para o comunismo.

REFERÊNCIAS

- _BIANCHI, Álvaro. **Olavo de Carvalho e a guerra cultural das novas direitas: entrevista com Álvaro Bianchi.** CARLO, Josney de; SILVA, Ivan Henrique; ZAMBELLO, Aline Vanessa. In.: Em Tese. Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 67-79, set. /dez. 2021.
- _CHAUÍ, Marilena de Souza. **Simulacro e poder: uma análise da mídia.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2006.
- _FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 5^a ed. Campinas, Editores Associados, 2018.
- _MARIUTI, Eduardo B. **Olavo de Carvalho e a onda conservadora contemporânea.** In.: Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 380, maio 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD380.pdf>. Acesso maio de 2024
- _MINAYO, M.S.C.; et all. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).
- _SANTOS, F.R.C. O que se entende por retórica da guerra cultural. In.: Domínios da linguagem. Uberlândia. vol. 15, n. 1 jan. -mar.2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/52265/28838> acesso maio de 2024.
- _SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social.** 3^a ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _TEITELBAUM, Benjamin R. **Guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista.** Trad. Cynthia Costa. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.
- _TEIXEIRA, P., & HENRIQUES, A. (2022). **O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(89). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7134> acesso maio de 2024.
- _VINCI, Christian F. R. **O que é Comunismo.** São Paulo: Lafonte 2020.



AUTORES



Antônio Carlos Magalhaes de Menezes

Professor e pedagogo da rede municipal e estadual de ensino de Manaus, com formação em pedagogia e doutorando em educação, antonio_menezes05@hotmail.com

Bethânia Vernaschi de Oliveira

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na Educação Infantil na rede pública municipal de Maringá/Pr.
E-mail: bth.net@outlook.com

Camila Neto Fernandes Andrade

É professora da Secretaria Municipal de São Paulo e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), cnfandrade@unifesp.br

Claudilena Correa de Araújo

Professora orientadora, Pesquisadora, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - profEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Monte Castelo, e-mail: prof.claudilena.araujo@acad.ifma.edu.br.

Érica Aparecida Garrutti

É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora no Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), egarrutti@yahoo.com.br

Fabiana Lopes de Souza

Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPel), Mestra em Artes Visuais (PPGAV/UFPel) e Licenciada em Artes Visuais (CA/UFPEL), e-mail: fabiana.lopes2013@gmail.com

Fernando Matheus Silva Borges

Graduado em Tradução e Interpretação pela Uninove em 2020 e em Letras – Inglês pela Universidade Estácio de Sá em 2022. Pós-graduando em Neurociência e Aprendizagem

pela ESALQ-USP (conclusão prevista para 2026). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University (EUA), com previsão de conclusão em 2025. E-mail: mattborges1@gmail.com

Janielle da Silva Melo

Professora Doutora, orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, janiellemelo@unifap.br

Joicy Alves Pereira

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão da Aprendizagem e Inovação (GAPI/ CNPQ).E-mail: joicy.alves@mail.edu.uft.br

José Lauro Martins

Filósofo e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal. Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Email: jlauro@uft.edu.br

Josilania Feitosa da Silva

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, josilania.feitosa.unifap.t4@gmail.com

Kátia Gonçalves Dias

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão da Aprendizagem e Inovação (GAPI/ CNPQ). E-mail: katia.dias@mail.uft.edu.br

Lucilia Vernaschi de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente na EBTT do Instituto Federal do Paraná – Campus Umuarama. E-mail: luvernaschi@gmail.com

Maiane Sousa Galvão

Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Codó e professora na educação básica, e-mail: maianegalvao@acad.ifma.edu.br;

Marcos Vinícius de Sousa Negreiros

Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Codó e professor na educação básica, e-mail: marcosn@acad.ifma.edu.br

Marcus Roberto Santos

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas, professor do Ensino Médio Técnico Integrado no Curso de Logística do Instituto Federal de Alagoas, Campus Benedito Bentes, atuando nos temas cultura, consumo, manipulação, educação, mídia e representações sociais; marcusroberto76@gmail.com

Maria das Dores Melo Neta

Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Codó, e-mail: maria.n@acad.ifma.edu.br

Marilene da Silva Moura

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. Vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gestão da Aprendizagem e Inovação (GAPI / CNPQ). E-mail: marilene.moura@mail.uft.edu.br

Nadia Caroline Barbosa

Pesquisadora no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil. E-mail: nadia.barbosa@mail.uft.edu.br

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sfryaegashi@uem.br

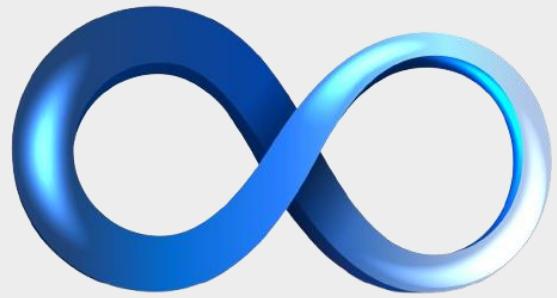
Tatianne Melo Dantas

Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio na rede básica de ensino na Seduc. Especialização em Docência da Língua Inglesa; Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Graduada no Curso de Letras Língua Inglesa do Centro Universitário do Norte UNINORTE – AM; Pós Graduada com Especialização em Docência da Língua Inglesa da Escola Superior Batista do Amazonas ESBAM-AM; Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – IFES – ES. tatianne.m.dantas@gmail.com.

Viviane Santana Menezes

E-mail: viviane.menezes.ufs@gmail.com

Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Católica do Salvador (2009). Pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Olga Metting (2012). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must.



Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem explora a ideia de que a educação não tem um ponto final, mas sim um processo contínuo de crescimento e transformação. O livro discute como a aprendizagem pode ir além das salas de aula tradicionais, incorporando novas metodologias, tecnologia e abordagens interdisciplinares para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ao destacar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do estudante, a obra incentiva uma visão mais ampla sobre como adquirimos conhecimento e o compartilhamos ao longo da vida.

Além de refletir sobre os desafios e oportunidades no cenário educacional moderno, o livro propõe estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, tanto para educadores quanto para alunos. Com exemplos práticos, discussões teóricas e insights inspiradores, Educação Infinita convida leitores a enxergarem o ensino como um processo vivo e em constante evolução. Seja na escola, no trabalho ou no dia a dia, o aprendizado contínuo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo.


Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492137-4



9 786554 921374