INOVAR

VIVÊNCIAS NA DOCÊNCIA

DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

Volume 4

Organizador
João Vitor Teodoro

VIVÊNCIAS NA DOCÊNCIA: DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

Organizador
João Vitor Teodoro

VIVÊNCIAS NA DOCÊNCIA: DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

1.ª edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2026

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons

Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Editora Inovar
Imagem da Capa: Juliana Pinheiro de Souza
Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial
Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira
Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

V857

Vivências na docência: do ensino básico ao superior - Volume 4 / Organização de João Vitor Teodoro. – Campo Grande/MS: Inovar, 2026. 336p. PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-5388-378-9
DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9

1. Formação docente. I. Teodoro, João Vitor (Organização). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação docente

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

A docência constitui uma prática dinâmica, marcada por constantes desafios, aprendizagens e transformações. Em um cenário educacional cada vez mais complexo e em permanente mudança, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo também a mediação do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação integral dos sujeitos.

Ao longo das últimas décadas, as experiências vivenciadas por educadores em diferentes contextos de ensino têm evidenciado que o processo educativo se constrói, sobretudo, por meio da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, compartilhar relatos, pesquisas e experiências pedagógicas torna-se uma estratégia fundamental para fortalecer o diálogo entre educadores e ampliar as possibilidades de inovação no campo da educação.

Este quarto volume da obra “Vivências na docência: do ensino básico ao superior” reúne contribuições de pesquisadores, professores e estudantes que, a partir de diferentes áreas do conhecimento, apresentam reflexões, análises e relatos de experiências relacionados ao cotidiano da prática educativa. Os capítulos contemplam discussões sobre metodologias de ensino, inclusão educacional, tecnologias digitais, formação docente, práticas interdisciplinares e diversos outros temas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação.

Ao ampliar o espaço para a circulação de saberes produzidos na prática docente, esta obra busca fortalecer a articulação entre teoria e prática, incentivando a construção coletiva de conhecimentos e a valorização das experiências educacionais desenvolvidas em diferentes contextos. Cada texto apresentado representa não apenas um relato de vivência, mas também um convite à reflexão sobre as múltiplas possibilidades de ensinar e aprender.

Esperamos que as discussões aqui reunidas possam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, inspirar novos estudos e fomentar o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e socialmente transformadora.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Organizador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 **11**
A APRENDIZAGEM POR PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO UM MECANISMO ARTICULADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Fablícia Érica Laborda Tavares
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_001

CAPÍTULO 2 **33**
A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS, TEOLÓGICOS E ANTROPOLÓGICOS
Rarden Luis Reis Pedrosa
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_002

CAPÍTULO 3 **55**
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ABORDAGEM DA LITERATURA AFROBRASILEIRA E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE CONTEXTO
Geane Barbosa da Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_003

CAPÍTULO 4 **71**
A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA COM PROFESSORES
Flavia Maria Ferraz Sampaio Corradin
Débora Machado Lira
Marina Gialluca Domene
Venerson Cardoso Capuano Fontellas
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_004

CAPÍTULO 5 **88**
A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INTERVENÇÃO DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA, DISCALCULIA E TDAH
Paula Gabrielly Cerqueira Araújo
Mauro Henrique Viana Souza
Lucélia Keila Bitencourt Gomes
João de Deus Carvalho Filho
Ana Raquel da Silva Melo
Maria dos Remédios Magalhães Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_005

CAPÍTULO 6 **112**
ARBORIZAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE URUCURITUBA, AMAZONAS, BRASIL
Solange Cardoso de Oliveira
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_006

CAPÍTULO 7 **123**
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A PRÁTICA DOCENTE
Acecy Almeida Gomes
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_007

CAPÍTULO 8 **140**
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO
Acecy Almeida Gomes
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_008

CAPÍTULO 9 **153**
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CUNHA MELO, NA ZONA SUL DA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024
Silvia Sandra Silva de Sá
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_009

CAPÍTULO 10 **170**
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO BRINCAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA ESCOLA ESTADUAL DÍDIMO SOARES NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ, AMAZONAS, BRASIL NO PERÍODO DE 2023 A 2024
Siliany Fernandes Rodrigues
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_010

CAPÍTULO 11 **186**
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA REGULAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA VISÃO DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE CARAUARI-AM/BRASIL NO PERÍODO 2021-2022
Katiane Gomes Lobo
Arlindo Costa
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_011

CAPÍTULO 12 **210**
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, SOCIOINTERACIONISMO E ÉTICA: UMA RELEITURA CRÍTICA E HUMANIZADA APÓS 20 ANOS
Carmem Lucia Cantilho da Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_012

CAPÍTULO 13 **223**
LITERATURA PERIFÉRICA E ENSINO BÁSICO: MEDIAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES
Abraão Ferreira de Oliveira Nunes
Anna Gizelly Pereira de Araújo
André Luís Oliveira dos Reis
Guilherme Gomes Leite
Marcos Alexandre dos Santos Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_013

CAPÍTULO 14 **243**
NEUROPSICOPEDAGOGIA E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL IRMÃ ÂNGELA DO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI, NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
Lucélia Keila Bitencourt Gomes
João de Deus Carvalho Filho
Ana Raquel da Silva Melo
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_014

CAPÍTULO 15 **265**
O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO UMA PRÁTICA DE FOMENTO À LEITURA NA ESCOLA
Larisse Ferreira de Alcântara Lima
Marcos Paulo da Silva
Rosimeire Oliveira Azevedo Ramos
Mayara de Souza Ferreira
Nukácia Meyre Silva Araújo
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_015

CAPÍTULO 16 **282**
OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO LIDAR COM ALUNOS DEFICIENTES - UM OLHAR CLÍNICO DA ÓTICA DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE CARAUARI-AM/BRASIL
Katiane Gomes Lobo
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_016

CAPÍTULO 17 **305**
PROJETO APRENDENDO A ESQUEMATIZAR O CONHECIMENTO DA LITERATURA NOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA MAPA MENTAL
Maria de Araújo Dantas
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_017

CAPÍTULO 18 **320**
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I
João Vitor Teodoro
Maria Eduarda Oliveira Medeiros
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-378-9_018

SOBRE O ORGANIZADOR **334**
João Vitor Teodoro

ÍNDICE REMISSIVO **335**

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM POR PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO UM MECANISMO ARTICULADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

INTERDISCIPLINARY PROJECT-BASED LEARNING AS A COORDINATING MECHANISM IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS FOR STUDENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Fablícia Érica Laborda Tavares
Universidade del Sol (UNADES), Paraguai

RESUMO

Este artigo, síntese da tese de doutorado apresentado na Universidade del Sol investiga de que forma os projetos interdisciplinares podem potencializar o ensino e a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo maior motivação e engajamento dos alunos. O objetivo da pesquisa é analisar a implementação dessa abordagem e avaliar seus impactos nas práticas pedagógicas. A metodologia adotada combina abordagens qualitativas e quantitativas, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e análise de dados, proporcionando uma compreensão abrangente das interações entre alunos e professores. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel, em Manaus, envolvendo docentes e alunos da EJA. Os projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola foram analisados como um dos principais instrumentos da investigação. Os resultados indicam a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas na EJA, evidenciando que a interdisciplinaridade é uma ferramenta eficaz para atender às demandas específicas dos estudantes. As entrevistas com os docentes e a análise das percepções dos alunos reforçam a importância da implementação de projetos interdisciplinares mais eficazes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e

transformadora. As conclusões apontam que a adoção dessa abordagem enriquece a formação dos alunos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e crítica. Dessa forma, os projetos interdisciplinares apresentam-se como uma estratégia promissora para um modelo educacional mais eficiente, capaz de atender às necessidades dos estudantes da EJA e prepará-los para uma participação mais ativa na sociedade. Esse estudo foi fundamentado em autores Fazenda (2013), Gadotti (2023), Moran (2012), Freire (2011), que oferecem uma base teórica sólida, sobre interdisciplinaridade, metodologias ativas, projetos e Educação de Jovens e Adultos.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Projetos. EJA. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This article, a synthesis of the doctoral thesis presented at the University of Sol, investigates how interdisciplinary projects can enhance teaching and learning in Youth and Adult Education (EJA), promoting greater motivation and engagement among students. The research aims to analyze the implementation of this approach and evaluate its impacts on pedagogical practices. The methodology adopted combines qualitative and quantitative approaches, through semi-structured interviews, observations, and data analysis, providing a comprehensive understanding of the interactions between students and teachers. The research was conducted at the Francisca de Paula de Jesus Izabel State School in Manaus, involving teachers and students of EJA. Interdisciplinary projects developed at the school were analyzed as one of the main instruments of the investigation. The results indicate the need to improve pedagogical practices in Youth and Adult Education (EJA), highlighting that interdisciplinarity is an effective tool to meet the specific demands of students. Interviews with teachers and analysis of student perceptions reinforce the importance of implementing more effective interdisciplinary projects, promoting more meaningful and transformative learning. The conclusions point out that adopting this approach enriches student education, contributing to a more inclusive and critical society. Thus, interdisciplinary projects present themselves as a promising strategy for a more efficient educational model, capable of meeting the needs of EJA

students and preparing them for more active participation in society. This study was based on authors such as Fazenda (2013), Gadotti (2023), Moran (2012), and Freire (2011), who offer a solid theoretical basis on interdisciplinarity, active methodologies, projects, and Youth and Adult Education.
Keywords: Interdisciplinarity. Projects. Adult Education. Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na inclusão e formação de indivíduos que, por diversos motivos, não completaram a educação formal na faixa etária prevista. Esse processo educacional visa fornecer uma segunda chance para a obtenção de competências e habilidades que possibilitem aos alunos uma inserção mais plena na sociedade e no mercado de trabalho. No entanto, esse contexto apresenta desafios específicos, como a diversidade de experiências, a defasagem em áreas essenciais do conhecimento e a necessidade de adaptar o currículo a essas realidades. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia pedagógica que pode revolucionar a abordagem da EJA, promovendo um ensino mais significativo, contextualizado e, sobretudo, capaz de atender às demandas específicas desse público.

A interdisciplinaridade, quando aplicada à EJA, oferece a oportunidade de conectar diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada, fazendo com que o aprendizado se torne mais relevante para a vida dos alunos. Essa abordagem vai além da simples transmissão de conteúdo, pois ao criar vínculos entre às disciplinas há a criação de uma compreensão mais ampla e crítica dos temas abordados.

Além disso, a EJA reúne alunos com um vasto leque de experiências de vida e conhecimentos adquiridos fora da escola, o que torna a valorização do saber prévio essencial. A interdisciplinaridade permite que os professores integrem essas vivências no processo de ensino, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e personalizado. Ao aplicar essa metodologia, os alunos percebem a

utilidade e a aplicabilidade do que aprendem, o que fortalece o seu engajamento e motiva-os a participar ativamente das atividades propostas. Isso resulta em um aprendizado mais duradouro e eficaz, pois os conhecimentos adquiridos são contextualizados dentro da realidade de vida dos alunos.

O trabalho colaborativo também é um componente essencial da interdisciplinaridade na EJA. Ao incentivar a interação entre os alunos, essa abordagem cria um ambiente no qual as experiências e habilidades de cada um podem ser compartilhadas, enriquecendo o processo educativo. A colaboração entre diferentes disciplinas promove uma troca constante de saberes e fomenta o desenvolvimento de habilidades sociais, como o trabalho em equipe e a comunicação, que são indispensáveis para a formação integral dos alunos. Além disso, a experiência de aprendizado coletivo fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, elementos cruciais para o sucesso educacional, especialmente em contextos como o da EJA, onde o apoio mútuo pode ser um fator motivador.

Outro aspecto importante da implementação da interdisciplinaridade na EJA é a capacidade de abordar questões de forma mais integrada, considerando as relações entre os saberes e a realidade dos alunos. Ao adotar essa abordagem, os professores podem apresentar conteúdos de maneira mais acessível e atraente, ao mesmo tempo em que promovem a construção de habilidades de resolução de problemas, criatividade e autonomia. Essas competências são essenciais para que os alunos possam lidar com os desafios cotidianos de maneira mais eficaz e proativa, além de prepará-los melhor para as demandas do mercado de trabalho.

A pesquisa proposta neste artigo visa explorar como a utilização dos projetos interdisciplinares pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem na EJA, investigando as metodologias utilizadas pelos professores, os desafios enfrentados e as percepções dos alunos. A presente pesquisa visa responder ao **questionamento central**: De que forma a implementação das práticas de projetos interdisciplinares pode impactar a motivação e a aprendizagem dos alunos da EJA na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel? Para isso, algumas

questões serão investigadas: Como os professores da EJA estão integrando diferentes disciplinas em suas práticas pedagógicas? Quais são os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da interdisciplinaridade na EJA? Quais são as percepções dos alunos sobre o ensino interdisciplinar aplicado na EJA? De que maneira os projetos interdisciplinares podem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos da EJA? Essa pesquisa tem como **objetivo geral** analisar como os projetos interdisciplinares podem ser um mecanismo articulador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e como eles podem impactar e motivar esses alunos na Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel, em Manaus. Os **objetivos específicos** são: Examinar as metodologias utilizadas pelos professores para promover a articulação entre as disciplinas. Identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas interdisciplinares na EJA. Investigar as percepções dos alunos da EJA em relação às práticas do uso dos projetos. Avaliar a contribuição dos projetos interdisciplinares na motivação e no desempenho acadêmico dos alunos da EJA.

A **pesquisa se justifica** pela necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo a interdisciplinaridade como uma abordagem estratégica capaz de atender às demandas específicas dos alunos, proporcionando uma educação mais relevante e contextualizada. A **hipótese central** dessa pesquisa é que a implementação da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode potencializar o aprendizado dos alunos, tornando a educação mais significativa, contextualizada e adaptada às suas necessidades específicas, promovendo um melhor desempenho acadêmico e maior engajamento. Dessa maneira há a ideia de que uma abordagem integrada entre diferentes áreas do conhecimento torna o processo de ensino mais significativo e alinhado à realidade dos estudantes. Ao conectar conteúdos de diversas disciplinas de forma contextualizada, a educação passa a ser mais relevante para os alunos, proporcionando um aprendizado que dialoga com suas experiências e necessidades.

A análise da pesquisa permite identificar como a abordagem de projetos interdisciplinares pode contribuir para o aumento da motivação e do desempenho acadêmico dos alunos, além de fornecer insights valiosos sobre como aprimorar as estratégias pedagógicas nesse contexto. A inter-relação de diferentes áreas do saber, associada a temas pertinentes e contextualizados, pode se configurar como uma ferramenta poderosa na formação dos alunos da EJA, transformando o aprendizado em uma experiência significativa e enriquecedora. A partir dessa investigação, espera-se fornecer subsídios que possam orientar os educadores na implementação de projetos interdisciplinares mais eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite as individualidades dos alunos e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de competências essenciais para a sua inserção social e profissional.

Abordagem do problema: A aplicação da interdisciplinaridade na EJA ainda é um desafio para muitas instituições de ensino. A formação docente muitas vezes é limitada em relação ao trabalho interdisciplinar, e o planejamento pedagógico tende a seguir modelos engessados, disciplinarizações e pouco flexíveis. Com isso, a prática educativa na EJA, em muitos casos, não consegue dialogar com as vivências dos alunos, resultando em baixa participação, evasão escolar e pouco aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem (GADOTTI, 2009).

A investigação busca compreender de que maneira essa abordagem pode contribuir para tornar o aprendizado mais significativo, engajador e transformador para os estudantes da EJA, considerando suas especificidades, potencialidades e desafios. A relevância deste estudo reside na possibilidade de oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de propostas pedagógicas inovadoras, integradoras e socialmente comprometidas com a realidade da EJA.

A escola precisa se reinventar para atender às especificidades desse público heterogêneo e trazer sentido à experiência escolar. É nesse contexto que os projetos interdisciplinares emergem como uma alternativa promissora. Ao integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento em torno de temas significativos, os projetos

interdisciplinares promovem uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e conectada com a realidade dos educandos (FAZENDA, 2011; MORIN, 2000). Essa abordagem não apenas favorece a construção coletiva do saber, como também estimula o pensamento crítico, a autonomia e a valorização dos saberes prévios dos alunos, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos mais conscientes e ativos em suas comunidades (FREIRE, 2010).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se configurado, ao longo das últimas décadas, como uma modalidade de ensino essencial para a garantia do direito à educação e para a promoção da equidade social. No contexto universal, diversos países têm enfrentado desafios significativos relacionados à exclusão escolar, ao analfabetismo funcional e à evasão de adultos e jovens do sistema educacional. Segundo a UNESCO (2022), mais de 770 milhões de adultos em todo o mundo ainda carecem de habilidades básicas de leitura e escrita, o que evidencia a urgência de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

No contexto brasileiro, e de maneira mais específica na cidade de Manaus (AM), os desafios da EJA incluem não apenas a defasagem idade-série e a evasão escolar, mas também a escassez de propostas pedagógicas significativas que articulem os saberes dos sujeitos da EJA com práticas educativas contextualizadas. A Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel, localizada na zona urbana da capital amazonense, exemplifica esse cenário: apesar dos esforços da equipe pedagógica, percebe-se a necessidade de estratégias mais integradoras e motivadoras que favoreçam o engajamento dos estudantes. A aplicação de projetos interdisciplinares desponta, nesse contexto, como uma abordagem promissora para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na EJA, promovendo o diálogo entre as áreas do conhecimento e a valorização das experiências de vida dos educandos.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender de que maneira os projetos interdisciplinares podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e transformadora

na EJA, à luz de referenciais teóricos e práticos que sustentem essa proposta pedagógica inovadora.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: EJA, A INTERDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A educação brasileira ao longo dos anos tem passado por diversas transformações, acompanhando as modificações da educação como um todo, com isso ela não pode ser tratada como algo estático, pois “se modifica historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo pelo qual os homens produzem a sua existência” (Lombardi, 2011, p. 236), dessa forma a educação básica brasileira desde os primeiros registros, tem buscado se configurar em um projeto de educação e o sistema educacional tem tentado diminuir as diferenças socioeconômicas encontradas dentro da sociedade brasileira.

Essas diferenças sociais têm sido um dos principais objetivos de estudiosos na área educacional, pois não temos como analisar a educação brasileira sem levar em consideração a diferença que existe na oferta de oportunidades oferecidas a cada cidadão nas diversas classes sociais. Precisamos ter consciência de que as distribuições de renda pode ser um dos fatores que determinam a permanência ou não dos alunos na escola.

1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma trajetória complexa e significativa na educação brasileira. Ao longo dos anos, essa modalidade de ensino passou por várias transformações e desempenhou um papel fundamental na inclusão educacional de

pessoas que, por diversos motivos, não puderam completar a educação básica na idade considerada convencional.

1.2 A EJA E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Paulo Freire teve um papel fundamental para a mudança de pensamento nas políticas públicas instituídas no Brasil, o desenvolvido por Freire sempre esteve ligado na crença que o aluno analfabeto enquanto sujeito, tem potencial para o trabalho, e com habilidades para as suas atividades laborais, o qual mesmo sem o domínio do código que o lhe permite ler e escrever. Dessa forma ele sempre acreditou que o ser humano tem uma essência criadora e transformadora, trazendo sempre a essência da realidade vivida pelo aluno.

1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE E SUA ORIGEM

A interdisciplinaridade é um termo que vem sendo muito utilizado dentro do meio acadêmico e escolar, esse termo teve início em meados da década de 60 na França e na Itália, onde diversos movimentos estudantis, começaram a reivindicar um ensino mais alinhado com as questões sociais, econômica e política da época. Devido essas reivindicações surgiu a necessidade do conceito da interdisciplinaridade, pois precisavam responder a diversas questões dentro do cenário acadêmico e científico, problemas que não tinham como ser resolvidos apenas por uma área de conhecimento.

1.4 O PERFIL DO DOCENTE DA EJA - O PROFESSOR MEDIADOR

O professor precisa ter a consciência de que é preciso está em busca de novas metodologias, novas formas de realizar suas atividades

de forma mais efetiva, tendo sempre o aluno como um parceiro do conhecimento.

Ainda mais Freire (2010, p. 43),

> nos fala que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, à vista disso vemos a necessidade de o professor estar sempre em constante planejamento de suas práticas em sala de aula, oferecendo oportunidades para que esses estudantes tenham a capacidade de aprender e reaprender o que estão vivenciando na sala de aula.

O professor tem um papel fundamental seja em qualquer área do conhecimento, sendo um mediador do conhecimento, tendo o aluno como um ser que aprende e reaprende seus saberes.

1.5 O CURRÍCULO DA EJA

O termo currículo vem da palavra “curriculum” que tem como significado “pista de corrida”, ou seja, dentro no campo educacional é aquele documento norteador, que a prática pedagógica se fundamenta a fim de nortear e orientar as suas práticas, este é um dos principais elementos importantes para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer nível de ensino.

Silva corrobora

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território (...). O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (SILVA, 2003, p.150)

Assim sendo o currículo escolar precisa ser encarado não só como um norteador de conteúdos, engessado e até carregados de conteúdos que não levam em consideração a outra parte, no caso o aluno, tendo com isso uma ruptura nos aspectos humanizados no processo.

1.5.1 O Currículo da EJA no Estado do Amazonas/ SEDUC-AM - 2021

A nova Proposta Curricular e Pedagógica da EJA, que orienta a Rede Estadual de Educação do Amazonas, foi desenvolvida com base nos princípios e pressupostos que fundamentam a educação no país. Seu alicerce está nas transformações promovidas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela aprovação do Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Fundamental e Médio.

Essa nova Proposta Curricular trouxe muitas melhorias, uma grande mudança que aconteceu foi a mudança em que o objeto do conhecimento fica dividido por Áreas do Conhecimento e não mais por disciplinas, auxiliando dessa maneira a interação das áreas, trabalhando com a interdisciplinaridade.

1.6 A APRENDIZAGEM POR MEIO DE PROJETOS NA EJA

A interdisciplinaridade precisa ser vista como uma abordagem profunda e rica no processo de aprendizagem que contribui para aperfeiçoarmos a forma como nos relacionamos com o conhecimento, com os outros e com nós mesmos. Dessa forma iremos compreender que com ela, não só o processo educacional, mas a vida como um todo, pois essas interações nos ajudam a crescer como indivíduos, cidadãos e seres humanos, em constante evolução e comprometidos com o melhor para si e para os outros. Com isso uso de projetos interdisciplinares auxiliam no processo da construção da aprendizagem ativa que tem como característica, colocar o aluno no centro do processo educacional, estimulando sua ativa participação na construção do conhecimento. Em lugar de ser um receptor passivo de informações, o aluno se torna um agente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas e práticas enquanto interage com o conteúdo de forma mais dinâmica e criativa.

2 METODOLOGIA

O desenho metodológico da pesquisa abrangeu a definição do tema, a seleção de materiais bibliográficos, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e a observação de atividades pedagógicas das interações entre docentes e alunos. O estudo teve caráter exploratório, descritivo e explicativo, com o objetivo de compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dessa modalidade de ensino.

A amostra da pesquisa foi formada por 14 professores de um total de 42, o que representa aproximadamente 35% do total de docentes. Em relação aos alunos, o contexto geral abrange 180 estudantes, dos quais 60 serão observados diretamente, correspondendo a cerca de 33% dos alunos da modalidade EJA. Esses alunos serão acompanhados por meio de conversas informais, anotações de campo e observações diretas, enquanto os demais participarão da pesquisa de forma mais passiva, por meio de observações.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica de natureza mista, combinando as perspectivas qualitativa e quantitativa. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de uma análise mais abrangente e detalhada do fenômeno investigado, permitindo que diferentes aspectos do objeto de estudo sejam explorados simultaneamente.

A técnica de análise de dados utilizada nesta pesquisa foi mista, incorporando tanto dados quantitativos quanto qualitativos.

A pesquisa utiliza uma abordagem mista, combinando entrevistas semiestruturadas, observação etnográfica e análise de documentos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 14 professores e 60 alunos da modalidade EJA.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pergunta sobre a implementação de metodologias que envolvem a integração entre diferentes disciplinas teve respostas que refletem a realidade atual da prática pedagógica no contexto escolar. De acordo com as respostas obtidas, 71,4% dos professores afirmaram que não implementaram metodologias integradoras, essa porcentagem sugere que, embora a proposta de integração entre as disciplinas seja uma abordagem reconhecida por seus benefícios em proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, ela ainda enfrenta desafios em sua implementação.

Posteriormente foi questionado aos professores que responderam positivamente, que faziam metodologias as quais integravam diferentes disciplinas, quais eram os tipos de métodos que estes utilizavam em suas salas de aula, ou em suas metodologias de ensino. Dos que responderam positivamente as respostas foram dadas da seguinte forma.*Professor D:* Linguagens, Artes; *Professor E:* Mostra de ciências e culinária.

Professor M: Mostra literária junina, envolvendo linguagem e acolhendo as outras disciplinas como um meio de socialização; projeto de leitura e alimentação.

Professor N: Assim, foi identificado através das falas dos entrevistados que esses professores buscam diversificar suas práticas de ensino, e com isso eles visam quebrar as barreiras entre as áreas do conhecimento, promovendo um aprendizado mais próximo do aluno, tornando a sala de aula um ambiente mais colaborativo.

As MA são uma abordagem pedagógica inovadora que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo um aluno mais ativo e engajado. Ao invés de uma aprendizagem passiva, em que o aluno apenas recebe informações, as metodologias ativas incentivam que o estudante participe ativamente da construção do seu conhecimento.

P1: Forma que são escolhidos os temas dos projetos interdisciplinares: Como professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escolha dos temas para projetos interdisciplinares é

uma tarefa cuidadosamente pensada, levando em consideração diferentes aspectos que podem devem trazer um impacto à aprendizagem dos alunos. Foi visto que a opção por conectar os temas aos conteúdos curriculares (78,6%) se dá pela necessidade de garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimento prático e aplicado, mas também avancem nas exigências formais do currículo escolar.

Quadro 1 - Estratégias mais eficazes para conectar os conteúdos de diferentes disciplinas.

P	RESPOSTA
B	Simulado ou lista de exercícios que enviamos nas aulas remotas.
D	Acho interessantes os projetos interdisciplinares
E	Mostra cultural juntamente com outros professores
G	Escolha de um tema específico
H	Eu sinceramente, não tenho formação para fazer essas conexões! Acho complicado porque casa disciplina tem sua área de estudo
I	Isso é complicado. Cada disciplina tem sua necessidade.
J	Cada professor pode elaborar questões da sua disciplina e aplicarmos um simulado.
K	Simulados
L	Escolher datas de avaliações para todas as disciplinas, exemplo: semana de prova
N	Projetos integradores, aprendizagem baseada em projetos, uso de tecnologias digitais e relação com a vida cotidiana.

Fonte: TAVARES, F.E.L. 2025.

P2: Principais desafios enfrentados ao tentar desenvolver projetos interdisciplinares na EJA. Ao questionar os professores sobre os desafios enfrentados na implementação de projetos interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a grande maioria apontou como um dos obstáculos que impactam diretamente o uso de projetos nessa modalidade. A maioria dos entrevistados 50%, apontaram como a principal dificuldade enfrentada pelos professores é a falta de formação continuada para os professores na EJA, com isso eles indicam a escassez de cursos e capacitações específicas para a EJA impede que eles se sintam preparados para implementar projetos interdisciplinares com maior segurança, pois em sua maioria as formações são feitas baseadas no ensino regular, dessa maneira fica

difícil articular conteúdos de forma eficaz e desenvolver metodologias que atendam à realidade da EJA.

P3: O tempo disponível na carga horária influencia a aplicação de metodologias interdisciplinares: Quando questionados sobre a influência da carga horária disponível na EJA na aplicação de metodologias interdisciplinares, a grande maioria dos professores (85,7%) afirmou que sim, o tempo disponível impacta diretamente o uso dessas abordagens, percebe-se que para esses professores o número reduzido de horas dedicadas ao ensino na EJA dificulta a implementação de projetos integrados entre as disciplinas, que exigem um planejamento mais cuidadoso e um acompanhamento mais contínuo dos alunos.

Quadro 2 - Como a falta de recursos didáticos ou tecnológicos impactam a realização de práticas interdisciplinares na EJA.

P	**RESPOSTA**
A	A EJA recebe livros para mim isso é o suficiente. Os outros recursos acho que não precisa para EJA.
B	Não consigo desenvolver projetos, justamente por falta de recursos, não tem nem internet nas escolas
C	Acredito que torna a relação entre as disciplinas mais complicada.
D	Os alunos se esforçam para desenvolver um bom trabalho, mas nem sempre é possível, por falta de recursos financeiros.
E	Dificulta, limita, pois os alunos têm recursos escassos.
F	Acho que impacta de forma relevante, porque tudo ou são os alunos que arrumam formas de desenvolver esse tipo de atividade ou são os próprios professores que arrumam recursos.
G	Acho que a falta de recursos limita a nossa forma de trabalhar de forma integrada com as disciplinas.
H	A EJA tem livro próprio, não vejo necessidade de outros materiais porque é uma modalidade da educação bem reduzida já.
I	Sem recursos não dá para fazer nada! Um laboratório até seria interessante!
J	Sem recursos e formação nada acontece.
K	Não se faz nada sem recursos, fica raso as pesquisas

L	Sem livros, sem um reconhecimento do governo para esse público da EJA não acontece prática diferenciada.
M	Fica muito complicado as limitações que temos nos recursos o que acaba desestimulando o trabalho, fora o currículo da EJA que é sempre baseado na educação regular. Até os livros que usamos é do ensino regular.
N	Dificulta a falta de conexão entre as disciplinas.

Fonte: TAVARES, F.E.L. 2025.

P4: Situações dos alunos diante das propostas interdisciplinares: Notou-se que a grande maioria dos alunos observados 55% dos alunos demonstraram desconforto com a proposta de unir diferentes conteúdo em um único projeto.

Interesse e participação dos alunos nos projetos: P5: Visão dos professores a reação dos alunos ao serem convidados aos projetos

Segundo os professores, metade dos alunos demonstra uma resistência inicial aos projetos interdisciplinares, essa resistência pode ser atribuída a uma série de fatores, como a falta de familiaridade com o formato de trabalho interdisciplinar, a insegurança quanto ao conteúdo e a metodologia ou até mesmo a percepção de que o projeto foge da abordagem tradicional da sala de aula.

P6: Reação dos alunos ao serem convidados aos projetos: Ao observar as reações dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diante do convite para participarem de projetos desenvolvidos na escola, percebeu-se uma gama de respostas que variam de entusiasmo a resistência, e até mesmo indiferença.

P8: Há mudanças na motivação dos alunos quando os projetos interdisciplinares são aplicados: Ao questionarmos os professores sobre as mudanças na motivação dos alunos quando projetos interdisciplinares são aplicados, observamos respostas divididas, refletindo tanto os desafios quanto as possibilidades dessa abordagem no contexto da EJA.

Quadro 3 - Os projetos interdisciplinares impactam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos

P	RESPOSTA
A	Às vezes, porque na minha disciplina não tem como ficar fazendo projeto e eles têm dificuldade nas operações matemáticas.
B	Sim, eles fazem os trabalhos propostos com mais motivação
C	Acho que sim, eles conseguem uma maior interação entre as disciplinas e levam para o seu dia a dia esses ensinamentos.
D	Os alunos sentem-se valorizados e querem dar o seu melhor!
E	Envolvimento, entusiasmo, interesse.
F	Acredito que sim, pois vejo uma maior motivação neles.
G	Acredito que não. Prefiro uma aula mais pontual em sala de aula.
H	Acredito que academicamente o que impacta na vida se um aluno é aprender os conteúdos ministrados em sala.
I	Não! Aluno tem que vir para aula para estudar e não ficar pintando painel, ensaiando apresentação!
J	Sim, eles contextualizam as disciplinas
K	Sim, quando eles querem são mais motivados a estudar
L	Acredito que não, pois mais atrapalha que ajuda.
M	Sim, torna eles mais motivados
N	Sim. Os alunos podem perceber as relações entre os conteúdos de forma prática e contextual.

Fonte: TAVARES, F.E.L. 2025.

Quadro 4 - Exemplo concreto de um projeto interdisciplinar que tenha trazido resultados positivos para os alunos

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Aqui na escola até fazem uns, os alunos ficam só participando dos projetos e não querem estudar, entregar trabalho, querem só vida fácil de projetos.
B	Gosto de projetos, mas sempre auxílio os que tem na escola, eu mesmo ainda não fiz nenhum por conta própria

C	Eu nunca fiz, mas acho um trabalho muito proveitoso, pois vemos a participação dos alunos.
D	Sim, o projeto junino envolvendo a Literatura.
E	Lendas Amazônicas enaltecendo a história oral e regional, associando ao teatro, música, linguagem empregada
F	Eu até tentei desenvolver um projeto, mas vi muita resistência de alguns professores, então acabei não fazendo mais.
G	Até o momento nenhum
H	A Mostra Literária Junina até que movimentou um pouco tornando-os mais frequentes na escola.
I	Não considero positivos esses projetos! Os alunos precisam estar em sala para aprender!
J	Nunca desenvolvi nada do tipo, mas aqui na escola os professores fizeram uma mostra de leitura com biologia, achei até interessante, mas trabalhoso!
K	Nenhum foi feito por mim, só fiz auxiliar os que tem na escola, acho importante essa contextualização com o cotidiano do aluno.
L	Nunca tomei a frente de realizar um projeto.
M	A mostra de ciências e literatura, sobre como a culinária é presente nas obras literárias e como as comidas são importantes no nosso bem-estar.
N	A Mostra literária junina, pois unir uma dança cultural com literatura, Artes, História, dando gancho para todas as outras disciplinas motivaram muito os alunos, ao mesmo tempo que fez eles entenderem que existe sim uma aula fora do espaço da sala de aula.

Fonte**:** TAVARES, F.E.L. 2025.

Através das respostas dos professores é notório que a grande maioria destes acham o trabalho com os projetos interdisciplinares um mecanismo que auxilia a aprendizagem dos alunos, esses projetos têm se mostrado uma abordagem eficaz para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo que alguns professores, tenham respondido que participem de forma limitada na elaboração e execução desses projetos, muitos reconhecem a importância dessa metodologia para o desenvolvimento dos estudantes.

CONCLUSÃO

A utilização de projetos interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma poderosa estratégia pedagógica capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, essa

abordagem oferece aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e conectada à sua realidade, valorizando suas experiências de vida e promovendo uma educação mais inclusiva.

A articulação entre diversas disciplinas não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolução de problemas. Construiu-se esse estudo, tendo como questão principal e norteadora o seguinte questionamento: De que forma a implementação das práticas de projetos interdisciplinares pode impactar a motivação e a aprendizagem dos alunos da EJA na *Escola Estadual Francisca de Paula de Jesus Izabel*? Esa questão norteadora foi respondida durante toda a construção do trabalho, desde a fundamentação teórica percebeu-se que os alunos da EJA, muitas vezes enfrentam lacunas no aprendizado devido à interrupção dos estudos ou à falta de uma educação anterior adequada, a interdisciplinaridade oferece uma alternativa capaz de dar sentido ao conteúdo aprendido, tornando-o mais relevante e aplicável ao seu cotidiano.

No decorrer da pesquisa obteve-se a percepção dos professores sobre os projetos interdisciplinares na EJA, a reflexão sobre o uso de metodologias interdisciplinares na EJA destaca a importância de apoiar e ampliar essa abordagem, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores e os benefícios para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao planejar projetos interdisciplinares, foi visto com os professores que é necessário equilibrar os conteúdos curriculares, o contexto social e as necessidades dos alunos, proporcionando um aprendizado relevante, desafiador e aplicável à sua realidade.

Foi visto que a relação dos alunos com as atividades interdisciplinares é complexa, variando entre aqueles que percebem as conexões entre as disciplinas como uma maneira de aprofundar o aprendizado e aqueles que têm dificuldades em entender como as matérias se integram. O sucesso da metodologia depende de uma abordagem que considere as diferentes realidades dos alunos e seja desafiadora, mas acessível.

Outro fator observado nesta pesquisa foi o que os professores da EJA enfrentam diversos desafios ao desenvolver projetos interdisciplinares, sendo a falta de formação continuada a principal barreira para uma implementação eficaz.

Um obstáculo importante encontrado foi a falta de recursos didáticos e tecnológicos, agravada pela escassez de recursos financeiros. Isso faz com que muitas abordagens inovadoras sejam substituídas por métodos tradicionais, como o uso exclusivo de livros didáticos.

A interação entre os alunos durante os projetos varia, com momentos de colaboração intensa e outros de afastamento. Os alunos mais engajados tentam estimular os colegas menos motivados, mas isso pode gerar desconforto devido aos diferentes níveis de participação.

A implementação de projetos interdisciplinares na EJA enfrenta desafios significativos, como a falta de formação continuada dos professores sendo a principal barreira para uma aplicação eficaz.

Portanto, a implementação de projetos interdisciplinares na EJA não só enriquece a formação dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e crítica. Ao integrar os saberes e as vivências dos alunos, os educadores conseguem promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, tornando o processo de ensino e aprendizado significativo e relevante, preparando esses alunos para os desafios da vida cotidiana e do mercado de trabalho.

Em suma, esta abordagem oferece um caminho promissor para a construção de um modelo educacional mais eficaz, capaz de atender às necessidades e potencialidades dos alunos da EJA, tornando-os cidadãos mais conscientes e preparados para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. SEDUC-AM. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual.** 2020 p. 18

ARROYO, M.G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: construção coletiva: **contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file - acessado em 18/04/2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAZENDA, Ivani**. Interdisciplinaridade e prática docente**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos:** Relato de uma experiência construtivista. 8. Ed. Petrópolis: 2002.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação de jovens e adultos:** as experiências do MOVASP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de identidade. In: Haddad, Sérgio (Org.). **O direito à educação de jovens e adultos**: políticas, planos e práticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2009. p. 23–42.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos** - Consolidação de documentos 1985/1994 São Paulo, 1994. (mimeo.).

LAMIM-Guedes, Valdir (Org.) Metodologias ativas: Diferentes abordagens e suas aplicações [**livro eletrônico**] / Valdir Lamim- Guedes (Org.). Vários autores. – São Paulo: Na Raiz, 2021.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Revista CEFAC**, v. 1, n. 1, 2015.

_____.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A**. Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática [**recurso eletrônico**]. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS, TEOLÓGICOS E ANTROPOLÓGICOS

EDUCATION AS A PROCESS OF HUMANIZATION: HISTORICAL, THEOLOGICAL, AND ANTHROPOLOGICAL TRAJECTORIES

Rarden Luis Reis Pedrosa
Mestre em Educação: História, Política, Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ORCID: 0009-0004-2307-7411
rardenscj@gmail.com

RESUMO
O presente artigo examina a educação como processo de humanização, desde suas raízes históricas na *Paideia* grega até sua compreensão contemporânea como direito universal e fundamento da dignidade da pessoa. A tradição clássica evidencia a educação como formação das virtudes e como integração das dimensões ética, estética e política da existência. No cenário atual, marcado por transformações culturais e desafios antropológicos, a reflexão educacional requer a recuperação de fundamentos capazes de sustentar critérios de verdade, responsabilidade e sentido. A educação configura-se como formação integral da pessoa, promovendo a unidade entre razão, liberdade, consciência moral e abertura à transcendência. À luz do pensamento conciliar do século XX, reafirma-se a educação como direito inalienável e missão compartilhada entre família, escola, Igreja e sociedade, orientada ao bem comum. Assim, a educação humanizadora exige o protagonismo do ser humano enquanto sujeito ativo de sua própria formação e agente de transformação social, integrando conhecimento, ética e compromisso com a construção de uma cultura solidária e justa.
Palavras-chaves: Educação; Humanização; Protagonismo.

ABSTRACT
This article examines education as a process of humanization, tracing its historical roots to Greek Paideia and advancing toward its contemporary understanding as a universal right and as a foundational expression of human dignity. The classical tradition conceives education as the cultivation of virtues and as the integration of the ethical, aesthetic, and political dimensions of human existence. In the present context, characterized by profound cultural transformations and anthropological challenges, educational reflection calls for the retrieval of foundational principles capable of sustaining criteria of truth, responsibility, and meaning. Education is thus understood as the integral formation of the person, fostering the unity of reason, freedom, moral conscience, and openness to transcendence. In light of twentieth-century conciliar thought, education is reaffirmed as an inalienable right and as a shared mission among family, school, Church, and society, oriented toward the common good. From this perspective, humanizing education requires the active agency of the human being as the subject of self-formation and as an agent of social transformation, integrating knowledge, ethics, and commitment to the construction of a just and solidaristic culture.
Keywords: Education; Humanization; Protagonism.

Introdução

A educação constitui um dos pilares fundamentais da civilização humana. Desde as primeiras formas de organização social até as mais complexas estruturas institucionais contemporâneas, o ato de educar significa muito mais do que transmitir conhecimentos, isto é, implica em formar pessoas, orientar consciências e preparar sujeitos para a vida em sociedade. Sendo assim, em cada época histórica, a compreensão do que seja educar esteve intimamente ligada à concepção de ser humano predominante. Por essa razão, refletir sobre a educação é, inevitavelmente, refletir sobre a própria antropologia-histórica que a sustenta.

No contexto atual, marcado por transformações culturais, tecnológicas e sociais, observa-se uma certa crise que ultrapassa os

limites econômicos ou políticos, atingindo o núcleo da compreensão do ser humano e de seus valores fundamentais. A fragmentação do saber, o relativismo moral e a redução utilitarista do ensino desafiam a educação a reencontrar seu sentido originário. Diante desse cenário, torna-se urgente recuperar a educação como processo de humanização, isto é, como caminho de formação integral da pessoa, capaz de interrelacionar conhecimento, ética, liberdade e responsabilidade.

O presente artigo tem como objetivo examinar a educação sob a perspectiva da humanização, investigando suas raízes históricas, sua fundamentação teológica-antropológica e seu papel na formação do protagonismo do ser humano. Desse modo, parte-se da tradição clássica grega, especialmente da Paideia, para compreender como a educação foi concebida inicialmente como formação das virtudes. Em seguida, aborda-se a educação como direito universal, à luz de reflexões filosóficas e de documentos do Concílio Vaticano II, que reafirmam sua centralidade na promoção da dignidade da pessoa. Por fim, discute-se o protagonismo do ser humano no processo educativo, sobretudo em um contexto de crise de referências e de sentido.

Metodologicamente, a investigação configura-se como pesquisa bibliográfica, ancorada em análise hermenêutica de fontes clássicas e de documentos magisteriais, em interlocução com a reflexão filosófica contemporânea no âmbito da antropologia e da teoria da educação. O estudo articula, de modo sistemático, contribuições da tradição humanista aos desafios da contemporaneidade, delineando uma compreensão da educação orientada pela formação integral da pessoa humana e fundamentada em pressupostos antropológicos consistentes, superando enfoques de caráter estritamente técnico ou instrumental.

Sustenta-se, ao longo do trabalho, que a educação deve ser compreendida como processo contínuo e permanente de formação integral, orientado à realização plena da pessoa e ao bem comum da sociedade. Nesse sentido, o ato de educar, é um ato de confiança na capacidade humana de crescer, aprender, discernir e transformar a

realidade. É, sobretudo, um compromisso ético com a construção de uma cultura que reconheça e promova a dignidade de todo ser humano.

1. Educação: aspectos históricos

O processo de educar remete à era muito antiga, isto é, nos tempos da história grega. Na Grécia Antiga, que era chamada também pelo nome de Hélade, ou seja, um conjunto de cidades-estados que tiveram grande desenvolvimento, especialmente entre os séculos VIII e V a.C., às margens do Mar Egeu, nas regiões que atualmente são conhecidas como o oeste da Turquia. A famosa pólis – cidade – tinha sua própria autonomia no que tange a organização política, socioeconômica, cultural e educacional de seus cidadãos, entretanto um movimento que influenciou de modo abrangente todo o direcionamento educacional da época grega, a saber, foi a poesia épica de Homero. Os grandes e influenciáveis poemas Ilíada e Odisseia atribuídos a Homero, foram fundamentais para o caminho formativo do pensamento do homem grego.

O estilo de formação educacional dessa época foi tipicamente aristocrático, ou seja, o sistema de ensino-aprendizagem era desenvolvido a partir dos modelos heróicos das narrativas homéricas, para que assim, pudessem imitar as virtudes, pois tornaria cada vez o homem melhor. Entre tais virtudes se encontrava a coragem, a prudência e a astúcia. Além disso, a partir das leituras das poesias atribuídas a Homero, os jovens podiam ter acesso a um grande campo linguístico grego daquela época. Desse modo, vemos como os textos de Homero influenciaram o início do sistema educacional de ensino e aprendizagem.

Neste ínterim, afirma Werner Jaeger (1995, p. 60), que “o desenvolvimento das formas espirituais da educação homérica da nobreza, através de Píndaro e até a filosofia de Platão, é absolutamente orgânico, permanente e necessário. Não é uma ‘evolução’ no sentido seminaturalista que a investigação histórica costuma empregar, mas um desenvolvimento essencial de uma forma original do espírito grego,

que, na sua estrutura fundamental, permanece idêntico a si próprio através de todas as fases da sua história".

Há uma íntima junção entre a dimensão pedagógica, ética e estética na educação da época grega. Desse modo, os poemas épicos de Homero desempenhavam uma função formativa singular, ao introduzirem e consolidarem, naqueles que com eles entravam em contato, uma dinâmica de reciprocidade constitutiva entre indivíduo, virtude e comunidade. Com toda razão, cada cidade também possuía suas particularidades, como por exemplo: em Atenas havia uma negação para a formação educacional completa às mulheres, por sua vez, em Esparta se tinha tal permissão. Por fim, a grande influência de Homero era notada em todos os aspectos.

> […] a importância educadora de Homero é evidentemente mais vasta. Não se limita à formulação expressa de problemas pedagógicos nem a algumas passagens que aspirem a produzir um determinado efeito moral. A poesia homérica é uma vasta e complexa obra do espírito, que não se pode reduzir a uma fórmula única. Ao lado de fragmentos relativamente recentes que revelam um interesse pedagógico expresso, aparecem outras passagens nas quais o interesse pelos objetos descritos afasta a possibilidade de pensar uma segunda intenção moral do poeta (JAEGER, 1995, p. 60).

A educação grega fez nascer uma formação individual perfeita e independente. Sob tal perspectiva, nesse percurso educacional grego havia uma exclusividade para a formação do gênero masculino, como diz o próprio significado de Paideia, a saber, "criação de meninos". Além disso, a busca essencial da educação grega esteve focada na formação da *areté,* ou seja, na busca das virtudes.

Assim, as principais obras do helenismo vêm da época de Homero que perpassa a dominação do Estado pelos filósofos, idealizado por Platão. Diversos são os representantes da Paideia grega, como por exemplo: poetas, músicos, filósofos, retóricos, isto é, todos aqueles que possuíam a palavra como instrumento de trabalho. Nesse ínterim, as obras de Homero tiveram grande influência na educação do homem grego, os poemas dedicados a ele são considerados testemunhos mais remotos daquela cultura, em que a estética e a ética sempre caminhavam juntas.

Com o passar do tempo, a educação grega foi se modificando e deixou o seu sentido inicial, que era a busca pela individualidade e *areté.* Assim sendo, a busca por uma educação mais ética, que visava as virtudes, deu lugar a um tipo de educação mais utilitarista, que tinha como objetivo preparar o aluno para a vida privada e pública.

A educação foi vista por todos, desde seus primórdios, como um momento de preparação, de formação do ser humano para algum objetivo. O ser humano foi preparado no ambiente escolar para assumir diversas responsabilidades. Ao longo da história mundial percebe-se, em diversos momentos históricos, como a educação foi instrumentalizada sendo apenas um arquivamento de conteúdo.

2. Educação: um direito universal

A educação é um fato da civilização. Ao se pesquisar no dicionário o conceito de "educação" observa-se que no sentido vocabular, tal termo significa o ato ou efeito de educar e aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém. Nesse sentido, educar do latim significa *ex-ducere,* isto é, trazer para fora, ou seja, há algo de dentro do ser humano que é preciso ser lapidado e trazido para fora, para esse processo de externalização é o que denominamos educação.

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, parar aprender e ensinar. Para saber, para fazer, parar ser ou parar conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que, pelo menos por isso, sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que uns índios vez escreveram? (BRANDÃO, 2017, p. 3).

À luz dessa fundamentação, educar é um processo que tem como objetivo o desenvolvimento da pessoa como um todo e sua inserção na cultura e na sociedade, sendo inalienável a todo ser humano, independente de raça, idade ou condição social. Para a filósofa alemã Edith Stein, educar é envolver toda a formação do

homem, considerando todas as suas capacidades e faculdades, ou seja, “educar significa levar as outras pessoas a se tornarem o que deveriam ser, por isso, não será possível educar sem antes saber o que é o homem” (STEIN, 2003, p. 590).

O secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres, afirmou que “a educação é a chave para o desenvolvimento pessoal e o futuro das sociedades. Desbloqueia oportunidades e reduz desigualdades. É o alicerce das sociedades informadas e tolerantes e o principal impulsionador do desenvolvimento sustentável” (GUTERRES, 2020).

Dessa forma, percebe-se que a educação se configura como um fundamento estruturante da própria condição humana. Ao integrar desenvolvimento pessoal e responsabilidade social, ela se apresenta como mediação indispensável entre a singularidade do indivíduo e a construção do bem comum.

Educar, portanto, implica reconhecer a dignidade ontológica da pessoa e oferecer-lhe condições para que desenvolva plenamente suas potencialidades intelectuais, morais, afetivas e espirituais. Assim sendo, somente uma educação que compreenda o ser humano em sua totalidade poderá contribuir efetivamente para a superação das desigualdades, para o fortalecimento da convivência democrática e para a consolidação de uma cultura que promova a justiça, a solidariedade e a paz.

2.1. O Concílio Vaticano II e a educação

O Concílio Vaticano II (1962-1965) abordou vários temas pertinentes à vida da sociedade promovendo um diálogo com o tempo contemporâneo, que permanece até hoje como sendo ponto fundante de debate acerca da cultura, da moral, da educação, entre outros aspectos sociais. A declaração sobre a educação, a saber, *Gravissimum Educationis* (1965), corrobora com o direito universal da pessoa à educação, além disso, defende a escola católica frente ao

monopólio do Estado e apresenta o papel de cooperação da Igreja com a educação e com o conceito de educação integral.

Visto acima, observa-se que a instituição religiosa possui um papel importante e fundamental na educação, portanto, a catequese e as escolas católicas e públicas, bem como, as faculdades e as universidades devem apresentar um serviço de excelência, sempre atual e conectado ao mundo contemporâneo no que se refere aos métodos e conteúdos fundamentados nos valores e pautados na ética, para não perder o eixo central da proposta do Concílio Vaticano II, isto é, uma educação de *aggiornamento.*

> Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte (GE 1).

Nesse horizonte teórico, de modo geral, todas as referências que foram abordadas pelos padres do Concílio apresentam a educação como promotora do desenvolvimento integral do ser humano, da formação das novas gerações e da educação continuada dos adultos e, como ela influencia no desenvolvimento de todos os povos. A educação deve auxiliar o indivíduo a tomar parte na vida social, no progresso técnico e na investigação científica, nos meios de comunicação social e na aquisição da cultura intelectual e moral.

À luz dessa compreensão, cumpre destacar que a Constituição Pastoral Gaudium et Spes concebe o processo educacional como espaço privilegiado de afirmação e desenvolvimento da dignidade da pessoa humana. Essa perspectiva reconhece a educação como direito inviolável, intrinsecamente vinculado ao pleno desenvolvimento da pessoa, e pressupõe a cooperação orgânica das famílias, às quais compete, de modo primário e inalienável, o dever educativo, especialmente no que se refere à formação moral e religiosa.

> A interdependência, cada vez mais estreita e progressivamente estendida a todo o mundo, faz com que o bem comum - ou seja, o conjunto das condições da vida social que permitem, tanto aos grupos como a cada membro, alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição - se torne hoje cada vez mais universal e que, por esse motivo, implique direitos e deveres que dizem respeito a todo o género humano. Cada grupo deve ter em conta as necessidades e legítimas aspirações dos outros grupos e mesmo o bem comum de toda a família humana. Simultaneamente, aumenta a consciência da eminente dignidade da pessoa humana, por ser superior a todas as coisas e os seus direitos e deveres serem universais e invioláveis. É necessário, portanto, tornar acessíveis ao homem todas as coisas de que necessita para levar uma vida verdadeiramente humana: alimento, vestuário, casa, direito de escolher livremente o estado de vida e de constituir família, direito à educação, ao trabalho, à boa fama, ao respeito, à conveniente informação, direito de agir segundo as normas da própria consciência, direito à proteção da sua vida e à justa liberdade mesmo em matéria religiosa (GS 26).

Diante desse horizonte, pode-se afirmar que o Concílio Vaticano II consolidou uma compreensão da educação enraizada na dignidade da pessoa e orientada ao bem comum. Ao articular direito, dever e corresponsabilidade entre família, Igreja, Estado e sociedade civil, os padres conciliares ofereceram fundamentos teológicos, antropológicos, históricos e sociais para uma educação verdadeiramente integral.

A educação, nesse contexto, deixa de ser mera política pública ou iniciativa institucional isolada e passa a ser reconhecida como missão compartilhada e permanente, destinada a formar sujeitos livres, conscientes e comprometidos com a construção de uma ordem social justa e solidária.

2.2. Educação como direito inalienável e social

A educação, sendo um direito inalienável e social, é um processo contínuo e permanente que dura por toda a vida da pessoa. De acordo com o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), compõe o campo dos direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança,

a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Diante disso, a dignidade da pessoa é preservada por todos os direitos e deveres que cada ser humano possui dentro da sociedade, da cultura e da moral, na qual está inserido.

Nesse sentido, observa-se que desde a criação o próprio Deus foi um educador. Na sua criação, como nos afirma o livro de Gênesis, Deus cria e educa, dotando de função, entendimento e compreensão cada aspecto de sua criação (cf. Gn 1, 1-25). Portanto, o ser humano foi criado e educado desde sempre por Deus. A encarnação de Jesus Cristo é um aspecto importante de educação dentro do mistério salvífico, pois, Jesus, o Filho de Deus, desceu ao mundo se encarnando no seio da Virgem Maria, com o objetivo de educar a humanidade para o amor e o perdão, consequentemente, efetivando o projeto do Pai para toda sua criação.

Por conseguinte, pode-se afirmar que, o ser humano nasce imaturo, tanto do ponto de vista biológico como intelectual, ou seja, não tem base de conhecimento para definir, conceituar, pensar, elaborar, discutir, dialogar, bem como, andar, pegar, etc., mas desde sua formação no ventre materno adquire ao longo de um processo educacional todas essas competências. Sendo assim, a própria força de sucção do leite materno é um processo educacional natural que todo bebê passa e se insere no cotidiano de sua vida alimentar. Consequentemente, a educação assume um papel importante na preparação da criança para o mundo em que vive.

À vista disso, a educação torna-se a base fundamental para concretizar a inclusão do ser humano no meio das discussões sociais, políticas, morais, culturais e científicas. Para Antunes (2014, p. 59) “um instrutor informa; um educador ajuda a aprender e a fazer”, por isso, a educação está muito além da simples absorção de conhecimentos e competências, mas, há nela, um verdadeiro caminho de felicidade que integra o ser humano em sua totalidade, de modo especial, no aprender e no fazer.

> A importância da educação transcende em muito à preparação para o mundo do trabalho e das relações humanas e em muitos aspectos se confunde com o próprio sentido de felicidade. Considerando que a raiz etimológica da palavra 'educação' expressa um estado de ventura e contentamento e que sua conquista supõe o alcance de sonhos materializados em metas, a educação representa ao mesmo tempo uma ferramenta para se construir a felicidade e um meio para plenamente avalia-la (ANTUNES, 2014, p. 13).

Assim sendo, a transcendência é ir além do que está aqui concretamente, diante disso, educar é ir além do que se vê, por conseguinte, compreende-se que os limites da educação estão na capacidade de criar e de aprender, ou seja, o processo criativo e de aprendizagem é o limite para o processo educacional, quanto mais o ser humano cria, mais ele possui o desejo de aprender. Nesse sentido, para Antunes (2014, p. 59) "aprender, portanto, é processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes". Por isso, em todos os momentos da vida o ser humano está sempre criando e aprendendo.

> A aprendizagem é um processo de construção, ressignificação, sistematização, valorização e apropriação de saberes cotidianos geradores de transformações permanentes ou relativamente permanentes no aprendiz, e toda ação educativa se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos. Aprendemos em função de ações mentais provocadas e geradas pelos desafios do viver e necessitamos aprender para a plena inserção no tempo e no espaço em que se vive e convive" (ANTUNES, 2014, p. 17).

O ato de criar é a capacidade de externalizar o que está inquieto dentro do ser humano e necessita sair de uma ideia interna para uma construção externa, em consequência, criar é um processo de educação. No movimento de criar e aprender o ser humano está se aperfeiçoando. Ademais, a pessoa aprende sempre situada no tempo e no espaço, por isso, tempo e espaço são indispensáveis para uma educação integral e humanizadora. Tanto o tempo como o espaço influenciam e contribuem para o processo educacional.

Além disso, toda pessoa traz consigo uma bagagem hereditária como a capacidade de aprender e criar institivamente. Nessa perspectiva, “as pessoas somente aprendem quando são capazes de agir direta e sensivelmente em seu ambiente, uma vez que compreenda como ele se constrói. Responsabilidade, cooperação, sociabilidade, autonomia, direito à livre expressão/comunicação e criatividade constituem os princípios essenciais de uma educação plenamente transformadora” (ANTUNES, 2014, p. 41). Por conseguinte, o desejo de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais do ser humano é uma realidade que rompe horizontes do tempo e da história, isto é, o processo de aprofundar competências e conhecimentos não admite barreiras, desde que mantenha intacto os valores fundantes da pessoa.

> Por isso, é necessário que, tendo em conta os progressos da psicologia, pedagogia e didática, as crianças e os adolescentes sejam ajudados em ordem ao desenvolvimento harmónico das qualidades físicas, morais e intelectuais, e à aquisição gradual dum sentido mais perfeito da responsabilidade na própria vida, retamente cultivada com esforço contínuo e levada por diante na verdadeira liberdade, vencendo os obstáculos com magnanimidade e constância. Sejam formados numa educação sexual positiva e prudente, à medida que vão crescendo. Além disso, de tal modo se preparem para tomar parte na vida social, que, devidamente munidos dos instrumentos necessários e oportunos, sejam capazes de inserir-se ativamente nos vários agrupamentos da comunidade humana, se abram ao diálogo com os outros e se esforcem de boa vontade por cooperar no bem comum (GE 1).

Educar é um trabalho árduo e exigente, no qual todos assumem uma responsabilidade – família, escola, universidade e instituições sociais, culturais e religiosas – e participam de forma solidária desse processo. Educar é também uma tarefa permanente de construção e não apenas em um momento da vida, ou seja, não se educa dos 4 aos 18 anos, ou do centro de educação infantil à universidade, por exemplo, mas desde o nascimento até a hora da morte o ser humano está envolvido no processo educacional. Resumir a educação no momento da vida é, de fato, diminuir toda a capacidade que a ação educar comporta em si mesma.

Dessa maneira, a educação deve promover a síntese entre vida e cultura, entre política e ideologia, entre fé e ciência. Como nos afirma Dehon (1978-1993, 276) em seu discurso de 1877: “o rumo da educação depende da ideia que exista sobre o homem perfeito. A imensa superioridade da educação cristã sobre as demais se deve ao fato de ela ter como seu objetivo e seu ideal a perfeição total e sobrenatural do homem nesta vida e na outra”. Por fim, educar é um ato de amor e de esperança no ser humano. Educa-se porque confia na pessoa, e em suas diversas capacidades, dons e talentos e na arte própria de superar a dor e o sofrimento.

> Para edificar a civilização do amor, o diálogo entre as culturas deve procurar remover todo o egoísmo etnocêntrico para conjugar o cuidado pela liberdade própria com a compreensão dos outros e o respeito da diversidade. Para isso, é fundamental a responsabilidade da educação. Esta deve transmitir aos sujeitos a consciência das suas próprias raízes e proporcionar pontos de referência que lhes permitam definir a sua colocação pessoal no mundo. Ao mesmo tempo deve empenhar-se no ensino do respeito pelas outras culturas. É preciso estender o olhar para além da experiência individual imediata e aceitar as diferenças, descobrindo a riqueza da história dos outros e dos seus valores. O conhecimento das outras culturas, feito com o devido sentido crítico e com sólidos pontos de referência ética, conduz a uma maior consciência dos valores e limites presentes na nossa própria cultura e, simultaneamente, mostra a existência duma herança, comum a todo o gênero humano. Em virtude precisamente desta abertura de horizontes, a educação tem uma função particular na construção dum mundo mais solidário e pacífico. Ela pode contribuir para a consolidação daquele humanismo integral, aberto à dimensão ética e religiosa, que sabe atribuir a devida importância ao conhecimento e apreço das culturas e dos valores espirituais das diversas civilizações (JOÃO PAULO II, 2001).

Em decorrência desse arcabouço conceitual, a educação é esse processo de mergulho dentro da pessoa, para que, conhecendo seu interior possa expressar através dos meios cabíveis suas intuições, acepções, opiniões, gerando dessa maneira, conhecimento e aprendizado. Sintetiza-se assim o processo educacional a partir daquilo que Sócrates deixou como herança filosófica, isto é, um dos aforismos mais famosos da história, “conhece-te a ti mesmo”, que se encontrava

no pórtico de entrada do tempo do deus Apolo, na cidade de Delfos na Grécia, no século IV a.C. Conhecer-te e externalizar o que se descobre é a essência da educação.

3. Educar: o protagonismo do ser humano

A situação de crise pode ser de qualquer tipo e remete a um problema ou a uma situação de algum modo conflituosa. A crise está presente no mundo, em instituições e em pessoas. O mundo pode estar em crise, a instituição família pode estar em crise, uma empresa pode estar em crise, a educação pode estar em crise, isto é, tudo pode ser acometido por uma crise e, normalmente, a crise gera um desequilíbrio. Portanto, a partir da crise é preciso repensar o caminho que está sendo percorrido e, após uma análise, propor novos objetivos. A partir disso, o objetivo central da crise é a mudança, e, consequentemente, se está em crise é porque algo precisa ser modificado.

A afirmação de que o mundo está em crise é constantemente ouvida por toda pessoa. Afinal, há diversas crises em praticamente todos os campos do saber e do aprender, isto é, crise de sentido, crise epistemológica, crise de referências, crise de liderança, crise familiar, crise nas relações, crise na construção de projetos e sonhos, crise de valores, crise cultural, crise moral e também uma crise educacional, que piorou com a pandemia do covid19.

Nesse sentido, o ser humano atual não se fundamenta mais em conceitos absolutistas e definidos a partir de um corpo único e coletivo, mas a verdade hoje está alicerçada em conceitos que nascem de experiências particularizadas, sendo isso um grande equívoco. Afinal, se cada ser humano pretende construir conceitos a partir de suas próprias experiências particulares, chega-se a uma demanda de sugestões e opiniões que não caberão no mundo.

A expressão “a busca pelo individualismo” não se sustenta, isto é, não há individualismo quando esse não tem por base o outro. Individualidade não é sinônimo de egoísmo, mas é fundamento para a comunidade, afinal, a comunidade é formada pela partilha das individualidades. Para Niskier (2012, p. 14) “educar não significa mais

buscar sentidos universais na experiência humana, mas o sentido de uma experiência particularista, medida pelo grupo, o qual, os que convivem em outros 'coletivos' não saberiam entender". O homem e a mulher dos tempos atuais utilizam muito mais o pronome pessoal na primeira pessoa do singular "meu", do que na terceira pessoa do plural "nosso". Um pronome não substitui o outro, mas se complementa.

> Por isso a nossa época em que se tornou lugar-comum afirmar que a verdade não existe ou é relativa; em que amplamente se acredita que, se duas pessoas discordam, isso significa apenas que a verdade de uma é diferente da verdade da outra; em que cientistas defendem a tese de que as teorias científicas nada mais são do que paradigmas semelhantes a dogmas religiosos; em que teorias e filosofias políticas são vistas como nada mais do que ideologias em conflito, reflexos superestruturais de infraestrutura econômicas alternativas, cada uma privilegiando determinadas classes, acerca das quais não cabe levantar a questão da verdade; em que a moralidade se tornou uma questão de preferência e gosto, levando até um homem da estatura moral de Bertand Russell a afirmar que sua discordância básica com Hitler se reduzia ao fato de que ele não gostava do que Hitler fazia; em que as linhas demarcatórias entre a arte, de um lado, e, de outro, borrões, ferro velho, lixo e outras excrescências desapareceram, porque as pessoas têm medo de emitir um juízo estético; em que interpretações de um texto, por mais intuitivas e estapafúrdias que sejam, são acolhidas com a mesma seriedade que as decorrentes de trabalho exegético e hermenêutico sério e rigoroso; em que autoexpressão se tornou sinônimo de criatividade; em que os contras sugestionáveis são tidos como espíritos críticos, ou, pior, em que alguns dos piores dogmatismos se rotulam de abordagem crítica; em que a noção de verdade, por fim, se admitida, é vista apenas em termos da coerência de um conjunto de enunciados, e não de sua correspondência com a realidade (NISKIER, 2012, p. 15).

A concepção de ser humano no atual tempo contemporâneo se encontra muito defasada. Segundo Niskier (2012, p. 13) "na inexistência de critérios, não temos mais a confiança para falar no verdadeiro, no bom, no belo". Hoje em dia percebe-se que o ser humano não dá a devida importância a alguns valores básicos, cujos necessariamente precisam com urgência ser retomados. Aspectos fundamentais e essenciais do bom senso da humanidade no campo social, educacional, moral, cultural e político estão em desuso.

Diante disso, pode-se afirmar que a humanidade está em crise. Ao diagnosticar que o ser humano está em crise, isso não precisa ser necessariamente uma surpresa e nem um susto. A palavra *krísis* vem do grego, e, etimologicamente, ela não tem um significado negativo, entretanto, trata-se de uma ação ou faculdade de distinguir; ação de escolher; contestação; é uma ação de decidir, por isso, possui o significado de escolha, de decisão e de julgamento. Sendo assim, o momento que se vive é uma oportunidade de discernimento, de escolha, de decisão.

Ao delimitar a crise na dimensão educacional, é necessário resgatar a importância do protagonismo do ser humano no ensino-aprendizagem. O sistema educacional, por muitas vezes, impõe uma demanda de alcances, que diluiu a relevância do significado da ação de educar, isto é, trazer para fora. Algumas vezes o sistema educacional em vez de elaborar os caminhos e os suportes para trazer de dentro para fora do ser humano, ele traz apenas cargas do externo para o interno. Nesse sentido, o ser humano apenas se enche de teorias e fórmulas, o que empobrece a reflexão dialógica da educação. Além disso, o sistema hierárquico da educação, principalmente na época passada, não permitiu abertura de uma reflexão para o aluno. Consequentemente, hoje se busca, cada vez mais, que a educação tenha uma qualidade participativa e não nivelada, e que o ser humano seja o protagonista do processo educacional.

3.1. Protagonismo do ser humano

O ser humano é e sempre será o protagonista do processo educacional. A educação tem por missão contribuir para o desenvolvimento pessoal, cultural, social, político e moral da pessoa. Desse modo, vislumbra-se uma educação que atenda ao todo do ser humano, e não apenas as suas partes.

Assim, a pessoa como protagonista precisa buscar sempre viver a educação e da educação, pois, é um caminho de mão dupla, isto é, a oferta educacional e a busca por se educar. O ser humano tem que

nutrir dentro de si uma vontade e um desejo de ir além do que a educação oferece. Quanto mais eu busco, mais percebo que preciso buscar. A cultura, por exemplo, é um dos campos dentro da educação, que instiga o ser humano a uma constante busca pelo novo, pelo ainda desconhecido, para aprender e querer construir um saber. Portanto, a educação ensina, sobretudo, sabedorias. Diminuir a educação apenas às competências ensinadas dentro das escolas e universidades, é cometer um erro.

A educação está muito além dos conteúdos curriculares, ou seja, esta deve ser a primeira percepção do protagonismo educacional, na qual a pessoa assume o controle da sua própria aprendizagem dentro do campo do saber. Nesse sentido, “a essência da educação não consiste em adaptar um futuro cidadão às condições e interações da vida social, mas primeiramente em formar um homem – e, por aí, preparar um cidadão” (MARITAIN, 1968, p. 25).

Ademais, a afirmação de que o ser humano é protagonista do processo educacional exige uma fundamentação antropológica consistente, pois, não se trata de um protagonismo centrado no individualismo autossuficiente, mas de uma centralidade relacional, na qual a pessoa é compreendida como sujeito histórico, cultural e transcendente. Nesse sentido, a educação autêntica reconhece o ser humano como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Maritain (1968, p. 36), ao refletir sobre os fins da educação, afirma que “a essência da educação não consiste em adaptar um futuro cidadão às condições e interações da vida social, mas primeiramente em formar um homem – e, por aí, preparar um cidadão”. Essa perspectiva reforça a primazia da formação integral da pessoa sobre qualquer finalidade meramente técnica ou utilitária. O protagonismo do ser humano, portanto, é ontológico, ou seja, deriva da própria dignidade da pessoa enquanto ser dotado de inteligência, liberdade e responsabilidade.

A educação que promove o protagonismo humano favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Conforme destaca Kant (1996, p. 15), “o homem não pode tornar-se verdadeiramente homem senão pela educação”. A educação para a liberdade requer

disciplina, orientação e exercício crítico. Assim, o protagonismo do ser humano não quer excluir a mediação do educador ou professor, mas pressupor essa função. Afinal, o educador ou professor acompanha o aluno no processo de amadurecimento, ajudando-o a desenvolver critérios, discernimento e responsabilidade.

Sob tal perspectiva, o protagonismo do ser humano na educação significa assumir a tarefa de autoconstrução permanente, em diálogo com o outro e com a realidade. Sendo assim, trata-se de reconhecer que a educação é espaço de humanização, no qual a pessoa aprende a pensar, julgar e agir de modo ético e solidário. Sem esse protagonismo consciente, a educação corre o risco de transformar-se em mera instrução técnica, incapaz de responder às crises contemporâneas.

3.2. Educação integral da pessoa

A fundamentação do protagonismo humano conduz necessariamente à ideia de formação integral. Diante disso, a ação de educar não significa fragmentar o ser humano em compartimentos estanques – intelectual, emocional, espiritual, social –, mas promover uma síntese harmoniosa de todas as dimensões da existência. Consequentemente, a educação integral reconhece que o homem é uma única unidade de corpo, alma, espírito, razão, afetividade, individualidade e sociabilidade.

Desse modo, o Concílio Vaticano II, na Declaração *Gravissimum Educationis,* afirma que a verdadeira educação “pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro” (GE 1). Diante dessa perspectiva se articula transcendência e responsabilidade social, superando tanto o reducionismo materialista quanto o espiritualismo desencarnado.

Além disso, no campo da educação contemporânea, Morin (2000) também contribui ao afirmar que um dos grandes desafios do ensino é promover a reforma do pensamento, capaz de integrar

saberes fragmentados e compreender a complexidade da condição humana. Para o autor, a fragmentação do conhecimento compromete a visão de totalidade e enfraquece o processo de humanização. Educar integralmente significa ensinar a contextualizar, relacionar e compreender o humano em sua complexidade.

Portanto, a formação integral é condição para que o protagonismo humano se configure como maturidade ética, cultural e espiritual. Uma educação verdadeiramente humanizadora deve integrar razão e fé, ciência e consciência, liberdade e responsabilidade, preparando o indivíduo para a vida pessoal e para o compromisso com o bem comum.

A educação, como processo de humanização, não pode prescindir de sua dimensão ética. Se a crise contemporânea é também uma crise de valores, a resposta educativa deve incluir a formação moral e o fortalecimento da consciência, pois, educar para a responsabilidade é, também, formar sujeitos capazes de responder por seus atos e de agir em favor da justiça e da solidariedade.

A educação ocorre em um contexto histórico e cultural que precisa ser compreendido, preservado e transformado. O educador, ao assumir sua função, responsabiliza-se pelo mundo diante das novas gerações, e estas, por sua vez, são chamadas a renová-lo.

Assim, a educação humanizadora articula três dimensões fundamentais: a formação da consciência crítica, o cultivo das virtudes e o compromisso social. Sem ética, o conhecimento pode tornar-se instrumento de dominação, sem responsabilidade, a liberdade degenera em arbitrariedade. Educar é, portanto, preparar para a liberdade responsável e para a construção de uma cultura do encontro e da paz.

Diante disso, o protagonismo do ser humano na educação só se realiza quando integrado à formação integral e à responsabilidade ética. A educação, compreendida como processo contínuo de humanização, é chamada a responder às crises contemporâneas formando pessoas capazes de pensar com rigor, agir com justiça e viver com esperança.

Considerações Finais

A reflexão desenvolvida ao longo desse artigo permitiu compreender que a educação, desde os seus primórdios na Grécia Antiga até as formulações contemporâneas acerca de seu estatuto jurídico e antropológico, configura-se como um processo eminentemente humanizador. Ao revisitarmos a Paideia grega, especialmente a partir da influência formativa dos poemas homéricos, constatamos que educar significava formar o homem integral, orientando-o para a *areté,* isto é, para a excelência das virtudes. A educação, naquele contexto, articulava ética, estética e política em uma síntese orgânica que visava à constituição do sujeito capaz de participar da pólis com responsabilidade e discernimento.

Com o desenvolvimento histórico, a educação assumiu novas configurações e, em determinados momentos, sofreu processos de instrumentalização e redução utilitarista. Ainda assim, permaneceu como espaço privilegiado de formação da pessoa. Ao reconhecê-la como direito universal, reafirma-se sua dimensão ontológica: educar não é expressão da própria dignidade humana. Nesse sentido, os documentos do Concílio Vaticano II, especialmente a Gravissimum Educationis e a Gaudium et Spes, oferecem uma contribuição decisiva ao sublinharem que a educação visa à formação integral da pessoa, ordenada ao seu fim último e ao bem comum das sociedades das quais participa.

A educação, diante desse horizonte teórico, está além de ser apenas um mecanismo de inserção no mercado de trabalho ou uma estratégia de desenvolvimento técnico, embora esses aspectos sejam relevantes, eles não esgotam o horizonte educativo. Educar é formar para a liberdade responsável, para a convivência solidária, para o discernimento ético e para a abertura ao transcendente, e isso é um processo contínuo, que acompanha o ser humano desde o nascimento

até o término da vida, exigindo corresponsabilidade da família, da escola, das instituições religiosas e da sociedade civil.

Ao relatar sobre a crise contemporânea, verifica-se que ela atinge o próprio conceito de verdade, de bem e de beleza. Portanto, a relativização dos valores, a fragmentação do conhecimento e o predomínio do individualismo revelam uma profunda crise antropológica. Nesse contexto, a educação assume um papel ainda mais decisivo, pois é chamada a restaurar o protagonismo do ser humano como sujeito do conhecimento e da história. Diante disso, o ato de educar, hoje, implica capacitar para o discernimento crítico, para a busca da verdade em sua correspondência com a realidade e para a construção de vínculos comunitários que superem o isolamento egoísta.

O protagonismo do ser humano no processo educativo significa reconhecer que ele é agente ativo de sua própria formação. Assim sendo, a educação autêntica favorece o despertar das potencialidades internas – intelectuais, morais, espirituais e criativas, conduzindo o indivíduo a uma síntese pessoal entre vida e cultura, fé e razão, liberdade e responsabilidade. Portanto, é um movimento que parte do interior para o exterior, conforme indica a própria etimologia de ex-ducere: trazer para fora aquilo que já está em potência no interior da pessoa.

A educação, compreendida como processo ontologicamente orientado à plenitude da pessoa humana, constitui-se como mediação histórica da realização da dignidade e como condição estrutural para a edificação de uma cultura fundada na justiça e na solidariedade.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso. Introdução à educação. São Paulo: Paulus, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

CONCÍLIO VATICANO II. Gaudium et Spes: constituição pastoral sobre a Igreja no mundo atual. In CONCÍLIO VATICANO II. Documentos do Concílio Vaticano II. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. Gravissimum Educationis: declaração sobre a educação cristã. In CONCÍLIO VATICANO II. Documentos do Concílio Vaticano II. São Paulo: Loyola, 2001.

GUTERRES, António. Educação é a chave para o desenvolvimento pessoal e o futuro das sociedades. ONU News, 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/ 08/1722052. Acesso em: 17 fev. 2025.

JAEGER, Werner. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOÃO PAULO II. Mensagem para o Dia Mundial da Paz 2001. Vaticano, 8 dez. 2000. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/messages/peace/ documents/hf_jp-ii_mes_20001208_xxxiv-world-day-for-peace.html. Acesso em: 11 jan. 2025.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

MARITAIN, Jacques. Rumos da educação. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NISKIER, Arnaldo. Filosofia da educação: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2012.

OEUVRES SOCIALES. Oeuvres sociales. 6 v. Roma: Edizioni Dehoniane, 1978-1993. Coletânea dos escritos sociais, aos cuidados do Centro Generale Studi SCJ.

STEIN, Edith. A estrutura da pessoa humana. São Paulo: Paulus, 2003.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ABORDAGEM DA LITERATURA AFROBRASILEIRA E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE CONTEXTO

THE IMPORTANCE OF LITERACY IN APPROACHING AFRO-BRAZILIAN LITERATURE AND THE ROLE OF THE TEACHER IN THIS CONTEXT

Geane Barbosa da Silva

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica contempla a importância da literatura afrobrasileira em sala de aula para os alunos tomarem conhecimento das raízes da contribuição de obras literárias, poemas, versos e narrativas do folclore além da matriz religiosa e sua influência no contexto educacional. Objetiva-se também ressaltar da importância dos professores do componente curricular de Língua Portuguesa de trazer para a sala de aulas esses tópicos, usando diferentes estratégias como o cordel, dramatizações, teatro, metodologias ativas, além de procurar outros componentes curriculares numa conexão que sobressai a interdisciplinaridade. Sabe-se que o letramento literário é um processo positivo na formação do leitor, e entendendo que se trata de uma prática que prepara não só o docente com as suas ações, mas buscar compreender a essência que a literatura afro-brasileira, irá demonstrar na sua relevância no contexto escolar e extraescolar. Assim podem compreender o que são as práticas de letramento, estudos sobre essa modalidade que é o Letramento Literário. No que se refere à metodologia empregada, optou-se pela pesquisa bibliográfica através de autores que debatem esse tema em profundidade.

Palavras-chave: Letramento. Literatura. Africanidade.

ABSTRACT
This literature review article addresses the importance of Afro-Brazilian literature in the classroom for students to learn about the roots of the contribution of literary works, poems, verses, and folklore narratives, as well as the religious matrix and its influence in the educational context. It also aims to highlight the importance of Portuguese language teachers bringing these topics into the classroom, using different strategies such as cordel (folk poetry), dramatizations, theater, active methodologies, and seeking other curricular components in a connection that emphasizes interdisciplinarity. It is known that literary literacy is a positive process in reader development and understanding that it is a practice that prepares not only the teacher with their actions but also seeks to understand the essence that Afro-Brazilian literature will demonstrate in its relevance in the school and extracurricular context. Thus, they can understand what literacy practices are, studies on this modality that is Literary Literacy. Regarding the methodology employed, bibliographic research was chosen through authors who discuss this topic in depth.
Keywords: Literacy. Literature. Africanity.

INTRODUÇÃO

Letramento é o termo utilizado para denominar as práticas sociais, viver em sociedade acarreta que os indivíduos se apropriem de práticas de letramento. O Letramento Literário é uma das modalidades importantes do letramento, o qual compreende em o uso da leitura e escrita como principal recurso para se ter habilidades significativas na prática da leitura literária, facilitando o ser humano em fazer além de uma boa comunicação, as suas interpretações nos diversos segmentos da leitura e escrita.

O Brasil é um país diversificado principalmente em relação à raça e cor da população, sabe – se que em pleno século XXI ainda termos pessoas que julgam o outro pela cor. Entende –se que é necessário e preciso estudar a Literatura afro - brasileira nas escolas para desmistificar a história, e também quebra vários estereótipos.

O ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas vêm atender a uma reivindicação de várias décadas do Movimento Negro, na luta contra o racismo e a desigualdade social no Brasil. É visível a herança africana na formação do povo brasileiro, passando pelo aspecto cultural e religioso. A discriminação no ambiente escolar acontece visto ao silêncio por muito tempo e ainda nos dias atuais em relação ao direito a diferença, uma vez que ainda se observa atitudes de preconceitos raciais nas relações humanas sejam nas empresas, na mídia e na religião.

A literatura afro-brasileira é uma produção estética e política, escrita por autores negros que trazem o ponto de vista da afro-brasilidade para questionar o cânone eurocêntrico. Ela valoriza a cultura negra, história de resistência e identidade, destacando autores pioneiros como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama e Cruz e Sousa, além de contemporâneos como Conceição Evaristo.

A literatura africana e afro-brasileira é uma ferramenta importante na formação do homem crítico.

O problema de pesquisa está em saber: como os docentes têm utilizado práticas socioculturais da literatura afrobrasileira no desenvolvimento dos educandos com a literatura da educação infantil?

Outras questões são de suma importância neste artigo, sendo elas: como os docentes têm utilizado práticas socioculturais no desenvolvimento dos educandos na compreensão do letratamento literário e africanidade? De que forma uma prática sociocultural do docente pode contribuir para o interesse dos educandos sobre letramento literatário no bojo da literatura afrobrasileira? Repensar criticamente o papel da literatura afro-brasileira no contexto da Educação Infantil (EI).

O objetivo principal está em analisar a existência e utilização de uma prática sociocultural, partindo do trabalho com a literatura afro-brasileira, em sala de aula.

Este artigo parte da premissa de que a Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira representa um marco importante na história de formação de alunos leitores, pois a leitura dessas obras leva os indivíduos a se

apoderarem e se deslumbrarem pela tradição oral dos povos africanos. Ao reconhecer a literatura como um direito humano que garante a integridade imaterial, o trabalho realizado pelos docentes deve proporcionar que estudantes negros (as) construam suas identidades, por meio da interação com enredos em que os protagonistas também sejam negros(as).

Além disso, é mister ressaltar que o debate na escola sobre as questões etnicorraciais se faz cada vez mais necessário. Já existem leis que tornam obrigatórias as reflexões e atividades sobre a temática em sala de aula, principalmente nas disciplinas de artes, literatura e história.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR A LITERATURA AFROBRASILEIRA

O Brasil é um país diversificado principalmente em relação à raça e cor da população, sabe – se que em pleno século XXI ainda termos pessoas que julgam o outro pela cor. Entende –se que é necessário e preciso estudar a Literatura afro - brasileira nas escolas para desmistificar a história, e também quebra vários estereótipos.

O ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas vêm atender a uma reivindicação de várias décadas do Movimento Negro, na luta contra o racismo e a desigualdade social no Brasil. É visível a herança africana na formação do povo brasileiro, passando pelo aspecto cultural e religioso. A discriminação no ambiente escolar acontece visto ao silêncio por muito tempo e ainda nos dias atuais em relação ao direito a diferença, uma vez que ainda se observa atitudes de preconceitos raciais nas relações humanas sejam nas empresas, na mídia e na religião.

Atualmente, com o desdobramento de discussões e das lutas do movimento negro em busca pela afirmação de sua identidade étnica e da publicação da Lei 11. 645/2008, que altera a LDB no 9.394/96,

modificada pela Lei no 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, começa a surgir uma literatura com aspectos que contemplam a história e a valorização do negro, sendo a literatura infantil afro-brasileira uma das representações desta perspectiva.

Trabalhar a Literatura afro-brasileira infantojuvenil nas escolas públicas, não só nas datas comemorativas como, por exemplo, consciência negra, mas sim trabalhar a literatura escritas por autores negros, no cotidiano dos discentes para que com isso observem que o letramento literário é uma prática social e como tal, responsabilidade da escola.

No intuito de identificar os livros de literatura afro-brasileira mais utilizados pelos(as) educadores(as), foi realizado um levantamento por meio do formulário Google Forms. A escolha dos(as) respondentes foi respaldada pela técnica “bola de neve” ou snowball sampling, um método de amostragem que consiste no estabelecimento por parte do(a) pesquisador(a) dos(as) “informantes-chave”, para que estes(as) identifiquem e coloquem em contato com o(a) pesquisador(a) outros(as) possíveis respondentes que se qualificam para inclusão, e para que estes(as), por sua vez, identifiquem outros(as) (COHEN; MANION; MORRISON, 2007 apud).

De acordo com Pereira em seu artigo “Territórios cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra\ ou afro-brasileira” percebem –se que na base da definição e da caracterização da Literatura Negra e \ ou Afro – brasileira sobressaem duas instâncias que, de certa maneira, se entrelaçam: a primeira vinculada à experiência histórica e social do autor, e a segunda, à produção do texto como lugar de reflexão acerca dessa experiência.

Quando o autor que se exprime é um sujeito negro, o texto se desdobra a partir daquilo que se vivencia como um sujeito negro na história, destacando-se aí a necessidade de se atualizar uma gana de discursos.

O estudo da literatura afro-brasileira vem adquirindo seu espaço no contexto educacional desde criação da lei 10.639/2003 que o tornou

obrigatório o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira foi incluída no currículo da Educação Básica. Segundo a UNESCO (2018) O primeiro artigo de *O Correio* que abordou diretamente a questão da raça veio em novembro de 1949: “The 31question frace and the democratic world” (A questão da raça e do mundo democrático, em tradução livre), por Arthur Ramos.

Depois, quando foi lançada a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais da UNESCO (“*Statementon Race*”) *O Correio* de julho-agosto de 1950 trazia a manchete: “Fallacies of Racism Exposed” (Falácias do racismo desmascaradas*,* em tradução livre). A declaração foi publicada por completo, com as conclusões na primeira página. Foi acompanhada por um artigo, “Race and civilization” (Raça e civilização, em tradução livre), de Alfred Métraux, o antropólogo argentino nascido na Suíça.

No Brasil de acordo com Eduardo de Assis no artigo “Por um conceito de Literatura Afro- Brasileira” (2020), divulgado no portal da Literatura Afro- Brasileira (Literafro):

> No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu *corpus*, na prosa e na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para a vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea, quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizada nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espraia pelas literaturas regionais. Nesse caso, revela-nos, por exemplo, um escritor do porte do maranhense José do Nascimento Moraes, autor, entre outros, do romance *Vencido e degenerado (1915), cuja ação tem início em 13 de maio de 1888* e se estende pelas décadas seguintes a fim de narrar a permanência da mentalidade derivada da escravidão. Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa.

No olhar de André Luiz Amâncio de Souza cujo “título é Literatura Afro – Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino

Fundamental no ano de 2016". O qual adotou o entendimento do processo de letramento literário, tal qual Cosson (2007,p.47)ao se basear em M.A.K. Halliday, como tendo função tríade de aprendizagem. Essas três funções de aprendizagem pela leitura literária consistem em experienciar o mundo pela palavra, conhecer a teoria da literatura e apreender os saberes e habilidades que essa arte pode proporcionar aos seus leitores (COSSON, 200).

Também partiu da concepção de uma prática de letramento literário a partir dos pressupostos da Sequência Básica apresentada por Cosson (2007,p.48), como um dos exemplos concretos das possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula. Essa sequência básica que ele adotou visou a uma sistematização do material literário por meio das três perspectivas apresentadas pelo autor. A primeira delas é a "técnica da oficina". Esse procedimento:

> Consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal (COSSON, 2007, p. 48).

Nesta pesquisa interessou-lhe mais a Sequência Básica, na qual estavam envolvidos os momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação dos textos literários que foram as etapas das "técnicas das oficinas" desenvolvidas com o intuito de promover a efetividade do letramento literário, detendo-lhe mais no que entendeu por "letramento afroliterário."

Em relação ao local da pesquisa há a LEI N. 4.925, DE 17 DE SETEMBRO DE 2019.

Art. 1.º Fica instituído, no âmbito do Estado do Amazonas, o Programa de Prevenção e Enfrentamento à Discriminação Étnico-Racial. Art. 2.º O Programa de Prevenção e Enfrentamento à Discriminação Étnico- Racial consistirá em um conjunto de ações afirmativas do Poder Público Estadual, destinado ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de

massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à justiça e às demais áreas.

Art. 3.º Para os fins deste Programa, considera-se: - Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; - Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; - Ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades étnico-raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades; e - Povos e comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Art. 4.º O Programa de Prevenção e Enfrentamento à Discriminação Étnico-Racial contará com os seguintes objetivos precípuos: - Efetivar políticas públicas voltadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias; - Desconstruir a cultura da violência e discriminação étnico-racial; - coibir a utilização de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos de discriminação étnico-racial; - Promover na sociedade o debate e a sensibilização sobre o tema, em especial no que tange à marginalização da mulher negra, indígena e de comunidades tradicionais na sociedade; - Preservar, estimular e valorizar a cultura afrodescendente, indígena e de povos e comunidades tradicionais; - Fomentar pesquisas e programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos, a população negra e aos povos e comunidades tradicionais; -

Implementar medidas que priorizem a redução das desigualdades étnicas e o enfrentamento à discriminação na rede pública estadual de saúde; e - Incentivar a melhoria de condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde nas áreas de moradia das comunidades quilombolas e de povos tradicionais.

1.2 PRÁTICA DOCENTE

A prática docente desenvolvidas nas escolas públicas estaduais, sobre a literatura infantojuvenil Afro-brasileira, ainda vem sendo muito superficial, pois os professores adotam práticas desconectadas de uma efetiva promoção da diversidade étnico-racial e muitas vezes reforçam esteriótipos e estígmas no ambiente escolar. Percebe-se também o descaso com a cultura afrodescendente no material didático e de apoio como nos jornais, em revistas que ressaltam positivamente os brancos em detrimento dos negros que, quase sempre aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período da escravidão, pobreza, baixa escolarização, construindouma imagem negativa dos negros nos diversos segmentos sociais.

> Neste sentido, a escola que deveria ser o lugar por excelência para o desenvolvimento de práticas democráticas e emancipadoras, onde a mediação das diferenças seria possível, torna-se o lugar de práticas racistas e preconceituosa, pois nelas encontram-se educadores que não refletem sobre suas ações no cotidiano escolar, principalmente quando são analisadas as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da escola (CAVALLEIRO, 2006ª, 2006b, 2006c).

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas

formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia, (Certeau,1994), afirma ainda que:

> As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno (CERTEAU, 1994).

São diversas as práticas que o docente pode se aponderar para exercer suas atividades docentes, porém requer de cada profissional uma criatividade e dinamismo para diversificar essas prática e adequar de acordo com a necessidade que a realidade dos alunos condiz.

O conhecer a vivência real de cada alunos que adentra a escola, temos como primeiro princípio norteador dessa prática docente configura-se pelo respeito ao contexto cultural. A vivência, o contexto, as experiências e a vida desse educando devem ser o ponto de partida para obter o conhecimento necessário sobre o tipo de vida que esse aluno leva fora do ambito escolar. Entender o eu e o outro em uma relação dialógica, enxergar as relações unidas em uma relação ética e, ao mesmo tempo, dialética, constituiram-se como princípios fundamentais para uma prática docente progressista, que venha favorecer a aproximação professor/aluno em uma dinâmica real de cumplicidade.

1.3 A BNCC e as relações étnico- raciais

O texto da Base Nacional Comum Curricular passou por inúmeras leituras e análises; coleta de contribuições e audiências públicas, gerou três versões antes de que chegasse ao atual texto em reflexão. Aqui compreende-se a BNCC como alicerce donde devem ser erguidas paredes por parte dos Sistemas de Ensino, redes de escolas públicas e particulares, como todo alicerce, já prevê onde ficam as colunas, os cômodos, as dimensões de área do edifício a se construir. Logo, o trabalho aqui é verificar se os conteúdos previstos pelo marco

legal citado na parte introdutória deste artigo se encontram razoavelmente na BNCC e discorrer de sua utilização para construções dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que deverão surgir de sua observância, bem como de outros materiais que pretendam a elaboração em seu cumprimento. A BNCC dentro de suas competências gerais estabelecidas traz alguns pontos que nos interessam mais detidamente, são eles:

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

> Pode-se dizer que, a BNCC não se deu conta da literatura afro-brasileira e africana como uma fonte de grande valor. Ademais, deixou de lado a riqueza de conhecimentos para que as crianças tenham acesso a outras épocas e detalhes da história do povo negro, valorizando, desse modo, sua identidade. Importa sublinhar, ainda, que a literatura afro-brasileira e africana tem levado as crianças negras e de outras ascendências étnicas a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, garantindo o entendimento e aceitação das diferentes culturas de nossa nação (SILVA, 2016).

1.4 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Cunha (2002, p. 22): A literatura infantil tem relativamente poucos capítulos, começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que

deveria se distanciar da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.

Construir uma educação intercultural e decolonial na Educação Infantil implica a assunção de um compromisso ético, estético e político com as crianças e com seus(suas) educadores(as), haja vista a urgência de se romper com a lógica de perpetuação de práticas racistas, sexistas e adultocêntricas. Implica reconhecer que a educação é um ato político e amoroso (FREIRE, 2003).

Para alunos da Educação infantil ilustrações são fundamentais para que "leiam" as narrativas, ainda que não de forma convencional, o que lhes concede certo empoderamento (SILVA, 2012).

Sabemos que a literatura infantil tem grande influência sobre a construção da identidade de meninos e meninas. Nesse sentido, cabe às creches e pré-escolas apresentar-lhes um amplo e diversificado repertório literário marcado pela diversidade étnica e cultural. Dentre essa produção, defendemos que esteja presente a literatura afro--brasileira, uma vez que esta possibilita às crianças a construção de vínculos com as tradições, costumes e valores das culturas africanas e afro-brasileiras, rompe com o silenciamento histórico sobre as tradições e saberes da população negra e possibilitam conhecimento de histórias e representações mais positivas do(a) negro(a), o que pode vir a favorecer o empoderamento das crianças negras e a construção de sua identidade.

Para Araújo; Morais (2014, p. 03) ressaltam que:

> [...] quando as referências das literaturas infantis são semelhantes à da criança, onde está percebe suas características físicas e/ou fenotípicas aparecem nas tramas de forma positiva, contribui expressivamente para o aumento da autoestima, na formação da identidade social e individual, na construção de conceitos e na interação como o outro. Na escola, por exemplo, contribuirá para a criança se sentir mais motivada e inclusa no ambiente escolar e no processo educativo.

Analisando a literatura infantil numa perspectiva de capacidade e possibilidade de contribuições na formação dos sujeitos, é possível entender a construção de novos leitores. Apesar da literatura para

crianças, possuir o adjetivo infantil aborda questões e narrativas de temas, problemáticas existentes no meio social em que vivemos, possibilitando desde cedo à inserção e reflexão destes temas/problemáticas no convívio com as crianças (MARIANO, 2015 apud SILVA).

2 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em qualquer pesquisa educacional. Ela consiste na busca, seleção e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, que abordem o tema de estudo.

CONCLUSÃO

Sabe-se que a A literatura afro-brasileira na Educação Infantil, amparada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, é crucial para combater o racismo, valorizar a cultura negra e construir identidades positivas, desconstruindo estereótipos. Estudos indicam a necessidade de maior representatividade, superando a perspectiva eurocêntrica e promovendo uma educação intercultural, antirracista e afetiva.

Infelizamente, é sabido que a literatura afro-brasileira é pouco trabalhada na Educação Infantil e, dentre os livros mais utilizados, verificam-se que as bibliografias ainda insistem numa abordagem eurocêntrica, além da mídia que coloca o preto e pardo como empregados domésticos, e na bibliografia de Monteiro Lobato, “Sítio do Picapau Amarelo”, onde a “tia Anastácia” é chamada de negra “beiçuda”, incluindo saci-pererê.

O referencial teórico deste artigo ressalta que a literatura afrobrasileira na sala de aula da educação infantil oportuniza os alunos de construírem sua autoestima e identidade étnica positiva e conforme os PCns (BRASIL 1997) e BNCC (2018) respeito e valorização da diversidade étnico-racial do povo brasileiro e da humanidade, além da socialização e no âmbito da pluralidade e singularidade.

Conclui-se neste artigo que é de suma importância os educandos terem acesso desde a partir da Educação Infantil sobre a riqueza histórica e cultural africana e afrodescendente uma vez que ao olharmso para o passado da história brasileira muitos alunos devido ao currículo “estrábico” e conteúdos excludentes, acabaram sendo privados dessa riqueza cultural, e até porque 51% da população brasileira e é de pretos e pardos, o que exige do docente uma competência na forma de ensinar e trazer para a sala de aula uma abordagem significativa da herança africana e sua riqueza.

Na formação continuada, urge a necessidade de proporcionar uma competência aos professores/as que atuam na educação infantil na inserção da literatura Afro-Brasileira. Com diferentes recurso, entre os quais, fantoches, parlendas, músicas, etc.

É mister ressaltar que a título de sugestão, os professores ao trabalharem a diversidade cultural por meio da literatura infantil afro-brasileira antes do processo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I despertarão nos alunos a consciência sobre a diversidade e respeito, estimula a curiosidade o interesse pela leitura e uma compreensão multicultural e étnica com ênfase na cultura africana, dialogando com as demais, rompendo com o paradigma do eurocentrismo na educação brasileira, a começar pelos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa [et al]. **Literatura africana e afro-brasileira na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A RAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. # Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014.

_____.; MORAIS, Rossival Sampaio. A relevância em se trabalhar a Literatura Infantil Afro-Brasileira na Educação Infantil. **Africanias.com,** n. 05, p. 1-17, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. RJ: DP&A, 2000.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 FEV. 2026.

_____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004. Disponível em http://www. acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 20 mar. 2026.

B RASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 21 MAR. 2026.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais de educação infanti**l. vol. 3. brasília: 1998. disponível em < https://www.editorasolucao.com.br/media/material-complementar/guiadoconcurso/rcnei _vol3.pdf&gt. Acesso em 30 mar. 2026.

CARNEIRO, Suely. **Gênero, raça e ascensão social, teoria e pesquisa** – IFCS, UFERJ, PPICIS/UERJ. Rio de Janeiro, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COSSON, R. (2020).**Círculo de leitura e letramento literário**. 4ªreimpressão. – São Paulo: Contexto 2020.

_____.**Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

UNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). **Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação** nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo. Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira:** um conceito em construção. Disponível em www.letras.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf. Acesso em 20/09/2017.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra.** Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

SILVA, Franciane Conceição da (Org.). **Literaturas africanas:** narrativas, identidades, diásporas. Colatina/Chicago: Clock-Book, 2016.

SILVA, M. R. P. da. Literatura afro-brasileira na educação infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 8, p. e10060, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10060. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10060. Acesso em: 24 mar. 2026.

CAPÍTULO 4

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA COM PROFESSORES

LITERARY MEDIATION AS A FORMATIVE EXPERIENCE: REFLECTIONS ON A WORKSHOP WITH TEACHERS

Flavia Maria Ferraz Sampaio Corradin
Universidade de São Paulo
São Paulo - SP
https://orcid.org/0000-0002-4803-9321
corradin@usp.br

Débora Machado Lira
Universidade de São Paulo
São Paulo - SP
https://orcid.org/0009-0001-2272-470X
deboralira@usp.br

Marina Gialluca Domene
Universidade de São Paulo
São Paulo - SP
https://orcid.org/0000-0002-7471-5928
marina.domene@usp.br

Venerson Cardoso Capuano Fontellas
Universidade de São Paulo
São Paulo – SP
https://orcid.org/0009-0004-9486-4535
fontellas@usp.br

RESUMO

Este relato de experiência discute a mediação literária como estratégia de formação de leitores no ensino de literatura, compreendida como prática pedagógica que favorece o encontro significativo entre o leitor e o texto literário. A partir da oficina “Mediação literária: a experiência leitora a partir de Vamos comprar um poeta, de Afonso Cruz”, realizada

no 27º Encontro USP-Escola (2026), apresentam-se reflexões em torno da leitura compartilhada como prática pedagógica no ensino de literatura, particularmente da literatura portuguesa, no contexto brasileiro. O texto descreve a experiência da oficina e discute a centralidade do texto literário e do diálogo coletivo na construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária.
Palavras-chave: Mediação literária; literatura portuguesa; *Vamos comprar um poeta*; Afonso Cruz.

ABSTRACT
This experience report discusses literary mediation as a strategy for developing readers in literature teaching, understood as a pedagogical practice that fosters a meaningful encounter between the reader and the literary text. Based on the workshop “Literary Mediation: The Reading Experience from Vamos comprar um poeta, by Afonso Cruz”, held at the 27th USP-School Meeting (2026), it presents reflections on shared reading as a pedagogical practice in literature teaching, particularly Portuguese literature, in the Brazilian context. The text describes the workshop experience and discusses the centrality of the literary text and collective dialogue in the construction of meaning in the teaching-learning process of literary reading.
Keywords: Literary mediation; portuguese literature; *Vamos comprar um poeta*; Afonso Cruz.

Cada loja é um novo
prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
estamos sempre nus.
(José Paulo Paes)

1. Introdução

Não é novidade o entrelugar ocupado pelo ensino da literatura no contexto brasileiro. As dificuldades são, de fato, estruturais, pois o país ainda enfrenta múltiplos problemas relacionados ao acesso à leitura e ao desenvolvimento da competência leitora. Contudo, essas

questões não se limitam a isso; estão também imbricadas na posição ambígua da literatura na escola, que se apresenta simultaneamente como 1. objeto de ensino-aprendizagem e 2. objeto de apreciação (Fontellas, 2023).

A situação se torna mais complexa porque o Brasil, enquanto país marcado pela colonização, reúne literaturas oriundas de diferentes tradições. Longe de constituir um aspecto negativo, essa pluralidade expressa a própria complexidade cultural brasileira. No entanto, ao longo do século XIX, sob a influência do projeto romântico de consolidação de uma identidade nacional, buscou-se distanciar o país das matrizes que o haviam influenciado, reinterpretando essa diversidade a partir de uma perspectiva voltada à afirmação de autonomia cultural. Em contraste com esse movimento, os currículos escolares contemporâneos — como a Base Nacional Comum Curricular (2018) — têm procurado valorizar a formação dos estudantes por meio de um *corpus* de literatura em língua portuguesa que contempla não apenas países lusófonos, mas também estabelece diálogo com a literatura indígena e com produções de matriz africana, conforme observa Franchetti (2022).

Na mesma direção, diversos pesquisadores brasileiros têm se dedicado a estudar a literatura portuguesa e seu ensino no Brasil, buscando compreender como ela é ensinada apropriada em diferentes contextos. Muitas dessas pesquisas se concentram em áreas que valorizam o diálogo entre obras, autores e contextos, como a Literatura Comparada e os estudos de intertextualidade, analisando não apenas os textos isoladamente, mas também suas relações.

Ao longo dos últimos anos, sob a coordenação da professora Flavia Maria Corradin (USP), intensificou-se o interesse dos integrantes do Grupo de Estudos Teatrais Gambiarra e do então projeto de pesquisa *Autor por autor: a literatura e a história portuguesas à luz do teatro II* — finalizado em 2025 e que deu origem ao projeto *Temporalidades em Cena: Literatura Portuguesa entre Memória, História e Transculturalidade* — pela temática do ensino de literatura portuguesa. Tal interesse decorre não apenas desses projetos, mas também da oferta de disciplinas de graduação e de pós-graduação que

perpassam essa temática no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), entre as quais se destacam: *Literatura Portuguesa: Ensino-Aprendizagem*; *Atividades de Estágio: Literatura Portuguesa* e *Recursos Teatrais no Ensino-Aprendizagem de Literatura Portuguesa*.

É também a partir dessas discussões que surge o projeto do e-book *Entre Letras e Palcos* (2026), que, em sua primeira parte, reúne textos de professores e pós-graduandos dedicados a refletir a respeito do ensino da literatura, especialmente da literatura portuguesa, com o objetivo de identificar caminhos, práticas e perspectivas críticas.

É diante desse contexto que foi idealizada a oficina "Mediação literária: a experiência leitora a partir de *Vamos comprar um poeta,* de Afonso Cruz", realizada no dia 15 de janeiro de 2026, no 27º Encontro USP-Escola. O encontro tem por objetivo promover o diálogo entre a universidade e os professores da educação básica, reforçando, assim, a relação entre teoria e prática. A oficina, por sua vez, trouxe à tona duas questões que nos são caras: a literatura portuguesa e a mediação dessa literatura, isto é, sua didatização.

A idealização e a realização da oficina foram também coordenadas pela professora Flavia Maria Corradin (USP) e por seus orientandos de pós-graduação, no âmbito do mestrado e do doutorado, Débora Machado Lira, Marina Gialluca Domene e Venerson Cardoso Capuano Fontellas, que, ao problematizarem o tema em reunião prévia, perceberam que a obra do autor contemporâneo português Afonso Cruz, ainda que literária, engloba temas caros à mediação da literatura, como o valor da arte e da cultura em uma sociedade intensamente marcada pelo consumismo.

Nosso objetivo, a partir da realização desta oficina, é relatar como se deu todo o processo de planejamento e execução, destacando os caminhos percorridos e as decisões tomadas ao longo da experiência. A ação aqui descrita funciona como um exemplo concreto do que pode ser realizado em contextos educativos diversos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, mostrando como é possível articular literatura, mediação e reflexão crítica, com o objetivo

de aproximar teoria e prática, oferecendo estratégias que podem inspirar outras iniciativas pedagógicas.

2. Algumas discussões prévias

A música “Gente”, de Caetano Veloso, entre as reflexões que suscita, aponta que o ser humano — gente — precisa de mais do que “comida”; precisa “brilhar” e, podemos inferir, isso vai além do mero sobreviver. Trata-se, sobretudo, da dimensão da contemplação, do valor subjetivo das coisas e daquilo que as artes proporcionam: a música, a pintura, a fotografia, a arquitetura e também a literatura.

Diante da complexidade de movimentos que permeiam a sociedade contemporânea, torna-se inevitável adentrar as discussões que emergem de suas constantes transformações. Nesse contexto, interessa-nos compreender qual é o espaço ocupado pela arte, sobretudo quando materializada na literatura, em uma sociedade cada vez mais hiperconectada digitalmente.

É nesse sentido que o filósofo contemporâneo Byung-Chul Han tem direcionado seus esforços. Duas de suas obras merecem especial atenção: *A crise da narração* (2023) e *Sociedade do cansaço* (2024). Ambas podem ser lidas de forma complementar, visto que a segunda dedica especial atenção a como as pessoas estão cada vez mais imersas em uma lógica de consumo, o que resulta, conforme discutido na primeira, no esvaziamento do ato de narrar, isto é, na perda da capacidade de atribuir significado à realidade ou à ficção.

Han assevera que, na hiperconectividade capitalista, o ter se sobrepõe ao ser; ou, para recorrer ao exemplo das redes sociais, mostrar o que se possui passa a ser mais valorizado do que simplesmente existir. Na mesma direção, Krenak (2020, p. 11-12) destaca: “deveríamos ter contato com a experiência de estar vivos para além dos aparatos tecnológicos que podemos inventar”. Nesse contexto, evidencia-se o paradoxo entre informação e formação: com o advento das tecnologias digitais e das redes sociais, amplia-se o

acesso à informação em ritmo acelerado; contudo, aquilo que demanda atenção, elaboração crítica e envolvimento subjetivo — isto é, a formação — perde espaço diante da lógica da imediatidade e do consumo contínuo de conteúdos.

Joel Birman converge com Han ao analisar os efeitos do consumismo exacerbado sobre o sujeito contemporâneo. Para o autor, o indivíduo encontra-se profundamente atravessado pela lógica do mercado, a ponto de desejar os objetos de consumo de maneira quase compulsiva: “As pessoas olham com gula e saliva nos lábios para as ricas vitrines das lojas, sempre prontas que estão, para o ato canibalístico de consumir” (Birman, 2025, p. 94). Além disso, Birman sustenta que o mal-estar contemporâneo manifesta-se em diferentes formas de sofrimento psíquico, como a ansiedade, a depressão e a síndrome de *burnout*, sintomas que evidenciam o impacto subjetivo dessa dinâmica de desempenho e consumo contínuos.

Nesse sentido, as práticas de leitura literária configuram-se como atividades de resistência, pois se colocam na contramão da constante aceleração que marca a experiência do sujeito contemporâneo. Se o tempo social exige rapidez, produtividade e consumo imediato, a leitura literária requer demora, suspensão e escuta atenta, haja vista que não se reduz à mera decodificação de signos, mas implica um movimento inverso, como corrobora o excerto:

> A leitura é uma prática libertadora ao permitir ao indivíduo o acesso ao mundo das palavras e a outros universos de saber. Entretanto, para ter acesso a esses universos, não é suficiente ler e identificar as palavras, reconhecendo-lhes o significado, é imprescindível alcançar a intenção do texto, atribuindo-lhe sentido (Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat, 2017, p. 51).

É nessa perspectiva que podemos compreender os “livros errados” de que trata Pedro Eiras: são errados porque nos desviam do percurso previsível, porque “fazem com que erremos o caminho, com que caiamos nos atalhos perigosos” (Eiras, 2012, p. 149). O erro, aqui, não significa falha, mas deslocamento; não é perda, mas possibilidade de abertura.

Os caminhos perigosos são aqueles que desafiam a regra. E, se a regra contemporânea é viver na superfície, talvez seja precisamente necessário aceitar a queda. Que caiamos, então, no buraco de Alice — não como fuga da realidade, mas como gesto de aprofundamento, como escolha deliberada de atravessar o espelho das evidências e habitar outras camadas de sentido.

No mais, aceitando o convite de Bernardo Soares, heterônimo de Fernando Pessoa, para quem "nestas considerações está porventura toda uma filosofia, para quem pudesse ter a força de tirar conclusões", propomo-nos a refletir a respeito da *mediação literária* a partir de outra de suas afirmações: "O ambiente é a alma das coisas" (Pessoa, 2019, p. 62-63). Se o ambiente é a alma das coisas, também o será da leitura. Pensar o processo de pedagogização da literatura implica, antes de tudo, questionar os ambientes naturais, sociais e culturais nos quais o texto ganha vida.

A mediação literária precisa partir de um espaço acolhedor, tanto em sua dimensão física quanto em sua atmosfera simbólica e afetiva. O modo como o texto é apresentado, explorado e experienciado didaticamente constitui parte essencial desse ambiente. Não se trata apenas de ensinar conteúdos concernentes à obra, mas de criar condições para que o texto literário seja protagonista e possa ressoar na experiência do leitor.

Segundo Larrosa (2002, p. 24), a experiência configura-se como um acontecimento capaz de transformar o sujeito, exigindo um gesto de interrupção que suspenda automatismos, opiniões e julgamentos, cultivando atenção, sensibilidade e lentidão. Aplicada ao ensino da literatura, essa concepção implica a criação de situações pedagógicas que possibilitem aos alunos engajar-se profundamente com os textos, construir seus significados e apreender suas nuances, promovendo uma aprendizagem crítica, sensível, formativa e, sobretudo, libertadora (hooks, 2013).

Mediar literatura é, portanto, organizar espaços materiais e simbólicos nos quais o encontro com o texto aconteça de forma significativa, permitindo que os caminhos interpretativos não sejam previamente fechados, mas construídos em diálogo, abertura e escuta.

3. A realização da oficina

Por meio da reflexão teórica proposta anteriormente, foram selecionados oito capítulos do livro para leitura íntegra ao longo da oficina, cuja discussão com os participantes suscitaria apoio teórico com slides pontuais. Os capítulos foram escolhidos pelos mediadores com base na ideia principal de cada um, também, a extensão foi um fator considerado, já que o livro é majoritariamente composto por capítulos curtos, de uma a três páginas.

A oficina iniciou-se com uma breve apresentação de cada um dos participantes, e o corpo geral foi composto por professores da educação básica — em sua maioria da rede pública de ensino — cujas disciplinas compreendiam as humanidades, e alguns também se encontravam engajados em programas de incentivo à leitura em diferentes esferas. É mister apontar que a introdução dos participantes suscitou discussões acerca do futuro da profissão docente básica no Brasil e dos cursos de licenciatura, pois, segundo o grupo, há uma crescente preferência pela atuação no meio privado após a formação em detrimento de cargos públicos.

Ademais, a grande maioria dos participantes havia lido o livro que é o objeto da oficina: uma das participantes — professora de língua portuguesa na rede particular de Valinhos —, compartilhou que trabalhou o livro com sua turma de primeiro ano do Ensino Médio, porém não teve resultados satisfatórios, relatando não ter conseguido atingir seus alunos por meio desta leitura, e por isso interessou-se pela oficina, a fim de procurar ferramentas para tratar do livro de outras maneiras e refletir acerca da prática de mediação literária.

Também, é importante destacar que ao longo da oficina houve projeção de *slides* para aporte teórico, intercalada com a apresentação dos capítulos do livro, a fim de dar a oportunidade aos participantes de se conectarem com o texto, caso não tivessem o livro físico. Da mesma forma, dois exemplares do livro físico estiveram circulando para leitura compartilhada dos capítulos.

De início, foi lido o capítulo “A escolha de um poeta” (Cruz, 2020, p. 14), e como pontapé inicial, foi trazida uma introdução ao autor e algumas perguntas norteadoras: Em que tipo de mundo essa história acontece? O que já conseguimos perceber a respeito dele? É o mesmo mundo que o nosso? Quais são as diferenças? Qual é o tratamento dado à arte? Os participantes apontaram que a ambientação traz à lembrança uma São Paulo dos anos 30, ao levar em consideração o tratamento das personagens e vestimentas.

Outros capítulos lidos foram: “O que é que ele vai fazer?” (Cruz, 2020, p. 20), “Jantar” (p. 22), “Na escola” (p. 27), “Parece o mar” (p. 39), “Oh, estaria doente?” (p. 46), “Inutilista, sem dúvida nenhuma” (p. 59), “Não conseguia comer” (p. 66). A partir destas leituras, foram realizadas discussões intercaladas com a utilização dos slides que apresentavam a teoria que as iluminava. Tais comentários serão retomados nos parágrafos a seguir de acordo com as temáticas recorrentes nas falas durante a oficina.

Inicialmente, refletiu-se a respeito da metrificação ao longo do livro, incluindo nos nomes das personagens, e esta característica trouxe um indício futurista ao livro sob a concepção de uma das professoras, que comentou não ser uma possibilidade distante, mas sim uma perspectiva dentro de como nossa sociedade caracterizada pelo capital, consumo e rendimento está se encaminhando. Na discussão, esta temática foi ligada diretamente com a educação, pois atualmente há políticas estatais que visam metrificar a performance dos alunos e professores.

A respeito dos nomes das personagens, fez-se necessário pensar em torno do momento social em que vivemos: alunos na escola muitas vezes são chamados por um número de chamada, e nem sempre os professores sabem o nome dos mesmos. Isso se conecta com a nossa representação na sociedade: somos identificados por meio de códigos numéricos para lidarmos com burocracias extensas intrínsecas ao navegar social. A questão do nome voltou-se para o poeta que não o tem e a narradora que não tem um nome seriado exposto como as outras personagens. A partir disso, foi pensado que houve uma possível intenção do autor no sentido de fazer o leitor

identificar-se mais com a narradora ou também que a ausência de seu nome é decorrente de ter sido tocada pela poesia, e por isso não é como as outras personagens.

O patrocínio nas roupas e objetos, que é menção constante ao longo da obra, também foi referenciado os debates, apontando para a sensação de poder e destaque que permeia a narrativa sob a ótica da jovem personagem principal. O sentimento de ostentar marcas causa um julgamento com relação ao outro, e no meio desta discussão foi relatado por uma das professoras que naquele mesmo dia havia sofrido uma situação de violência no metrô, decorrente do uso de sua *ecobag* que estampava o escrito "socialista". Da mesma forma, exemplificou-se o uso de roupas com o emblema da Universidade de São Paulo, que para certos grupos pode ser entendido como prestígio, e para outros gera desprezo e até violência.

A questão da ostentação de marcas foi trazida também para a esfera adolescente, pois os professores relataram a ansiedade que observam nos alunos por pertencer a determinado grupo social a partir de um desejo material. Tal desejo foi exponencialmente intensificado pela globalização e utilização dos meios de comunicação, pois a exposição aos bens de consumo tornou-se intrínseca à nossa rotina, exemplificada pelos meios que pesquisa, que utilizam os *cookies*[1] para reunir dados personalizados do indivíduo. Dado o exposto, concluiu-se que a ausência de patrocínios nas roupas e objetos do poeta conferem a ele uma liberdade fora da esfera capitalista instaurada pelo livro: para além da liberdade da palavra, da liberdade cultural, ele opera fora de uma lógica social que confere prestígio artificial às personagens, livre do julgamento e validação externa.

A menção frequente de "Mamon" por parte das personagens foi debatida com curiosidade na oficina, trazendo uma dimensão mais profunda para a intricada costura que Cruz traz no pano de fundo da obra: na demonologia, Mamon é interpretado como um demônio do

[1] "Os cookies ajudam a informar os sites sobre o usuário, permitindo que os sites personalizem a experiência do usuário. Por exemplo, os sites de comércio eletrônico utilizam cookies para saber quais mercadorias os usuários colocaram em seus carrinhos de compras" (Cloudflare, s.d, n.p.).

dinheiro, da ganância. Assim, na obra, o dinheiro sai de uma esfera comum, e passa a um plano metafísico, aproximando-o a um deus por meio de comentários corriqueiros.

A utilidade do livro também foi colocada em xeque o refletir em torno da figura do poeta. Leituras puramente diletantes também podem ser válidas, e é preciso que sejam desmistificadas, sem acréscimo de razões para uma leitura. A necessidade do ato de ler sem um motivo intrínseco foi ilustrada pela professora Flavia, ao exemplificar que uma leitura despretensiosa a ajudou a compreender melhor um cenário histórico em uma viagem de lazer.

Em suma, o conceito de ócio produtivo foi mencionado e aliado às críticas referentes à temática, pois refletiu-se que há uma sensação de competitividade atrelada ao tempo de descanso, exemplificada a partir das leituras de lazer, que, quando quantificadas, são comparadas com a de outros leitores.

Neste ínterim, a leitura como ato de ostentação foi um ponto destacado, já que as personagens não parecem compreender o motivo do poeta ler um livro, porém tê-lo em seu lar aparenta algo positivo para o olhar externo. Com isso, infere-se uma questão social latente na compra de livros para decoração, ilustrada por influenciadores digitais que contratam pessoas para “construir” bibliotecas em seus lares, sem ter participação alguma na curadoria daquele cômodo, porém satisfeitos em exibir a existência dele nas mídias sociais. Isto também faz ponte com os preços exorbitantes dos livros em nosso país, só acessíveis a uma classe alta que não necessariamente os consome. Nas discussões, pontuou-se o advento dos livros em edições especiais, que as editoras têm relançado para colecionadores, tornando-os artigos luxuosos e inacessíveis.

Tal ato de ostentação também está ligado ao *status* do artista em nossa sociedade: é comum observar artistas de origem burguesa, que produzem arte subsidiados por fundos hereditários, enquanto ao trabalhador resta consumir esta arte, não a produzir ou apropriar-se dela. Dito isto, o direito à palavra é utilizado pelo poeta, que exercita sua liberdade para criar arte na rotina, no ordinário, porém é justamente

esta produção — sem aparente valor ou prestígio — que o torna um "inutilista".

O pensamento em torno do direito à palavra e à arte apresenta-se crítico no contexto escolar, pois os professores apontaram uma dificuldade dos alunos em sustentar conversas longas e exercitar pensamentos críticos e complexos, concluindo que há um acesso ao material, porém não à palavra. Novamente retomando as mídias sociais, discute-se que há uma falsa ilusão de conhecimento e preparo em conversas e discussões, amparada pelo excesso de informações em vídeos curtos e postagens efêmeras. A partir deste fenômeno, observa-se um crescente comportamento virtual inclinado à polarização: debates sem fundamentação apropriada levam a discursos e conversas violentas, ao invés de pensamento crítico e conexão interpessoal. O resultado satisfatório de tais interações é medido por meio de curtidas e compartilhamentos. Portanto, retomou-se o conceito da crise da narração, facilitada por um mal-estar contemporâneo causado por informações fragmentadas e o vício pelo abuso no uso em redes sociais.

Posteriormente, observou-se que no livro, o poeta fala quando é convocado. Essa sensibilidade à fala e à poesia é explícita no livro por meio do capítulo "Jantar", que evidencia a falta de repertório interpretativo, metafórico e poético do círculo de pessoas íntimas das personagens principais. Pensa-se, inicialmente, que a ausência da noção de beleza poética está diretamente ligada à imersão em uma sociedade de consumo: todos os excessos denunciados no livro — a ostentação de marcas, a ausência emocional, as relações superficiais pautadas em troca, a falta de repertório artístico, dentre outros — minam a possibilidade de as personagens perceberem e absorverem aquilo considerado inútil, mas que na verdade é belo e sensível.

O "inutilismo", como tratado no texto de Afonso Cruz, trouxe à memória do grupo um poema de Manoel de Barros, que cria o neologismo "inutensílio" para referir-se ao poema. No entanto, o autor infere que há um processo que precede a leitura do poema: vestir-se de trapo, jogar-se debaixo de carro, abrir a janela. Essa dramatização do ato de leitura do poema é nada mais que o processo de morte de

um “eu” anterior ao início do poema, que conclui afirmando que não há poesia sem morte, conforme o texto deixa patente:

SABIÁ COM TREVAS
IX
O poema é antes de tudo um inutensílio.
Hora de iniciar algum
convém se vestir roupa de trapo.
Há quem se jogue debaixo de carro
nos primeiros instantes.
Faz bem uma janela aberta
uma veia aberta.
Pra mim é uma coisa que serve de nada o poema
enquanto vida houver.
Ninguém é pai de um poema sem morrer

(Barros, 1998, n.p.).

Em discussão, o processo poético foi comparado a um espelho: ele liberta, porém, essa liberdade requer um trabalho difícil e longo. A construção da literatura se faz a partir da metáfora, e este contato traz novas percepções — como a janela que dá vista para o mar.

Inferiu-se, também, que por meio da palavra se exerce o direito à liberdade. No entanto, em uma sociedade de consumo, somos tão cativos do dinheiro quanto da palavra em nosso dia a dia. Não há liberdade fundamental sem o dinheiro, afinal, necessitamos dele para necessidades básicas como comida, água, saneamento e saúde. Da mesma forma, não há pensamento crítico sem capital cultural, e sem ele, tornamo-nos reféns do pensamento do outro. Há uma violência latente na ausência de liberdade decorrente do não exercício da palavra: a milenar frase “Penso, logo existo” de René Descartes é pontual neste quesito. Sem o pensamento crítico, decorrente de um aparato cultural, não há existência, pois não temos voz, raciocínio e participação social.

Os conflitos geracionais também emergiram no discurso do grupo. Ao nos confrontarmos criticamente e recusarmos participar plenamente dos processos de domesticação social vigentes, percebemos um deslocamento em relação aos padrões sociais

previamente estabelecidos. Nesse contexto, observou-se que as gerações mais velhas tendem a apresentar maior dificuldade diante desse tipo de autoquestionamento. Tal diferença de postura pode ampliar o espaço para o debate, mas também produzir tensões e certo desgaste em ambientes sócio intelectuais, como o espaço escolar.

Retoma-se, então, a questão da ostentação e da posse. Na narrativa analisada, o poeta é figurado como um objeto de propriedade, algo que pode ser adquirido, sendo comparado a um simples animal de estimação. No capítulo “Jantar”, essa representação torna-se particularmente evidente: o poeta aparece como alguém que fala uma língua incompreensível. Assim como um animal de estimação que é compreendido apenas por seu dono, o poeta necessita que sua poesia seja “traduzida” pela menina. Desse modo, a narrativa constrói um processo de animalização da figura do poeta, reforçando sua condição de objeto dentro daquela dinâmica de posse.

Para além da lógica capitalista dos patrocínios e desvalorização da arte, uma das professoras que participaram da oficina trouxe a questão da importância do ócio em nossa rotina e dos novos padrões inalcançáveis de luxo, que estão atrelados ao mercado de bem-estar: o novo luxo para os ricos e super-ricos é a comida fresca, tempos longos em atividades físicas, e tempo livre com a família. A falta de autoconhecimento, buscada por meio de *coaches*, reflete a dificuldade em utilizar boas ferramentas para nos enxergarmos como seres humanos. Na sociedade de consumo não há reflexão, há padronização.

Por fim, a oficina foi concluída com a discussão em torno da importância do ato de mediação literária sob a premissa: é fundamental que o texto esteja presente na sala de aula. No ambiente escolar há uma forte explicação do contexto das obras, no entanto, o texto literário precisa ser protagonista na mediação literária — as discussões devem aparecer, mas necessariamente a partir do texto. Até no ambiente acadêmico, há uma supervalorização da crítica literária em detrimento do texto, e a oficina propôs o inverso: durante as duas horas de encontro, a leitura dos capítulos foi privilegiada. É a partir do texto que podemos considerar algo: as discussões devem vir do texto, não do contexto.

A ideia de comunidade, com o direito à fala, ao compartilhamento de ideias, à participação, ao texto integral, é um dos pilares na bibliografia teórica da oficina, e foi colocada em prática e revelada ao final, ilustrando, por meio da teoria e da prática, a importância da aproximação do aluno ao texto literário por contextualizar menos e ler mais. Por conseguinte, a leitura precisa ser adaptada ao nível da turma e ao tempo disponível: a oficina contou com um livro composto por capítulos curtos, e da mesma forma, a sala de aula necessita de um olhar atento e um repertório literário que contemple a demanda daquele contexto — exemplificado por uma das professoras, que relatou comprar gibis para incentivar o hábito de leitura em sua sala de aula, o que, ao longo dos anos, evoluiu para leituras mais longas (e voluntárias) no ambiente escolar e culminou em um evento literário naquela comunidade escolar, patrocinado por comércios locais.

Com o senso comunitário desenvolvido em um ambiente seguro, sem julgamentos, e propício ao direito à palavra, há um solo fértil para uma mediação literária produtiva e para o desenvolvimento de um hábito de leitura próspero.

4. Considerações Finais

A experiência aqui relatada permitiu observar que a mediação literária pode promover encontros significativos entre a obra e os leitores. Ao longo da oficina, a leitura compartilhada de capítulos do romance *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz, mostrou-se uma semente fértil para discussões que extrapolaram o universo da narrativa e alcançaram questões contemporâneas relacionadas ao consumo, à linguagem, à formação cultural, às relações sociais e ao papel da arte.

As reflexões levantadas pelos próprios participantes evidenciaram que a leitura vai além do conteúdo curricular, antes constituindo um campo de experiência capaz de mobilizar tanto o repertório individual — que inclui conhecimento e outros aspectos da trajetória de vida —, quanto inquietações e questionamentos. A

dinâmica da oficina privilegiou o contato direto com o texto literário e a construção coletiva de sentido. Assim, reforçou a importância de práticas pedagógicas que se voltem para a leitura como acontecimento, conforme discutido pela teoria empregada aqui.

Para além disso, observou-se que a mediação literária precisa ultrapassar os limites de uma estratégia metodológica isolada: há uma necessidade de criar um ambiente propício ao exercício da palavra e à escuta, possibilitando a partilha saudável de interpretações. Quando o texto literário ocupa o centro da experiência pedagógica, abre-se espaço para que os participantes desenvolvam uma relação mais ativa e crítica com a leitura, constituindo o que Larrosa (2002, p. 24) denomina de experiência formativa.

Por fim, a experiência da oficina demonstrou que iniciativas que aproximam a universidade e a educação básica podem contribuir para a reflexão em torno do ensino de literatura e do desenvolvimento de práticas de mediação sensíveis às demandas do contexto atual. Ao privilegiar o texto literário como ponto de partida para o diálogo, reafirma-se a potência da literatura como espaço de formação estética, ética, crítica e humana, capaz de criar brechas de desaceleração e reflexão em um contexto social marcado pela lógica do consumo e da eficiência.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Cruz. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2020.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para Assobio**. Editora Record: Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <https://blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010472.htm>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** n. 19, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

EIRAS, Pedro. **Substâncias perigosas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

FONTELLAS, Venerson Cardoso Capuano. **As implicações da reforma do ensino médio para com o magistério da literatura portuguesa.** 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/D.8.2023.tde-17052024-172633.

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de Literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2022.

O que são cookies nos sites?. Cloudfare. Disponível em: <https://www.cloudflare.com/pt-br/learning/privacy/what-are-cookies/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

GOUVÊA, Lúcia Helena; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; MONNERAT, Rosane. Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão da realidade. **Linguística textual e ensino. São Paulo: Contexto**, p. 49-68, 2017.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENDES, Luana. **O novo luxo é parecer saudável: Como o wellness virou moeda de status.** Fitfeed, 2025. Disponível em: <https://fitfeed.com.br/o-novo-luxo-e-parecer-saudavel-como-o-wellness-virou-moeda-de-status/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

VELOSO, Caetano. *Gente*. In: **Bicho**. Álbum. Universal/PolyGram, 1977.

CAPÍTULO 5

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INTERVENÇÃO DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA, DISCALCULIA E TDAH

NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN THE INTERVENTION OF LEARNING DISORDERS: DYSLEXIA, DYSCALCULIA, AND ADHD

Paula Gabrielly Cerqueira Araújo
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
E-mail: paulacerqueira43@gmail.com

Mauro Henrique Viana Souza
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
E-mail: mviana90@gmail.com

Lucélia Keila Bitencourt Gomes
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-5528-9858
E-mail: luceliakeila@gmail.com

João de Deus Carvalho Filho
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-4812-8452
E-mail comunicacaochrisfapi@gmail.com

Ana Raquel da Silva Melo
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: 0000-0001-7581-6010
E-mail: anarakelmelo@hotmail.com

Maria dos Remédios Magalhães Santos
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-7066-5011
E-mail: magalhaesantosjl@gmail.com

RESUMO
O artigo analisa o papel da Neuropsicopedagogia na identificação e intervenção dos principais transtornos de aprendizagem: dislexia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A partir de uma abordagem interdisciplinar que integra saberes da neurociência, pedagogia e psicologia, discute-se como a atuação do neuropsicopedagogo pode contribuir para o desenvolvimento integral de estudantes com dificuldades cognitivas. São abordadas as características específicas de cada transtorno, estratégias de avaliação e intervenção personalizadas, bem como a importância da formação docente e do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da saúde. O estudo, de natureza bibliográfica e qualitativa, destaca a relevância da Neuropsicopedagogia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, centradas no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades de cada aluno.
Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; TDAH; Transtornos de Aprendizagem; Inclusão Escolar.

ABSTRACT
This article analyzes the role of Neuropsychopedagogy in the identification and intervention of major learning disorders: dyslexia, dyscalculia, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Based on an interdisciplinary approach that integrates knowledge from neuroscience, pedagogy, and psychology, it discusses how the work of the neuropsychopedagogue can support the integral development of students with cognitive difficulties. The study addresses the specific characteristics of each disorder, personalized assessment and intervention strategies, as well as the importance of teacher training and collaborative work among schools, families, and health professionals. This qualitative and bibliographic research highlights the relevance of Neuropsychopedagogy in building inclusive educational practices focused on respecting diversity and valuing each student's potential.

Keywords: Neuropsychopedagogy; ADHD; Learning Disorders; Educational Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços das neurociências têm contribuído significativamente para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Em paralelo, crescem as demandas educacionais relacionadas às dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas que não se explicam apenas por fatores socioculturais ou pedagógicos.

Os transtornos de aprendizagem representam um desafio crescente no contexto educacional, exigindo estratégias de intervenção baseadas em evidências científicas e sensibilidade pedagógica. Entre os transtornos mais recorrentes estão a dislexia, a discalculia e o TDAH, que afetam significativamente o desempenho escolar dos estudantes (CAPELLINI; LOPES-SILVA, 2018).

A dislexia está relacionada a déficits no processamento fonológico, resultando em dificuldades para ler, escrever e compreender textos; a discalculia afeta a compreensão de conceitos matemáticos básicos e o raciocínio lógico; já o TDAH compromete a atenção, o controle inibitório e a autorregulação comportamental (GEARY, 2004; SHAYWITZ et al., 2004; BARKLEY, 1997). A presença desses transtornos, quando não devidamente compreendida e acompanhada, pode gerar impactos significativos no percurso escolar, no desenvolvimento emocional e na autoestima dos estudantes (FERREIRA, 2020; BRITO; PINTO, 2014).

Nesse cenário, a Neuropsicopedagogia surge como um campo de conhecimento e prática interdisciplinar que integra aportes da neurociência, psicologia e pedagogia. Seu objetivo é compreender as bases neurológicas da aprendizagem, identificar dificuldades cognitivas e desenvolver estratégias de intervenção educacional personalizadas (OLIVEIRA, 2015; RANGEL, 2010). A atuação do neuropsicopedagogo permite intervenções mais eficazes, tanto

preventivas quanto corretivas, apoiando o aluno em seu processo formativo de forma integral e inclusiva.

A problemática que orienta este estudo consiste na seguinte indagação: Como a Neuropsicopedagogia pode contribuir de forma efetiva para a identificação e a intervenção nos casos de dislexia, discalculia e TDAH em contextos escolares? Essa questão é fundamental, visto que muitos educadores ainda carecem de formação adequada para lidar com esses transtornos e frequentemente os confundem com desinteresse, indisciplina ou baixa inteligência.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia na intervenção dos principais transtornos de aprendizagem – dislexia, discalculia e TDAH – em ambientes escolares. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) caracterizar os três transtornos a partir de uma perspectiva neuropsicopedagógica; (b) apresentar estratégias de avaliação e intervenção adequadas a cada caso; e (c) discutir o papel do educador e da equipe multidisciplinar no acompanhamento do estudante.

A justificativa desta pesquisa reside na crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas e fundamentadas cientificamente, que considerem as necessidades específicas de aprendizagem. O enfrentamento dos transtornos de aprendizagem exige uma abordagem sistêmica, que vá além da simples repetição de conteúdos e que respeite o funcionamento cognitivo de cada sujeito. A Neuropsicopedagogia, ao integrar saberes diversos e propor uma intervenção prática, mostra-se como uma ferramenta potente para a promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento humano.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da Neuropsicopedagogia e dos transtornos de aprendizagem. A seleção das obras seguiu critérios de relevância teórica e atualidade, priorizando produções publicadas entre 2000 e 2024. O método de análise adotado foi o de análise temática, visando organizar o material em categorias que possibilitem a

compreensão dos fundamentos teóricos e das práticas de intervenção em Neuropsicopedagogia.

2. A NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR

A Neuropsicopedagogia fundamenta-se no entendimento de que o processo de aprendizagem está intimamente ligado às funções cerebrais, ao desenvolvimento emocional e às experiências pedagógicas (PAIN, 1992). A área busca compreender como o cérebro aprende, processa informações e responde a estímulos educacionais, propondo estratégias que respeitem a singularidade de cada aluno (RANGEL, 2010). Seu principal objetivo é compreender os processos mentais que sustentam a aprendizagem, além de desenvolver estratégias de avaliação e intervenção voltadas a estudantes com dificuldades cognitivas e comportamentais (OLIVEIRA, 2015; RANGEL, 2010).

Diferentemente de abordagens tradicionais que se concentram apenas nos conteúdos escolares ou no comportamento observável, a Neuropsicopedagogia busca uma visão holística do sujeito, considerando os aspectos internos e externos que afetam a aprendizagem. Isso implica observar não apenas o rendimento escolar, mas também o funcionamento cerebral, as emoções, a história de vida, os vínculos afetivos e o contexto sociocultural em que o aluno está inserido (PAIN, 1992; VYGOTSKY, 1991).

Um dos grandes diferenciais da Neuropsicopedagogia é sua base científica em achados das neurociências, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória de trabalho, planejamento e controle inibitório – todas essenciais para o processo de aprendizagem e frequentemente comprometidas em transtornos como dislexia, discalculia e TDAH (DIAS; SEABRA, 2017; BARKLEY, 1997; GEARY, 2004).

Ao considerar que aprender é um processo bio-psico-social, a Neuropsicopedagogia amplia o olhar tradicional da educação, focando não apenas nos conteúdos curriculares, mas nos mecanismos

cerebrais e emocionais que regulam a aprendizagem. Essa compreensão fundamenta-se na ideia de que cada indivíduo possui um perfil cognitivo singular, influenciado por fatores neurológicos, emocionais, ambientais e culturais (PAIN, 1992; BOSSA, 2011). Assim, o papel do neuropsicopedagogo ultrapassa o diagnóstico clínico e abrange a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que respeitem tais especificidades.

Do ponto de vista neurológico, o estudo das funções executivas – tais como atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – é central para a atuação do profissional da Neuropsicopedagogia (DIAS; SEABRA, 2017). Essas funções, organizadas principalmente no córtex pré-frontal, são responsáveis por regular o comportamento e facilitar a resolução de problemas, estando frequentemente comprometidas em casos de TDAH, dislexia e discalculia (BARKLEY, 1997; GEARY, 2004).

Além disso, a Neuropsicopedagogia compreende que os transtornos de aprendizagem não devem ser tratados como "falhas" do aluno, mas como manifestações de um cérebro que aprende de maneira diferente. Assim, o foco da intervenção não é a "normalização" do estudante, mas o fortalecimento de suas potencialidades por meio de estratégias personalizadas que respeitem seu perfil neurocognitivo (FONSECA, 2012; FERREIRA, 2020).

No campo prático, o trabalho do neuropsicopedagogo pode se dar em ambientes clínicos, hospitalares e, principalmente, escolares. Nesse último contexto, o profissional atua de forma preventiva e interventiva, colaborando com professores na elaboração de planos pedagógicos adaptados, propondo estratégias metodológicas inclusivas, realizando avaliações diagnósticas e acompanhando a evolução dos alunos com dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA, 2015; BRITO; PINTO, 2014).

Essa atuação requer, além de conhecimentos técnicos, habilidades de escuta, observação e análise crítica. Conforme aponta Pain (1992), é fundamental compreender a aprendizagem como um processo subjetivo, que envolve o desejo, a motivação e a afetividade.

A escuta sensível permite identificar bloqueios emocionais e conflitos internos que, muitas vezes, estão na base das dificuldades escolares.

Outro ponto relevante é o diálogo com os professores, que frequentemente se veem desamparados diante de alunos que não acompanham o ritmo da turma. A formação docente ainda carece de subsídios que articulem neurociência e educação, o que limita a capacidade dos educadores em reconhecer sinais precoces de transtornos e aplicar estratégias eficazes em sala de aula (GARDNER, 1995; FERREIRA; BRITO, 2019). A presença do neuropsicopedagogo na escola pode suprir essa lacuna, promovendo ações formativas e colaborativas que favoreçam a inclusão. Na perspectiva educacional, a Neuropsicopedagogia propõe práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, por meio do uso de recursos visuais, atividades lúdicas, sequências didáticas adaptadas e metodologias ativas (FONSECA, 2012; FERREIRA, 2020). A atuação preventiva é uma das características marcantes da área, pois permite identificar precocemente sinais de dificuldade, o que potencializa a eficácia das intervenções.

Além disso, a Neuropsicopedagogia valoriza o trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multidisciplinar, considerando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em interação com o ambiente e as relações interpessoais (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, a comunicação entre professores, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas é essencial para o desenvolvimento de um plano de intervenção integrado e eficaz.

Outro aspecto importante é o uso de avaliações neuropsicopedagógicas, que vão além da simples medição de desempenho escolar e procuram identificar o funcionamento cognitivo do estudante. A aplicação de testes psicométricos, observações clínicas, entrevistas com a família e análise do material escolar são estratégias comuns nesse processo avaliativo (FERREIRA, 2020; BOSSA, 2011).

A atuação do neuropsicopedagogo também se destaca pela escuta ativa do sujeito em aprendizagem. Segundo Pain (1992), é fundamental considerar a subjetividade do aluno, seus medos,

frustrações, motivações e expectativas, para que a intervenção vá além dos aspectos técnicos e promova o desenvolvimento integral do indivíduo.A Neuropsicopedagogia também contribui significativamente para o campo das políticas públicas de inclusão. Ao oferecer uma base científica para práticas educacionais diferenciadas, ela reforça os princípios de equidade e respeito à diversidade, preconizados pela legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia apresenta-se como uma área de enorme relevância social e educacional, especialmente diante dos crescentes desafios relacionados à diversidade de perfis cognitivos presentes nas salas de aula. Ao articular teoria e prática, ciência e sensibilidade pedagógica, ela oferece respostas concretas aos entraves que comprometem o direito de todos à aprendizagem.

Conforme Oliveira (2015), a atuação do neuropsicopedagogo deve ser preventiva, diagnóstica e interventiva, promovendo ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante. Isso requer conhecimento sobre o funcionamento das funções executivas, memória de trabalho, atenção e linguagem – habilidades frequentemente prejudicadas em transtornos de aprendizagem (DIAS; SEABRA, 2017). Ao aliar teoria e prática, ciência e sensibilidade, ela se propõe a romper com paradigmas excludentes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Seu compromisso é com o desenvolvimento integral do sujeito, oferecendo caminhos para que cada estudante possa aprender de acordo com suas condições e potencialidades.

3. DISLEXIA: DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA

A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem caracterizado por dificuldades na decodificação da linguagem escrita, fluência leitora e ortografia (SOUZA; CAETANO, 2020). Estudos de neuroimagem revelam alterações na ativação de áreas cerebrais

responsáveis pelo processamento fonológico, principalmente no hemisfério esquerdo (SHAYWITZ et al., 2004). Trata-se de uma condição neurobiológica caracterizada por dificuldades persistentes na aquisição da leitura, apesar de uma inteligência dentro da média, acesso adequado à educação e ausência de déficits sensoriais ou emocionais significativos (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002; SHAYWITZ et al., 2004).

A intervenção neuropsicopedagógica nesse caso deve incluir estratégias que estimulem a consciência fonológica, a ampliação do vocabulário e o uso de métodos multissensoriais (MOTA; FERNANDES, 2013). Além disso, é essencial a mediação pedagógica que respeite o ritmo de aprendizagem e utilize recursos visuais e auditivos para facilitar a compreensão textual (FERREIRA; BRITO, 2019).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013), a dislexia é classificada como um Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura. As dificuldades envolvem o reconhecimento preciso e fluente das palavras, a decodificação e a ortografia. Esses prejuízos estão ligados, sobretudo, a déficits no processamento fonológico – isto é, na habilidade de identificar, manipular e associar os sons da fala com suas representações gráficas (SNOWLING, 2000; CAPELLINI; LUZ, 2007).

A manifestação da dislexia ocorre geralmente nos primeiros anos escolares, quando a criança inicia o processo formal de alfabetização. Os sinais mais comuns incluem: lentidão na leitura, trocas de letras, dificuldade em rimar palavras, erros frequentes na escrita e pouca compreensão textual (FERREIRA, 2020). Tais dificuldades, quando não compreendidas, podem gerar frustrações, baixa autoestima e desmotivação para os estudos, com impacto significativo no desenvolvimento acadêmico e emocional do estudante (BOSSA, 2011).

Do ponto de vista neuropsicopedagógico, é essencial reconhecer que a dislexia não é resultado de preguiça, falta de interesse ou má vontade, mas sim de uma diferença no modo como o cérebro processa a linguagem escrita. Estudos de neuroimagem indicam que indivíduos

com dislexia apresentam padrões diferentes de ativação cerebral nas áreas responsáveis pela leitura, como o giro angular, o giro supramarginal e a área de Broca (SHAYWITZ et al., 2002; FONSECA, 2012).

A atuação do neuropsicopedagogo, nesse contexto, deve iniciar-se com uma avaliação cuidadosa que inclua observações em sala de aula, entrevistas com os familiares, testes de consciência fonológica, leitura e escrita, além de análise do histórico escolar (FERREIRA, 2020; CAPELLINI; LUZ, 2007). A identificação precoce é fundamental para minimizar os impactos da dislexia e orientar as estratégias pedagógicas adequadas.

Entre as principais estratégias de intervenção, destacam-se o uso de métodos fônicos de alfabetização, atividades de discriminação auditiva e visual, leitura compartilhada, jogos de consciência fonológica, segmentação silábica e atividades de reescrita orientada (FERREIRA; BRITO, 2019; FONSECA, 2012). A tecnologia assistiva também pode ser uma aliada importante, por meio de softwares que transformam texto em áudio, corretores ortográficos e aplicativos de leitura com feedback auditivo.

É igualmente importante o acompanhamento emocional do estudante com dislexia, visto que a vivência repetida de fracassos pode desencadear quadros de ansiedade escolar insegurança e retraimento social. Assim, a intervenção neuropsicopedagógica deve sempre considerar o sujeito em sua totalidade, respeitando seu ritmo, suas conquistas e suas limitações (PAIN, 1992; BOSSA, 2011).

Além disso, a formação continuada de professores é uma condição essencial para a inclusão efetiva de alunos com dislexia. Muitos educadores ainda não recebem preparo suficiente para reconhecer os sinais do transtorno e acabam interpretando os comportamentos disléxicos como falta de atenção ou desinteresse. A presença de um neuropsicopedagogo na escola pode contribuir com ações de orientação, capacitação e suporte à prática docente (OLIVEIRA, 2015; GARDNER, 1995).

Por fim, é necessário lembrar que a legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva, o que implica a adaptação de materiais,

avaliações e metodologias para atender aos alunos com dislexia. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destacam a importância de considerar as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais no planejamento pedagógico.

Dessa forma, a dislexia não deve ser encarada como um impedimento à aprendizagem, mas como uma condição que exige olhar sensível, conhecimento técnico e práticas pedagógicas diferenciadas. A Neuropsicopedagogia, ao articular ciência e educação, oferece caminhos concretos para promover o desenvolvimento integral desses alunos e garantir o seu direito de aprender.

4. DISCALCULIA: DIFICULDADES NO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

A discalculia é caracterizada por dificuldades persistentes na aprendizagem de conceitos numéricos, operações aritméticas e noções de quantidade (GEARY, 2004). A literatura aponta que esse transtorno está relacionado a déficits na memória de trabalho e na compreensão espacial (BUTTERWORTH, 2005). Como transtorno especifico de aprendizagem afeta a habilidade de compreender e manipular números, prejudicando significativamente o desempenho em tarefas matemáticas. De origem neurobiológica, a discalculia compromete funções cognitivas relacionadas ao raciocínio lógico, à memorização de fatos numéricos, ao senso numérico inato e à linguagem matemática (GEARY, 2004; BUTTERWORTH, 2005).

A abordagem neuropsicopedagógica deve considerar o uso de jogos matemáticos, recursos manipulativos e atividades práticas que estimulem a construção do raciocínio lógico (FARIA; FONSECA, 2021). Segundo Fonseca (2012), é fundamental trabalhar com o aluno de forma lúdica e personalizada, respeitando seu ritmo e estilo cognitivo.

Segundo o DSM-5 (APA, 2013), a discalculia é caracterizada por um desempenho significativamente abaixo do esperado em cálculos, compreensão de conceitos numéricos, memorização de operações

básicas e raciocínio matemático. Crianças com esse transtorno podem apresentar dificuldades para contar, entender o valor posicional dos números, resolver operações simples e interpretar problemas matemáticos cotidianos (FERREIRA, 2020; CAPELLINI et al., 2009).

Estudos em neurociência indicam que o cérebro humano possui áreas especializadas para o processamento numérico, localizadas no lobo parietal, especialmente no giro intraparietal. Disfunções nessa região estão diretamente relacionadas à discalculia, o que comprova seu caráter neurológico e dissocia o transtorno de fatores como desatenção ou falta de esforço (BUTTERWORTH, 2005; DEHAENE, 2012).

Na prática escolar, a discalculia costuma ser confundida com desinteresse ou preguiça, o que pode atrasar seu diagnóstico e agravar os prejuízos emocionais e acadêmicos. Crianças com discalculia, muitas vezes, desenvolvem aversão à matemática, baixa autoestima e sentimentos de incompetência, tornando-se ansiosas diante de atividades envolvendo números (BOSSA, 2011; FONSECA, 2012).

A atuação do neuropsicopedagogo é essencial tanto para a identificação quanto para a intervenção adequada nos casos de discalculia. A avaliação deve considerar o histórico escolar do aluno, seu desempenho em tarefas quantitativas, sua capacidade de estimar quantidades e compreender símbolos matemáticos, bem como a análise das estratégias utilizadas para resolver problemas (FERREIRA; BRITO, 2019; OLIVEIRA, 2015).

Para fins de intervenção, a Neuropsicopedagogia propõe **estratégias diferenciadas**, que respeitem o ritmo cognitivo do aluno e fortaleçam as habilidades numéricas básicas. Entre as práticas mais recomendadas estão o uso de materiais concretos, como blocos lógicos, ábacos e jogos matemáticos; a associação de números com imagens; o trabalho com estimativas e padrões; e o ensino explícito das operações básicas por meio da resolução de problemas contextualizados (DEHAENE, 2012; CAPELLINI et al., 2009).

A metodologia multisensorial, que envolve estímulos visuais, táteis, auditivos e cinestésicos, tem se mostrado eficaz no ensino da matemática a alunos com discalculia, pois facilita a compreensão de

conceitos abstratos por meio da experimentação concreta (FONSECA, 2012; FERREIRA, 2020). Além disso, o uso da tecnologia pode ser um recurso importante, com softwares educativos que oferecem feedback imediato e adaptam-se ao desempenho do aluno.

É imprescindível também que o trabalho com alunos discalculicos seja orientado por uma postura pedagógica acolhedora e paciente. O medo da matemática, comum entre esses estudantes, deve ser substituído por experiências positivas e encorajadoras, capazes de ressignificar a relação com o conhecimento matemático (PAIN, 1992; BOSSA, 2011).

Outro aspecto central é a formação de professores para o reconhecimento precoce da discalculia e o uso de estratégias pedagógicas inclusivas. Muitos docentes ainda desconhecem os sinais do transtorno e carecem de instrumentos para adaptar suas aulas, o que reforça a importância do trabalho colaborativo com o neuropsicopedagogo no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2015; GARDNER, 1995).

Do ponto de vista legal, a educação inclusiva também abrange os alunos com discalculia, que têm direito a adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e apoio especializado, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). A efetivação desses direitos exige o comprometimento de toda a comunidade escolar com a equidade e o respeito às diferenças.

Em síntese, a discalculia é um transtorno real e desafiador, mas passível de intervenção eficaz quando reconhecida e compreendida. A Neuropsicopedagogia oferece as ferramentas necessárias para que esse reconhecimento ocorra de forma precoce, humanizada e baseada em evidências, promovendo o aprendizado significativo e o desenvolvimento pleno do estudante.

5. TDAH: ATENÇÃO, IMPULSIVIDADE E HIPERATIVIDADE

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica do desenvolvimento que se caracteriza

por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com início na infância e possível persistência ao longo da vida (APA, 2013). Trata-se de um dos transtornos mais comuns em idade escolar, afetando cerca de 3% a 7% das crianças em todo o mundo, com grande impacto sobre o processo de aprendizagem (BARKLEY, 1997; POLANCZYK et al., 2007).

Além disso, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) compromete a capacidade de manter a atenção, controlar impulsos e regular comportamentos motores (APA, 2013). Estudos apontam que o TDAH está relacionado a disfunções no córtex pré-frontal e no sistema dopaminérgico (BARKLEY, 1997).

O TDAH é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento porque está relacionado a alterações em áreas específicas do cérebro, como o córtex pré-frontal, responsável pelo controle inibitório, atenção seletiva e planejamento (BARKLEY, 1997; FONSECA, 2012). Estudos em neuroimagem funcional confirmam que indivíduos com TDAH apresentam menor atividade nessas regiões, o que compromete as chamadas funções executivas – habilidades mentais necessárias para organizar, planejar e regular o comportamento (DIAS; SEABRA, 2017; BROWN, 2009).

No ambiente escolar, o TDAH manifesta-se de forma variada. Crianças com predominância de desatenção têm dificuldade em manter o foco por longos períodos, são facilmente distraídas, esquecem instruções e perdem objetos com frequência. Já aquelas com predominância de hiperatividade e impulsividade demonstram inquietação motora, falam excessivamente, interrompem atividades alheias e têm dificuldade de esperar sua vez (APA, 2013; MILICH; KRAEMER, 2001).

Esses comportamentos afetam diretamente o desempenho acadêmico, pois dificultam a assimilação de conteúdos, a organização das tarefas e a permanência atenta em sala de aula (FERREIRA; BRITO, 2019; BOSSA, 2011). Como consequência, o rendimento escolar tende a ser abaixo da média, e os estudantes com TDAH frequentemente são rotulados como desobedientes, desorganizados ou

"problemáticos", o que compromete sua autoestima e seu vínculo com a escola (PAIN, 1992; OLIVEIRA, 2015).

A Neuropsicopedagogia oferece uma abordagem eficaz e humanizada para o acompanhamento desses estudantes. Inicialmente, é necessário realizar uma avaliação multidimensional, que envolva observações comportamentais, entrevistas com familiares e professores, análise do histórico escolar e, quando possível, testes neuropsicológicos que identifiquem déficits nas funções executivas, atenção sustentada, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva (DIAS; SEABRA, 2017; FONSECA, 2012).

Após o diagnóstico, é fundamental elaborar um plano de intervenção individualizado, com metas claras, estratégias específicas e acompanhamento contínuo. As principais estratégias pedagógicas para alunos com TDAH incluem: fragmentação de tarefas, uso de instruções visuais, reforço positivo, rotina estruturada, tempo extra para avaliações e pausas frequentes para movimentação (GADIA; TUCCI, 2016; FONSECA, 2012). Técnicas de autorregulação e treinamento de habilidades sociais também são recomendadas para o desenvolvimento da autonomia e do controle emocional (BARKLEY, 2002; MIRANDA; PEREIRA, 2015).

O uso de tecnologias educativas pode potencializar a aprendizagem dos estudantes com TDAH, desde que bem orientado. Aplicativos com alarmes, organizadores visuais, softwares de leitura e programas interativos são recursos eficazes para manter a atenção, facilitar a organização e promover a motivação (LIMA; CARDOSO, 2020). Entretanto, é fundamental o acompanhamento do educador e do neuropsicopedagogo para garantir o uso adequado dessas ferramentas.

Outro fator decisivo é o apoio à família. Muitas vezes, os pais não compreendem o comportamento do filho com TDAH, o que pode gerar conflitos, punições inadequadas e sentimento de culpa. A orientação familiar é essencial para fortalecer vínculos afetivos, estabelecer rotinas previsíveis e promover estratégias educativas coerentes com o perfil da criança (BROWN, 2009; GADIA; TUCCI, 2016).

A atuação do professor também é determinante. Infelizmente, muitos docentes ainda não têm formação específica sobre TDAH e, por isso, adotam práticas punitivas ou excludentes. A capacitação docente contínua é uma das frentes de trabalho da Neuropsicopedagogia, que visa transformar a escola em um espaço acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento (OLIVEIRA, 2015; FERREIRA, 2020).

Do ponto de vista legal, o Brasil assegura a inclusão de alunos com TDAH no sistema educacional por meio da Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essas normativas garantem o direito a adaptações pedagógicas, avaliação diferenciada e apoio especializado. No entanto, a aplicação efetiva dessas políticas depende da conscientização e formação dos profissionais da educação.

Em síntese, o TDAH é um transtorno complexo, que exige uma abordagem interdisciplinar, científica e humanizada. A Neuropsicopedagogia, ao articular conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, oferece caminhos concretos para a promoção do aprendizado, da inclusão e do desenvolvimento integral do aluno. Mais do que corrigir comportamentos, trata-se de compreender subjetividades, valorizar potencialidades e construir trajetórias educativas significativas.

6. AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO INTEGRADAS

A avaliação das dificuldades de aprendizagem representa um dos maiores desafios enfrentados por profissionais da educação e da saúde. Isso ocorre, em grande parte, devido à complexidade dos fatores envolvidos no processo de aprender, os quais podem ser de ordem neurobiológica, psicológica, pedagógica, emocional ou sociocultural (FERREIRA; BRITO, 2019; FONSECA, 2012). Diante dessa multiplicidade de causas e manifestações, destaca-se a relevância da

avaliação interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento para compreender o sujeito de forma ampla e contextualizada.

A avaliação interdisciplinar consiste em um processo colaborativo realizado por profissionais de diferentes áreas – como psicopedagogia, neuropsicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, neurologia e psicomotricidade – que compartilham saberes e metodologias com o objetivo de construir um diagnóstico mais preciso e um plano de intervenção eficaz (OLIVEIRA, 2015; DIAS; SEABRA, 2017). Essa abordagem considera não apenas o desempenho acadêmico do aluno, mas também aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais, linguísticos, sociais e familiares.

Na perspectiva da Neuropsicopedagogia, a avaliação não deve se limitar à identificação de sintomas ou lacunas no aprendizado, mas deve buscar compreender os processos mentais subjacentes às dificuldades, como atenção, memória de trabalho, linguagem, percepção, raciocínio lógico e funções executivas (FONSECA, 2012; BROWN, 2009). Isso exige o uso de instrumentos variados, como testes padronizados, entrevistas, observações, questionários, análise de produção escrita e atividades lúdicas, que permitam mapear o funcionamento cognitivo e afetivo do aprendiz.

Um dos principais benefícios da avaliação interdisciplinar é a possibilidade de diferenciação diagnóstica, ou seja, a capacidade de distinguir entre dificuldades de aprendizagem propriamente ditas (de origem pedagógica e ambiental) e transtornos de aprendizagem (de origem neurobiológica), como dislexia, discalculia e TDAH (CAPELLINI et al., 2009; APA, 2013). Tal diferenciação é fundamental para a escolha de estratégias adequadas de intervenção, uma vez que cada caso exige uma abordagem específica.

Além disso, a avaliação interdisciplinar permite identificar com mais precisão os fatores emocionais e sociais que interferem na aprendizagem, como baixa autoestima, ansiedade, insegurança, violência doméstica, negligência ou falta de estímulo cognitivo (BOSSA, 2011; PAIN, 1992). Muitas vezes, crianças com histórico de fracasso escolar internalizam a crença de que são incapazes de aprender, o que agrava o quadro e gera resistência às intervenções. Nesse sentido, o

trabalho em equipe oferece suporte não apenas ao aluno, mas também à família e aos professores, promovendo uma rede de apoio eficaz (MIRANDA; PEREIRA, 2015).

A atuação da escola nesse processo é indispensável. É no cotidiano escolar que as dificuldades costumam se manifestar de forma mais evidente, e é nesse contexto que os primeiros encaminhamentos devem ser feitos. Cabe à equipe pedagógica observar os sinais de alerta, como dificuldades persistentes na leitura e escrita, falta de atenção constante, dificuldades com números ou linguagem oral, e realizar registros sistemáticos para subsidiar a avaliação (FERREIRA, 2020; LUCKESI, 2011).

Para que a avaliação interdisciplinar seja efetiva, é fundamental que os profissionais envolvidos estejam abertos ao diálogo, respeitem os limites e saberes de cada área e tenham como foco comum o bem-estar e o desenvolvimento do estudante (BARDAGI; BASTOS, 2009). O trabalho colaborativo demanda tempo, escuta ativa, empatia e clareza de objetivos. Nesse contexto, o neuropsicopedagogo pode atuar como mediador entre os diversos saberes, integrando os dados obtidos nas diferentes avaliações e articulando estratégias de intervenção adaptadas ao contexto escolar e familiar (FONSECA, 2012; OLIVEIRA, 2015).

Outro ponto importante é o uso de relatórios integrados, que sintetizam os achados de cada área e apresentam propostas conjuntas de encaminhamento. Tais relatórios são úteis não apenas para os profissionais envolvidos, mas também para os professores e familiares, que passam a compreender melhor as dificuldades da criança e a colaborar mais ativamente no processo de superação (BROWN, 2009; LIMA; CARDOSO, 2020).

A avaliação interdisciplinar também é essencial para garantir a equitatividade no acesso à educação. Ao identificar precocemente as necessidades específicas de cada aluno, a equipe pode propor adaptações curriculares, apoio especializado e estratégias de inclusão, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Em suma, a avaliação interdisciplinar é um recurso valioso para a compreensão profunda das dificuldades de aprendizagem e para a construção de trajetórias escolares mais justas, eficazes e humanizadas. Ela permite olhar o sujeito em sua totalidade, valorizando suas potencialidades e oferecendo suporte às suas limitações. Trata-se, portanto, de um instrumento ético, técnico e afetivo de promoção da inclusão e da aprendizagem significativa.

7. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórico-conceitual, voltada à compreensão da Neuropsicopedagogia como campo interdisciplinar. O método de pesquisa adotado é o bibliográfico, conduzido a partir do levantamento e análise de obras clássicas, artigos científicos e manuais diagnósticos que sustentam as interfaces entre a neurociência, a psicologia cognitiva e a pedagogia. A escolha por este modelo justifica-se pela necessidade de articular conceitos densos sobre o funcionamento cerebral e suas implicações no processo de aprendizagem, permitindo uma síntese interpretativa das práticas de intervenção.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO e Google Acadêmico, além de bibliotecas físicas, utilizando descritores como "neuropsicopedagogia", "funções executivas", "transtornos de aprendizagem" e "intervenção escolar". A seleção das fontes privilegiou autores de referência na área, como Sara Pain, Vitor da Fonseca e Nadia Bossa, além de documentos normativos de caráter internacional e nacional, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garantindo uma base legal e clínica atualizada.

Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, organizada em eixos temáticos que percorrem desde as bases neurobiológicas dos transtornos específicos (dislexia, discalculia e TDAH) até as estratégias de atuação profissional. Esse

procedimento permitiu o cruzamento de informações entre diferentes teóricos, facilitando a identificação de pontos de convergência no que tange à importância da avaliação interdisciplinar e do papel mediador do neuropsicopedagogo no ambiente escolar, clínico e hospitalar.

Por fim, o estudo propõe uma reflexão crítica sobre a práxis educativa, focando no desenvolvimento das funções executivas e na personalização do ensino como ferramentas de inclusão. A estrutura analítica foi desenhada para oferecer não apenas uma revisão de literatura, mas um suporte teórico que fundamente estratégias preventivas e interventivas, respeitando a singularidade cognitiva do sujeito e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento, conforme preconizado pelas políticas públicas de educação especial vigentes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia oferece um caminho promissor para o enfrentamento dos transtornos de aprendizagem, ao integrar conhecimento científico e prática educacional. A atuação qualificada do neuropsicopedagogo contribui significativamente para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com dislexia, discalculia e TDAH, promovendo inclusão e equidade no ambiente escolar.

O presente artigo buscou investigar, por meio de uma abordagem interdisciplinar e fundamentada na Neuropsicopedagogia, os principais fatores que interferem no processo de aprendizagem, com ênfase nas dificuldades escolares relacionadas a condições neurobiológicas, emocionais e pedagógicas. A pesquisa teve como objetivo central compreender como a atuação integrada de diferentes saberes – neurocientífico, pedagógico e psicológico – pode favorecer o diagnóstico e a intervenção eficaz diante das dificuldades de aprendizagem, especialmente no contexto escolar.

Constatou-se que a aprendizagem é um fenômeno multifacetado, que envolve o funcionamento cerebral, as experiências emocionais, os vínculos familiares, a qualidade da mediação pedagógica e os contextos sociais nos quais o indivíduo está inserido. A partir dessa premissa, defendeu-se ao longo do texto a importância de compreender as dificuldades de aprendizagem não como falhas individuais, mas como manifestações de processos complexos que exigem investigação profunda, sensível e técnica.

A análise de temas como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a atuação do neuropsicopedagogo no ambiente escolar, a influência das funções executivas na aprendizagem e, principalmente, o papel da avaliação interdisciplinar demonstrou que apenas por meio de uma compreensão ampliada e plural é possível promover práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e significativas. A avaliação interdisciplinar, nesse contexto, emerge como instrumento essencial para que o educador compreenda o sujeito em sua totalidade e possa planejar intervenções alinhadas às suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.

Além disso, ficou evidente que o olhar neuropsicopedagógico valoriza não apenas o déficit ou a dificuldade, mas também as potencialidades do aprendiz. Essa perspectiva contribui para a construção de uma educação mais humana, democrática e sensível às particularidades de cada estudante. A Neuropsicopedagogia, nesse sentido, não se limita ao tratamento de sintomas ou ao preenchimento de lacunas acadêmicas, mas propõe uma atuação integral, que valoriza o sujeito em sua singularidade.

Por fim, destaca-se que, para garantir a eficácia das práticas propostas, é fundamental o investimento em formação continuada para os profissionais da educação, em políticas públicas inclusivas e no fortalecimento de redes de apoio que envolvam família, escola e profissionais da saúde e da educação. O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige compromisso ético, empatia, escuta ativa e conhecimento técnico. Somente assim será possível construir espaços educativos que acolham, respeitem e desenvolvam todos os aprendizes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. ***Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5***. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARKLEY, R. A. ***Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.*** Porto Alegre: Artmed, 1997.

BOSSA, N. A. ***A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.*** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. ***Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).*** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

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

BRITO, G. N. O.; PINTO, S. S. F. **TDAH: da teoria à intervenção psicopedagógica.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 101–108, 2014.

BROWN, T. E. ***Transtorno de déficit de atenção: sintomas, diagnóstico e tratamento do TDAH adulto.*** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAPELLINI, S. A.; LOPES-SILVA, J. B. **Intervenção fonológica e habilidades metafonológicas em escolares com dislexia.** *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 317-325, 2018.

CAPELLINI, S. A. et al. **Discalculia: diagnóstico e intervenção**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 41-52, 2009.

DEHAENE, S. ***Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.*** Porto Alegre: Artmed, 2012.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. ***Funções executivas: da teoria à prática.*** Porto Alegre: Artmed, 2017.

FARIA, L.; FONSECA, M. D**iscalculia: identificação e estratégias pedagógicas.**

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-108, 2021.

FERREIRA, D. A. D.; BRITO, L. C**. Estratégias pedagógicas para alunos com dislexia**. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 45-52, 2019.

FERREIRA, M. B**.** ***Neuropsicopedagogia clínica: avaliação e intervenção.*** São Paulo: Wak Editora, 2020.

FONSECA, V. ***Psicopedagogia e desenvolvimento humano.*** Porto Alegre: Artmed, 2012.

GADIA, C.; TUCCI, A. C. **TDAH: estratégias para manejo escolar.** *Revista Educação em Foco*, v. 21, n. 2, p. 33-42, 2016.

GARDNER, H. ***Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.*** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GEARY, D. C. Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 37, n. 1, p. 4–15, 2004.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of Dyslexia.** Baltimore: IDA, 2002.

LIMA, D. D. S.; CARDOSO, L. D. **Tecnologias digitais e aprendizagem: recursos para alunos com TDAH.** *Revista Educação Especial em Foco*, v. 10, n. 2, p. 20-32, 2020.

MIRANDA, M. C.; PEREIRA, R**. Neuropsicologia e dificuldades de aprendizagem.** *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 3, p. 123-134, 2015.

MOTA, M. M. P.; FERNANDES, F. D. **Estratégias de leitura e escrita na dislexia.** *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1474–1484, 2013.

OLIVEIRA, M. C. L. **Neuropsicopedagogia e prática clínica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

PAIN, S. **A escuta do sujeito na aprendizagem.** São Paulo: Ágora, 1992.

RANGEL, E. **Neuropsicopedagogia: contribuições para o processo de aprendizagem.** *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 19, n. 32, p. 135-147, 2010.

SHAYWITZ, S. E. et al. Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biological Psychiatry*, v. 55, p. 926–933, 2004.

SHAYWITZ, S. E. et al. **Dislexia: uma disfunção cerebral específica.** *Biological Psychiatry*, v. 52, n. 2, p. 101–110, 2002.

SNOWLING, M. **Dyslexia.** 2. ed. Oxford: Blackwell, 2000.

SOPRANO, K. M. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar**. São Paulo: Memnon, 2010.

SOUZA, V. L. T.; CAETANO, S. C. **Dislexia e dificuldades de aprendizagem: uma revisão teórica**. *Revista Psicologia em Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 89-97, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 6

ARBORIZAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE URUCURITUBA, AMAZONAS, BRASIL

SCHOOL TREE PLANTING AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: SUSTAINABILITY PRACTICES IN A PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF URUCURITUBA, AMAZONAS, BRAZIL

Solange Cardoso de Oliveira
Universidade del Sol (UNADES), Paraguai

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no município de Urucurituba, Amazonas, Brasil, com o objetivo de identificar ações de preservação dos recursos naturais desenvolvidas em uma escola de ensino fundamental e médio, voltadas para a sustentabilidade ambiental. A investigação partiu da problemática relacionada à forma como a escola planeja e executa ações ambientais que contribuam para a preservação do meio ambiente e para a formação da consciência ecológica dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação, entrevistas, questionários e análise documental. Participaram da pesquisa professores e alunos da instituição escolar. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores demonstra preocupação em abordar temas relacionados à preservação ambiental em suas práticas pedagógicas, embora parte dos estudantes perceba essa preocupação de forma parcial. Como ação prática de educação ambiental, realizou-se o plantio de mudas de árvores na escola, envolvendo professores, alunos e comunidade. Conclui-se que a arborização e as práticas educativas voltadas ao meio ambiente contribuem para a conscientização ambiental, para a melhoria da qualidade de vida no espaço escolar e para o

fortalecimento de atitudes sustentáveis entre os estudantes e a comunidade escolar.
Palavras-chave: Educação ambiental; Sustentabilidade; Arborização escolar; Preservação dos recursos naturais; Consciência ambiental.

ABSTRACT
This article presents a section of a master's research conducted in the municipality of Urucurituba, Amazonas, Brazil, aiming to identify actions for the preservation of natural resources developed in an elementary and secondary public school, focusing on environmental sustainability. The research problem addressed how the school plans and implements environmental actions that contribute to environmental preservation and to the development of ecological awareness among students. Methodologically, this study adopts a qualitative approach based on a case study design, using observation, interviews, questionnaires, and document analysis as data collection instruments. Teachers and students from the school participated in the research. The results revealed that most teachers show concern about including environmental preservation topics in their pedagogical practices, although some students perceive this concern only partially. As a practical environmental education activity, tree planting was carried out within the school premises, involving teachers, students, and the local community. The findings indicate that school arborization and environmental educational practices contribute to raising environmental awareness, improving the quality of life in the school environment, and encouraging sustainable attitudes among students and the school community.
Keywords: Environmental education; Sustainability; School arborization; Natural resource preservation; Environmental awareness.

INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte da pesquisa de mestrado de Oliveira (2019), desenvolvida na Universidade Del Sol (UNADES), no Paraguai. Teve como temática: A Arborização e a importância do planejamento

Ambiental na vida escolar e social dos alunos de uma escola do ensino fundamental, no Município de Urucurituba, Amazonas – Brasil.

Dessa forma, surgiu como *pergunta central de investigação:* De quê forma a escola planeja e executa as ações ambientais promovidas pela escola para a preservação dos recursos naturais, considerando a sustentabilidade ambiental? Teve como objetivo: identificar as ações de preservação dos recursos naturais promovidos em uma escola do ensino fundamental no município de Urucurituba, Amazonas - Brasil, no ano 2019, para a sustentabilidade ambiental. A apresentação dos resultados tem o intuito de provocar a reflexão e a consciência ambiental e um olhar atento para a conservação e preservação dos recursos naturais, visto que a arborização melhora a qualidade do ar, elevando a umidade e diminuindo as ilhas de calor, evitam poeiras, e ruídos e melhoram a oxigenação do ar, proporcionando um ambiente mais agradável aos estudantes, além de contribuir para diminuir os agravos diários sobre o meio ambiente.

Este capítulo está dividido em sessões: introdução, marco teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados da investigação e a conclusão. O Marco Teórico abordou os autores que deram suporte a pesquisa de campo e embasaram as variáveis da pesquisa. A Metodologia traz a pesquisa de campo, na qual delineia-se a pesquisa qualitativa aplicada tendo o estudo de caso como método.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 A PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS E A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

De acordo com Sabbagh (2011), as áreas verdes ou os espaços verdes tornam-se essenciais, pois proporcionam ao ambiente a renovação da oxigenação do ar, hidratando a atmosfera por meio dos processos da fotossíntese e da transpiração. Para garantir que o planeta sobreviva, a principal obrigação é conservar todos os recursos naturais do planeta. Uma forma de se fazer isso é seguindo o conceito

de sustentabilidade, no qual defende toda a preservação da natureza e meio ambiente.

A Constituição Federal no seu artigo 225, assegura que:

> "Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações."

A legislação brasileira contempla amplamente a proteção do meio ambiente e dos recursos naturais, assegurando expressamente a todos os cidadãos, o direito a existência digna, que está relacionada ao desenvolvimento socioeconômico do indivíduo, que deve obrigatoriamente ocorrer em consonância com as diretrizes de proteção do meio ambiente e de seus recursos naturais. Para tanto é preciso que utilizemos as dicas para a sustentabilidade de Leonardo Boff, a lógica dos 7 erres no nosso cotidiano escolar: "**R**educir, **R**eutilizar, **R**eciclar, **R**earborizar, **R**ejeitar (o consumismo e a propaganda espalhafatosa), **R**edistribuir e **R**espeitar" (BOFF, 2013, p.182).

Transformar os materiais orgânicos do lixo em adubo já é uma ótima opção a ser tomada, porque a coleta de várias cidades não tem esse tipo de ação e jogam o lixo sempre em um aterro. Assim, o resíduo orgânico pode parar em redes pluviais e esse recurso natural se tornar impróprio para o uso.

> Uma educação ambiental "voltada à reutilização minimizará o impacto dos descartáveis, introduzindo tais produtos novamente no sistema produtivo de forma a se transformar em novo produto" ou dar-lhe nova destinação. Para ter o sentido de uma educação considerada completa, necessita versar "sobre o consumo sustentável, a reutilização de materiais e redução de descarte de embalagens", dentre tantas outras atitudes e competências (CORTEZ; ORTIGOZA, 2007, p. 1234).

Algumas atitudes são importantes para conservar os recursos naturais do planeta como: apagar as luzes quando sair dos cômodos; utilizar as torneiras somente quando for preciso; abandonar as sacolas plásticas oferecidas em estabelecimentos; não jogar óleo ou mesmo outras matérias densas nas pias e ralos; são alternativas fáceis de

serem feitas que ajudam bastante na preservação do meio ambiente. O uso desregrado e a falta de cuidado com esses recursos tornam-nos cada vez mais raros. O controle e a repressão de atividades lesivas ao meio ambiente, se não contidas, podem impactar irreparavelmente o meio ambiente. No âmbito Internacional é visível a mobilização solidária dos povos no sentido de alcançar a integração do sistema global em prol da preservação do meio ambiente equilibrado e do desenvolvimento sustentável.

Em relação ao termo desenvolvimento sustentável:

> [...] mencionado já no Princípio 1, e que permeia toda a Declaração do Rio [...] substitui de forma consideravelmente mais precisa a idéia expressada no Princípio 14 de Estocolmo, de que o "planejamento racional constitui um instrumento indispensável para conciliar os imperativos do desenvolvimento e a necessidade de proteger e melhorar o meio ambiente" (LAGO, 2006, p. 202).

Ao longo dos anos foram realizadas várias conferências internacionais, com o objetivo de conciliar o desenvolvimento econômico social com a obrigação de manter o planeta habitável para as próximas gerações. Essas conferências proporcionaram a interação e integração mundial das prerrogativas para se obter um ambiente saudável e equilibrado, além de produzir documentos vetores, com a finalidade de uniformizar e trazer o comprometimento dos Estados Membros, em atingir metas de desenvolvimento sustentável e de diminuição de impactos negativos ao meio ambiente. Pode-se citar, dentre outras: A Declaração de Estocolmo; A Declaração da Conferência Rio/92 sobre meio ambiente e desenvolvimento; O Protocolo de Quioto/1997; Rio+10, conferência realizada em Joanesburgo, cujo objetivo principal seria rever as metas propostas pela Agenda 21 (documento gerado da ECO/92); A Declaração da Conferência Rio+20/2012.

Cervo e Bueno (2005) destacam que:

> O debate tornou-se polêmico. De um lado, os países ricos tributam a pobreza e a fome a causas sulinas, como a corrupção e a incompetência dos governos, por que não ao baixo grau de abertura aos agentes econômicos do centro do capitalismo. E se dispõem a financiar, desde a Rio-92,

> projetos de seu interesse. De outro, os países em desenvolvimento que apontam os industrializados como causadores da degradação ambiental e da desigualdade entre as nações. Embaraçado, o debate evoluiu com ganhos conceituais para os países em desenvolvimento, porém minguados efeitos concretos de modo geral (CERVO; BUENO, 2005, p. 542).

Quando deixamos de preservar os recursos naturais, ou seja, quando de alguma forma, permitimos que esses recursos se percam ou que sua capacidade produtiva se reduza, ocorre a degradação ambiental. No Brasil, essa obrigação do Estado está objetivada pela Constituição Federal, que culmina na responsabilidade do Estado em gerir de maneira eficiente e transparente, seja controlando ou fiscalizando os entes governamentais e a sociedade, visando a efetividade de suas próprias regras.

As Políticas Públicas devem coibir a degradação da qualidade ambiental, que prejudiquem a saúde, a segurança e o bem-estar da população, bem como controlar as atividades sociais e econômicas que possam sujeitar o meio ambiente à degradação, não permitindo atividades ou produtos que possam afetar as condições sanitárias do meio ambiente ou que estejam em desacordo com os padrões ambientais estabelecidos.

Cabe ao Estado, viabilizar a participação das organizações sociais através dos contratos de gestão no gerenciamento das áreas, como o meio ambiente, a saúde e a cultura.

Em matéria de meio ambiente, é do Poder Executivo que se extraem as ideias, que terão o condão de arbitrar e mediar interesses antagônicos no tocante ao uso do recurso natural, através de destinação de metas que deverão trazer resultados ou por meio de instrumentos de gestão (consórcios públicos).

Os desafios a serem conquistados são muitos, mas destaca-se que o Poder Público deve antes de tudo, aplicar os princípios da informação, eficiência e da ética em seu sistema operacional e gestacional, além da reformulação de estruturas internas, equipando-se a fim de proporcionar à sociedade, a possibilidade de participação pró - ativa diante da implantação de Políticas Públicas Nacionais, Regionais e Internacionais, bem estruturadas.

2 METODOLOGIA

O desenho da investigação foi o estudo de caso. O enfoque da investigação foi a pesquisa qualitativa, compreendendo a observação, entrevista, questionário e os dados documentais. Enquadrou-se no tipo descritivo em que os dados coletados serviram para análise do fenômeno estudado. Como principal fonte de dados constitui-se a conduta dos docentes e discentes, registradas pela pesquisadora e os dados coletados durante a entrevista com os professores (PR), alunos (AL).

Ponte (1994, p.3) caracteriza o estudo de caso da seguinte maneira:

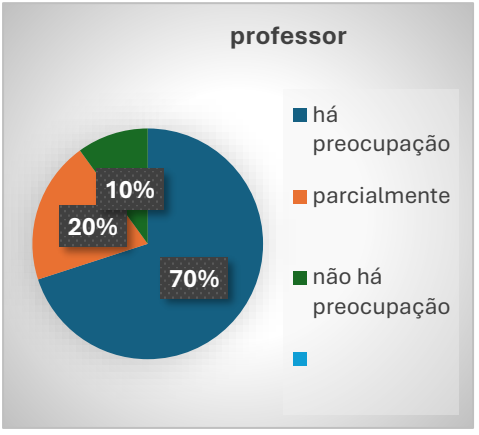
> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu "como" e os seus "porquês" evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico

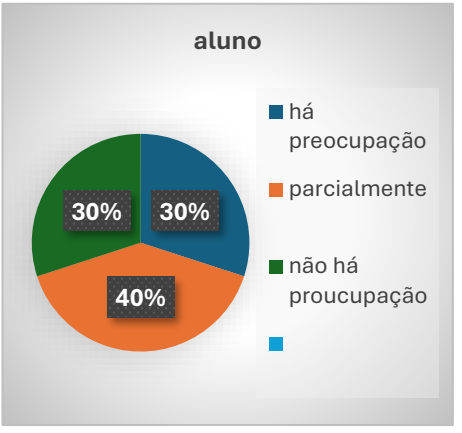
O contexto do trabalho foi no município de Urucurituba/Am, em uma Escola Estadual, situada na avenida Olivia Gomes, bairro Aparecida. É uma escola bastante ampla e abundante de espaço vazio, tem a delimitação geográfica de 75 metros de largura e 120 de comprimento. A Escola Estadual tem uma clientela 1.706 alunos divididos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Trata-se de uma escola da rede pública de ensino Fundamental, localizada na região norte do país. Sua clientela é composta em sua maioria de famílias de baixa renda e de classe média. Participaram da pesquisa uma turma de 25 alunos do 2º ano do Ensino fundamental e uma turma 25 alunos do Ensino Médio e 10 professores.

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados foram obtidos através dos questionários.

Há preocupação dos professores em incluir em suas aulas assuntos ou atividades que envolvem a temática da preservação dos recursos naturais?





Fonte: Elaboração própria

Conforme se observa no gráfico. Dos professores entrevistados, 70% responderam que há preocupação dos professores e alunos com a preservação dos recursos naturais. 20% responderam que a preocupação é parcial e 10% manifestaram que não há preocupação.

Os alunos por sua parte, 30% disseram que há preocupação dos professores e alunos com a preservação dos recursos naturais, 40% dos alunos disseram que a preocupação é parcial e 30% responderam que não havia uma preocupação com a preservação dos recursos naturais.

Além dos questionários, foi realizado uma atividade que contou com a participação e apoio da equipe pedagógica, de alunos do 2º ano do ensino fundamental e médio; professores da Escola e comunidade local. Foram plantadas na escola 30 mudas de árvores sendo 15 de palmeiras e 15 de árvores frutíferas como: mangueira, abacateiro,

gravioleira. Doadas pelos professores e pais de alunos que se envolveram ativamente no processo. A escola neste dia direcionou suas atividades para a Educação Ambiental, os alunos puderam locomover-se pelo local observando como a escola estava quanto a lixo, papéis, danos a estrutura física. E por último puderam também participar do plantio. As áreas utilizadas para o plantio foram ao redor das salas e da quadra.

Sobre isso Carneiro (2011, p.28) afirma:

> Acolher a diversidade é uma meta a que nos propomos, respeitando as particularidades e a riqueza inerentes em cada um. Através de práticas ecológicas, possibilitaremos a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário.

As áreas verdes e as árvores nas escolas proporcionam benefício como: sombra, filtragem da poluição, diminuição dos ruídos externos e embelezamento. Dessa forma, a ação foi realizada de forma prazerosa entre os envolvidos na ação ambiental e o objetivo foi alcançado, pois alguns alunos falaram em fazer o dever de casa, como: separar o lixo, gastar menos água, não jogar lixo nas ruas.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo “Identificar as questões de preservação dos recursos naturais promovidos em uma Escola Estadual, no ano de 2019, para a Sustentabilidade ambiental”. Pode-se concluir que este objetivo foi alcançado, pois houve um interesse muito grande dos alunos, professores e comunidade escolar, em participar e entender os benefícios que a arborização e todos os procedimentos ambientais trazem para a qualidade de vida e a preservação dos recursos naturais.

Uma escola arborizada mostra a atenção que se está dando as questões ambientais, e, que os alunos são conscientes do papel que exercem dentro da responsabilidade de preservar e conservar a natureza. Na cidade em que está situada a escola foco desta

investigação, é perceptível que as questões ambientais não são prioridades. Embora, as ruas sejam arborizadas a cidade não tem serviço de aterro sanitário e o lixão fica a céu aberto. Os resultados obtidos nas entrevistas e observações demonstraram que os discentes sabem da importância de se valorizar a natureza.

Um dos elementos fundamentais no processo de conscientização da sociedade e dos problemas ambientais é o educador, estes têm o poder de desenvolver em seus alunos, hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito a natureza, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do Planeta.

Os alunos, gostam de estar em contato com a natureza, é uma disciplina que chama atenção deles, por tratar-se de temáticas que estão presentes no seu dia a dia. Percebeu-se que projetos voltados ao meio ambiente como o plantio e cultivo de mudas, os motiva sair de sala de aula e participar. Eles se envolvem em atividades voltadas ao meio ambiente, demonstrando serem conscientes do papel que exercem perante a sociedade.

Porém, a escola em si carece de investimento e incentivo dos governos federal, estadual e municipal, que em parceria com a escola, setor privado e a sociedade atuem para reduzir a geração de resíduos e de produtos descartáveis. Além dos alunos, os professores também precisam envolver-se em estudos e reflexões para desenvolver os saberes à prática de uma educação ambiental crítica e propor ações diversificadas.

Da mesma forma que os alunos, os professores precisam atuar em equipe, aprendendo a diagnosticar possibilidades reais de trabalho e socializando suas reflexões e ações. É importante também a participação da família nesse processo. A preservação dos recursos naturais carece do envolvimento de todos os agentes que participam não só da escola, mas da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

BUENO, Adriana M. C. **Perspectivas contemporâneas sobre regimes internacionais: a abordagem construtivista**. Santo André: Centro Universitário Fundação Santo André, 2009.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: ecologia e meio ambiente**. 2ª ed. 2013. ISBN: 9788532642981.

CARNEIRO, S.L. **Escola Amigos do Verde: resiliência, amorosidade ciência para a sustentabilidade.** 1ed.porto Alegre: Armazémdigital.2011.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da Política Exterior do Brasil**. 4. ed. Brasília: Unb, 2005. 596 p.

CONFERÊNCIA DAS PARTES DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MUDANÇA DO CLIMA, 2002. Modalidades e procedimentos simplificados para atividades de mecanismo de desenvolvimento limpo de pequena escala. Anexo II, Disponível em: http://mct.gov.br/upd_blob/005/5555.

CORTEZ, ATC, and ORTIGOZA, Sag., orgs. **Da produção ao consumo: Impactos socioambientais no espaço urbano.** São Paulo: cultura acadêmica ,2009. 146 p. ISBN 978-85-7983-007-5.

LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o brasil e as três conferências ambientais das nações unidas**. Brasília: Funag, 2006. 276p

PONTE, João Pedro (1994) **O estudo de caso na investigação em educação matemática.** Quadrante,3 (1), pp3-18.

SABBAGH, R**. Arborização urbana no Bairro Mario Dedini em Piracicaba. Soc. Bras. de Arborização Urbana** REVSBAU, Piracicaba – SP, v.6, n.4, p. 90-106, 2011.

CAPÍTULO 7

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Acecy Almeida Gomes
contato.acecy@gmail.com

RESUMO
Este artigo de revisão bibliográfica tem por finalidade abordar o tema competências em relação à prática docente na educação básica. Entre as competências (10) destaca-se as socioemocionais que interagem com as demais e que o professor deve trabalhar ao tratar dos conteúdos em sala de aula, num clima de harmonia, coletividade, engajamento, cooperação, respeito mútuo, diversidade e gênero. Quando nos referirmos ao novo ensino médio, as competências socioemocionais são mais explícitas por envolver o projeto de vida apresentado pelos alunos. Nesse caso, é de suma importância que a prática docente seja um elemento catalisador para o sucesso de todas as competências, o que vai exigir do mesmo, leituras sobre a Base Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017) e, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1997) e a LDB (9396-BRASIL).
Palavras-chave: Competências. Prática docente. Mediação.

ABSTRACT
This literature review article aims to address the topic of competencies in relation to teaching practice in basic education. Among the competencies (10), socio-emotional competencies stand out, interacting with the others and which the teacher should work on when dealing with content in the classroom, in a climate of harmony, collectivity, engagement, cooperation, mutual respect, diversity and gender. When referring to the new high school curriculum, socio-emotional competencies are more explicit as they involve the life project presented by the students. In this case, it is of utmost importance that teaching practice be a catalyst for the success of all competencies, which will require readings on the

Common Curricular Base (BNCC-BRASIL, 2017), the National Curricular Parameters (BRASIL 1997) and the LDB (9396-BRASIL).
Keywords: Competencies. Teaching practice. Mediation.

INTRODUÇÃO

Este artigo está voltado para a dicotomia prática docente e competências socioemocionais transitando pelo novo ensino médio. Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica que explora a prática docente em conexão com as competências socioemocionais. Nesse sentido, o objetivo está em descrever as como a prática docente implica no sucesso na inserção das competências socioemocionais em sala de aula e seu reflexo no aprendizado dos alunos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 PRÁTICA DOCENTE

A profissionalização é o processo de aquisição das capacidades específicas da profissão, no qual se insere a profissionalidade, é a busca por uma identidade ou perfil profissional. O conceito de profissão evoluiu socialmente e ele está marcado por mudanças sociais, econômicas ocorridas ao longo da história.

Profissão é um ato específico e complexo, diz respeito a um grupo especializado, competente, pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e ética comum, formam o grupo (FERNANDES, 2018).

Ser professor, contudo, como em qualquer outra profissão, requer vocação e disposição para enfrentar as exigências do dia a dia, e, sobretudo, muita dedicação, estudo e determinação. É uma responsabilidade muito grande, pois esse profissional ao educar jovens, se torna corresponsáveis pelos futuros papéis que eles desempenharão na sociedade.

Diz Pimenta (2015, p.19) que se:

> Constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado de cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e em outros agrupamentos.

Libâneo (2015, p.10) cita que:

> É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos, envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Segundo Libâneo (1990), a escola é uma instituição que age de forma consciente e intencional para instruir e ensinar com finalidades e objetivos. Sua função é formar o sujeito para atender exigências sociais que acabam determinando as práticas educativas da escola. Sendo assim, a sociedade espera da escola um retorno que atenda a essas exigências.

Tardif (2008, p.11) aponta o seguinte:

> O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. {…} O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo

> relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Segundo Tardif (2008, p.36), “a prática, integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Sobre os saberes do docente na sua prática prática pedagógica, podemos enumerar:

Saberes disciplinares: Os saberes disciplinares correspondem aos saberes provindos dos diversos campos do conhecimento e se integram na prática pedagógica por intermédio da formação inicial ou continuada do profissional da educação. Os professores interagem com os saberes sociais selecionados e organizados em forma de disciplinas pelas instituições de ensino.

Tais saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes curriculares: São os saberes que estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, validados pela instituição escolar na qual o docente se encontra. Concretamente, estes são saberes sociais, selecionados como modelo da cultura erudita e de formação da cultura erudita, traduzidos sob forma de programas escolares que os docentes precisam aprender para aplicar em sala de aula e em outros espaços educativos.

Saberes experienciais: São saberes baseados no exercício prático da profissão, isto é, no cotidiano da sala de aula e no conhecimento de seu meio. Estes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se. Assim, podemos dizer que os saberes experienciais são saberes que encontram suas raízes na prática diária da atividade docente.

Tardif (2008, p.52):

> Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da

> carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares.

No que se refere à profissionalização, Para Contreras, profissionalidade é o termo utilizado para designar o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente, abarcando três dimensões:

> — Obrigação moral — tendo como componentes a preocupação com o bem-estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade; — Compromisso com a comunidade — estabelecendo, inicialmente, com os professores, e a seguir, com a sociedade todo, intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade e justiça); — Competência profissional — transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade. (CONTRERAS, 2002, p.73).

A educação deve incentivar a participação ativa e engajada dos estudantes na vida social e política, estimulando a construção de uma cidadania crítica e participativa. Os estudantes devem ser incentivados a se envolver em projetos e iniciativas que promovam a sustentabilidade e a justiça social, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Nesse sentido, a educação é uma ferramenta poderosa para as transformações das realidades sociais e pode contribuir para a formação de indivíduos comprometidos com a construção de um novo milênio, conforme destacado por Morin (2001). Portanto, é fundamental que a escola assuma esse papel transformador e atue como um agente de mudança, formando indivíduos capazes de atuar em prol de um mundo mais sustentável e justo.

Com certeza, a mediação é um elemento fundamental para a construção de um projeto de vida consciente e alinhado com as possibilidades e limitações da realidade. Profissionais da educação, familiares e adultos em geral podem oferecer orientação, apoio e incentivo aos jovens nesse processo, ajudando-os a refletir sobre suas habilidades, interesses, valores e objetivos de vida.

Segundo Freire (1996), a escola tem como uma de suas principais tarefas proporcionarem condições para que o indivíduo possa assumir-se como um ser social e histórico, capaz de pensar, transformar, criar e realizar seus sonhos.

A formação que se almeja para o estudante no ensino médio, é aquela que propicia não apenas a aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, mas que seja capaz também de contribuir para formar um estudante com pensamento crítico, autônomo e que socialmente, tenha projetos com fins coletivos, que contribua para o exercício ativo da cidadania, e para a efetivação de direitos (KLEIN, 2011).

FIGURA 2- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA

FONTE: Paraná (2021)

Segundo Freire (1996), a escola tem como uma de suas principais tarefas proporcionar condições para que o indivíduo possa assumir-se como um ser social e histórico, capaz de pensar, transformar, criar e realizar seus sonhos. O objetivo é formar um sujeito que, dentre outras coisas, seja responsável pelo ambiente em que vive, preocupado com a sustentabilidade do planeta e atuante na transformação de uma sociedade mais justa.

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular é importante para garantir que o ensino em todo o Brasil tenha uma direção clara e coerente. Além disso, a Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica oferecem uma base sólida para a educação no país. É interessante notar que a noção de "projeto de vida" tem um papel central na BNCC e nas diretrizes curriculares. Projetar a vida é uma característica humana e é especialmente importante durante a juventude, quando os indivíduos começam a se perguntar sobre o rumo que devem tomar na vida (MACHADO, 2004). No entanto, os projetos de vida tendem a ter uma lógica própria e são influenciados por muitos fatores, incluindo o tempo histórico, ases características pessoais e os valores sociais.

Tais transformações provocaram uma redefinição do currículo pelo Ministério da Educação que implantou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo em seu bojo a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, as escolas têm a oportunidade de oferecer uma educação mais completa e preparar os estudantes para o futuro. A reforma busca promover uma educação flexível e adaptada às necessidades individuais de cada estudante, através de um plano personalizado que inclui metas, objetivos e ações concretas para alcançá-los.

Carvalhaes (2017, p. 56) levanta uma questão de suma importância para a reflexão dos professores sobre o que ensinar, como ensinar, porque ensinar, quando ensinar no se que refere aos conteúdos conceituais, e por extensão, atitudinais e procedimentais:

> Apenas os conteúdos escolares não parecem mais bastar para as sociedades atuais. O aprendizado não irá mais se limitar ao período da Educação Básica, mas deverá continuar durante toda a vida do indivíduo (em inglês, lifelonglearning). Na escola, os alunos aprendem a se relacionar, a lidar com diferentes opiniões e costumes, a trabalhar em equipe e até a estabelecer alvos mais elevados para si mesmos. Isso exige que eles desenvolvam uma série de habilidades não estritamente cognitivas, mas que têm mais a ver com sua capacidade de construir relações de confiança e de se autoconhecer, de mobilizar ou controlar suas emoções, seja para atingir objetivos escolares ou para criar um ambiente positivo ao seu redor.

A escola deve ter a competência em encaminhar o discente para a busca do conhecimento. No período normal a escola acolhe o aluno e o direciona para suas práticas associando os saberes às novas expectativas.

1.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Com a implementação da BNCC e o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, a escola passa a ter um papel ainda mais importante na formação integral dos alunos, buscando desenvolver habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico e científico. A ideia é formar cidadãos mais críticos, autônomos e capazes de lidar com as demandas da sociedade contemporânea, que exige cada vez mais a capacidade de adaptação e de trabalho em equipe.

Desde 2020, na BNCC, as competências socioemocionais passaram a compor nas dez competências gerais. Nesse sentido, os estudantes têm o direito de aprender os conteúdos pragmáticos da grade curricular e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades socioemocionais.

A crítica nesse ano foi de que os professores não foram capacitados para o desenvolvimento destas competências

Assim, o protagonismo do aluno se torna fundamental nesse contexto, já que ele é colocado no centro do processo educacional, tendo um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento e no desenvolvimento de suas competências socioemocionais. A escola passa a ser um espaço de diálogo, reflexão e participação, onde o aluno é incentivado a expressar suas ideias, opiniões e sentimentos, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Compreender e desenvolver as competências socioemocionais são fundamentais para uma educação mais ampla e integral, que não se limite apenas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe à tona a importância dessas competências, que devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, e o Projeto de Vida dos Estudantes se apresenta como uma oportunidade para aprimorar e fomentar o desenvolvimento dessas competências.

A *Base Nacional Comum Curricular*, enquanto mais novo documento educacional, que objetiva nortear as competências e habilidades a serem trabalhadas durante a educação básica. Mesmo que o foco do presente trabalho volte-se para a matemática, compreende-se que é fundamental refletir sobre a organização geral do documento, pois acredita-se na importância de todo professor conhecer as etapas, preceitos e conteúdos que envolvem a educação formal do educando, visto que, esse processo não é encerrado com a passagem de um ano para o outro, ou na troca da educação infantil para o ensino fundamental ou médio.

A Base estabelece dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas durante toda a educação básica, de forma integral e articulada em todos os momentos formativos. Todas as competências foram construídas observando o ideal de educando que se pretende formar. Destaca-se um resumo dessas competências:

1) Valorização do conhecimento historicamente construído, nos âmbitos físicos, sociais, culturais e digitais, e a articulação desses saberes em prol da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática;

2) Valorização desses conhecimentos, aplicabilidade e compreensão em todos os âmbitos formativos;
3) Ampliação da curiosidade intelectual, instigando a reflexão e investigação por meio de fatos científicos;
4) Valorização, fruição e participação de manifestações artísticas e culturais;
5) Utilização das diferentes linguagens existentes no mundo, sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras, digitais, científicas, matemáticas, dentre outras.
6) Criação, utilização e domínio das tecnologias digitais, da informação e da comunicação, de forma autônima, consciente e crítica;
7) Valorização da diversidade, saberes e vivências; respeito às culturas, liberdade e autonomia;
8) Desenvolvimento da argumentação lógica e científica, baseada em fatos confiáveis;
9) Aprimoramento do conhecimento sobre si, e os cuidados que envolvem a saúde física e emocional, observando a diversidade e o respeito com o todo;
10) Desenvolvimento do exercício da empatia, diálogo e resolução de conflitos, por meio da cooperação e valorização dos indivíduos, refletindo sobre os impactos das ações individuais e coletivas.

A análise das dez competências apresentadas permite a compreensão do tipo de educando, escola e sociedade que se pretende formar. Percebe-se que há mudanças significativas no papel do aluno, que até pouco tempo exercia um posicionamento passivo e sem representatividade. É importante compreender que o mundo atual requer um cidadão proativo, que saiba lidar com as complexidades cotidianas e as mudanças constantes.

De acordo com Casarin (2018, p. 6), as competências socioemocionais:

> As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades utilizadas em diversas situações no cotidiano, por exemplo, saber se relacionar, se comunicar, trabalhar em conjunto e se adaptar às diferentes circunstâncias da

> vida escolar e social. Todas são situações que podem ser consideradas comuns ao mundo do trabalho, relações familiares e grupos nos quais os indivíduos estão inseridos. As competências integram todo o processo de formação de um indivíduo que inclui a capacidade de cada um de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, se tornando capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas

Os conceitos de competências socioemocionais são fundamentais nesse contexto, pois envolvem habilidades e valores que vão além do conhecimento cognitivo e são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Para tanto, é imprescindível que os professores sejam capazes de compreender e aplicar de forma efetiva esses conceitos em sua prática pedagógica, promovendo uma educação mais integrada e significativa para os estudantes.

O desenvolvimento das competências socioemocionais vem ganhando cada vez mais destaque nas pesquisas e nos discursos de diversas áreas da ciência, pois se reconhece a importância dessas competências para o sucesso na vida pessoal, acadêmica e profissional dos indivíduos. Além disso, a promoção dessas competências contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma transformadora na sociedade em que estão inseridos. Por isso, é importante que as escolas e redes de ensino tenham estratégias e projetos para desenvolver essas competências nos estudantes.

Segundo Bolsoni, 2002; Caballlo, 2014) o uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada a forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos (Bolsoni-Silva, 2002; Caballo, 2014).

As metodologias ativas apresentam características importantes que motivam os estudantes e são significativas para eles; ajudando-os a serem ativos e reflexivos; exige a colaboração recíproca entre os discentes; facilitando o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores; além de estarem conectadas ao conhecimento da realidade dos estudantes.

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para a formação do aluno, assim, fica evidente que a metodologia ativa e a didática utilizada pelo professor possuem um papel significativo nesse processo. É nesse momento que se apresentam as estratégias de ensino utilizadas como ferramentas pelos professores no processo educativo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

De acordo com Perrenoud (2013), existem diversas definições de competência com base nas teorias de sociólogos, antropólogos, e psicólogos, sendo elas muito próximas, mas não necessariamente idênticas. O autor destaca que que não há problema nessa pequena distinção, pois se trata de um termo comum,

O conceito de competência é discutido na esfera pedagógica desde a década de 1990, direcionada aos anos iniciais. Inclusive, adquiriu abrangência no gerenciamento de pessoas. Ao longo das duas últimas décadas, diversos autores elaboraram conceitos de competências.

1.3 NOVO ENSINO MÉDIO

Considera-se que a principal mudança introduzida pela reforma do Ensino Médio diz respeito ao campo curricular. Atualmente, essa mudança está sendo implementada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que propõe dispositivos curriculares conhecidos como Itinerários Formativos (IF), interconectados com as áreas de conhecimento. A BNCC determina que a organização curricular seja realizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. De acordo com o §7º, Art. 35º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os currículos devem contemplar "a formação integral do aluno", de forma a promover a construção de seu projeto de vida e desenvolver suas habilidades físicas, cognitivas e socioemocionais (incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Os Itinerários Formativos são uma importante ferramenta para a formação de indivíduos comprometidos com a construção de um mundo mais sustentável e justo, uma vez que permitem a exploração de temas transversais e disciplinas específicas, incluindo a temática da sustentabilidade e justiça social. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências e habilidades que os capacitem a lidar com os desafios e dilemas da sociedade atual, a promoção da igualdade social, o respeito à diversidade cultural e étnica, dentre outros temas. Além disso, a BNCC do Ensino Médio traz uma perspectiva mais integrada das diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes façam conexões e estabeleçam relações entre elas.

É importante ressaltar que a formação de indivíduos comprometidos com a construção de um mundo mais sustentável e justo não é tarefa exclusiva da escola, mas sim de toda a sociedade. Nesse sentido, é fundamental que os valores e princípios de sustentabilidade e justiça social sejam cultivados em todos os espaços sociais, desde a família até as organizações governamentais e não governamentais.

A partir do exposto, apresenta-se como problema central a presente pesquisa de mestrado o seguinte: como as mudanças recentes na BNCC do Ensino Médio, incluindo a introdução dos Itinerários Formativos, podem contribuir para a formação de indivíduos comprometidos com a construção de um mundo mais sustentável e justo?

A escola como uma entidade em que crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo e que oferece diversas vivências aos alunos, suspeitamos que ela tenha o potencial de estimular o reconhecimento e apoiar a realização de aspirações pessoais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011) estabelecem as orientações para a organização curricular e o desenvolvimento do ensino médio no Brasil. As diretrizes propõem uma educação integrada, que permita aos estudantes desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, preparando-os para a vida em sociedade. Além disso, as DCNEM/2011

destacam a importância da articulação entre o ensino médio e o ensino superior, para que haja uma transição mais adequada e efetiva entre os dois níveis de ensino.

As diretrizes também apontam para a necessidade de valorizar a diversidade cultural e a formação integral dos estudantes, promovendo o respeito às diferenças e o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152 [...]).

Com as rápidas transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico, a escola precisa se reinventar para acompanhar as mudanças e atender às demandas da sociedade contemporânea. Isso significa repensar as políticas e propostas curriculares, a fim de oferecer uma educação que contemple as habilidades e competências necessárias para a vida no século XXI. O Ensino Médio, em particular, deve se adaptar a essa nova realidade, buscando uma formação mais integrada e flexível, que permita aos estudantes desenvolverem suas potencialidades e interesses. Além disso, é preciso considerar a importância da formação continuada dos professores e o envolvimento da comunidade escolar no processo de transformação da escola. Somente assim será possível construir uma escola mais atualizada e conectada com as demandas sociais e educacionais.

O que tem afirmado Libâneo (2004, p. 12),em relação à escola, de um modo geral, vale também para o ensino básico:

> A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social [...] a escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula, o coração da escola,

obviamente inseridos em contextos socioculturais e institucionais.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que para trabalhar as competências socioemocionais é necessária uma formação capaz de proporcionar a construção de novos saberes e apropriarem-se destes. Considerando que o profissional de educação deve reconhecer a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, através da formação continuada, tendo em vista que ela se constitui num dos aspectos fundamentais para gerar mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

O professor no papel de mediador, possui um grande desafio que é promover o processo de ensino e aprendizagem provocando, fazendo elos, selecionando atividades que levem o aluno a pensar e participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem, estimular

a aprendizagem contínua, o prazer pelo conhecimento, pela descoberta. O papel do educador não é mais apenas transmitir conhecimentos. Daí a importância da formação inicial dos educadores durante o exercício profissional.

Considerando a perspectiva vygotskiana, considera-se que as interações em sala são fundamentais para a formação do aluno, pois tendem a promover uma troca significativa de conhecimentos e experiências que influenciam os processos de maturação cognitiva de cada um. Entende-se, assim, que o aprendizado é necessariamente mediado, o que torna o papel do professor mais ativo e determinante.

Objetivando um redirecionamento de rumos, deve-se incentivar os docentes a pesquisar metodologias inovadoras que proporcionem o desenvolvimento das competências dos alunos para a problematização como ferramenta essencial de um método que seja direcionado à aprendizagem.

Conclui-se que as competências são uma abordagem da educação e não um modelo pedagógico, pois não pretendem ser uma representação ideal de todo o processo educacional, determinando como deve ser o processo instrucional, o processo de desenvolvimento, a concepção curricular, a concepção didática e o tipo de estratégias didáticas a implementar.

A intenção em validar os saberes, com a nova roupagem das ciências que podem traduzir melhorias no processo ensino aprendizagem. Todos os elementos projetados pela LDB e BNCC são fortes argumentos que auxiliam a escola a montar suas estratégias.

A a BNCC e a LDB são os aportes norteadores para que a educação consiga se desenvolver com múltiplas condições, onde o aluno passe a ser protagonista de suas decisões, com essa visão a escola passa a ser vista como um laboratório, onde as unidades temáticas passam a impactar nas dificuldades que são encontradas nas salas de aula para facilitação do aprendizado.

Conclui-se neste artigo da importância da formação continuada do professor com implicações na sua prática pedagógica, e preferencialmente, na aprendizagem socioemocional dos alunos, que

é um fator que pode contribuir com seu desenvolvimento e sua aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. São Paulo. Interação em Psicologia, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 16ª. ed. Lisboa Dom Quixote, 2012

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CAPÍTULO 8

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Acecy Almeida Gomes
contato.acecy@gmail.com

RESUMO
Neste artigo científico procurou-se debater a importância das competências socioemocionais em sala de aula da educação básica. Este artigo de revisão bibliográfica está voltado às competências socioemocionais no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e sua relevância no processo ensino aprendizagem. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica em função de não coletar dados, mas uma revisão teórica sobre o referido tema. Podemos definir competências socioemocionais como habilidades essenciais para gerenciar emoções, construir relacionamentos, tomar decisões e enfrentar desafios, manifestando-se no modo de pensar, sentir e agir de uma pessoa em diversas situações da vida pessoal e profissional, indo além do conhecimento cognitivo e sendo fundamentais para a formação integral e o sucesso na vida. Elas incluem autoconhecimento, empatia, resiliência, cooperação e responsabilidade, sendo valorizadas na educação e no mercado de trabalho.
Palavras-chave: Competências socioemocionais. Aprendizagem. Mediação.

ABSTRACT
This scientific article aimed to discuss the importance of socio-emotional skills in the basic education classroom. This literature review article focuses on socio-emotional skills within the scope of the Brazilian National Common Curriculum Base (BRASIL, 2017) and their relevance in the

teaching-learning process. A bibliographic research approach was chosen because it did not collect data but rather conducted a theoretical review on the subject. We can define socio-emotional skills as essential abilities for managing emotions, building relationships, making decisions, and facing challenges, manifesting in a person's way of thinking, feeling, and acting in various situations of personal and professional life, going beyond cognitive knowledge and being fundamental for integral development and success in life. They include self-awareness, empathy, resilience, cooperation, and responsibility, and are valued in education and the job market.
Keywords: Socio-emotional skills. Learning. Mediation.

INTRODUÇÃO

O professor tem a responsabilidade de lecionar diversos conteúdos, além de voltar sua didática para a formação integral do educando, que envolve a continuação dos estudos, a cidadania e a atuação no mercado de trabalho. Há documentos que norteiam as competências e habilidades que devem ser trabalhadas em todas as etapas do ensino, todavia, sua atuação não pode ser mecânica e burocrática.

O professor deve aproveitar na aprendizagem de seus alunos o desenvolvimento de competências e no bem-estar dos jovens, lançando as bases para a prosperidade da região para as próximas gerações.

O desenvolvimento profissional dos professores deve ser contínuo, personalizado e específico, e deve incluir a formação em competências digitais e o uso eficaz da tecnologia.

Conforme inúmeros autores, a perda de aprendizagem, e dificuldade da aquisição de certas competências básicas, a evasão da escola, problemas emocionais e psicológicos, são algumas das consequências que sofreram e sofrem os alunos.

Nesse sentido, é que as competências socioemocionais devem estar presentes como catalisadores no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido o objetivo geral deste artigo é analisar o ensino tendo como foco o desenvolvimento de competências socioemocionais, como está proposto na Base Nacional Comum Curricular, que ainda é considerado algo novo e desafiador.

1 COMPETÊNCIAS

Competências socioemocionais (CSE) resultam da articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações para lidar com conteúdos emocionais em diversas situações, cujo objetivo é o aprimoramento do repertório comportamental. Seu foco é na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo visando tornar o indivíduo mais apto a manejar as inúmeras demandas emocionais que se mostram presentes na sociedade atual (BISQUERRA ALZINA E PÉREZ-ESCODA, 2007).

O uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada a forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos (BOLSONI-SILVA, 2002; CABALLO, 2014).

Os PCNEM, decorrentes das normatizações definidas pela LDB/96, trazem orientações no sentido de desenvolver as competências básicas (não o acúmulo de informações) que o jovem deve ter para enfrentar sua vida adulta com maior segurança. Para tanto, o ensino deve contribuir para a formação de uma cultura científica que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais envolvidos no seu aprendizado.

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro apresentaram o programa de avaliação de competências socioemocionais chamado SENNA (Social and Emotional or Non-

cognitive Nationwide Assessment) que integra a avaliação das competências socioemocionais às avaliações cognitivas e busca aprofundar as pesquisas sobre a associação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral dos alunos. Elas contribuem para o crescimento cognitivo, emocional e social, preparando os estudantes para a convivência saudável e os desafios da vida cotidiana.

Para promover esse desenvolvimento, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica:

Os PCNEM, afirmam que:

> (....) habilidades e competências concretizam-se em ações, objetos, assuntos, experiências que envolvem um determinado olhar sobre a realidade (....), podendo ser desenvolvido em tópicos diferentes, assumindo formas diferentes em cada caso, tornando-se mais ou menos adequados dependendo do contexto em que estão sendo desenvolvidos. (PCNEM, 1999; p. 231).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular representa um notável avanço na área da educação no Brasil, pois proporciona oportunidades para uma abordagem mais inclusiva, centrada no aluno e em suas características individuais. Essa iniciativa amplia os horizontes das escolas, encorajando a busca por novas abordagens de ensino que atendam a todos os estudantes. Além disso, está alinhada com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que incluem:

- Oferecer múltiplas vias para a aprendizagem;
- Proporcionar diversas formas de expressão do conhecimento adquirido;

Manter o interesse e o envolvimento dos estudantes.

A BNCC vai além de apresentar princípios gerais para a Educação Inclusiva e adentra questões curriculares específicas. No entanto, acreditamos que essas questões curriculares devem ser adaptadas por cada instituição de ensino, levando em consideração as peculiaridades de sua abordagem inclusiva e as particularidades dos alunos presentes em seu contexto.

A Base Nacional Comum Curricular –BNCC, homologada no ano de 2017 é o instrumento de caráter normativo que disciplina os elementos essenciais de aprendizagem necessários à trajetória escolar dos alunos, e é utilizada para orientar os currículos e propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas, da educação infantil aoensino médio. Dentre as dez competências expressas na BNCC, quatro delas são dedicadas ao desenvolvimento da educação socioemocional, são elas: autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e por fim, a autonomia.

As competências gerais propostas pela BNCC para a Educação Básica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que ela assegura criam as condições para que os alunos aprendam de forma ativa, enfrentando desafios e sendo estimulados a resolvê-los em ambientes que os encorajem a construir significados sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo natural e social.

Nesse contexto, a BNCC assume um papel fundamental ao responder às demandas internacionais do mercado educacional, ao estabelecer e implementar padrões curriculares e educacionais que servirão de orientação para os professores, bem como de referência para os programas de formação docente e para avaliações escolares e institucionais. Isso reflete a busca por uma educação de qualidade e mais inclusiva, que prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

De acordo com Perrenoud (2013), existem diversas definições de competência com base nas teorias de sociólogos, antropólogos, e psicólogos, sendo elas muito próximas, mas não necessariamente idênticas. O autor destaca que que não há problema nessa pequena distinção, pois se trata de um termo comum,

O conceito de competência é discutido na esfera pedagógica desde a década de 1990, direcionada aos anos iniciais. Inclusive, adquiriu abrangência no gerenciamento de pessoas. Ao longo das duas últimas décadas, diversos autores elaboraram conceitos de competências.

As competências são uma abordagem da educação e não um modelo pedagógico, pois não pretendem ser uma representação ideal de todo o processo educacional, determinando como deve ser o processo instrucional, o processo de desenvolvimento, a concepção curricular, a concepção didática e o tipo de estratégias didáticas a implementar.

A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos interrelacionados às habilidades e às atitudes

Zabala (2010) estabelece as características essenciais para o ensino das competências e, por conseguinte, os critérios que determinarão as atividades propostas na sequência didática.

Cabe ao professor fazer o recorte da realidade identificando situações que permitam enfrentamento e atuação, bem como o desenvolvimento da habilidade de buscar entre o rol de informações e os esquemas de atuação que sejam relevantes na particularidade da situação. O terceiro critério tem caráter procedimental**.** Refere-se à articulação entre [...] os fatos, conceitos, os procedimentos e as atitudes que integram a competência (p**.** 136)**.**

Perrenoud (2000) propõe dez grandes famílias de competências que tentam apreender esse movimento da profissão, que chamou de 10 Novas Competências para Ensinar, a saber:

São as seguintes competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar

e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e

aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

> No contexto educacional, as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, deem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada (MASETTO, 2000, p. 133).

1.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A questão da afetividade tem sido bastante discutida por professores, pais e educadores em que é percebida a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Mas o que é afetividade? Segundo Ferreira (1999, p.62) afetividade significa: Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

> As competências socioemocionais podem ser trabalhadas de diversas maneiras, por meio de práticas pedagógicas distintas. Algumas atividades estimulam a responsabilidade, a empatia, o respeito com os outros, como exemplo as rodas de conversas, o teatro, a contação de histórias,oficinas de desenhos, entre outras que podem contribuir para o desenvolvimento das competências. O uso da tecnologia é outro meio pelo qual os professores podem estimular o protagonismo e autonomia dos alunos em adquirir novos conhecimentos e habilidades. Esse contexto apresentado demonstra a necessidade de se compreender como são desenvolvidas as competências socioemocionais em sala de aula da educação básica (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 4)

Uma educação entre professores e alunos que não aborde a emoção na sala de aula como a afetividade traz prejuízos para a ação pedagógica, pois podem atingir não só o professor, mas também o aluno. E se o professor não souber lidar com crises emocionais isso poderá provocar desgastes físico e psicológico. Para fazermos essa relação da afetividade com o processo de ensino e aprendizagem, vamos falar sobre o desenvolvimento da criança através da interação infantil, pois o professor competente poderá organizar uma ação adequada para as reais necessidades dos seus alunos. Pode-se dizer que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento sócio afetivo da criança. Segundo Almeida (1999, p. 99): Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível à diversidade de papéis e posições.

Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente. Através dessas diversas interações, escola / família, professor / aluno, o meio proporciona experiências essenciais para a construção da personalidade da criança, caracterizando-a assim como ser humano, como sujeito do conhecimento e do afeto, possibilitando um maior crescimento. Lembrando também que a criança precisa ser reconhecida, ser elogiada, isso nutre a afetividade da criança, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante.

Uma escola ativa, ainda segundo Piaget (1998) é uma escola que combina trabalho individual e coletivo e prepara os alunos para a vida e para a democracia é uma escola que reconhece a importância de desenvolver habilidades e competências tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo. Essa escola não se limita apenas ao ensino de conteúdos, mas também considera a importância de promover a cidadania e o desenvolvimento integral dos alunos.

Para isso, é necessário que a educação esteja inserida não somente dentro dos espaços escolares, mas também esteja ligada às práticas sociais, refletindo a realidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, os alunos podem compreender melhor a sociedade em que vivem, entender suas necessidades e lutar por uma sociedade mais justa e democrática. A escola deve, portanto, buscar formas de dialogar com as diferentes realidades dos alunos, incluindo suas vivências e experiências fora da escola, para que possam contribuir para uma educação mais significativa e transformadora.

Com a implementação da BNCC e o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, a escola passa a ter um papel ainda mais importante na formação integral dos alunos, buscando desenvolver habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico e científico. A ideia é formar cidadãos mais críticos, autônomos e capazes de lidar com as demandas da sociedade contemporânea, que exige cada vez mais a capacidade de adaptação e de trabalho em equipe.

O conhecimento sobre a BNCC e a compreensão de suas competências são fundamentais para que os professores possam trabalhar de forma mais adequada com os alunos, promovendo aprendizagens significativas e desenvolvendo habilidades essenciais para o século XXI. Além disso, a compreensão da BNCC e das competências socioemocionais pode contribuir para uma educação mais humanizada e integral, que visa a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

É de suma importância que o desenvolvimento de competências socioemocionais não deve ser visto como algo separado do currículo escolar, mas sim como um componente essencial e integrado a ele. O currículo deve ser pensado de forma a contemplar não apenas os aspectos cognitivos e intelectuais, mas também as habilidades socioemocionais necessárias para a formação integral do estudante.

Os conceitos de competências socioemocionais e Projeto de Vida são fundamentais nesse contexto, pois envolvem habilidades e

valores que vão além do conhecimento cognitivo e são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

As competências definidas pela BNCC conectam-se com a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores e atitudes conforme preconiza a LDB –lei 9394/96.

> Alinhadas com a Educação Socioemocional e considerando o contexto que já abordamos, a BNCC ao estabelecer as competências, é possível perceber a presença de elementos para o desenvolvimento socioemocional em todas elas, entretanto, em quatro delas as competências e habilidades socioemocionais estão em evidência .A primeira delas é a competência 7 que trata da Autogestãodo estudante, e estabelece que este deve ser capaz de:Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNCC, 2017, p. 9).

A segunda competência que associa-se com as competências socioemocionais é a competência 8 onde prioriza o Autocuidado e o Autoconhecimento: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BNCC, 2017, p. 10).A terceira é a competência 9 que busca o desenvolvimento da Empatia e Cooperação, e busca: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento

Segundo Carneiro; Lopes, 2020, p. 10):

> As competências socioemocionais quando aplicadas ao ambiente escolar são forte aliados na prevenção de transtornos mentais emcrianças e adolescentes. Inúmeros são os transtornos mentais que acometem as crianças e adolescentes cada vez mais cedo, como exemplo, a ansiedade que é desenvolvida a partir de seu ambiente familiar, herdados muitas vezes por pais que já tenham ansiedade, e até pela influência de problemas

familiares percebidos pela criança ou adolescente. Além disso, a vida agitada desde cedo com crianças com muitas atividades, como também o uso intenso da tecnologia contribui para o desenvolvimento da ansiedade

CONCLUSÃO

Compreender e desenvolver as competências socioemocionais são fundamentais para uma educação mais ampla e integral, que não se limite apenas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe à tona a importância dessas competências, que devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, e o Projeto de Vida dos Estudantes se apresenta como uma oportunidade para aprimorar e fomentar o desenvolvimento dessas competências.

Conclui-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais vem ganhando cada vez mais destaque nas pesquisas e nos discursos de diversas áreas da ciência, pois se reconhece a importância dessas competências para o sucesso na vida pessoal, acadêmica e profissional dos indivíduos. Além disso, a promoção dessas competências contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma transformadora na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014

ÁVILA, M. **Currículo baseado em competências.** Edições Trillas. México, 2008

BRASIL. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BISQUERRA ALZINA, Rafael; LOPEZ-CASSA, Èlia. La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. **Aula Abierta,** v. 50, n. 4, p. 757-766, 2021. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766»https:// doi.org/10.17 811/rifie.50. 4.2021.757- 766

_____.. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, v. 10, n. 1, p. 61-82, 2007. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297» https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia, 6(**2),233-242. 2002

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. Id on Line **Rev.Mult. Psic**., Dezembro/2020, vol.14, n.53, p. 1-14. ISSN: 1981- 1179.Recebido: 29/10/2020; Aceito: 02/11/2020.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre ARTMED, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999

_____. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar. Porto** Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CUNHA MELO, NA ZONA SUL DA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

INCLUSIVE EDUCATION: LIMITS, POSSIBILITIES, AND CHALLENGES FOR TEACHERS AT THE SENADOR CUNHA MELO STATE SCHOOL, IN THE SOUTHERN ZONE OF THE CITY OF MANAUS/AMAZONAS/BRAZIL, DURING THE PERIOD 2023-2024

Silvia Sandra Silva de Sá

RESUMO

Este artigo oriundo da dissertação tem como tema central a Educação Inclusiva, analisando seus limites, possibilidades e desafios enfrentados pelos professores da Escola Estadual Senador Cunha Melo, localizada na Zona Sul de Manaus/Amazonas, no período de 2023 a 2024. O objetivo principal foi compreender como se desenvolve o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, Silva (2013) considerando as práticas pedagógicas, a formação docente e os recursos disponíveis. A pesquisa adotou uma abordagem mista — qualitativa e quantitativa. — com caráter descritivo e explicativo. Foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados a professores e à pedagoga da instituição. Os dados coletados revelam que a maioria dos docentes demonstra sensibilidade e comprometimento com a inclusão, embora enfrentem dificuldades relacionadas à formação específica, à falta de apoio institucional, à escassez de recursos didáticos e à inexistência de sala de recursos multifuncional. Também se identificou a limitada participação das famílias no processo educativo, o que compromete o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que

garantam formação continuada, investimentos em infraestrutura acessível e fortalecimento do trabalho em rede entre professores, equipe pedagógica e comunidade. A pesquisa destaca, ainda, o papel fundamental do gestor escolar na promoção de uma cultura inclusiva e na articulação das práticas pedagógicas com os princípios da equidade e da valorização da diversidade. Conclui-se que, embora haja avanços e boas práticas, a efetivação da educação inclusiva exige compromisso coletivo, suporte institucional e estratégias pedagógicas inovadoras que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.
Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Formação Docente. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article, originating from a dissertation, focuses on Inclusive Education, analyzing its limitations, possibilities, and challenges faced by teachers at the Senador Cunha Melo State School, located in the South Zone of Manaus/Amazonas, during the period of 2023 to 2024. The main objective was to understand how the inclusion process of students with disabilities develops in the school environment, according to Silva (2013), considering pedagogical practices, teacher training, and available resources. The research adopted a mixed-methods approach— qualitative and quantitative. — with a descriptive and explanatory character. Questionnaires with open and closed questions were used, applied to teachers and the institution's pedagogical coordinator. The data collected reveal that most teachers demonstrate sensitivity and commitment to inclusion, although they face difficulties related to specific training, lack of institutional support, scarcity of teaching resources, and the absence of a multifunctional resource room. Limited family participation in the educational process was also identified, which compromises the integral development of students with disabilities. The results point to the need for more effective public policies that guarantee continuing education, investments in accessible infrastructure, and strengthening networking among teachers, the pedagogical team, and the community. The research also highlights the fundamental role of the school

administrator in promoting an inclusive culture and in articulating pedagogical practices with the principles of equity and the valuing of diversity. It is concluded that, although there are advances and good practices, the effective implementation of inclusive education requires collective commitment, institutional support, and innovative pedagogical strategies that guarantee the right to learning for all students, respecting their individualities.
Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. Teacher Training. School Inclusion.

Introdução

Os fundamentos teóricos sistematizados do objeto de estudo da pesquisa buscam, demonstrar e explicar a real percepção da Educação Inclusiva: limites, possibilidades e desafios dos professores da Escola Estadual Senador Cunha Melo, na Zona Sul da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil, no período de 2023-202.

Enquanto a **situação problema** visa: A garantia de que a educação é um privilégio que deve ser alcançado por todos independentemente de sexo, raça ou cor; a necessidade de melhoria no sistema educacional visa atender as necessidades básicas de aprendizagem dos discentes. Por outro lado, visa a saúde mental e a preparação dos professores na busca por uma educação de qualidade. Pressupondo que todos almejam a referida educação, quais barreiras que impedem a implantação de ações concretas, no que diz respeito a educação inclusiva nas escolas, e como os professores são subsidiados para que a lei da Inclusão aconteça de fato na Escola Estadual Senador Cunha Melo, na Zona Sul da Cidade de Manaus/Amazonas?

A **pergunta central e específicas** que nortearam a pesquisa foi: De que maneira ocorre o processo da Educação Inclusiva dos alunos com eficiência na Escola Estadual Senador Cunha Melo? As perguntas específicas foram: Como ocorre as ações pedagógicas e metodológicas na Educação Inclusiva dentro do contexto histórico e processual de acordo com as Políticas públicas voltadas para atender alunos com

deficiência? Que desafios são encontrados pelos professores para que a política de Inclusão seja efetivada de fato no âmbito escolar? De que maneira a escola, como instituição, poderá desempenhar ações que venham contribuir com a política de inclusão?

Os objetivos estruturados na execução da pesquisa contemplam os seguintes enunciados: Analisar como ocorre o processo da Educação Inclusiva dos alunos com deficiência na Escola Estadual Senador Cunha Melo, na cidade de Manaus/Amazonas/Brasil, no período de 2023-2024. Os objetivos específicos: Investigar como ocorre as ações pedagógicas e metodologias no âmbito da Educação inclusiva, dentro do contexto histórico e processual, mediante as políticas públicas voltadas para atender a educação de alunos com deficiência; Identificar os desafios encontrados no desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores no ambiente escolar, para a efetivação da política de inclusão; Verificar a escola como instituição no seu processo de viabilizar estratégias, metodologias, campanhas, projetos e ações pedagógicas que vêem contribuir com as políticas de inclusão.

Destaca-se a importância e relevância da **Justificativa.** O presente estudo constituiu de grande desafio e importância, para que possamos entender a dinâmica processual sobre a educação inclusiva. Apesar do intenso debate sobre a necessidade de transformar o sistema regular de ensino em um ambiente justo e democrático, onde haja a inclusão de todos, ainda encontramos muitas barreiras que impedem a transformação de nossas escolas em escolas inclusivas, que atenda a todos independentemente da situação em que vivem, proporcionando o desenvolvimento integral de nossas crianças, jovens e adultos.

Muitos são aqueles que não conseguem conceber uma escola mais humana, que se compromete a lutar e buscar o direito de todos os alunos, principalmente daqueles que vivem em situação de risco, marginalizados por uma sociedade capitalista que cada vez mais se torna injusta, privilegiando os que são economicamente favorecidos em detrimento daqueles que nada possuem e são considerados diferentes em relação ao padrão de normalidade estabelecido pelo homem.

Verifica-se neste contexto, a **hipótese** da pesquisa que estabelece o seguinte anúncio: A Educação Especial e Inclusiva, nas últimas décadas, tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país. (Kassar, 2011) Apesar dessas preocupações a nível de melhorias, investimentos, ações que visem atender as necessidades dos professores e da comunidade em geral. Presume-se, mediante a realidade escolar e de sala de aula, a falta de pessoas devidamente preparadas, (formação), equipe de suporte pedagógica para atender as demandas dos alunos, recursos materiais adequados na escola, seja na sala de recursos, sala de aula, para atender as necessidades dos alunos. Formação continuada para os professores que atuam neste segmento da educação inclusiva. São fatores imprescindíveis para a melhoria do processo ensino aprendizagem, visando atender esse segmento com maior comprometimento e busca de resultados satisfatórios.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Como tem sido afirmado por Jannuzzi (1984, 2004), Mazzotta (1996) Bueno (2004), Ferreira (1993), entre outros, o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país. O próprio movimento pela ampliação do acesso à escola de pessoas com deficiência, hoje, ocorre no movimento de universalização da educação fundamental brasileira.

Pensar a educação especial na última década implica retomar o Plano Nacional de Educação (PNE). No âmbito do PNE (Brasil, 2000, p. 86), foi considerada como um grande avanço a ser desenvolvido na década a “criação de uma escola inclusiva” baseada na formação de recursos humanos.

Ao longo da última década a política de educação especial assumiu uma perspectiva inclusiva. Cabe perguntar, porém, no que ela consiste. A primeira hipótese é a de que a perspectiva inclusiva não considera a possibilidade de atendimento educacional segregado, divulgado como aquele que ocorre exclusivamente em instituições não regulares em relação ao sistema educacional. Contudo, tal perspectiva pressupõe um AEE a ser realizado nas escolas regulares das redes de ensino em SRMs, com recursos e professores específicos. (Garcia, 2012)

As escolas públicas de todo o Brasil a cada ano recebe alunos com necessidades educacionais especiais. Nos últimos anos as ações políticas com relação a educação brasileira passaram por diversas mudanças com o objetivo de “melhorar a educação” dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Silva e colaboradores, (2010) a elaboração e execução de projeto educacional que melhore a educação e proporcione a inclusão escolar dos ANEE"s é de: “fundamental importância que o professor se fundamente em discussões teóricas, adquira conceitos, que possam fundamentar uma prática pedagógica, pratica essa deve estar de acordo com as exigências do educando ANEE” (p. 02).

Um dos objetivos da Declaração de Salamanca realizada na Conferência da Espanha, em 1994, era a promoção da “educação para todos”. As discussões realizadas nesta conferencia deu início a mudanças na educação e fez com que a educação inclusiva se tornasse presente no meio educacional, até os dias atuais, além de determinar a criação de leis e decretos para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais – ANEE (Grifo meu, BRASIL, Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. (ROPOLI, 2010)

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. (ROPOLI, 2010)

Embora a educação tenha passado por várias transformações ao longo do tempo, a educação inclusiva ainda é subestimada. As adaptações necessárias para atender os alunos com deficiência em sala de aula não são as mais adequadas, e as dificuldades enfrentadas nas escolas devem ser enfrentadas com novos projetos. É necessário adotar políticas educacionais que promovam práticas pedagógicas inovadoras e relevantes, a fim de se estabelecerem na educação e permitirem o desenvolvimento pleno de todos os alunos. **(Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015)**

No âmbito da gestão pedagógica, torna-se imprescindível o envolvimento da equipe gestora, visando atender as prerrogativas legais para que a escola seja realmente de cunho inclusiva, é um desafio que faz parte do cotidiano escolar. (Viotto e Vitaliano, 2019)

Sousa (2007, p. 51) pondera que o gestor pedagógico “ao estabelecer uma demanda de trabalho centrada nas idéias de uma Educação Inclusiva, colabora com a vivência da diversidade priorizando as singularidades das pessoas e as aprendizagens ocasionadas dos encontros com a multiplicidade”, contemplando ações que visam oportunizar espaços de reflexões acerca de um processo decisório participativo, priorizando uma ação planejada eficaz ao processo de Educação Inclusiva.

Para Penaforte (2009), o desafio do gestor pedagógico é desenvolver estratégias instrucionais que possibilitem respostas às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Para tanto, cabe a ele, além de diagnosticar as possíveis necessidades dos professores perante o processo de inclusão de alunos com NEE, encontrar alternativas viáveis que possam contribuir não só com a prática

inclusiva do professor, mas com o aprendizado dos alunos, seja qual for sua necessidade.

Uma das estratégias é a Aprendizagem Ativa é estudada na década de 80 em que alguns autores começam a propor uma Educação Inovadora.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Senador da Cunha Melo, situada na avenida Costa e Silva - Raíz, Município de Manaus/Amazonas/Brasil.

Quanto ao tipo de pesquisa foi efetuada através da pesquisa descritiva e explicativa, com apoio de livros, revistas científicas, consulta à internet nos diferentes sites oficiais como: Sielo, Ufam, Usp, Unicamp, google acadêmico.

O estudo foi desenvolvido no método qualitativo e quantitativo, buscando descrever e explicar a questão da Educação Especial e Inclusiva: limites, possibilidades e desafios dos professores, na Escola Estadual Senador Cunha Melo, no período de 2003-2024.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

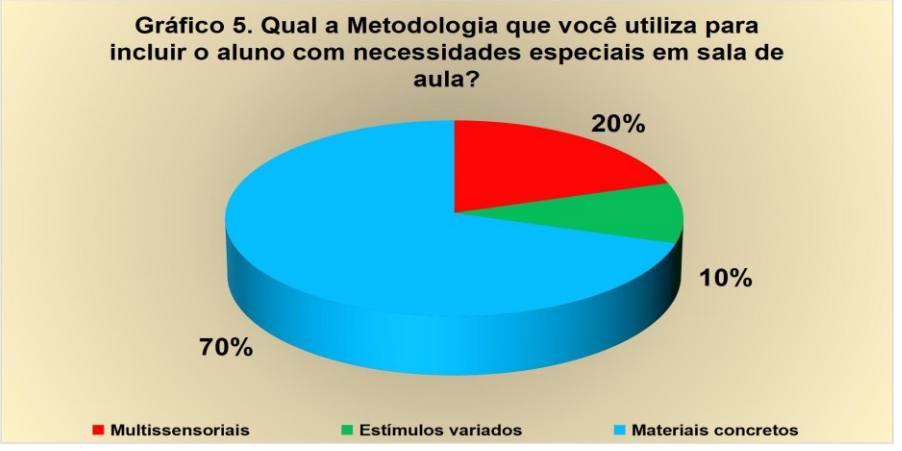
Neste enunciado, relacionado a matriz curricular, no âmbito da formação universitária dos professores e pedagoga, constatou-se, que setenta e três por centos dos sujeitos da pesquisa tiveram disciplina específica, voltada para a educação com necessidades especiais e somente vinte e sete por cento não tiveram nenhuma disciplina específica na sua formação universitária. As disciplinas cursadas foram inclusão social e educação especial.

Verifica-se nos dados dos professores e da pedagoga, sobre as atividades práticas de sala de aula e nos demais ambientes escolares, as ações direcionadas para os alunos com necessidades especiais, sessenta por cento está utilizando os recursos materiais disponíveis da escola, outra incidência é de trinta por cento, que está trabalhando com material adaptado, outro segmento de dez por cento, está utilizando os livros, apostilhas, mapas para o uso em sala de aula. A contribuição da pedagoga neste enunciado, sua intervenção está direcionada para as reuniões com os professores e família, quando existe alguma dificuldade e os professores solicitam da pedagoga ou nas reuniões bimestrais, onde são entreguem as notas dos alunos, conforme o calendário escolar.

Verifica-se neste enunciado, sobre o aluno (a) com necessidades especiais, participam das atividades com os demais colegas de sala de aula pelos professores e as atividades planejada pela equipe gestora, constatou-se que, oitenta por cento dos sujeitos da pesquisa, manifestaram que participam, enquanto que vinte por cento não participam e apontaram quais os motivos da participação ou a não participação, foram os seguintes motivos relatados: “Alguns alunos participam de todas as atividades, outros tem dificuldades em participar, principalmente quando é realizado em grupo”. “Participa em todas as disciplinas, principalmente a de língua portuguesa e matemática”. “Participação mínima, sempre com apoio do mediador. Com ajuda da professora de apoio ou do professor regente”. Na observação da pedagoga, afirma que participam de apresentações culturais, hora cívica, onde as turmas se apresentam e os alunos especiais fazem parte normalmente.

As contribuições organizadas neste enunciado sobre, como você organiza o planejamento em sala de aula para os alunos com necessidades especiais, e como a pedagoga planeja com os professores suas ações para atender os alunos especiais, constatou-se que, setenta e três por cento dos planejamentos estão alicerçados com os componentes curriculares vigentes e outros vinte e sete por cento estão balizados no apoio da gestão escolar e dos pais ou responsáveis dos alunos.

Os pressupostos disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa, referentes a metodologia que você utiliza para incluir o aluno com necessidades especiais em sala de aula, os dados foram os seguintes: As maiores prevalências são de setenta por cento que utilizam os materiais concretos com os seus alunos, outra incidência é de vinte por cento com recursos de multissensoriais, enquanto que dez por cento está inserido com estímulos variados. Neste quisito, a pedagoga manifestou que essa questão é voltada para a atividade do professor, as atividades são desenvolvidas pelo, conforme o planejamento retirado dos componentes curriculares vigentes.



Os fundamentos referentes ao enunciado: como vocês colocam na prática, em suas atividades pedagógias, as Diretrizes operacionais

da Educação Específica para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, constatou-se que setenta por cento estão enquadros em planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas na proposta da escola, e trinta por cento, não estão atendendo, o que preconiza as exigências legais da (SEESP/MEC, 2009). Diante dessa percepção, as justificativas plausivas foram as seguintes: “Todas essas etapas são valiosas para o planejamento”. “Conhecendo as necessidades de cada aluno e adaptando os conteúdos nas atividades diversas”. “Cada professor conversa com sua turma”. Segundo a pedagoga, manifesta o seguinte depoimento: “Os professores são orientados a desenvolver atividades adequadas com adaptações devidas e necessária aos alunos especiais”.

O enunciado em destaque, referente ao conhecimento do Decreto de nº 6.571, de 17/09/2008, que possibilita, na rede de ensino, o investimento na formação contínua de professores, na acessibilidade do espaço físico e de mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistida para atender AEE na sala de aula e na sala de recursos, (Mantoan, 2013) nota-se que oitenta por cento, não tem conhecimento do Decreto de Lei, e acaba sendo omisso para criar uma sala de recurso, que é indispensável hoje na escola e os recursos oriundos dos programa do MEC, que podem ser disponibilizados para os alunos com necessidades especiais. Verfica-se que vinte por cento

tem conhecimento do Decreto Lei, mas ficam na espera que os gestores possam se manifestar em busca de melhorias. A intervenção da pedagoga neste item diz: “Assim como o professor, o pedagogo necessita de formação continuada, o que não é fornecido pela rede (SEDUC). Busco minha continuidade de formação de forma independente e não tenho conhecimento dessa Lei em questão”.

A vida escolar no seu cotidiano constitui-se de inúmeros desafios, mediante essas percepções, quais os desafios enfrentados pela Instituição escolar, ao receber a cada ano, uma demanda significativa de alunos com deficiência. Foram detectados os seguintes dados estatísticos: trinta e dois por cento dos sujeitos da pesquisa disseram que a falta de profissionais qualificados aparece com maior incidência, vinte e três por cento manifestam a falta de apoio da família, outros vinte e seis por cento dizem que o ambiente inadequado e dezesseis por cento são os recursos financeiros insuficientes. Toda essa gama de indicadores, que afetam severamente educação dos alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Senador Cunha Melo.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os pressupostos teóricos, elaborados e analisados da pesquisa consistiram em ressaltar a Educação Inclusiva: limites, possibilidades e desafios dos professores da Escola Estadual Senador Cunha Melo, na Zona Sul da Cidade de Manaus/Amazonas/Brasil, com inserção de metodologias ativas e estratégias inovadoras, as quais são imprescindíveis para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos com AEE. Conforme o que preconiza o objetivo elaborado pela pesquisadora, que consta no enunciado dos objetivos específicos do instrumento de pesquisa, os seguintes enunciados: Identificar os desafios encontrados no desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores, no ambiente escolar para a efetivação da política de inclusão; verificar a escola como instituição no seu processo de viabilizar estratégias, metodologias, campanhas, projetos e ações pedagógicas que vêem contribuir com as políticas de inclusão.

A pesquisadora sistematizou os resultados dos dados qualitativos da seguinte forma: No âmbito do convívio, da interação e do relacionamento dos professores e da pedagoga com os alunos com necessidades especiais: Alguns não tem preparo com os alunos especiais, eles deixam os alunos brincando, desenhando e pintando; Eles não elaboram as atividades adequadas para os alunos com

necessidades especiais; Fazem o melhor que podem para ajudar; Acolhimento, participação e carinho, para que esses alunos se tornem cidadãos participativos na sociedade; Procuramos nos relacionar da melhor maneira possível e mesmo sem muita experiência, procuramos desenvolver um bom trabalho; Com empatia e sensibilidade, o professor busca compreender as especificidades de cada aluno; Bem, o relacionamento é um pouco restrito, essas crianças de certa forma, já são excluídas no ambiente escolar, por serem exatamente especiais, com pouco afeto e atenção, por grande parte do corpo docente, justamente por serem diferentes.

Nota-se as seguintes contribuições dos sujeitos da pesquisa: Realizar atividades para atender a necessidade de cada aluno com necessidades especiais; Acompanhamento profissional adequado; Para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, merecem ser respeitados e devem ser tratados com respeito; Criar escolas direcionadas para esse público; O acompanhamento do auxiliar de vida escolar, ajuda muito; Programas de esporte adaptados; Acredito que uma sala de recursos completa, com materiais que possam ser utilizados na aprendizagem dessas crianças. Mais infelizmente é uma utopia; Materiais e metodologias diferenciadas.

Foi direcionada á pedagoga da escola, uma pergunta elaborada pela pesquisadora com o seguinte enunciado: Na escola que você trabalha quais os grandes desafios que precisam melhorar, para bem atender as famílias e os alunos com necessidades especiais. A resposta ficou concluída com a seguinte informação: “Formação que atenda a compreensão da forma de trabalhar com os alunos especiais. Pais ou responsáveis que compreendam que o laudo é o início de tudo e que esses alunos necessitam de acompanhamento multiprofissional após o laudo, para que o aluno se desenvolva como um todo em suas habilidades.

CONCLUSÃO

Os objetivos propostos da pesquisa estão alinhados com a construção da dissertação, no âmbito da organização da fundamentação teórica, que abrangeu o contexto da educação destinada as pessoas com deficiências, formação do professor e a educação especial, escola comum na perspectiva inclusiva, educação inclusiva na atualidade, a gestão pedagógica e a educação inclusiva, as metodologias ativas com enfoque a inclusão. A hipótese presumida no objeto de estudo, que traz no seu argumento principal o seguinte enunciado: Mediante a realidade escolar e de sala de aula, a falta de pessoas devidamente preparadas, (formação), equipe de suporte pedagógica para atender as demandas dos alunos, recursos materiais adequados na escola, seja na sala de recursos, sala de aula para atender as necessidades dos alunos. Verificou-se que as ações pedagógicas, planejamentos, os planos, estão direcionados para atender a implementação de novas estratégias, no ambiente de sala de aula e fora dela, apesar de ainda, existir recursos financeiros insuficientes, ambiente inadequado, para dar suporte em várias atividades no ambiente escolar, visando atender os alunos com deficiência. A pesquisadora percebeu que, para acontecer verdadeiramente a educação inclusiva, é preciso investimento na formação dos docentes, a inserção da família na escola, a criação da sala de recursos. Nota-se que, existem inúmeros obstáculos para a efetivação da educação inclusiva na escola Senador Cunha Melo, como a falta de profissionais qualificados, recursos financeiros insuficientes, ambiente inadequado, especificamente a falta de uma sala de recursos para atender os alunos com necessidades especiais e a falta de apoio da família, tudo isso são desafios que dificultam uma educação verdadeiramente inclusiva. Na realidade que vivemos hoje, a pesquisadora sugere, que é preciso buscar soluções concretas para melhor atender os alunos com deficiência, visando tornar o ambiente escolar mais confortável para a gestão pedagógica como para os professores que estão atuando com uma diversidade de alunos

especiais que precisam sentir-se mais valorizados e beneficiados com os programas e ações pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. **Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004**. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Org.). *Educação especial em foco:* questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006. p.89-116.

BRASIL. **Recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Ministério da Educação.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994

LOBATTO et al. **Educação Inclusiva.** VI Congresso Nacional de Educação. UFAM - 2015

KAILER, P. G. L.; PAPI, S. O. G. **O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar.** In: ANPED SUL, 10., Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2014.

KASSAR, M.C.M. **Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva.** Marilia, Vol. 17, p. 41-58 maio - Agosto 2011

TEZANI, T. C. R. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287- 302, maio/ago. 2010.

CAPÍTULO 10

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO BRINCAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA ESCOLA ESTADUAL DÍDIMO SOARES NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ, AMAZONAS, BRASIL NO PERÍODO DE 2023 A 2024

PEDAGOGICAL STRATEGIES IN THE DEVELOPMENT OF PLAY BY CHILDREN WITH AUTISM IN PHYSICAL EDUCATION AT THE DÍDIMO SOARES STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF MANICORÉ, AMAZONAS, BRAZIL, FROM 2023 TO 2024

Siliany Fernandes Rodrigues

RESUMO

Os fundamentos elaborados e sistematizados abordam sobre as Estratégias Pedagógicas no desenvolvimento do brincar das crianças com autismo na Educação Física, na Escola Estadual Dídimo Soares no Município de Manicoré, Amazonas, Brasil, no período de 2023 a 2024. Objetivo proposto foi analisar as diversas estratégias pedagógicas do brincar nas aulas de educação física, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e social de alunos com autismo, da Escola Dídimo Soares no Município de Manicoré/Amazonas. O marco metodológico inserido foi o tipo de pesquisa descritiva e explicativa, com enfoque qualitativo e quantitativo e de cunho bibliográfico, documental e de campo, foram sistematizados diversos artigos que abordam a temática referente as estratégias pedagógicas para as crianças com autismo na Educação Física. O estudo trouxeram inúmeras contribuições sobre a importância da escola no desenvolvimento do aluno autista (Souza, 2015), o autista na escola (Diehl, 2017), estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de alunos autista (Santos, 2024), educação física adaptada para alunos com TEA (Santos, 2021) estratégias utilizadas pelos professores de educação

física (Almeida, 2024), que ajudaram a entender e conviver em sala de aula com os alunos autistas.
Palavras-chave: Autismo. Educação Física. Estratégias. Brincar

ABSTRACT
The elaborated and systematized foundations address the Pedagogical Strategies in the development of play for children with autism in Physical Education at the Dídimo Soares State School in the Municipality of Manicoré, Amazonas, Brazil, during the period of 2023 to 2024. The proposed objective was to analyze the various pedagogical strategies of play in physical education classes that contribute to the cognitive, motor, and social development of students with autism at the Dídimo Soares School in the Municipality of Manicoré/Amazonas. The methodological framework employed was descriptive and explanatory research, with a qualitative and quantitative focus, and of a bibliographic, documentary, and field nature. Several articles addressing the theme of pedagogical strategies for children with autism in Physical Education were systematized. The study provided numerous contributions regarding the importance of school in the development of autistic students (Souza, 2015), autistic students in school (Diehl, 2017), pedagogical strategies used in teaching autistic students (Santos, 2024), adapted physical education for students with ASD (Santos, 2021), and strategies used by physical education teachers (Almeida, 2024) that helped to understand and interact with autistic students in the classroom.
Keywords: Autism. Physical Education. Strategies. Play

INTRODUÇÃO

O objeto de Estudo sistematizado está direcionado para o processo de inclusão dos alunos que possuem necessidades especiais, que é um assunto abrangente e que traz grandes questionamentos. Quando se trata de inclusão dentro das salas de aula, no ensino regular gera muito mais incertezas tanto para os professores quanto para os pais e até mesmo do próprio aluno.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido destaque desses desafios dentro da sala de aula, por possui um estereótipo mais difícil devido ele acometer a comunicação e a interação social. O autismo também tem os graus que vão de leve a severos, um fator que influencia ainda mais as questões de preconceito e estranheza dentro das salas de aulas.

As escolas precisam ter em seu quadro de funcionários profissionais que saibam atuar com esses discentes, pois assim saberão qual a melhor metodologia aplicar em certas situações e até mesmo fazer com que as outras pessoas entendam o que acontece promovendo assim a expansão do conhecimento sobre o TEA. **Situação Problema:** A abordagem temática busca verificar os desafios e as estratégias pedagógicas no desenvolvimento do brincar das crianças com Autismo nas aulas de Educação Física. Dessa forma, faz-se necessário um estudo aprofundado na área, para que seja desenvolvido estratégias pedagógicas, a fim de criar mecanismo que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, motor e a melhoria do processo de inclusão nas ações educativas de sala de aula e na escola.

Diante do contexto da problematização busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes ao interagir com esses alunos. Diante desse cenário, manifesta-se o seguinte enunciado da **pergunta central:** Como podemos desenvolver estratégias pedagógica no contexto do brincar nas aulas de educação física que atenda as necessidades das crianças com autismo no ambiente escolar?

Perguntas Específicas: Quais são as melhores práticas pedagógicas do brincar para promover o desenvolvimento motor e facilitar o ensino aprendizagem desses alunos? Quais são os desafios internos e externos enfrentados pelos docentes no ambiente escolar diante das diferenças de cada aluno? Qual a importância do brincar para a melhoria do processo de inclusãonas ações educativas no ambiente escolar? Os **objetivo geral e específicos** estão direcionados para os seguintes enunciados na sistematização do objeto de estudo que são: Analisar as diversas estratégias pedagógicas do brincar nas aulas de educação física que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e social de alunos com autismo, da Escola Dídimo

Soares no Município de Manicoré/Amazonas. Os objetivos específicos: Verificar a utilização de estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos educadores com alunos autistas e seus contextos; Identificar os fatores internos e externos que interferem no processo Ensino Aprendizagem dos alunos autista Rosa, (2021); Propor ações práticas, inovadoras diversificadas que precisam ser incorporadas por parte dos educadores no cotidiano escolar, visando a inclusão de alunos com TEA.

A **hipótese** estruturada estabelece o seguinte enunciado: estamos vivenciando no ambiente de sala de aula, com crianças que apresentam o quadro de transtorno do Espectro Autista, com algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, Berba (2021) essa demanda tem apresentado índice crescente no ambiente de sala de aula; e tem interferindo significativamente na aprendizagem dos alunos de modo geral.

Justificativa: O estudo analisou de forma concreta a aplicação de estratégias existentes no ambiente escolar e em sala de aula, e as novas contribuições que precisam ser incorporadas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e inclusão da criança com autismo.

Em decorrência da abrangência dos comprometimentos apresentados, esse transtorno é identificado não somente como autismo, mas como um espectro de comportamentos, os quais podem incluir dificuldades de aprendizagem (NEGREIROS, 2024).

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O AUTISTA NA ESCOLA

O autismo é complicado mesmo nos graus mais leves porque ele mexe com os sentimentos e a comunicação da criança. Os barulhos incomodam, estar fora de casa bagunça as ideias deles, as crianças não conseguem interagir com eles da forma ideal e, via de regra, não temos profissionais preparados para lidar com as particularidades do autismo. Diehl (2017)

Mas encontrar um bom lugar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto físico como emocional. Existem escolas que tem o que chamo de “aceitação”, porque não incluem de fato a criança. Diehl (2017)

Procurar escola para vaga de inclusão é desgastante, temos que estar atentos aos sinais que nossos filhos nos dão. Podemos perceber se estão felizes ou com medo. Não devemos hesitar em mudar se notarmos que o prejuízo é maior que o benefício. Coisas simples como tocar a água gelada depois de ir ao banheiro ou ficar sozinho na pracinha sem conseguir falar podem gerar um bloqueio muito grande no emocional deles. (Diehl, 2017)

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,* nº 9394/96, busca auxiliar o/a profissional especializado/a e capacitado/a para garantir o atendimento da pessoa com necessidades especiais nas escolas regulares. É direito dos/as estudantes com TEA serem inseridos/as na educação com ensino regular, e segundo Holanda (2021), é um aspecto que permite considerar a afirmação de que o/a professor/a auxiliar é de suma importância para adaptação da criança nesse contexto, não somente para ajudá-lo/a nas atividades desempenhadas em aula, mas também em todas as rotinas escolares.

Darido (1999) dividiu a avaliação em Educação Física em 4 abordagens: Tradicional; Baseada nos objetivos de ensino; Humanista-reformista; e Crítica. Na abordagem tradicional, o professor é visto como um ser onipotente, ditador de regras, desvinculado da realidade, autoritário, enfim, inatingível. Na Educação Física, segundo Darido (1999), a postura do professor tradicionalista é a daquele que quantifica as capacidades físicas, habilidades motoras e conhecimentos técnicos.

Os resultados obtidos são, posteriormente, comparados com uma tabela que, provavelmente, não corresponde à realidade do aluno. Segundo estudos realizados por Darido (2015), eram aplicados testes de eficiência física, no início do ano, e suficiência física, no final do ano. Tais testes, geralmente aplicados na rede pública, tinham o intuito de verificar força abdominal, de membros superiores e inferiores, e coordenação geral. Faz-se uma analogia entre o professor da visão

tradicional e um general que dita as ordens, as quais deverão ser explicitamente cumpridas por seus recrutas.

1.2 INOVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Outra característica dos estudos de práticas inovadoras na Educação Física é que, em muitos deles, a inovação ou as boas práticas estiveram relacionadas com o trabalho de professores que procuram desenvolver uma perspectiva crítica de Educação Física. Fensterseifer e Silva (2011) são ainda mais precisos a esse respeito e definem uma prática inovadora como aquela que procura materializar, na intervenção, a proposta da cultura corporal de movimento. Intervenção inovadora, portanto, é aquela que consegue traduzir, por meio do movimento, o saber sobre a cultura corporal de movimento acumulado ao longo das gerações, enfocando temas que atravessam essa dimensão da cultura (violência, gênero, raça, classe, etnia etc.) e que possibilitariam tratar o corpo além de seu aspecto motriz (RICHTER et al., 2011).

1.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ASSEGURAR O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM TEA

Para melhor elencar as estratégias utilizadas pelas autoras para assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do/a estudante com TEA, selecionamos as principais abordagens realizadas pelos/as professores/as na sala de aula regular que foram levantadas nas pesquisas. Dentre elas, ressaltamos a relevância dos professores(as) em conhecer as particularidades desse aluno(a), pois as características do autismo tendem a se manifestar de diferentes maneiras em cada criança. Barbosa (2020), em suas pesquisas, destaca que conforme Souza et al. (2019), aos/as professores/as é necessário olhar acurado para as estereotipias do TEA, de modo a perceber e interpretar subjetivamente o comportamento do/a aluno/a, desta forma, torna-se possível propor intervenções adequadas.

Na abordagem dessa sessão sobre estratégias utilizadas por professores de Educação Física para a inclusão do estudante com TEA foram identificados em alguns artigos que as brincadeiras, jogos e movimentos que são naturais nessas aulas, proporcionam à criança com TEA o ISSN: 2317-3467 desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo aumentando as suas potencialidades e possibilidades. Sendo ótimas ferramentas para estimular a interação das crianças com TEA com as demais pessoas, além de proporcionar ao aluno um envolvimento que não é trabalhado nas atividades cotidianas. (SANTOS, 2021)

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Dídimo Soares, situada na avenida Getúlio Vargas, 44 - Santa Lúzia, Município de Manicoré/Amazonas/Brasil.

O estudo foi desenvolvido no método qualitativo e quantitativo, buscando descrever e explicar os desafios e as estratégias pedagógicas no desenvolvimento do brincar da criança com autismo, matriculados do ensino fundamental I, na Escola Estadual Dídimo Soares, no período de um ano a contar do inicio do ano letivo.

O foco da pesquisa inseriu os métodos quantitativo e qualitativo.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Dídimo Soares, localizada no município de Manicoré, estado do Amazonas. A instituição conta atualmente com um quadro de 25 professores e atende a 287 alunos, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. Para a coleta de dados, a pesquisadora selecionou alunos que possuem transtorno do aspectro autista do nível de Ensino Fundamental I, totalizando uma amostra de 13 estudantes e 16 professores.

Os métodos utilizados no estudo foi realizada, por meio de observação,aplicação de questionários, envolvendo professores, equipe gestora, pais/e ou responsáveis e alunos autistas, após diagnostico dos alunos como foco nas dificuldades de interação,

coordenação motora, atenção entre outros., a fim de esclarecer a solução temática abordada.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Analisando os resultados referente a formação do professores sobre conhecimentos adquiridos durante sua graduação inicial, verifica-se que neste contexto constatou-se com os sujeitos da pesquisa, que oitenta por cento tiveram uma disciplina na educação especial ou curso de formação, durante a graduação; enquanto que vinte por cento não tiveram nenhuma disciplina ou curso no seu processo de formação inicial.

No âmbito da organização do planejamento das aulas na turma dos alunos com autismo, visando atender suas especificidades, constatou-se os seguintes resultados da pesquisa que foram: sessenta e sete por cento preparam suas aulas inserindo os recursos didáticos disponíveis na escola ou o próprio professor que busca solucionar a excassez de material, outro segmento de trinta e três por cento manifestaram que a organização de seu planejamento dependem muito do acompanhamento dos pais, que tem a responsabilidade de ajudar no desempenho e melhoria dos filho na escola. A realidade do companhamento dos pais, é uma necessidade que afeta significativamente a vida escolar dos filhos no ambiente escolar.

Nota-se neste enunciado relacionado a formação especifica sobre a educação especial, os dados disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa, que somente trinta e sete por cento possuem formação para atuar com maior precisão junto aos alunos com transtorno especto autista, verifica-se que os docentes na sua maioria estão longe desse processo de formação para atender as necessidades dos alunos com necessidades especiais, enquanto que quarenta e quatro por cento não possuem nenhuma habilitação na educação especial, neste universo da formação somente dezenove por cento possuem Pós-Graduação na área da educação especial. Constata-se que a escola enquanto

referência de atendimento aos alunos autista fica longe para atender os anseios e necessidades da comunidade em geral, seja interna ou externa.

No universo da educação, encontramos inúmeros desafios, neste contexto os maiores desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar e na sua sala de aula são: trinta e cinco por cento disseram que o ambiente inadequado prejudica sensivelmente o processo ensino aprendizagem os alunos autistas, enquanto que a falta de profissionais qualificados representam trinta e um por cento, os recursos financeiro insuficiente representa vinte e quatro por cento dos sujeitos da pesquisa, onde a excassez de materiais, formação continuada que deveria ter investimento pela própria escola não existe. E finalmente a falta de apoio da família representa dez por cento dos sujeitos da pesquisa. (MICHEL, 2013) Estamos longe do ideal para fazer a verdadeira educação inclusiva.

Tomé (2007) afirma que crianças com TEA aprendem melhor vendo do que ouvindo e acredita que a melhor forma de ensinar as crianças com TEA é por meio da demonstração. Para Fischer (2019), os fornecimentos de informações evidentes e objetivas, associadas às demonstrações, influenciam de forma positiva a autoconfiança dos próprios alunos com relação ao seu aprendizado sobre os conteúdos e a realização das tarefas.

Tomé (2007, p. 240) destaca, ainda, que o docente deve utilizar essa técnica, da demonstração, até que o aluno consiga ISSN: 2317-3467 executar a atividade sem ajuda e deve estimulá-lo a “[...] adquirir a independência mesmo que, após muitas tentativas, ele não consiga no momento, pois a persistência e o amor pela criança são os grandes aliados do ensino”. A autora cita a estratégia de se adotar um aluno tutor para os alunos com TEA, pois é uma forma de estimular sua participação e interação nas aulas de Educação Física escolar.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados da análise e discussão da avaliação dos resultados, estão direcionados para o enfoque qualitativo das perguntas de números dois, três, cinco, sete, nove, dez e onze que foram disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa. Inserindo as questões relacionadas a prática na escola, as metodologias utilizadas pelos professores, a participação dos alunos autistas na atividades de sala de aula, a metodologia utilizada pelos professores, o relacionamento dos alunos autista com os colegas de sala de aula, o desempenho do aluno autista em sala de aula.

As dificuldades de entender os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, é um desafio constante em estabelecer novas didáticas e metodologias que possam atrair e tornar as aulas mais prazerosas. É importante destacar: Atitudes positivas por parte dos professores, como brincar com os alunos, não gritar na aula, serem simpáticos e calmos, etc., também influenciaram positivamente o aprendizado (NEVES; CARVALHO, 2006).

As manifestações dos sujeitos da pesquisa, abrangeram no primeiro momento a questão que descreve a prática na escola direcionada para atender os anseios e necessidades dos alunos autistas que foram: “São preparadas atividades diferenciadas, utilizando materiais concretos que estão disponíveis na sala de jogos”, “hoje a secretaria de educação incentive as aulas êxitosas (são aulas que envolve brincadeiras com os alunos)”, “Adaptação das atividades direcionadas aos alunos autistas”, “Desenhos e atividades impressas”, “Dar atenção no que eu posso – tenho quatros alunos autistas na sala de aula”. Verifica-se neste enunciado as ações pedagógicas que estão sendo realizado pelos professores no ambiente de sala de aula.

No seguimento das manifestações dos sujeitos da pesquisa o enunciado diz: o aluno ou aluna autista participa das atividades com os demais colegas sala de aula. Como ocorre essa participação. Foram apresentados as seguintes contribuições: “Não, ele não gosta de barulho e nem de aproximação com os colegas. Na maioria das vezes fica sentado ao lado da professor”. “Algumas vezes sim, nas

aulas êxitosas", "Sim participa, interagindo com os colegas", "Sim. A participação de forma tranquila, com ajuda do professor", "Sim, através de jogos lúdicos, video aulas, participa dos jeito deles", "Dinânica – chamando os alunos para resolver as questões sobre jogos matemáticos no quadro branco", "Sim, sempre atráves do acompanhamento da professor".

No aspecto relacionados a metodologia, que a professora utiliza para incluir os alunos autistas em sala de aula, verificou-se os seguintes dados disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa, que foram: "Montar quebra cabeça em grupo, utilização do abaço, leitura de texto em quadrinho, sempre acompanhado de um colega", "Adaptar o planejamento – uso de linguagem simples – uso de imagens coloridas", "Manter o ambiente sem ruídos", "Produzir pequenos cartazes, criar desenhos com cores, faço bingo", "Ensinando regras e habilidades sociais específicas e a prática da leitura".

Nota-se que a questão relacionada as ações práticas que a intituição escolar realiza para apoiar o trabalho de incluir, fica muito a desejar, somente dois professores informaram que a escola realiza palestras de orientação e esclarecimento sobre a inclusão, e uma professora informou que a escola conversa com os familiares, e treze professores disseram que a instituição escolar não realiza nada para melhorar a realidade do aluno autista no ambiente da escola. Verifica-se que a equipe gestora precisa muito empenha-se para melhorar a educação inclusiva.

No âmbito do relacionamento do aluno autista com os colegas de sala de aula, constatou-se os seguintes depoimentos e manifestações dos sujeitos da pesquisa que preconiza: "Todos tratam com carinho e respeito," "Dependendo do grau de autismo, uns se relacionam bem com todos os colegas e outros com os colegas preferidos", "O aluno autista demonstra afeto por um coleguinha preferido", "O relacionamento é bem produtivo – troca de conhecimentos – é muito acolhedor", "Tenho muito carinho e paciência e incentive muito", "prefere ficar sozinho". São essas manifestações que ajudam na socialização e interação dos alunos autista em sala de aula.

As contribuições dos sujeitos da pesquisa sobre o que poderia ser feito para que os alunos autistas tenha um maior desempenho e aproveitamento em sala de aula, Shon, (2023) constatou-se os seguintes dados que são: “Uma sala de recursos disponível, acompanhamento dos pais”, “A Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino disponibilize professores suficientes e qualificados para a escola”, “Incentivar sempre sua participação em todas as atividades propostas”, “Ter um professor de apoio é fundamental para o desempenho do aluno autista”, “Poderia ter mais materiais concretos – Sala de recursos adaptada”, “Apoio da família”. Se houvesse essas ações por parte da escola e da família, estaria contribuindo muito para o desempenho do aluno autista na escola.

A educação desempenha um papel crucial na vida de todos, tornando o progresso dos alunos autistas ainda mais significativo, considerando as dificuldades frequentemente enfrentadas por eles e suas famílias. Quando se trata desses alunos, assim como qualquer outro, suas formas de aprender variam, então é essencial considerar e desenvolver várias estratégias de ensino com adaptações e ajustes de métodos. Ao diversificar os ritmos e estilos de aprendizagem, é possível reduzir as barreiras educacionais.

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL 2008, p.1)

O questionamento direcionado para os docentes sobre, se na Instituição Escolar existe Sala de Recursos ou um espaço adequado para receber os alunos autista. Essa manifestação foi totalmente negativa, infelizmente é uma constatação que fere os princípios legais da Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL. Lei 9394/96), onde todas as escola são obrigadas a ter uma sala de recursos, essa situação prejudica e é nociva para a comunidade em geral. Diante dessa verificação alguns docentes disseram: “O professor tem que se virar nos trintas, para tornar suas aulas mais dinâmica, muitas vezes tirando do seu próprio salário, o que não justo”. Essa é a realidade de

muitas escolas, espalhadas em diferentes recantos do Amazonas e porque não dizer do Brasil, tem que haver prioridade na educação inclusiva.

CONCLUSÃO

O objeto de estudo relacionado a organização e elaboração da fundamentação teórica, da construção do março metodológico e das análises dos resultados, foram os três grandes eixos indispensáveis para compreender e entender toda a processualidade sobre as estratégias Pedagógicas no desenvolvimento do brincar das crianças com autismo na educação física, na Escola Estadual Dídimo Soares no Município de Manicoré/Amazonas/Brasil.

Os objetivos propostos para a execução da dissertação, estão adequados no que diz respeito ao marco teórico, conforme o que preconiza os os três objetivos específicos que são: Verificar a utilização de estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos educadores com alunos autistas e seus contextos; Identificar os fatores internos e externos que interferem no processo Ensino Aprendizagem dos alunos autista; Propor ações práticas, inovadoras diversificadas que precisam ser incorporadas por parte dos educadores no cotidiano escolar, visando a inclusão de alunos com TEA.

Mediante o que foi estabelecido na pergunta central e especificas da dissertação destaca: Como podemos desenvolver estratégias pedagógica no contexto do brincar nas aulas de educação física que atenda as necessidades das crianças com autismo no ambiente escolar? Quais são as melhores práticas pedagógicas do brincar para promover o desenvolvimento motor e facilitar o ensino aprendizagem desses alunos? Quais são os desafios internos e externos enfrentados pelos docentes no ambiente escolar diante das diferenças de cada aluno? Qual a importância do brincar para a melhoria do processo de inclusão nas ações educativas no ambiente escolar? Nota- se que conforme os dados coletados e analisados é possível afirmar que os alunos autistas estão sendo atendidos com as

ações pedagógicas implementadas pelos professores seja no âmbito de relacionamento, de aplicações de metodologia, de atividades práticas, o que poderia ser feito para maior desempenho e aproveitamento em sala de aula.

A hipótese em evidência mencionou o seguinte enunciado: Mediante a realidade vivenciada em sala de aula com crianças que apresentam o quadro de transtorno do Espectro Autista, com algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, essa demanda tem apresentado índice crescente no ambiente de sala de aula; e tem interferindo significativamente na aprendizagem dos alunos de modo geral. Mediante as constatações verificadas na pesquisa, a hipótese foi validada na sua maioria, conforme os resultados dos dados analisados e inseridos no âmbito quantitativo e qualitativo; reforçando as inúmeras percepções da pesquisadora, é preciso que a familia quanto a escola busquem estratégias inovadoras e atrativas para incentivar os alunos a gostar mais do ambiente de sala de aula, que haja mais investimentos com recursos materiais disponíveis, que tenham mais professores qualificados e suficientes para atender as necessidades dos alunos e que haja um maior engajamento das famílias no acompanhamento dos filhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Q. S. Lô; OLIVEIRA, V. S. de; CRUZ, L. M. **Transtorno do Espectro Autista e as estratégias pedagógicas para assegurar a inclusão:** um estudo das produções científicas. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Itapetinga, v. 05, n. 12, p. 1-24, jan./dez, 2024.

ALMEIDA, M. P. de. **Língua Portuguesa e a construção de sentido para surdos indígenas usuários de Libras.** Mato Grosso - 2012

BARBOSA, A. J. C. **Estratégias de ensino na promoção à saúde da criança e Adolescente autista: revisão integrativa de literatura. 2020.** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

BAPTISTA C. R.; BOSA, at al. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica,** MEC; SEESP, 2004

_____. Lei 9394 – **LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

COSTA, C. R.; FERREIRA, M. O.; LEITÃO, M. C. **Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**. Rio de Janeiro, 2017.

DARIDO, S. C **Avaliação em Educação Física: das abordagens à prática pedagógica**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Usp, 1999.

DIEHL, K. - **Olhando Nos Olhos: Autismo - Me ame como sou** / Diehl, Kenya. Porto Alegre: Revolução eBook, 2017.

MANTOAM, M. T. Eglér. **Inclusão escolar; o que é? Por que? Como fazer*?*** – São Paulo: Moderna, 2003

PIEKARZ, A., BOA, A. S. e BORCHARDT. **A importância da educação física adaptada para crianças com autismo no ensino regular.** NOVA VENÉCIA - ES 2017

SANTOS, T. K. ; GONÇALVES, P. DA. S. **Desafios e estratégias na prática docente de professores de educação física com estudantes com transtorno do espectro autista.** BIOMOTRIZ, v. 15, n. 1, p. 246-258, 2021 Cruz Alta, RS

SCHLIEMANN, A. L. **Esporte e autismo: estratégias de ensino para inclusão esportiva de crianças com Transtornos do Espectro Autista** (TEA). 55f. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SHON, M.M. **Seis hábitos para melhorar as notas escolares.** 2023

SILVA, P. A. B. M; VALA, T. M.: **Reflexão sobre a prática inclusiva do profissional de Educação Física com alunos autistas em escolas municipais de Sorriso**/ MT. Mato Grosso, 2017.

SILVA, Micheline and MULICK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista:** aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicol. cienc. prof. [online]. 2009, vol.29, n.1 – 2020.

SOUSA, G. B. de. **Formação do docente para atuação educacional com pessoas com Transtorno do espectro do Autismo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TOMÉ, M. C**. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas.** Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, 2007.

CAPÍTULO 11

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA REGULAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA VISÃO DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE CARAUARI-AM/BRASIL NO PERÍODO 2021-2022

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REGULAR CLASSROOM: THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES FROM THE VIEW OF TEACHERS IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CARAUARI-AM/BRAZIL IN THE PERIOD 2021-2022

Katiane Gomes Lobo
Professora na Escola Municipal Sebastião Sampaio Corrêa
Amazonas
Katianegomeslobo@gmail.com

Arlindo Costa
Professor doutor
Aposentado na Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC
Orcid: 0000-0002-0695-6519
arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação e a Lei nº 9.394/1996, entre outros, regulamentam a organização do serviço de apoio pedagógico para atendimento de alunos com deficiência e com habilidades ou talentos no quadro da educação inclusiva. Isto implica um planeamento e preparação por parte das entidades educativas que irão servir a este propósito. Neste sentido esta dissertação de mestrado teve como objetivo geral analisar a perspectiva dos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola Pública Municipal no Município de Carauari-Am/Brasil no período de 2021-2022, descrevendo a

abertura e preparação dos professores para prestar atenção adequada às pessoas com deficiência em um estabelecimento de ensino da cidade de Carauari-Am/Brasil de acordo com as regulamentações existentes. O estudo foi transversal do tipo inquérito em professores de uma escola pública em Carauari-AM/Brasil. Um instrumento autopreenchido com perguntas do tipo Likert foi desenvolvido e aplicado de forma voluntária, confidencial e anônima aos professores de cada uma das escolas. Os instrumentos foram inseridos em um banco de dados e as análises foram realizadas com frequências simples, porcentagens e escores obtidos no questionário. Assim os resultados descrevem a heterogeneidade da deficiência e a dificuldade em incluir as pessoas com deficiência de forma homogênea na legislação. Foram entrevistados 8 professores (100,00%) dos professores da educação infantil, com média de idade de 37 anos; dos quais 6 (75,00%) são mulheres. 100,00% (8) dos professores não relatam sentir-se preparados para educar alunos com deficiência física; 100,00% (8), relatam não sentir-se preparados para educar alunos com deficiências sensoriais; 100,00% (8), não sentir-se preparados para educar alunos com deficiência mental (cognitiva) e 75,00% (6), relatam não sentir-se preparados para educar alunos com problemas emocionais. O tema da deficiência é heterogêneo e isso está representado na valorização diferenciada dos professores quanto à sua preparação para lidar com diferentes problemas. Há poucos professores preparados para essa população e isso pode afetar a inclusão escolar. Embora a legislação mostre uma evolução na terminologia sobre deficiência e embora mostre apoio ao tema em nível nacional e internacional, ainda há lacunas para incluir essa população educacionalmente.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Deficiência. Legislação sobre inclusão.

ABSTRACT

The Universal Declaration of Human Rights, the World Declaration on Education and Law No. 9,394/1996, among others, regulate the organization of pedagogical support services to assist students with disabilities and with skills or talents within the framework of inclusive education.

This implies planning and preparation on the part of the educational entities that will serve this purpose. In this sense, this master's thesis had the general objective of analyzing the teachers' perspective on the inclusion of children with disabilities in the regular classroom in a Municipal Public School in the Municipality of Carauari-Am/Brazil in the period 2021-2022, describing the opening and preparation of teachers to provide adequate attention to people with disabilities in an educational establishment in the city of Carauari-Am/Brazil in accordance with existing regulations. The study was a cross-sectional survey involving teachers at a public school in Carauari-AM/Brazil. A self-completed instrument with Likert-type questions was developed and applied voluntarily, confidentially and anonymously to teachers at each of the schools. The instruments were inserted into a database and analyzes were carried out using simple frequencies, percentages, and scores obtained in the questionnaire. Thus, the results describe the heterogeneity of disability and the difficulty in including people with disabilities homogeneously in legislation. Eight teachers (100.00%) of early childhood education teachers were interviewed, with an average age of 37 years; where six (75.00%) are women. 100.00% (eight) of teachers reported that they don't feel prepared to educate students with physical disabilities; 100.00% (eight) report not feeling prepared to educate students with sensory disabilities; 100.00% (eight) did not feel prepared to educate students with mental (cognitive) disabilities and 75.00% (six) reported not feeling prepared to educate students with emotional problems. The topic of disability is heterogeneous and this is represented in the different appreciation of teachers regarding their preparation to deal with different problems. There are few teachers prepared for this population and this can affect school inclusion. Although legislation shows an evolution in terminology about disability and although it shows support for the topic at a national and international level, there are still gaps in including this population educationally.
Keywords: Educational inclusion. Deficiency. Legislation on inclusion.

INTRODUÇÃO

Quando a filosofia do homem muda (sua natureza, seus objetivos, suas potencialidades, sua realização), então tudo muda. Não somente muda sua filosofia política, econômica e ética e sua filosofia da história, mas também sua filosofia da educação, psicoterapia e desenvolvimento pessoal, a teoria de como ajudar as pessoas a se tornarem o que elas podem e profundamente precisam se tornar.

Estar-se atualmente no centro de uma mudança deste tipo em torno das capacidades, potencialidades e objetivos do homem. Os princípios de ação e os objetivos atuais da intervenção e apoio, refletem uma visão transformada do que constitui as possibilidades de vida de pessoas com deficiência.

Abordagem do problema: A intervenção realizada pelos diferentes profissionais deve orientar as suas tarefas com base nestes princípios, sempre de acordo com o conhecimento que a psicologia científica, a educação e outras disciplinas estão fornecendo. Os princípios e diretrizes de atuação no mundo da deficiência têm acompanhado uma evolução claramente positiva nas últimas décadas, apostando cada vez mais em objetivos semelhantes aos do resto do povo.

Do descaso e marginalização inicial, passou para a Educação Especial, e diante da segregação que esta gerou, passou para a Educação Inclusiva. Normalização e Integração das pessoas no ambiente menos restritivo, que finalmente deu origem a educação, trabalho dos indivíduos, com base nas modificações ambientais.

É nesses momentos em que aparecem abordagens e programas como escola inclusiva (“escola para todos”), emprego apoiado e vida apoiada. Esse processo acaba levando a paradigma da auto determinação da pessoa e a busca do qualidade de vida. Apesar do que foi dito até aqui, hoje, no ano de 1996, estar-se em um momento crítico para a formação de alunos com limitações e dificuldades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 é uma Lei regressiva que levou em conta os alunos com necessidades especiais.

Embora as diretrizes científicas e sociais e a compreensão do que fazer tenham avançado notavelmente em favor das pessoas com deficiência e dos alunos com necessidades especiais, constata-se que o papel desempenhado pela gestão educacional é decisiva, influenciando positiva ou negativamente no desenvolvimento dos processos.

Pergunta Central: O que pensam os professores sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola pública no Município de Carauari-Am/Brasil no período de 2021-2022? Perguntas Específicas: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão dessas crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola pública no Município de Carauari-Am/Brasil no período 2021-2022? De que maneira a temática da inclusão está presente na formação dos professores? Que estratégias são utilizadas pelos professores para garantir a inclusão de crianças com deficiência, depois de uma intervenção pedagógica?

Objetivo Geral: Analisar a perspectiva dos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola Pública Municipal no Município de Carauari-Am/Brasil no período 2021-2022. Objetivos Específicos: Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para garantir a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola Pública Municipal no Município de Carauari-Am/Brasil no período 2021-2022; Verificar de que maneira a temática da inclusão está presente na formação dos professores; Conhecer a percepção dos professores sobre as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência a de uma intervenção pedagógica. Hipóteses: A escola deve garantir aos alunos a inclusão no ensino infantil ofertando condições de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades; Os professores devem acolher os alunos em suas deficiências, com respeito e igualdade, dando suporte necessário e viável as suas necessidades; A formação docente é indispensável para contribuir com desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motor a criança com deficiência.

Justificativa: O presente estudo tem relevância cientifica porque vai dialogar com outras pesquisas já desenvolvidas sobre a temática de inclusão escolar, pois é voltada a um público que necessita de um olhar diferenciado e cauteloso em meio ao convívio educacional, tendo também relevância pedagógica, buscando olhar a realidade da sala de aula e assim poder trazer resultados que suscitem discussões sobre o fazer docente em ampla visão por meio te toda equipe pedagógica, possibilitando avanço para essa categoria, com os aspectos citados acima acaba trazendo uma questão bastante importante no que se refere à sociedade, pois crianças com deficiência seja ela física, sensorial, baixa visão, neurológica ou motora tendem a ter dificuldades em obter um espaço digno em meio à sociedade. Todas elas buscam por mecanismos que as favoreçam e as possibilitem ser vistas, ouvidas e respeitadas como um ser igual a qualquer outro, tendo algumas limitações, porém com capacidade de interagir e adaptar-se em qualquer ambiente, seja ele escolar ou social.

O estudo foi transversal do tipo inquérito em professores de uma escola pública em Carauari-AM/Brasil. Um instrumento auto preenchido com perguntas do tipo Likert foi desenvolvido e aplicado de forma voluntária, confidencial e anônima aos professores de cada uma das escolas. Os instrumentos foram inseridos em um banco de dados e as análises foram realizadas com frequências simples, porcentagens e escores obtidos no questionário.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 INCLUSÃO

A deficiência no Brasil e no mundo constitui um tema de grande importância, que gera controvérsias e preocupações do ponto de vista social e jurídico. Estima-se que no Brasil existam 1.400.313 pessoas menores de 18 anos com deficiência, segundo o Censo IBGE de 2010. Destas, 9,1% têm deficiência motora; 14%, deficiência sensorial; 34,8%, deficiência cognitiva; e 19,8%, deficiência mental. Da mesma

forma, estima-se que 22,5% das pessoas com deficiência sejam analfabetas, contra 8,7% de analfabetismo entre as pessoas sem deficiência.

As primeiras tentativas sobre a inclusão social aconteceram há muito tempo, nos anos 80, aconteceu em países mais desenvolvidos, na década de 90 em países em desenvolvimento, agora, no século XXI, desenvolve-se em quase todas as partes do mundo, sendo aplicado em todo o sistema social. Com a ideia de que tudo que existe é para e é de todos não importando o ambiente em que se encontra. E quando todas as sociedades realmente adotarem a inclusão acontecerá à sociedade de todos a sociedade inclusiva.

A ordem para se chegar a essa sociedade inclusiva não se deu por acaso, é resultado de fatores e tendências irreversíveis. A trajetória, dentro das deficiências, teve início com a exclusão social total, passando para o atendimento especializado segregado e depois para a integração social.

Portanto, Sassaki conceitua a inclusão social:

> Como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas preparam para assumir seus papéis na sociedade, A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedades buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. (1997, p.41).

De acordo com as estatísticas acima, é evidente que o acesso ao direito à educação por parte desse grupo populacional é limitado. E suas repercussões são fáceis de prever quando se reconhece que a educação é a porta de entrada para a inclusão em outras áreas, como social e trabalhista. Embora não haja uma ordem certa para combater a discriminação, existem processos que podem facilitar e fazer valer a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) de forma digna (VASCONCELOS, 2013).

Apesar de sua importância e de suas proporções, esse tema não foi incluído nas Metas do Milênio das Nações Unidas; no entanto, a pobreza e a exclusão social são introduzidas como problemas deste

século, que estão intimamente relacionados com a deficiência: estima-se que apenas 1% a 2% das crianças com deficiência frequentam a escola nos países em desenvolvimento vivem abaixo da linha da pobreza (MANTOAN, 2006).

Na Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993, da Assembleia Geral das Nações Unidas, sobre "Padrões uniformes sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência", o termo deficiência é definido da seguinte forma:

> A palavra deficiência resume um grande número de diferentes limitações funcionais que estão registradas nas populações de todos os países do mundo. A deficiência pode assumir a forma de uma deficiência física, intelectual ou sensorial, uma condição que requer atenção médica ou uma doença mental. Tais deficiências, doenças ou enfermidades podem ser de natureza permanente ou transitória (STUBBS, 2012, p. 33).

A deficiência é a perda ou limitação de oportunidades de participar da vida da comunidade em igualdade de condições com os demais. A palavra handicap descreve a situação da pessoa com deficiência com base em seu ambiente. Essa palavra destina-se a chamar a atenção para as deficiências no design físico e muitas que impedem as pessoas com deficiência de participar em igualdade de condições (ADAMS, 2010).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, promulgada em 20/12/96 institui a Educação Especial no capítulo V, este se compõe de três artigos. No artigo 58, Demerval Saviani coloca o seguinte: “este artigo apresenta o entendimento dessa área como uma modalidade de educação escolar que deve situar-se preferencialmente na rede regular de ensino (caput), determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado (parágrafo primeiro), prevê o recurso a classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns (parágrafo segundo) e estabelece que sua oferta lhe dará já a partir da educação infantil (parágrafo terceiro” Livro: Nova Lei da Educação. p.217-218.

Durante a 54ª Assembleia Mundial da Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi decidido mudar o nome da "Classificação Internacional de Deficiências, Deficiências e Handicaps (ICIDH-2)" para "Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF)", e os Estados da OMS foram instados a usar a CIF na pesquisa, vigilância e notificação (SILVA e NAMBRI, 2008).

A CIF destaca o conceito de funcionalidade - que se refere às funções corporais, atividades e participação -, bem como o de deficiência - como um termo que engloba deficiências, limitações de atividades ou restrições de participação (AGUIAR, 2004).

Assim, deficiência é definida pela CIF como "Um termo genérico que inclui déficits, limitações de atividade e restrições de participação. Indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma 'condição de saúde') e seus fatores contextuais (fatores ambientais e pessoais)", sensibilizar a sociedade e lançar atividades sociais (SCHÜTZ, 2003)

Dentro da CIF, é relevante especificar que não há uma definição específica para deficiências tipicamente delimitadas (físicas, sensoriais, cognitivas e mentais).

Nesse sentido, a CIF se refere a duas partes: Funcionalidade e incapacidade. Entre eles estão os componentes: Funções e estruturas do corpo e deficiências: incluem funções mentais, sensoriais e de dor, voz e fala, entre outras. Dentro das estruturas do corpo estão, por sua vez, as estruturas do sistema nervoso; da mesma forma, o olho, o ouvido e as estruturas relacionadas a eles, e as estruturas relacionadas ao movimento, entre outras (ALBRES, 2010).

1.1.2 Diferentes Tipos de Deficiência

Costuma-se falar de deficiência física, sensorial, cognitiva ou mental, classificação que existe por sua própria utilidade em termos econômicos (custo) e organizacionais (lugar); no entanto, tal classificação possui abordagens distintas de diferentes áreas do conhecimento. Na década de 1970, quando começou a evolução da

inclusão educacional, Hobbs se rebelou contra tal categorização e "rotulagem" das crianças com deficiência, devido ao resultado negativo que poderia causar nelas (estigmatização do indivíduo: surdo, coxo, cego, etc). (PEREIRA e NAKASATO, 2012).

A mesma classificação (síndrome de Asperger, síndrome de Down, *déficit* de atenção, etc.) parte de diferenças com finalidade organizacional, econômica e de aplicação prática. Em relação ao tema de política pública ou pesquisa, Previtt questiona que tipo de classificação deve ser utilizada, para qual finalidade e quais normas a suportam. Embora o propósito de dar um nome a cada deficiência também faça diferença, modelos como o médico, o social ou o ecológico têm contribuído para a área da educação especial, a partir das características individuais e das condições ambientais do desenvolvimento humano (PEREIRA, 2010).

No que diz respeito aos direitos dentro da classificação da deficiência no campo educacional, é vital para sua proteção legal identificar as crianças a quem a proteção deve ser direcionada. Por exemplo, em 1983 Lazerson afirmou que não se tratava apenas da proteção de crianças com deficiência, mas da proteção do que ele chama de "a maioria normal" (ARANHA, 2000).

Até recentemente, as crianças com deficiência que apresentavam graves dificuldades intelectuais eram excluídas do sistema escolar, por serem consideradas "ineducaveis". Ao longo do tempo, as leis proporcionaram a garantia do direito à educação para crianças com deficiência; no entanto, as mesmas leis se baseiam na classificação, pois com isso se constrói o critério de elegibilidade (PAUL, 1998)

O relatório Warnock, do Departamento de Educação e Ciência da Grã-Bretanha, se opôs à categorização e classificação na época, devido à clara distinção feita entre crianças com deficiência e aquelas que não são. O contraste entre a Grã-Bretanha e os Estados Unidos é que no primeiro desses países as regulamentações sobre o assunto se baseiam na decisão de que as crianças que necessitam de educação especial a receberão sem serem identificadas; no entanto, a classificação não acabou, mas foi substituída por uma "supercategoria"

de educação especial. Enquanto isso, no segundo país, apenas as crianças identificadas podem acessar os benefícios dos serviços extras. Existem condições legais para identificar crianças em ambos os países (ATKINSON, 1998).

1.1.3 A Escola Inclusiva

A ideia de incluir alunos com deficiência em salas de aula de educação geral tem mais de 30 anos no Brasil. Desde a reforma educacional de 1971 que já se falava em educação inclusiva no Brasil. Mas começou a se materilizar a partir de 1994 com a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, de onde saiu a Declaração de Salamanca que definiu políticas, princípios e práticas da Educação Especial (MATOAN, 2006).

Neste momento em diante, a pesar dos ditames da CF/1988 é que o Brasil passou a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, passando a escola regular a ser o ponto central para o processo de integração e inclusão de crianças com Necessidades Especiais, introduzindo, no Brasil, o conceito de instruir os alunos no ambiente menos restritivo e, para muitos estudantes com deficiência, eSse modelo é uma sala de aula de educação geral (LAPLANE, 2010).

Machado (2017) pede responsabilidade compartilhada na educação de alunos com deficiência em escolas em busca de modelos bem-sucedidos de inclusão. Durante os anos 1990, o Brasil foi capaz de acompanhar a transição de uma escola da educação especial tradicional para um programa de inclusão desenvolvido por professores. Essa transformação ocorreu com a assistência dos técnicos do MEC.

Apesar do crescente corpo de conhecimentos sobre a reforma da escola e as práticas de educação especial, o MEC sabe pouco sobre até que ponto as inovações são sustentadas ao longo do tempo e quais

fatores influenciam sua sustentabilidade. Mas o problema que se deu no início e perdura até os dias de hoje está aliado ao que se denomina de sustentabilidade da inovação que se concentrou em reformas específicas da sala de aula (por exemplo, estratégias de leitura) e reformas em toda a escola (por exemplo, programas e projetos (LAPLANE, 2010).

As formas escolares afetam a estrutura e o funcionamento do dia-a-dia de uma escola, e o trabalho de realmente inserir a educação inclusiva tem sido limitada a reformas gerais da educação. Ferreira e Ferreira (2014) identificaram três fatores principais relacionados à sustentabilidade: política educacional; liderança; e fatores de ensino/sala de aula. Os Estados da federação que demonstram um forte compromisso com uma reforma reconhecem as escolas por adotarem novas práticas e tomam medidas para garantir que os direitos sejam cumpridos. Outros não tem a mesma postura.

2 METODOLOGIA

A pesquisa deste trabalho se encaixa dentro da forma bibliográfica descritiva, que visa identificar e descrever determinado grupo e contexto. Desta forma, estabelecendo relações entre as variáveis encontradas por meio de técnicas de observação, produção e aplicação de questionários, coleta de dados, análise quantitativa e análise qualitativa (GIL, 2014).

O enfoque da pesquisa foi quali-quantitativo. Ao coletar e analisar dados, a pesquisa quantitativa lida com números e estatísticas, enquanto a pesquisa qualitativa lida com palavras e significados. Ambos são importantes para obter diferentes tipos de conhecimento (GIL, 2014).

A pesquisa quantitativa é expressa em números e gráficos. É usado para testar ou confirmar teorias e suposições. Esse tipo de pesquisa pode ser usado para estabelecer fatos generalizáveis sobre um tópico. Os métodos quantitativos comuns incluem experimentos,

observações registradas como números e pesquisas com perguntas fechadas (MORAES, 2014).

A população da pesquisa foi composta por 8 professores da escola na cidade de Carauari, Estado do Amazonas, Brasil. A amostra foi composta por por 8 professores (amostra censitária), sendo 5 com formação em Normal Superior e 3 com formação em Pedagogia incluídos na faixa etária de 35 a 40 anos de idade; 2 com mestrado em Ciências da Educação e que atuam na educação infantil entre 3 e 5 anos no mínimo. Nenhum professor tem formação para trabalhar com inclusão educacional.

As coletas foram feitas através de questionários, sendo que os alunos cegos que voltaram para as aulas híbridas foram entrevistados na escola, e aqueles que não voltaram tiveram a opção de responder de forma digital ou física, durante visita em suas residências. É de referir, que os questionários feitos na forma física foram impressos em máquina braile. E todos foram feitos em forma de entrevista. Os professores também tiveram um questionário físico ou digital para responder, que poderia ser feito de forma individual, para que possam responder de forma mais detalhada possível, com um período de devolução de pelo menos uma semana.

O questionário foi entregue pessoalmente e respondido na frente do pesquisador que não interferiu nas respostas. Em seguida foi realizado o teste de consistência dos dados e a posterior análise dos mesmos.

A análise interativa dos dados da pesquisa foram rastreados e apresentados em forma de gráficos dinâmicos para análise de dados em geral, originado pelo estatístico John Tukey citado por Moraes (2014). Uma excelente revisão das origens dessas idéias é apresentada na coleção de artigos editados por Cleveland e McGill (1988) apud Moraes (2014), e discussões precoces de métodos específicos são contidas nos artigos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Aqui estão descritos os resultados do primeiro objetivo específico de identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para garantir a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola Pública Municipal no Município de Carauari-Am/Brasil no período 2021-2022

Quando indagados sobre a importância da inclusão de alunos assim se manifestaram os entrevistados:

- Muito importante desde que se tenha estrutura para tal e que os professores tenham formação (Professor 1); - Acho que é irreversível, mas falta condições o que acaba se transformando em um problema (Professor 2); - Fundamental mas não tenho condições de dar uma boa aula sem a formação (Professor 3); - Tive que aprender a lidar com eles sozinho já que não tenho formação superior (Professor 4); - Sem formação não dá (Professor 5); - Seria fundamental formação na Faculdade (Professor 6); - Acho que falta infraestrutura o que transforma a educação inclusiva em uma utopia (Professor 7); - Muito importante, mas falta tudo (Professor 8).

Com relação ao número de alunos atendidos pelos professores, 40,00% disseram que atendem 3 alunos; 30,00%, 4 alunos. E, 10% disseram que atendem 1 aluno, 2 alunos e mais de 4 alunos, respectivamente.

Com relação ao fato de trabalharem em outra escola 100,00% disseram que sim, que trabalham em outra escola.

Foi então perguntado aos professores com são os principais desafios enfrentados por eles. 100,00% dos professores entrevistados disseram que o maior desafio é a falta de formação para trabalhar com alunos com deficiência principalmente alunos surdos sem intérprete de LIBRAS e alunos cegos sem formação em Braile.

Foi então perguntado se a escola possui inclusão de alunos?

Como se pode observar, 100,00% dos professores responderam que suas escolas possuem processo de inclusão escolar.

Foi então perguntado aos professores se no caso de alunos surdos, se usa LIBRAS?

70% dos professores usam LIBRAS, por iniciativa própria; e, 30% usam com a ajuda de instrutor, mas apenas em um sala.

Em seguida se perguntou: quais as dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência. As respostas foram as seguintes: - Não é fácil, por que não tenho formação alguma para trabalhar com eles; mas fui me adaptado ao longo dos tempos (Professor 1); - Muito difícil em função de não termos a formação necessária e nem os cursos de aperfeiçoamento (Professor 2); - A escola inclusiva funciona perfeitamente no papel, mas na realidade é quase uma falácia, pois não há infraestrutura física e humana para à atender esse alunos. Fazemos na raça (Professor 3); - Muito difícil, pois depende da vontade do professor que não tem formação suficiente para tal (Professor 4); - Complicado. Não tenho formação; não fiz aperfeiçoamento e na pandemia foi pior por que tivemos que passar de forma muito rápida para o sistema remoto (Professor 5); - De todo tipo, infraestrutura, formação, equipamentos e apoio estatal (Professor 6); - O legislativo cria leis de inclusão; o executivo obriga a incluir, mas não dá condições; tive que aprender por conta própria (Professor 7); - Principalmente formação (Professor 8).

Com relação ao fato de terem formação em educação específica, 80,00% disseram que não têm; e, 20,00% disseram que tem. Foi então perguntado se existem condições para trabalhar com alunos com deficiência.

Com relação ao fato de a escola proporcionar condições para atende alunos com deficiência 80,00% disseram que não têm; e, 20,00% disseram que tem.

Na apresentação dos resultados do terceiro objetivo específico

Aqui estão descritos os resultados do terceiro objetivo específico de conhecer a percepção dos professores sobre as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência a de uma intervenção pedagógica.

Com relação ao primeiro questionamento do terceiro objetivo se existe um trabalho pedagógico para a inclusão de alunos com deficiência.

Segundo 80,00% dos entrevistados não existe nenhum trabalho pedagógico para a inclusão dos alunos; 20,00% disseram que sim.

Finalmente quando perguntados de como a escola como auxiliar o professor sem treinamento para trabalhar com alunos incluídos para enfrentar os desafios na escola inclusiva na construção de sentido de sua educação.

Todos responderam que se dependesse da escola, a infraestrutura física e humana seria perfeita, mas eles dependem do governo para atender as necessidades da escola e isso é muito difícil e complicado, já que os investimentos são pequenos na educação regular imagina na escola inclusiva. Para todos os professores a escola inclusiva é uma utopia já que o Estado não proporciona a necessária infraestrutura para que os alunos sejam verdadeiramente incluídos no ensino regular e, quando são passam por muitos problemas sendo o principal a questão da linguagem.

CONCLUSÃO

Com relação a pergunta central: O que pensam os professores sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola pública no Município de Carauari-Am/Brasil no período de 2021-2022? Ficou evidente que os professores não se opõem, mas, cobram estrutura física e humana para atender alunos incluídos.

Quanto a primeira pergunta específicas: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão dessas crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola pública

no Município de Carauari-Am/Brasil no período 2021-2022? Estes desafios e concentram na formação de professores.

Quanto a segunda pergunta específica: De que maneira a temática da inclusão está presente na formação dos professores? Os professores foram incisivos dizendo que a temática inclusão foi trabalhada de forma superficial na graduação m Quanto a terceira pergunta específica: Que estratégias são utilizadas pelos professores para garantir a inclusão de crianças com deficiência, depois de uma intervenção pedagógica? os professores disseram que a falta de material humano e físico prejudica qualquer estratégia.

Quanto a hipótese: A escola deve garantir aos alunos a inclusão no ensino infantil ofertando condições de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades; Os professores devem acolher os alunos em suas deficiências, com respeito e igualdade, dando suporte necessário e viável as suas necessidades; A formação docente é indispensável para contribuir com desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motor a criança com deficiência ficou comprovado que a escola é inclusiva; que os professores acolhem os alunos incluídos e que fata material e estrutura humana para que a inclusão se consolide.

Com relação ao primeiro objetivo específico de Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para garantir a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola Pública Municipal no Município de Carauari-Am/Brasil no período 2021-2022 foi comprovado que esses desafios se concentram na formação dos professores. Com relação ao segundo objetivo específico de verificar de que maneira a temática da inclusão está presente na formação dos professores, os professores foram enfáticos que essa temática foi superficial durante suas formações. Com relação ao terceiro objetivo específico de conhecer a percepção dos professores sobre as possibilidades de inclusão de crianças com deficiência a de uma intervenção pedagógica, 80,00% dos professores disseram que não existe essa preparação.

Assim ao atingir os objetivos apresentou-se que a inclusão necessita de professores inclusivos, para os quais vários caminhos

foram percorridos, embora a rota principal correspondia a identificar três dimensões neste campo e sua informação e sua apropriação, a imagem do objeto que construíram e de onde sobre o que os professores inclusivos falam. Entre sua características se destacam: vincular o objeto de estudo com o campo educacional e com o trabalho que é feito na Sala de aula; e sua visualização como um processo político, necessário, internacional, influenciando a dinâmica escolar na tentativa de resolver problemas da educação básica e o que ela implica permitir que as escolas atendam às necessidades dos dados da diversidade de alunos.

Os professores inclusivos representam a inclusão com os cuidados que prestam na sala de aula às crianças com alguma diferença: paraplégicos, deficientes visuais, síndrome de Down, etc. Da mesma forma, os sinais de seleção de alguns, e equalização ou "normalização" de outros.

Assim nas Escolas Inclusivas de Carauari-AM/Brasil, as perspectivas que se tem em relação à educação mostra que há muita ignorância no que diz respeito à educação dos surdos e ao desenvolvimento do intelecto em pessoas surdas. Como visto acima, apesar da explicação dos mitos que são dadas em uma ocasião, tendo sido possível quebrar os mitos que representam barreiras as pessoas surdas. A perspectiva do surdo carece de abertura em termos de a diversidade de possibilidades que existem para os surdos e a diversidade dos surdos o que há. São tomadas características das crianças surdas desta escola e generalizam o que significa ser deficiente.

Dessa forma, professores da escola regular têm que procurar ajuda como, seu único apoio no ensino de alunos com deficiência auditiva consiste na visita de escolas especiais Embora o professor tenha gostado da oportunidade de discutir as necessidades de seus alunos com deficiência, isso não parece ter impacto significativo em sua prática. Isso pode ter ocorrer devido ao fato de o suporte ter um enfoque genérico e não ser específico à escola regular. O efeito mais positivo que o professor da escola regular pode identificar após esta visita é de deixar alguns cartões de recursos úteis, que lhe darão algumas ideias

práticas para o seu ensino quando aos recursos, instalações e equipamentos.

É importante considerar essas afirmações, uma vez que nos alertam para o possível existência de problemas de exclusão, liberdade condicional e abandono escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva:** Jogos para o Ensino de Conceitos. Campinas: Papirus Editora, 2004.ALBRES, N. de A. Surdos e Inclusão Educacional. Rio de Janeiro; EDITORA Arara Azul, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez:** um estudo com adultos não oralizados. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

ALMEIDA, W. G. **Educação de surdos:** formação estratégias e práticas docentes. Bahia: [s.n.], 2015.

ALVARENGA, E. M. de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa.** Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Versão em português: Cesar Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai, 2019.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial**: temas atuais. Unesp: Marília – Publicações, 2000.

BAIRRÃO, J. (coord.). **Os alunos com necessidades educativas especiais**: subsídios para o sistema de educação. Brasília: Brasiliense, 1998.

BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: In: C. R. Baptista (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas (pp. 17-29). Porto Alegre: Mediação, 2009.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. (2002). Inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço Informativo Técnico-Científico do INES** 1(19), 45-50, 2018.

BRASIL. **Constituição da República de 1988.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

_____. Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

1988. Brasília: Congresso Nacional, 1996 Disponível em http://www.congressonacional.gov.br Acesso em 25 de mai de 2022.

CARDOSO, C. S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Educação**, n. 49, p. 137-144, 2003.

CASTRO, M. **Inclusão escolar: das intenções à prática.** Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de Doutorado Não- Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

CAVALCANTI, T. H. **Inclusão da pessoa com deficiência.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

CONRAD, R. **O aluno surdo.** Londres: Harper & Row, 2009.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P.; SANTOS, A. C.; FERREIRA, R. M. **Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas.** Porto: Porto Editora, 1997.

DYSON, A. Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança, **Oxford Review of Education**, 16, pp. 55-66, 1992

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Inclusão social no Brasil do século XXI**. São Paulo: Rodrigues Alves, 2009.

FOREMAN, W. **Inclusão e socialização de direitos.** São Paulo: Summus, 2015.

FREIRE, P. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEE, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. C. **Manual de pesquisa científica**. São Paulo: Saraiva, 2014

GODOY, E. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista:** Recomendações internacionais e normas oficiais. 2 ed. São Paulo; Mackenzie, 2012.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KNECHTEL, Mª. do R. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LACERDA, C. B. F. de. A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes - **Relatório Final FAPESP** Proc. nº 98/02861-1, 2010.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial,** 13(2), 257-280.2007.

LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2010.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** a voz das professoras. Artigo, 2016. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>. Acesso em: 10 de mai de 2022.

LOUREIRO, M. A. R.; SANTOS, M. D. J. **Educação Especial:** inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares. Trabalho de Conclusão do Curso, UNAMA, Belém, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos Surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Entrevista na seção de "Fala Mestre!", **Revista Nova Escola,** n. 182, maio, 2015.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MAXWELL, M. Desenvolvimento natural da alfabetização de uma criança surda. Linguagem de sinais **Estudos.** M, 191-224, 2014.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(1), 121-140, 2009.

MIRANDA, R. F. S. Olhando da forma fonológica para o léxico significado: O gargalo do processamento de linguagem de sinais não nativa. Memória e Cognition, 1Z 740- 754, 2012.

MIRANDA, W. **Comunidades dos Surdos**: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação de Mestrado, UFRGS: Porto Alegre, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14(1), 35-52, 2008.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especia**l. Espanha, 1994. Disponível em: <http:/ /www.educacaoonli-ne.pro.br/doc_decl_salamanca.asp?f_id_artigo=3>. Acesso em 10 de maio 2022.

_____. **Recomendações sobre deficiência. princípios, política e prática em educação especial.** Nova York, 1991. Disponível em: <http://www.educacaoonli-ne.pro.br/doc_decl_novayork.usa?f_id_artigo=3>. Acesso em 10 maio de 2022.

PÁDUA, M. de S. **Inclusão social no Brasil:** conceitos e preconceitos. São Paulo: Summus, 2016.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http:/repositório.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>. Acesso em: 22 de maio 2022.

RAMOS, V. P. H. de. **Integração e inclusão social no Brasil.** São Paulo: Moderna, 2008.

REIS. V. P; F. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e intervenções necessárias**. Dissertação de Mestrado: UFES, 2012.

RITTER-BRINTON, K. **Famílias em avaliação:** uma revisão da literatura na educação de surdos. Associação de Educadores Cananeus de Deficientes Auditivos, 19,3-13, 2013.

SALLES, H. M. M. L. et. al... **Ensino de língua portuguesa para surdos:** Caminhos para a prática pedagógica, Vol. 1 2ª edição. Brasília, MEC, SEESP.

SANCKS, O. Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, D.; FERREIRA-BRITO, I. Coesão e coerência em escrita de surdos. **Anais do IX Encontro Naconal da ANPOLL** – Linguística. Volume II. S/D.

SANTOS, P. V. G. **Inclusão social no Brasil.** São Paulo: Summus, 2008.

SANTOS, W. P. **Inclusão social de excluído.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo; Plexus Editora, 2001.

SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** das políticas as práticas de surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SILVEIRA BUENO, J. G. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: **Tendencias e desafios da educação especial**. 2 ed. Brasília, DF: SEESP, 2014.

SILVEIRA, T. dos S. da.; NASCIMENTO, M., L. do. **Educação inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

STUBBS, S. **Educação inclusiva:** onde existem poucos recursos. São Paulo: Atlas, 2012.

VASCONCELOS, E. R. **Educação inclusiva**. São Paulo: Pioneira, 2013.

ZABALLA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 12

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, SOCIOINTERACIONISMO E ÉTICA: UMA RELEITURA CRÍTICA E HUMANIZADA APÓS 20 ANOS

PEDAGOGICAL INTERVENTION, SOCIO-INTERACTIONISM AND ETHICS: A CRITICAL AND HUMANIZED REINTERPRETATION AFTER 20 YEARS

Carmem Lucia Cantilho da Silva
FACULDADE UNIFAHE
São Lourenço - MG
https://orcid.org/0009-0007-2045-202X
ccantilhosilva68@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma releitura crítica, reflexiva e humanizada, realizada após vinte anos (2005-2026), acerca da importância da intervenção pedagógica fundamentada na perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano. Parte-se da compreensão de que o ser humano se constitui histórica e socialmente por meio das interações estabelecidas com o outro e com o meio, tendo a linguagem e a aprendizagem como eixos centrais desse processo. A educação, nesse contexto, é compreendida como prática ética, relacional e transformadora, capaz de promover inclusão, consciência crítica e emancipação. A problemática central investiga no contexto educacional brasileiro, se existe de fato uma visão pedagógica transformadora que valorize a atuação interdisciplinar, o diálogo entre profissionais da educação e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Conclui-se a partir desses diálogos presentes, que a Educação possui papel essencial na formação humana integral, oferecendo liberdade de pensamento, discernimento e condições para que todos possam viver de forma mais solidária, digna e socialmente responsável.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Intervenção; Ética; Sociointeracionismo

ABSTRACT
This study proposes a critical, reflective, and humanized reinterpretation, conducted after twenty years (2005–2026), regarding the importance of pedagogical intervention grounded in the socio-interactionist perspective of human development. It is based on the understanding that the human being is historically and socially constituted through interactions established with others and with the environment, with language and learning as central axes of this process. In this context, education is conceived as an ethical, relational, and transformative practice, capable of fostering inclusion, critical awareness, and emancipation. The central issue investigated within the Brazilian educational context is whether there truly exists a transformative pedagogical vision that values interdisciplinary action, dialogue among education professionals, and the recognition of learners as protagonists in the teaching-learning process. From these ongoing dialogues, it is concluded that Education plays an essential role in comprehensive human formation, offering freedom of thought, discernment, and conditions for all to live in a more supportive, dignified, and socially responsible manner.
Keywords: Education; Pedagogy; Intervention;Ethics;Socio-interactionism

1. Introdução

A pesquisa evidencia que, historicamente, muitos profissionais encontram-se fragmentados em suas práticas, o que dificulta a construção coletiva de estratégias pedagógicas éticas e inclusivas frente aos desafios do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da releitura apontam que a intervenção pedagógica intencional, quando sustentada por princípios éticos, sociointeracionistas e democráticos, ampliam significativamente as possibilidades de construção e reconstruções dos saberes.

Refletir sobre a Educação após vinte anos de vivências acadêmicas, profissionais e humanas é, antes de tudo, um exercício de responsabilidade ética com equidade político-social. A presente

releitura parte do reconhecimento de que os desafios educacionais observados no passado, não apenas permanecem atuais, como também se aprofundaram diante das transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no Brasil. A pesquisa original da autora, Silva (2005) teve como foco compreender a importância da intervenção pedagógica sob a ótica sociointeracionista, reconhecendo o desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio-histórico. Passadas mais de duas décadas, essa compreensão se amplia, incorporando uma visão mais sensível às dimensões emocionais, relacionais e éticas que atravessam o cotidiano escolar em um âmbito educativo. A problematização central permanece pertinente: há, de fato, uma visão pedagógica transformadora consolidada no contexto educacional brasileiro? Ou ainda caminhamos entre práticas fragmentadas, individualizadas e, por vezes, distanciadas da realidade social dos educandos? Essas questões emergem não apenas da pesquisa acadêmica, mas, também da convivência com professores, pedagogos, famílias e alunos, revelando tensões, conflitos e a urgente necessidade de diálogo e integração interdisciplinar.

A perspectiva sociointeracionista compreende a aprendizagem como um fenômeno relacional, mediado pela linguagem, pela cultura e pelas interações sociais. Nessa abordagem, o sujeito não aprende sozinho, nem de forma neutra, mas constrói conhecimentos a partir das trocas simbólicas estabelecidas com o outro e com o meio em que está inserido. Assim, ensinar e aprender configuram-se como processos indissociáveis, dinâmicos e profundamente humanos. No entanto, observa-se que, ao longo do tempo, muitos profissionais da educação passaram a atuar de forma isolada, adotando posturas divergentes frente aos desafios educacionais. Essa fragmentação enfraquece a construção de práticas pedagógicas inclusivas e dificulta o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, frequentemente atribuídas apenas ao aluno, desconsiderando fatores sociais, políticos e institucionais. Nesse sentido, a intervenção pedagógica assume papel central. Quando planejada de forma intencional, ética e colaborativa, ela se torna um espaço potente de transformação, prevenção e ressignificação das práticas educativas. O pedagogo, inserido em uma

equipe interdisciplinar, passa a atuar como mediador de saberes, articulando conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociais, com vistas à promoção de uma aprendizagem significativa. A relação docente-aluno constitui o núcleo do processo ensino-aprendizagem. Contudo, a relação entre pedagogo e equipe escolar representa a continuidade e o fortalecimento dessa ação, ampliando o diálogo, a reflexão crítica e a corresponsabilidade. Tal dinâmica exige abertura para o diferente, escuta sensível e disposição para rever práticas cristalizadas.

2. Revisão de Literatura

Como afirma Freire (2003), a formação científica deve caminhar lado a lado com a correção ética, o respeito ao outro e a capacidade de aprender com as diferenças. Essas dimensões, muitas vezes negligenciadas, são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora. O conflito, longe de ser evitado, deve ser compreendido como parte do processo de crescimento humano, possibilitando reorganizações cognitivas, emocionais e sociais. A releitura após vinte anos permite reconhecer que a ética não se constrói apenas no discurso, mas nas ações cotidianas, nas escolhas pedagógicas e na forma como os profissionais se relacionam entre si e com os educandos. A intervenção pedagógica, portanto, ultrapassa a técnica e assume um compromisso político e social com a dignidade humana. Gandin (2001), fortalece o planejamento pedagógico como prática educativa intencional, superando ações improvisadas ou meramente burocráticas. Planejar, nesse sentido, implica conhecer o contexto escolar, os sujeitos envolvidos e os objetivos educacionais, promovendo práticas coerentes e significativas. Nesse contexto, a Pedagogia fundamenta a elaboração de currículos e práticas educativas sensíveis à pluralidade cultural, social e cognitiva dos estudantes. O reconhecimento da diversidade como valor educativo implica superar modelos homogêneos e excludentes, construindo propostas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a

equidade. Autores como Gardner (1995, 1996) e Perrenoud (1999) contribuem para essa compreensão ao defenderem a valorização das múltiplas inteligências e o desenvolvimento de competências desde a escola. Tais contribuições reforçam a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e alinhadas às reais necessidades dos educandos. No campo da Psicopedagogia, por exemplo e, como grande aliada à Pedagogia, a ABPp, junto aos autores como Bossa (2002), Fernández (1990, 2001), Pain (2001) e Weiss (2001) evidenciam a importância de compreender os processos de aprendizagem em sua complexidade, considerando aspectos cognitivos, afetivos e sociais. A Pedagogia, ao dialogar com esses estudos, fortalece intervenções educativas preventivas e inclusivas com dimensão ética e, além de ocupar lugar central na reflexão pedagógica. Boff (2004) e Hermann (2001) ressaltam que a ética na educação não se restringe a normas, mas se constrói nas relações, nas escolhas pedagógicas e no compromisso com a dignidade humana. Educar implica formar sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e conviver de forma solidária. A Pedagogia, ao assumir esse compromisso ético, contribui para a formação da cidadania e para a transformação social. A educação, conforme Delors (1996), deve promover o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, pilares fundamentais para uma sociedade mais justa e democrática. No âmbito das políticas públicas, a Pedagogia desempenha papel fundamental na análise crítica das reformas educacionais e na construção de propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino. A atuação do pedagogo estende-se à gestão escolar, à orientação educacional, à elaboração de projetos pedagógicos institucionais e à avaliação educacional. A compreensão crítica do sistema educacional brasileiro exige o diálogo entre teoria pedagógica e realidade social, conforme defendem Gadotti e Romão (2002). A Pedagogia, ao articular ciência, prática e compromisso social, reafirma sua relevância para o funcionamento e a transformação do sistema educacional.

Como base à compreensão, entendimento, norte e organização ao desenvolvimento eficaz da Educação Brasileira, como Ciência da

Educação possibilita um leque de procedimentos investigativos aos processos de ensino e aprendizagem, como motivadora às práticas educativas reflexivas e atuantes na consolidação da Cidadania.

O texto abaixo, de um dos teóricos da Educação, reflete este sentido de coerência:

> Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2003, p. 16-17).

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Os diferentes contextos econômicos-sociais, históricos e culturais no Brasil, leva a Pedagogia assumir um papel central na formação de Professores, na elaboração de políticas públicas educacionais e nas propostas de uma Educação Democrática e Inclusiva. Historicamente, a Educação Brasileira foi marcada por desigualdades contextuais e estruturais, refletindo aos interesses políticos um panorama educacional irreal, onde educandos ficavam à margem de seu próprio processo educativo, como sujeito ativo, o que ao longo de muitas lutas os educadores unidos às transformações de reestruturação curricular, influenciaram o acesso com equidade e, desta forma, a possível qualidade do ensino. Com essa visão de futuro, parte da teoria à prática, exercendo como fundamento pesquisas e experiências intersetoriais, que ao integrar Ciência, também propõe novas estratégias de ensino e, resultados esperados em agregar habilidades aos currículos acadêmicos dos educandos, no compromisso transformador da realidade social do povo brasileiro. Esse estudo como pesquisa fundamentada e exercida ao longo dos anos, possibilita e apresenta com objetivo amplo, analisar a importância dessa ciência educativa como base à Educação Brasileira, enaltecendo a sua contribuição à estruturação docente como também à discente, com implementações construtivas ao Sistema Educacional, em que as

práticas pedagógicas possam exercer sua principal função que é promover nos educandos a consciência de ser seu próprio sujeito no processo de ensino e aprendizagem, de forma eficaz e segura ao futuro. Enquanto área do conhecimento, não se restringe à técnica de ensinar, mas abrange uma compreensão ampla dos fenômenos educativos. Segundo Libâneo (2013), a Pedagogia é responsável por estudar a Educação em sua totalidade o que a torna essencial para a construção de propostas educativas coerentes com a realidade social. No contexto brasileiro, a Pedagogia desempenha papel estratégico na formação de professores da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). A formação pedagógica possibilita ao educador compreender os processos de desenvolvimento humano, as metodologias de ensino, a diversidade presente nas salas de aula e os desafios inerentes ao nosso sistema. Além disso, a Pedagogia fundamenta a elaboração de currículos e práticas educativas que considerem a pluralidade cultural, social e cognitiva inclusiva dos estudantes. Autores em referência nesta pesquisa, sob a linha de pensamento da autonomia educativa, ética e equidade de Freire (2003), defendem uma Pedagogia autocrítica, pautada no diálogo, diversidade, interacionista, como nos contempla Vygotsky (2007) em suas pesquisas e, no respeito à valorização dos saberes dos educandos, entendendo a Educação Integral à prática de liberdade consciente, que edifica todos. Essa perspectiva reforça o papel da Pedagogia na promoção de uma Educação socialmente comprometida em todos os seus contextos. No âmbito das políticas públicas, a Pedagogia também contribui para a análise crítica das reformas educacionais em construção de propostas que visem melhorias da qualidade do ensino. A atuação do pedagogo ultrapassa os limites da sala de aula, estendendo-se à gestão escolar, à orientação educacional e à reformulação de projetos pedagógicos institucionais fidedignos às propostas contemporâneas que exigem adaptações, afirmando sua relevância para o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Diante do exposto, evidencia-se que a Pedagogia constitui a estrutura fundamental da Educação Brasileira, tanto no aspecto teórico quanto

prático. Sua contribuição é indispensável para a formação de professores críticos e conscientes, capazes de atuar de forma ética e comprometida com a equidade social dos estudantes, como nos diz Boff (2004), evidenciando sua luta e autonomia a favor da Educação Brasileira. Ao fundamentar práticas educativas envolventes e que transformam realidades à vida plena, orientar políticas públicas eficazes, promover reflexões constantes e revitalizadoras sobre os processos de ensino e aprendizagem, a Pedagogia fortalece os vínculos político-sociais de todos os profissionais da Educação e Comunidade Escolar. Assim, compreender a Pedagogia como impulsionadora da Educação Brasileira, significa reconhecer seu papel essencial na transformação social e na garantia do direito e dever à Educação de qualidade para todos.

> A educação por si só não é capaz de uma transformação, pois se trata de um processo social mais restrito, integrante do processo social global. Uma educação para a transformação social só será possível dentro de uma política global de transformação da sociedade. A ação de educar passa a ser entendida, hoje, como um processo que não se conclui nunca, que se estende indefinidamente por toda a vida do indivíduo, (...). Isso quer dizer que o profissional não só deverá atualizar-se constantemente no conhecimento específico de sua profissão, como deverá estar em permanente processo de crescimento pessoal, procurando aprimorar sua capacidade de perceber e de refletir para que bem consiga assimilar e reagir à mudança tecnológica e científica e conquistar a sua promoção social (MACHADO, 2002, p. 47-48).

4. Considerações Finais

Diante do exposto à pesquisa, evidencia-se que a Pedagogia constitui a base estruturante da Educação Brasileira, tanto no aspecto teórico quanto prático. Sua contribuição é indispensável para a formação de professores críticos, éticos e socialmente comprometidos, bem como para a organização e o fortalecimento do sistema educacional. Ao fundamentar práticas educativas, orientar políticas públicas e promover reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, a Pedagogia fortalece a construção de uma educação

mais justa, democrática e político-social. Compreender a Pedagogia como base da educação brasileira significa reconhecer seu papel essencial na transformação social e na garantia do direito à educação de qualidade para todos. Conclui-se que a Educação, ao longo do tempo, mantém seu papel essencial como promotora da liberdade de pensamento, do discernimento crítico e da formação cidadã. A releitura desta pesquisa evidencia que os princípios sociointeracionistas permanecem atuais e necessários, sobretudo em um cenário educacional marcado por desigualdades, exclusões e desafios complexos, possibilitando alternativas de integração aos diversos saberes e visão holística ao cumprimento de parcerias à compreensão do próprio processo de ensino e aprendizagem, como veremos a seguir.

A transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2015) emerge dessa forma no cenário educacional contemporâneo como resposta à fragmentação histórica do conhecimento, característica dos modelos tradicionais de ensino. Ao propor a superação das fronteiras rígidas entre disciplinas, a transdisciplinaridade visa promover um diálogo permanente entre diferentes áreas do conhecimento e seus dispositivos epistemológicos, metodológicos e práticos. Esse diálogo não se limita à justaposição de saberes, mas constitui-se como uma situação efetiva de cooperação, em que as áreas se reconhecem interdependentes, como uma unidade do conhecimento, na compreensão dos fenômenos educativos e sociais.

> Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa (FREIRE, 2003, p.123).

Nesse sentido, a transdisciplinaridade configura-se como uma atitude epistemológica e pedagógica que valoriza a complexidade da realidade, reconhecendo que os problemas educacionais não podem ser compreendidos nem solucionados a partir de uma única área do

saber. Conforme defendem autores como Morin (2000), o pensamento complexo exige a articulação entre saberes científicos, culturais, sociais e éticos, permitindo ao educando uma leitura mais ampla e crítica do mundo. Assim, a transdisciplinaridade contribui para a formação integral do sujeito, em consonância com os princípios de uma educação humanizadora e emancipatória. O diálogo, enquanto fundamento da transdisciplinaridade, assume papel central nos processos de ensino e aprendizagem. Inspirado na pedagogia freireana, o diálogo pedagógico ultrapassa a mera troca de informações, constituindo-se como prática de escuta, respeito e valorização dos saberes prévios dos educandos. A cooperação entre áreas do conhecimento reflete-se, portanto, em práticas pedagógicas que incentivam o trabalho coletivo, a resolução de problemas reais e a construção compartilhada do conhecimento. A inserção da transdisciplinaridade no contexto escolar favorece a elaboração de projetos integradores, nos quais diferentes componentes curriculares dialogam em torno de temas significativos para a comunidade escolar. Essa abordagem fortalece a aprendizagem significativa, pois relaciona os conteúdos escolares às vivências sociais, culturais e históricas dos estudantes, promovendo maior engajamento e sentido ao ato educativo. No âmbito da formação docente, a transdisciplinaridade representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas. O professor deixa de ser um transmissor isolado de conteúdos disciplinares para assumir o papel de mediador, articulador de saberes e incentivador do pensamento crítico. A Pedagogia, enquanto ciência da educação, oferece os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para que essa articulação ocorra de forma ética, reflexiva e contextualizada. A formação inicial e continuada de professores, pautada em princípios transdisciplinares, contribui para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitam a leitura crítica da realidade escolar, a compreensão da diversidade e a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. Tal perspectiva está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza o desenvolvimento de competências gerais relacionadas ao pensamento científico, crítico e criativo, à argumentação, à empatia e à

responsabilidade social. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a transdisciplinaridade fortalece a construção de uma educação democrática e inclusiva, comprometida com a justiça social e a equidade. Essa abordagem reconhece a pluralidade de saberes e culturas presentes no contexto escolar, valorizando as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

A intervenção pedagógica intencional, fundamentada na ética, no diálogo e na interdisciplinaridade, revela-se como um caminho possível e urgente para a reconstrução das práticas educativas no hoje e sempre, valorizando as conquistas do passado, como um presente ao repensar a Educação Brasileira como fonte de reaprendizagens contínuas. Cabem aos profissionais da educação assumirem-se como sujeitos ativos e transformadores, capazes de aprender uns com os outros, ressignificar suas ações e construir coletivamente respostas mais humanas e inclusivas. Após vinte anos, reafirma-se que educar é um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, relações e valores. A Educação comprometida com a ética social e com os direitos democráticos contribui para que todos, possam conquistar uma vida mais solidária, justa e digna, não apenas no espaço escolar, mas na sociedade como um todo.

> (...) É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2003, p.134).

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPp. **Código de Ética do Psicopedagogo**. São Paulo: ABPp, 2019.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; UNESCO; MEC, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Mentes que criam**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2015.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SILVA, Carmem Lucia Cantilho da. **Pedagogo x docente: uma interação transformadora**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CAPÍTULO 13

LITERATURA PERIFÉRICA E ENSINO BÁSICO: MEDIAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES

PERIPHERAL LITERATURE AND BASIC EDUCATION: TEACHER MEDIATION AND THE CRITICAL FORMATION OF STUDENTS

Abraão Ferreira de Oliveira Nunes
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)
Salgueiro-PE
abraaoferreira301@gmail.com

Anna Gizelly Pereira de Araújo
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)
Salgueiro-PE
pereiragigizelly@gmail.com

André Luís Oliveira dos Reis
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)
Salgueiro-PE
andreluisoliveira2803@gmail.com

Guilherme Gomes Leite
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)
Salgueiro-PE
alunoguilherme2025@gmail.com

Marcos Alexandre dos Santos Silva
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)
Salgueiro-PE
markleone2016@gmail.com

RESUMO

Neste artigo objetivou-se analisar a indispensável presença da literatura marginal no contexto educacional. Além disso, buscou-se discutir o papel do professor na mediação deste processo formativo. Esta investigação, foi construída a partir de uma abordagem quali-quantitativa, em que teve por base a análise das obras de Paulo Freire, Djamila Ribeiro, Chimamanda Adichie e Conceição Evaristo, como também pesquisas realizadas pelo INEP. Além disso, as análises se apoiaram em um relato de experiência, em que o docente realizou múltiplas atividades baseadas na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Nas atividades realizadas em sala de aula, observou-se que o uso de obras de Carolina Maria de Jesus, permitiu um sentimento de pertencimento por parte dos estudantes, visto que os relatos abordados nas obras são realidades enfrentadas pelos alunos. Toda análise e prática realizada na construção deste artigo permitiu concluir que a literatura marginal possui uma grande capacidade de fomentar leituras mais críticas e analíticas, visto que trabalha e expõe temas presentes na realidade estudantil. Nesta sequência de análises, ficou, portanto, evidente a importância do professor como mediador, sendo ele responsável por estabelecer um elo entre o texto lido e a experiência social do aluno.

Palavras-Chave: Literatura periférica; Educação crítica; Representatividade; Ensino de literatura; Resistência cultural.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the indispensable presence of marginal literature in the educational context. In addition, it sought to discuss the role of the teacher in mediating this formative process. The investigation was developed through a qualitative-quantitative approach, based on the analysis of works by Paulo Freire, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie and Conceição Evaristo, as well as research conducted by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). The analyses were also supported by an experience report in which the teacher carried out multiple classroom activities based on the book Quarto de despejo: diário de uma favelada by

Carolina Maria de Jesus. The classroom activities revealed that the use of works by Carolina Maria de Jesus promoted a sense of belonging among students, since the narratives presented in the text reflect realities similar to those experienced by them. The theoretical and practical analyses developed in this study allowed us to conclude that marginal literature has a significant capacity to foster more critical and analytical readings, as it addresses social themes present in students' daily lives. Furthermore, the results highlighted the fundamental importance of the teacher as a mediator, responsible for establishing a connection between the literary text and the student's social experience.
Keywords: Peripheral literature; Critical education; Representation; Literature teaching; Cultural resistance.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo possui o objetivo de analisar a relação do professor de literatura como mediador da literatura periférica dentro da sala de aula, para discutir a necessidade do para além de estudar as obras de forma corriqueira. Desta forma, discorremos a completude da literatura periférica inserida no contexto educacional, visto que, analisaremos o perfil atual do professor de literatura e do aluno enquanto sujeito passivo e os fatores que contribuem para a não inserção dessa prática no ensino básico.

Nessa perspectiva, o entendimento do professor diante de obras que se originam da periferia faz com que ele seja ponte entre literatura marginal e o aluno que vive essa realidade, mostrando aos estudantes que a escrita pode ser uma forma de denúncia dos desafios do seu dia a dia, ajudando na compreensão dos discentes de que sua realidade não precisa ser uma réplica de suas vivências negativas, mas sim, que ele pode ser a quebra desse ciclo. Dessa maneira, compreende-se que a escrita pode ser usada como uma válvula de escape dessa realidade, contribuindo com a sua representatividade e a autoafirmação, além de seu contexto de vida, se reconhecendo como pessoa com uma identidade formada por quem realmente é, de acordo com seu local de vivência e (re)existência social, de forma intrínseca, tornando mais

relevante sua essência de resistência em contraposição as mazelas recorrentes na vida de quem vive às margens da sociedade.

Dessa maneira, analisaremos como a escrita das pessoas que vinheram das margens da sociedade contribui para o desenvolvimento dos discentes ao se identificarem com as narrativas apresentadas, para isso, diversas obras que falam sobre a literatura marginal serão analisadas, bem como também um gráfico e um relato de experiência de um professor do ensino básico, de uma escola pública municipal de ensino fundamental anos finais, tratando-se, portanto, de uma abordagem quali-quantitativa. Após a exposição dessas análises ficará explicita a necessidade dessa abordagem acontecer de forma clara e concreta nas escolas, não podendo a literatura periférica ser silenciada ou excluída nos meios escolares.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação, opressão e consciência crítica

A formação da educação brasileira não foi um processo simples e linear. Sendo edificada por partes, em meio a sua construção, houve intervalos e, como todo início mal planejado, nesses momentos aconteceram mudanças. Nessa perspectiva, o projeto inicial se tornou, repetidas vezes, projeto modificado. A educação libertadora, que era o sonho inicialmente, passou a ser um ensino marcado por desigualdades estruturais, moldando os cidadãos para serem somente ferramentas de trabalho de um sistema que os subalterna, deixando de ser, portanto, um ensino edificante, onde os discentes compreendem os seus direitos e têm consciência de sua autonomia e liberdade.

É intrigante que as escolas, que antes de ser um prédio, são instituições de ensino, exijam que os alunos compreendam cálculos matemáticos, redações, fórmulas, a história de sua nação e a de outros países, mas não exijam que os seus educandos tenham consciência de sua própria história, que não mostre em seus muitos livros a história de “iguais” que conseguiram por meio da educação se contrapor ao

sistema, pois segundo Paulo Freire: “somente na medida em que os oprimidos se descobrem, como podem, comprometidos na luta pela sua libertação, eles poderão, nesse esforço, descobrir seus opressores e a realidade opressora em que estão situados”. (FREIRE,1987, p. 34)

É somente a partir do reconhecimento de realidades condizentes com a sua, que é possível inferir primeiramente, no outro, situações de opressão e desse modo conseguir chegar à conclusão que está na posição de oprimido, podendo, desse modo, lutar contra o sistema opressor. Pois, segundo Djamila Ribeiro: “É importante ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade, reconhecer que ela existe e que foi historicamente construída” (RIBEIRO, 2019, p. 14)

Quando educação se presta ao desserviço de educar para um sistema e não para uma sociedade, ela constrói não apenas um “muro” entre o meio social vigente e aquele que é esperado, porém também desconstrói aquilo que deveria ser o ensino de qualidade, onde os estudantes compreendessem o mundo, não para se tornar uma réplica de quem lá já está, mas para julgar a partir de sua própria criticidade e definir o que é melhor para si. Essa, deveria ser a educação ofertada, onde o estudante estuda para compreender as partes do sistema, e não somente para fazer parte dele. Somente nesse viés o ensino poderia ser uma prática de resistência, pois só é possível se contrapor a repressão e resistir a ela, se antes souber os meios para enfrentá-la.

Tendo sido a base edificada com falhas, o projeto de educação como forma de resistência estaria fadado ao fracasso, porém o ensino provia-se de uma “arma” que nem mesmo o maior dos sistemas poderia ou tentaria calar, a literatura. Nessa conjectura, ela se construiu como uma forma de resistência, determinada a conquistar os espaços de fala por meio do próprio discurso, devolvendo, portanto, a voz a quem sempre teve, porém um dia foram impedidos de falar. Dessa forma, Djamila Ribeiro afirma: “A produção intelectual dos grupos subalternizados é um ato político e de resistência, que busca romper com os silenciamentos historicamente impostos.” (RIBEIRO, 2019, p. 18)

O discurso sempre se construiu em todas as partes e recôncavos desta sociedade, não seria um delírio afirmar que ele se moldou para favorecer as elites, a burguesia, os brancos, ou seja, quem ininterruptamente dominou os espaços de poder. Dominando estes lugares, sufocou os múltiplos discursos e arquitetou o seu único e próprio discurso, o da dominação. Há quem acredite que isso foi necessário para erguer grandes pátrias, mas a conquista não poderia se sobrepor ao custo. Amplos impérios foram construídos, porém, para isso, foi necessário abafar as amplas histórias de quem os edificou. Esse é o perigo de uma única história. O discurso unilateral prevaleceu e desfavoreceu quem de fato e de direito edificou esta pátria. Contra isso, Chimamanda afirma: “Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca há uma história única sobre nenhum lugar, recuperamos um tipo de paraíso.” (ADICHIE, 2009, p.33). Nesse cenário, torna-se, desse modo, imprescindível considerar os instrumentos culturais capazes de contribuir para a formação crítica dos sujeitos. Entre esses instrumentos, a literatura ocupa um papel relevante, por possibilitar a expressão de experiências sociais diversas e ampliar a compreensão da realidade.

2.2 Literatura como humanização e resistência

Nesse sentido, torna-se preocupante que a literatura não seja utilizada nos dias hodiernos como uma fonte de conhecimento e resistência, e que ainda hoje não seja considerada um documento, pois ela foi capaz de contar a verdadeira história em oposição a historiografia ou se apresentou como complemento daquilo que realmente aconteceu, pois somente ela conseguiu, aliás, somente ela quis abordar os vários discursos em diferentes vertentes. Foi o palco dos oprimidos, quando a esses até a inserção dentro da sociedade foi negada. Se tornou uma necessidade. Desse modo, Antônio Candido afirma:

> “Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos

> sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza" (CANDIDO, 1995)

A literatura humanizou, devolveu a voz, reconquistou os espaços de fala, para que muitos pudessem também se expressar. Surgiu como uma perspectiva viável, se moldou para construir nas pessoas a vontade de falar, ser e se expressar. Restituiu a dignidade. Portanto, representou um povo que por si, sozinho, não tinha mais força para lutar por representatividade. Destarte, Bell Hooks, professora e escritora americana afirma: "A representatividade é a chave. Quando não somos representados, somos desumanizados." (HOOKS, 1992, p. 56) Portanto, a literatura periférica humanizou, possibilitando que aqueles que sempre foram desumanizados pudessem ser representados socialmente.

2.3 Literatura periférica e representação social

Para Sérgio Vaz (2005) a periferia deveria ser conhecida como um espaço de criatividade e não somente como um lugar de carências. Ao longo dos anos as comunidades periféricas se apresentaram como um polo da diversidade de expressões, trazendo em suas apresentações a representação de sua dor, de suas lutas e das desigualdades presentes nesses lugares. Sendo assim, os grupos marginalizados sempre se posicionaram na sociedade como uma potência, mas foram descredibilizados por construírem sua expressão a partir das margens sociais, rompendo, portanto, com uma literatura clássica.

Mesmo sendo impedidos muitas vezes de expressarem sua criatividade, suas dores ou suas mágoas, essas pessoas não desistiram de falar, não aceitaram a posição que a elas era imposta. Se não lhe haviam dado palco, edificaram seu próprio lugar de fala. Se não havia quem escutasse aquilo que diziam, escutavam uns aos outros e se empoderavam de si mesmos, para continuar a árdua luta pelo reconhecimento. Observando isso, Ferréz afirma: "A literatura marginal é feita por quem nunca foi convidado para o baile, mas, mesmo assim resolveu dançar." (FERRÉZ, 2004, p. 9). Haja vista isso, a expressão

marginalizada se fez, não se sujeitou aos ataques, não se calou, ao contrário, lutou e se tornou um incômodo para as esferas do poder. Seguindo essa linha de pensamento, Conceição Evaristo, renomada escritora brasileira contemporânea, sendo ela também das comunidades periféricas, em uma de suas falas, declara: “Nossa escrevivência não pode ser lida como história para ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, 2011, p. 45).

Mesmo o Brasil sendo uma pátria edificada a partir da diversidade, tudo aquilo que fosse diferente das normas padronizadas seria também excluído, o que não perceberam ou melhor, não quiseram ver, é que o que eles excluíam era também a voz de um povo que não tinham recursos e lutavam naquele momento somente para terem voz, para expressarem sua dor que não obstante era também causada por quem dominava as esferas do poder e censuravam as suas falas. Contudo a literatura periférica agiu, e transformou o que antes era tido como lixo em uma expressão social legítima. Sueli Carneiro, em seu livro “Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil”, protesta que: “A fala do subalterno sempre foi considerada barulho. A literatura periférica transforma esse ruído em discurso.” (CARNEIRO, 2011, p.47).

“A favela é o quarto de despejo da cidade.” (JESUS, 1960, p. 14). Sendo essa uma das frases mais emblemáticas do seu livro “O quarto do despejo: O diário de uma favelada”, Carolina Maria de Jesus, escritora das favelas, se posiciona para denunciar o preconceito contra as periferias e logo, o tabu com todos os discursos que de lá saem. Tendo em vista os fatos, compreende-se a proporção desse estereótipo, o quanto ele consegue ser prejudicial e mais, como ele censura a diversidade. Nesse sentido as comunidades sempre foram tratadas como um lugar desprovido de inteligência, muitos dos que lá estavam acabaram acreditando nesse delírio e deixou de se expressar. A favela tornou-se somente um lugar onde todos os defeitos da sociedade eram depositados, como se deles a culpa fosse. A questão é que além de depositarem todos aqueles que não tinham vez na sociedade, ou seja, aqueles que não tinham recursos financeiros nas margens das grandes metrópoles, as elites ainda tentam impedir que

eles se expressassem a sua dor por meio da literatura. É fato, a favela tornou-se para muitos o quarto do despejo. Dessa forma, percebe-se que apesar de serem produções de alta relevância para sociedade, ainda assim, não são representadas dentro da sala de aula.

2.4 Crise da educação e o papel do professor

A filósofa Martha Nussbaum, por meio do seu livro: “Sem fins lucrativos, por que a democracia precisa das humanidades” aborda um tema de sublime relevância no contexto educacional em nível mundial. Na obra, ela discute os rumos tomados pela educação mundial e aponta a iminência de uma crise educacional mundial, classificada por ela como: “uma crise de enormes proporções e de grave significado global” (NUSSBAUM, 2015, p. 3). A visão de Nussbaum, enxerga uma crise no ensino humanista, isto é, o declínio do ensino que busca fomentar não apenas os saberes técnicos do estudante, mas também o crescimento íntegro desse, promovendo o desenvolvimento profissional, bem como as habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

De fato, a ausência de um ensino que busque desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes deve ser considerada uma crise e um risco à sociedade, uma vez que é por meio dele que conseguimos formar pessoas críticas. A formação de pessoas críticas é um requisito essencial para o progresso e independência de uma sociedade. Através do senso crítico, é possível caminhar rumo à transformação social, enxergar os problemas de forma mais completa e compreender a realidade com clareza. Uma sociedade que não pensa, está exposta vulneravelmente, a manipulação, a aceitar sem indagação, as injustiças, ficando ela sem rumo, direção ou propósito. Dessa forma, o sistema educacional que se omite a transmitir um ensino voltado para criticidade do ser, priorizando saberes técnicos da educação, preparando o discente para servir, dirige-se, inevitavelmente, para um colapso profundo, pois esse sistema perderá a capacidade de construir indivíduos conscientes, críticos e atuantes em prol do bem comum.

Nesse contexto, o docente surge como um agente fundamental capaz de mediar e emancipar a produção de conhecimento de indivíduos críticos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Considerando a fala de Freire, nota-se que o professor é um sujeito ímpar na edificação do saber, contribuindo para a formação do senso crítico do educando. Em razão disso, o pedagogo deve articular, com prudência, as suas práticas pedagógicas para que elas possam possibilitar um espaço de acolhimento, escuta e afeição das individualidades. Nessa perspectiva, é imprescindível discutir práticas pedagógicas que apoiem produções que seja condizentes com a realidade estudantil.

2.5 Literatura e representatividade no ensino básico

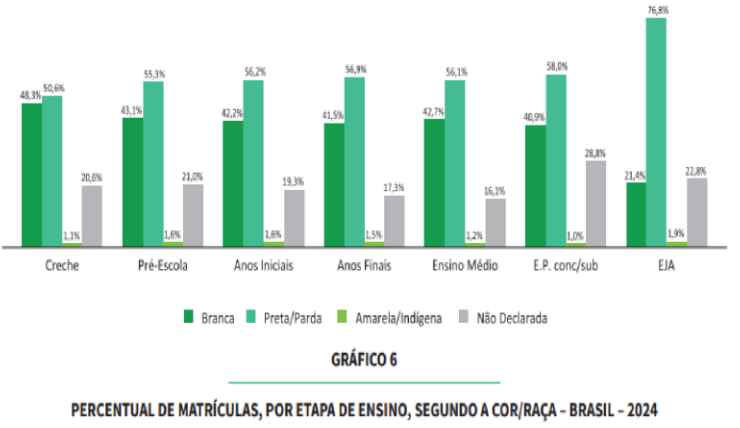
A partir dessa relação, a literatura se manifesta como uma ferramenta potente de mediação pedagógica, em virtude dela, além de despertar o olhar do estudante para o mundo, viabiliza-se o contato com novos olhares e opiniões, uma mente criativa, um pensamento crítico, a sensibilidade e o fortalecimento da identidade. A renomada professora da Universidade de Coimbra, Ana Teresa Peixinho, em entrevista exclusiva à Rede Globo, destacou a importância da literatura para o desenvolvimento de um ser.

“A Literatura nos ensina a perceber melhor quem somos, a questionar o que poderíamos ter sido e a projetar o que poderemos vir a ser” (PEIXINHO, 2012). Trazendo essa visão para o campo educacional, depreendemos então a vital relevância da literatura no meio educacional, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes, favorecendo uma educação mais humanizada, fundamentada no social e na construção dos sentidos.

O corpo discente das escolas do país, em todas as etapas do ensino, é formado, em sua maioria, por sujeitos de raça preta ou parda. Essa informação é constatada através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2024), o qual

apresentou o seguinte gráfico no resumo técnico sobre o Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2024:

Figura 1 – Percentual de matrículas por etapa de ensino segundo cor/raça (Brasil, 2024)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024.

Embora os números apresentados através da pesquisa nos levem a uma visão conformativa de que tudo está ocorrendo bem: todas as pessoas, independente de classe, cor, raça, idade ou sexo, estão tendo uma educação com plena eficácia e inclusão, sem quaisquer falhas, é, entretanto, fundamental adotarmos uma visão mais profunda e atenta sobre o acesso ao ensino por classe, que, historicamente, foram marginalizadas. A população negra, tendo-a como exemplo, por muito tempo, ocupou uma posição de inferioridade, essa herança foi herdada por meio da colonização, tempo em que os portugueses, homens brancos e detentores do poder, semearam seus valores e cultura. A literatura foi, portanto, disseminada no Brasil através da vinda dos lusitanos às terras brasileiras, sendo ela, por muitas décadas, reflexo de um olhar e visões eurocêntricas. Nesse contexto, somente a estrutura social formada pelos brancos com grandes poderes

econômicos tinha o pleno acesso à produção da literatura, enquanto os negros e, anteriormente, até brancos pobres eram excluídos do espaço de expressão.

A literatura marginal, que ganha vida a partir de autores pobres, periféricos ou negros, surgiu como uma forma de resistência, representação, denúncia, expressões de vozes silenciadas e construção de identidade. Assim, escritores passaram a ocupar posições que, no passado, eram-lhes negadas. Dessa forma, novas histórias, contextos, ideias, visões, passaram a estar presente nesse meio de forte representação: a literatura.

Dado o contexto anterior, percebe-se a fundamental importância da literatura marginal, no âmbito escolar, como meio de representatividade e reconhecimento para os estudantes, visto que, em maior parte, o corpo discente das escolas públicas do Brasil é formado por jovens da periferia, negros, pardos e pertencentes à classe de baixa renda. Assim, aqueles acabam pouco se identificando com personagens, cenários e relatos apresentados na literatura tradicional, que muitas vezes é centrada em valores brancos e eurocêntricos, sendo distantes da realidade enfrentada pelo alunado. Quando se deparam com obras que condizem com as suas realidades, denunciam suas dores e mostram suas potencialidades e capacidades, aqueles estudantes passam a ter uma nova visão e percebem que, sim, são também dignos de estarem na literatura e, inclusive, irem além: produzi-la.

A literatura periférica, à luz dessa reflexão, concede um novo modo de ensino-aprendizagem, uma vez que conecta o conhecimento produzido na escola à realidade enfrentada pelos alunos, permitindo um ensino e aprendizado mais significativos. Em meio a esse processo, o professor se destaca como a chave fundamental para a articulação desse ensino. É através das suas práticas, as quais reconhecem essa produção literária, que ele promoverá, além do letramento, a valorização da identidade e a sensação de pertencimento dos estudantes. Os docentes passarão de um mero transmissor de conhecimento, para um verdadeiro mediador da cultura e agente de transformação, pois ao inserir a literatura periférica em suas aulas

contribuirá diretamente para o letramento estudantil e, dessa forma, auxiliará na expansão da consciência crítica dos discentes.

3.Metodologia

A presente pesquisa está estruturada a partir de uma abordagem quali-quantitativa, articulando procedimentos interpretativos com a observação e o registro de dados produzidos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. O estudo foi realizado no campo da Escola Municipal de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan, localizada em Salgueiro PE, no contexto das aulas de Língua Portuguesa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a investigação também se apoia em um relato de experiência pedagógica, construído a partir das vivências do próprio docente no trabalho com a literatura marginal e periférica no ambiente escolar.

Como eixo central desse processo, foi utilizada a obra Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, cuja narrativa possibilitou promover reflexões e discussões em sala de aula acerca de temas como desigualdade social, representatividade e identidade. A dimensão quantitativa da pesquisa considerou registros de participação dos estudantes, produções escritas e respostas às atividades propostas ao longo das aulas, enquanto o relato de experiência contribuiu para compreender, de maneira mais aprofundada, os sentidos e as interpretações construídas pelos alunos no processo de leitura e debate da obra no espaço da sala de aula.

Logo, a escolha por integrar diferentes perspectivas metodológicas relaciona-se com a compreensão de (Creswell, 2014), que aponta que a combinação de métodos qualitativos e quantitativos permite ampliar a compreensão de fenômenos educacionais, oferecendo uma análise mais abrangente dos processos investigados. Nesse sentido, o percurso metodológico foi desenvolvido gradualmente, iniciando-se com a contextualização da literatura

marginal e periférica, seguida por momentos de leitura orientada, problematização e diálogo coletivo acerca da obra trabalhada.

Partindo de um pressuposto e iniciando-se com a contextualização da literatura marginal e periférica, seguida por momentos de leitura orientada, problematização e diálogo coletivo acerca das obras trabalhadas, temos como objetivo: desenvolver a criticidade sob um olhar de uma realidade persistente no contexto atual. Como eixo central das atividades, foi utilizada a obra Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, da escritora Carolina Maria de Jesus, cuja narrativa evidencia as experiências de exclusão social e as condições de vida nas periferias urbanas. Durante o processo, foram mobilizados diferentes artefatos pedagógicos, como rodas de conversa, registros reflexivos, atividades de interpretação e produções escritas dos estudantes. Desse modo, a leitura literária foi compreendida como um espaço de diálogo entre texto, autor, leitor e realidade social.

Por fim, a metodologia também se orienta por uma dimensão reflexiva da prática docente, reconhecendo que o ensino de literatura envolve escolhas pedagógicas que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo. Nesse sentido, nos resultados e discussões desta pesquisa será apresentada uma decisão consciente do eu pedagógico diante da literatura marginal, entendida como uma escolha formativa voltada à valorização de narrativas historicamente silenciadas no ambiente escolar. A centralidade da obra de Carolina Maria de Jesus no percurso didático não se limita à análise literária, mas se configura como um gesto pedagógico que busca aproximar a literatura da realidade vivida pelos estudantes, favorecendo processos de identificação, pertencimento e desenvolvimento da criticidade.

4.Resultados e discussões

O trabalho desenvolvido com a obra Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, surgiu em minha prática docente a partir de uma inquietação que, ao longo do tempo, passou a fazer parte das minhas reflexões sobre o

ensino de literatura na escola. Essa experiência foi desenvolvida no campo de atuação da Escola Municipal de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan, localizada em Salgueiro PE, especificamente com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no contexto das aulas de Língua Portuguesa. No cotidiano escolar, percebe-se que muitos professores ainda trabalham a literatura de forma superficial ou pouco significativa, tratando-a apenas como conteúdo curricular. Em outros casos, observa-se que alguns docentes desenvolvem atividades literárias sem, de fato, serem leitores habituais das obras que propõem aos alunos. Nesse sentido, considero fundamental que o professor que ensina literatura seja também um leitor ativo e conhecedor das obras trabalhadas, pois essa postura favorece um ensino mais consistente e significativo. Assim, não se trata apenas de ler por obrigação, mas de ler para compreender, interpretar e refletir sobre diferentes realidades sociais e humanas. Dessa forma, a formação do leitor literário depende, em grande medida, da mediação do professor, que atua como um leitor experiente capaz de orientar o encontro entre o estudante e o texto, promovendo uma leitura crítica e reflexiva (COSSON, 2014).

Em diversos momentos da minha atuação em sala de aula, percebi que muitos estudantes demonstravam certa dificuldade em estabelecer vínculos com as obras tradicionalmente presentes no currículo. A leitura, muitas vezes, aparecia como uma atividade distante da realidade social do alunado. Diante disso, a escolha pela obra de Carolina Maria de Jesus ocorreu com a intenção de aproximar a literatura da experiência vivida pelos estudantes, permitindo que eles reconhecessem na narrativa elementos que atravessam suas próprias realidades. Nesse sentido, compreendo a literatura como uma dimensão essencial da formação humana, uma vez que ela corresponde a uma necessidade universal do ser humano, pois “dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, organizando-nos e libertando-nos do caos” (CANDIDO, 1995, p. 186).

O primeiro momento do trabalho consistiu na apresentação do contexto histórico e social da autora, destacando sua trajetória como mulher negra, moradora de favela e escritora que encontrou na escrita um meio de registrar e denunciar as desigualdades sociais presentes

no Brasil. Após essa contextualização inicial, organizei uma roda de conversa com os estudantes, momento em que apresentei alguns trechos da obra e propus que compartilhassem suas primeiras impressões sobre o texto. A atividade foi conduzida de forma aberta, permitindo que cada estudante expressasse suas interpretações e experiências. Aos poucos, as falas começaram a surgir, muitas delas relacionando as situações narradas por Carolina Maria de Jesus com realidades presentes no cotidiano dos próprios alunos.

Dando continuidade às atividades, organizei momentos de leitura compartilhada em sala de aula. Cada estudante ficava responsável por ler pequenos trechos da obra, seguidos de discussões coletivas sobre os acontecimentos narrados no diário da autora. À medida que avançávamos na leitura, a sala de aula passou a se constituir como um espaço de troca de experiências e de construção coletiva de sentidos. Essa dinâmica revela que a linguagem se constrói sempre na interação entre diferentes vozes sociais. A cada vivência da Carolina, a aula de língua portuguesa era suporte para um diálogo sobre pertencimento e, sobretudo, identidade.

Em um momento posterior da sequência didática, propus aos estudantes uma atividade de produção escrita. Solicitei que cada um registrasse, em um pequeno texto reflexivo, quais trechos da obra mais haviam chamado sua atenção e quais sentimentos ou reflexões haviam surgido a partir da leitura. Além disso, pedi que relacionassem as situações narradas por Carolina Maria de Jesus com problemas sociais presentes na sociedade contemporânea. As produções apresentaram reflexões bastante sensíveis sobre desigualdade social, pobreza e invisibilidade. Muitos estudantes mencionaram que nunca haviam lido um livro que retratasse de maneira tão direta as dificuldades enfrentadas por pessoas em situação de vulnerabilidade social. Essa percepção evidencia a importância de tornar visíveis experiências historicamente silenciadas. Concordo que, para pensar soluções para determinadas realidades é necessário, antes de tudo, reconhecer sua existência e compreender que elas foram social e historicamente construídas (RIBEIRO, 2019). Foi neste momento que compreendi que o meu papel enquanto mediador, era o de garantir que todos

explorassem os sentidos e significados do diário de Carolina e trouxessem para si as dores e a resiliência da autora.

Outro aspecto significativo observado durante o desenvolvimento das atividades foi a forma como os estudantes passaram a compreender a literatura como um espaço de representação. Em diversos momentos das discussões, alguns alunos afirmaram que se identificaram com determinadas situações narradas na obra, especialmente aquelas relacionadas às dificuldades econômicas, às desigualdades sociais e às formas de resistência presentes no cotidiano das periferias. A presença dessas experiências no texto literário contribuiu para que muitos estudantes percebessem que suas próprias histórias também podem fazer parte da literatura. Além de enfatizar o gênero textual diário.

Durante as rodas de conversa realizadas ao longo das aulas, procurei estimular os estudantes a refletirem sobre o papel da literatura na construção de uma consciência crítica acerca da realidade social. Em uma dessas discussões, questionei por que determinadas narrativas são mais valorizadas no ambiente escolar do que outras e quais histórias acabam ficando de fora do espaço literário. A discussão revelou que muitos estudantes nunca haviam refletido sobre quem são os autores que costumam aparecer nos livros didáticos e quais vozes permanecem ausentes nesses espaços. A ausência dessas vozes contribui para processos de invisibilização cultural e social. Nesse sentido, dialogo com (SANTOS, 2007), pois concordo que muitas experiências sociais acabam sendo produzidas como inexistentes quando não são reconhecidas pelos espaços institucionais de produção do conhecimento.

Ao final do percurso desenvolvido com a obra Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, percebi que a experiência ultrapassou o objetivo inicial de trabalhar apenas um texto literário. O contato dos estudantes com a narrativa permitiu que a sala de aula se transformasse em um espaço de escuta, diálogo e reflexão sobre diferentes realidades sociais. Como professor, compreendi que a escolha de determinadas obras para o trabalho pedagógico também representa um posicionamento diante do ensino de literatura. Trabalhar

com narrativas provenientes das margens sociais significa ampliar o repertório de vozes presentes na escola e reconhecer que a literatura também pode ser um instrumento de resistência, memória e construção de identidade.

Nesse sentido, essa experiência também me levou a refletir sobre o próprio lugar do professor de língua portuguesa dentro do ensino de literatura. Ao longo da prática docente, torna-se cada vez mais evidente que o trabalho com textos literários exige que o professor também se reconheça como leitor. O contato constante com a literatura amplia o repertório cultural do docente, fortalece sua sensibilidade diante dos textos e possibilita que ele conduza a leitura em sala de aula de forma mais significativa. Entretanto, ainda é possível perceber que, em muitos contextos escolares, a literatura acaba ocupando um espaço reduzido no ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes sendo substituída por conteúdos mais voltados à gramática normativa ou à preparação imediata para avaliações. Essa realidade revela um desafio importante para a formação docente, pois o ensino de literatura não se limita à apresentação de obras ou autores, mas envolve a construção de um ambiente de leitura capaz de despertar nos estudantes o interesse pelo texto literário e pela reflexão sobre a realidade social. Nesse processo, o professor leitor torna-se peça fundamental para que a literatura permaneça viva no espaço escolar.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado teve como intuito discutir as diversas vozes literárias marginalizadas, trazendo-as para o contexto pedagógico, a fim de aprimorar a relação entre o discente e o texto, proposta pelo ensino contemporâneo. É notável a percepção crítica dos educandos com a literatura periférica. Devido à semelhança da trajetória dos autores, suas obras literárias tornam o diálogo sociocultural simples e dinâmico.

O vínculo entre docente e leitura literária mostra-se fundamental para uma interação positiva em contexto educacional. A mediação ocorre de forma natural para a valorização de obras literárias

marginalizadas. O docente que compreende os aspectos literários também compreende seu alunado, podendo então incentivar o interesse pelas vozes literárias pouco representadas no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências e outros ensaios*. São Paulo: Pallas, 2011.

FERRÉZ. *Literatura marginal: a periferia escreve*. 1. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004. (Organização de Heloisa Buarque de Hollanda).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Cecília Maciel de Brito. São Paulo: Elefante, 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2007.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PEIXINHO, Ana Teresa. Entrevista: Ana Teresa Peixinho fala sobre literatura e reforma ortográfica. *Globo Universidade*, 2012. Disponível em: https://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/03/entrevista-ana-teresa-peixinho-fala-sobre-literatura-e-reforma-ortografica.html. Acesso em: 01 jun. 2025.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. v. 1. São Paulo: Paulus, 1990.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, 2007.

VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. São Paulo: Global Editora, 2004.

CAPÍTULO 14

NEUROPSICOPEDAGOGIA E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL IRMÃ ÂNGELA DO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI, NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

NEUROPSYCHOPEDAGOGY AND THE PROMOTION OF INCLUSION OF CHILDREN AT THE IRMA ANGELA MUNICIPAL EDUCATIONAL CENTER IN THE MUNICIPALITY OF PIRIPIRI-PI, IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Lucélia Keila Bitencourt Gomes
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-5528-9858
E-mail: luceliakeila@gmail.com

João de Deus Carvalho Filho
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-4812-8452
E-mail comunicacaochrisfapi@gmail.com

Ana Raquel da Silva Melo
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISFAPI (UNICHRISFAPI)
Piripiri-PI
Orcid iD: 0000-0001-7581-6010
E-mail: anarakelmelo@hotmail.com

RESUMO

A Neuropsicopedagogia é fundamental na educação contemporânea, especialmente na inclusão de crianças com deficiência. Integrando neurociência, psicologia e pedagogia, esta abordagem promove o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas

características individuais. No ensino fundamental, especialmente nos anos finais, ela ajuda a entender como o cérebro processa informações, identificando dificuldades de aprendizagem e criando estratégias eficazes. Educadores, ao considerarem aspectos neurobiológicos e psicológicos, podem criar ambientes inclusivos e personalizados, promovendo habilidades socioemocionais como autocontrole, empatia e resiliência. Estas competências são cruciais durante as transições cognitivas e emocionais desta fase, preparando os jovens para desafios futuros de maneira equilibrada. A Neuropsicopedagogia melhora o desempenho escolar e o bem-estar geral dos alunos, preparando-os para uma vida adulta saudável e produtiva. No contexto do Centro Educativo Municipal Irmã Ângela, a Neuropsicopedagogia promove inclusão, equidade e eficiência, atendendo às necessidades e potencialidades de cada aluno. Este trabalho analisa sua importância, estratégias de intervenção e o papel dos educadores, destacando a formação continuada. Utilizando pesquisa de campo, com observação, entrevistas e questionários, busca-se uma compreensão autêntica e prática dos fenômenos estudados, contribuindo para um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

Palavras – chave: Neuropsicopedagogia. Ensino Fundamental. Alunos PCDs

ABSTRACT

Neuropsychopedagogy is fundamental in contemporary education, especially in the inclusion of children with disabilities. Integrating neuroscience, psychology, and pedagogy, this approach promotes the development and learning of all students, respecting their individual characteristics. In elementary school, especially in the final years, it helps to understand how the brain processes information, identifying learning difficulties and creating effective strategies. Educators, by considering neurobiological and psychological aspects, can create inclusive and personalized environments, promoting socio-emotional skills such as self-control, empathy, and resilience. These skills are crucial during the cognitive and emotional transitions of this phase, preparing young people for future challenges in a balanced way. Neuropsychopedagogy improves school performance and the overall well-being of students,

preparing them for a healthy and productive adult life. In the context of the Irmã Ângela Municipal Educational Center, neuropsychopedagogy promotes inclusion, equity, and efficiency, meeting the needs and potential of each student. This work analyzes its importance, intervention strategies, and the role of educators, highlighting continuing education. Using field research, including observation, interviews, and questionnaires, the aim is to achieve an authentic and practical understanding of the phenomena studied, contributing to a more welcoming and inclusive educational environment.
Keywords: Neuropsychopedagogy. Elementary Education. Students with Disabilities

INTRODUÇÃO

A Neuropsicopedagogia tem se destacado como uma área de extrema importância no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que diz respeito à promoção da inclusão de crianças com deficiência, essa abordagem ganha relevância ao buscar estratégias e práticas que favoreçam o pleno desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A neuropsicopedagogia desempenha um papel crucial no ensino fundamental, especialmente nos anos finais, ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia para otimizar o processo de aprendizagem. Esta abordagem permite compreender melhor como o cérebro das crianças e adolescentes processa informações, facilitando a identificação de dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes.

Ao considerar aspectos neurobiológicos e psicológicos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e personalizada. Além disso, contribui significativamente para a formação de habilidades socioemocionais, que são fundamentais durante os anos finais do ensino fundamental.

Esta fase é marcada por importantes transições cognitivas e emocionais, e a neuropsicopedagogia pode ajudar a promover o desenvolvimento de competências como autocontrole, empatia e resiliência. Ao focar não apenas no conteúdo acadêmico, mas também no desenvolvimento integral dos estudantes, esta abordagem prepara os jovens para enfrentarem os desafios futuros de maneira mais equilibrada e confiante. Assim, a mesma não só melhora o desempenho escolar, mas também contribui para o bem-estar geral dos alunos, preparando-os para uma vida adulta mais saudável e produtiva.

Suas técnicas e ferramentas quando aplicadas para a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Fundamental reside em sua capacidade de compreender e atuar nas diferentes necessidades e potencialidades de cada discente, promovendo assim um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e eficiente. Nessa perspectiva, a Neuropsicopedagogia desempenha um papel fundamental em diversos aspectos que contribuem para a promoção da inclusão no Ensino Fundamental.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da Neuropsicopedagogia na promoção da inclusão de crianças no contexto específico do Centro Educativo Municipal Irmã Ângela. Serão abordados temas como a compreensão dos fundamentos da Neuropsicopedagogia, as estratégias e intervenções neuropsicopedagógicas voltadas para a inclusão, o papel dos profissionais da educação e a importância da formação continuada nesse contexto.

Ao longo das próximas páginas, serão apresentados conceitos, reflexões e práticas que visam contribuir para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e eficiente, onde todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolverem plenamente e alcançarem seu potencial máximo de aprendizagem. A Neuropsicopedagogia surge, assim, como uma aliada fundamental nesse processo de transformação e promoção da educação inclusiva no Centro Educativo Municipal Irmã Ângela e em outros contextos educacionais similares.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi a de pesquisa de campo que é uma abordagem essencial em diversas áreas do conhecimento, pois permite a coleta de dados diretamente no ambiente onde os fenômenos ocorrem. Esta metodologia envolve a observação sistemática, entrevistas, questionários e outras técnicas de coleta de dados primários.

A pesquisa de campo lida com a complexidade e variabilidade do mundo real, oferecendo uma visão mais autêntica dos fenômenos estudados. A análise dos dados coletados com questionários e entrevistas alinhando técnicas qualitativas e quantitativas, permite uma interpretação profunda e abrangente dos resultados. Assim, a pesquisa de campo não só enriquece o conhecimento científico, mas também contribui para soluções práticas e aplicáveis em contextos específicos.

2 Neuropsicopedagogia e a Promoção da Inclusão de Crianças nas séries do ensino fundamental anos finais.

A neuropsicopedagogia integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. No contexto do ensino fundamental, especialmente nos anos finais, esta abordagem se mostra fundamental para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. Como Vygotsky (1984) destacou, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança está em interação com pessoas no seu ambiente e em cooperação com seus companheiros” (p. 57). Este princípio reforça a importância de estratégias educacionais que considerem as diferenças individuais e promovam a inclusão.

A inclusão escolar, conforme delineada por autores como Mittler (2000), é um processo que visa transformar escolas para que respondam à diversidade dos alunos. Segundo ele, “a inclusão é sobre a construção de escolas que consideram a diversidade como uma força positiva, e não como um problema a ser resolvido” (p. 45). No contexto da neuropsicopedagogia, isso implica na criação de ambientes de

aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que os educadores compreendam os processos neurobiológicos subjacentes ao aprendizado. Conforme Jensen (2006) destaca, “a compreensão dos processos cerebrais é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes que atendam às necessidades individuais dos alunos” (p. 73). Isso inclui a adaptação do currículo, a utilização de tecnologias assistivas e a aplicação de metodologias diferenciadas que facilitem o aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades específicas.

Além da adaptação curricular, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é fundamental. Goleman (1995) argumenta que “a inteligência emocional pode ser tão importante quanto o QI para o sucesso acadêmico e a vida em geral” (p. 34). No ensino fundamental, trabalhar as competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência e o autocontrole, contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sentem valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

A formação e capacitação contínua dos educadores são outro pilar essencial para a promoção da inclusão. Como afirmam Coll e Solé (2001), “a formação dos professores deve incluir tanto aspectos teóricos quanto práticos, permitindo-lhes compreender e aplicar os princípios da neuropsicopedagogia em suas práticas diárias” (p. 120). Programas de capacitação focados em estratégias inclusivas e no uso de recursos neuropsicopedagógicos são cruciais para equipar os professores com as ferramentas necessárias para atender à diversidade em sala de aula.

A participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e demais profissionais, também é vital. Bronfenbrenner (1979) em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, destaca a importância dos múltiplos sistemas de influência que cercam o indivíduo, enfatizando que “o desenvolvimento humano deve ser entendido dentro do contexto das relações entre indivíduos e seus

ambientes, que incluem não apenas a escola, mas também a família e a comunidade" (p. 22).

Esta oferece um framework robusto para promover a inclusão no ensino fundamental, especialmente nos anos finais. Ao integrar conhecimentos de diversas disciplinas, esta abordagem permite a criação de ambientes de aprendizagem que respeitam e valorizam a diversidade dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 Estratégias Neuropsicopedagógicas para a Inclusão

A implementação de estratégias neuropsicopedagógicas no contexto escolar é fundamental para promover a inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. Essas estratégias são baseadas na compreensão de como o cérebro aprende e se desenvolve, proporcionando intervenções personalizadas que visam otimizar o processo educativo para cada indivíduo. Segundo David Sousa (2011), "compreender como o cérebro aprende pode ajudar os educadores a desenvolver métodos de ensino mais eficazes" (p. 23). Essa compreensão é a base para a criação de ambientes de aprendizagem que sejam verdadeiramente inclusivos.

Uma das estratégias neuropsicopedagógicas mais eficazes é a adaptação curricular, que envolve a modificação do conteúdo, processos e produtos de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos. Howard Gardner (1983), com sua teoria das inteligências múltiplas, sugere que "os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligências que precisam ser reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar" (p. 12). A partir dessa perspectiva, os educadores podem desenvolver atividades diversificadas que aproveitem as diferentes habilidades e potencialidades dos alunos, promovendo um ensino mais personalizado e inclusivo.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é uma estratégia neuropsicopedagógica vital para a inclusão. Daniel

Goleman (1995) destaca que “a inteligência emocional é um forte indicador de sucesso, mais do que o QI” (p. 34). Trabalhar competências como autocontrole, empatia e resiliência contribui para um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo, onde todos os alunos se sentem valorizados e apoiados. Programas que focam no desenvolvimento socioemocional ajudam os alunos a gerenciar suas emoções, estabelecer relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis.

Finalmente, a colaboração entre a escola, família e comunidade é essencial para a eficácia das estratégias neuropsicopedagógicas. A participação ativa dos pais e a parceria com organizações locais fortalecem a rede de apoio ao aluno, criando um ambiente mais inclusivo e favorável ao seu desenvolvimento integral. As estratégias neuropsicopedagógicas para a inclusão envolvem a adaptação curricular, o uso de técnicas assistivas, a formação contínua dos educadores, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a colaboração entre escola, família e comunidade. Essas estratégias, fundamentadas em princípios neurocientíficos e pedagógicos, visam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que valoriza e respeita a diversidade dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral e sucesso acadêmico.

De forma enumerativa pode-se apresentas da seguinte forma:

1. Avaliação Multifacetada: A Neuropsicopedagogia possibilita uma avaliação mais abrangente e multifacetada das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, identificando necessidades específicas e planejando intervenções personalizadas para cada caso. Isso é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

2. Intervenção Preventiva e Remediadora: A partir da avaliação neuropsicopedagógica, é possível desenvolver estratégias preventivas e remediadoras para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos de desenvolvimento ou outras condições que possam impactar seu desempenho escolar. Essas intervenções

visam não apenas corrigir as dificuldades, mas também promover o desenvolvimento global do aluno.

3. Adaptação Curricular: A Neuropsicopedagogia contribui para a elaboração de adaptações curriculares individualizadas, que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a utilização de metodologias diferenciadas, materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e outros recursos que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes no processo educativo.

4. Formação de Professores: A atuação da Neuropsicopedagogia também se estende à formação e capacitação de professores, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que possam compreender melhor as necessidades dos alunos e adotar estratégias pedagógicas inclusivas em sala de aula. Isso contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e adaptado às diversidades.

5. Desenvolvimento Socioemocional: Além das questões cognitivas, a Neuropsicopedagogia também se preocupa com o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo habilidades como autoestima, autonomia, habilidades sociais e resiliência. Esses aspectos são fundamentais para o sucesso acadêmico e a inclusão plena no ambiente escolar.

Na escola adotada como local da pesquisa observou-se que várias dessas técnicas apresentadas anteriormente estão presentes na realidade dos alunos e da comunidade escolar. A análise será apresentada no tópico seguinte.

2.2 Estudo de caso: Centro Educativo Municipal Irmã Ângela município de Piripiri-PI ensino fundamental anos finais.

A escola em análise foi selecionada num universo de 53 escolas municipais da rede urbana e rural do município de Piripiri – PI, a mesma encontra-se na zona urbana da cidade e possui um total de 684 alunos, dentre os quais são 60 crianças PCD com laudo fechado.

Entre as deficiências apresentadas estão: Transtorno do Espectro Autista (TEA); TDAH - Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade; Deficiência Intelectual; Baixa Visão; Dislexia; TOD - Transtorno Opositor Desafiador. A escola conta com uma estrutura para atender a esse público específico onde alguns alunos são atendidos no contra turno na sala do AEE- Atendimento Especializado ao Educando.

Foi observado também que todos frequentam a sala de aula juntamente com os alunos que não têm laudo. Alguns, devido a sua limitação são acompanhados por um Auxiliar de Serviços Educacionais. Outros conseguem acompanhar o conteúdo do mês normalmente, precisando somente aumentar o tempo na realização da tarefa ou avaliação.

Destacamos nesse aspecto a importância da Neuropsicopedagogia e do Assistente Pedagógico. A neuropsicopedagogia é uma abordagem educacional que combina conhecimentos de neurociência, psicologia e pedagogia para promover o aprendizado de maneira inclusiva e personalizada. No contexto escolar, o papel do assistente pedagógico é crucial para implementar essas estratégias e apoiar tanto os professores quanto os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo David Sousa (2011), “compreender como o cérebro aprende pode ajudar os educadores a desenvolver métodos de ensino mais eficazes” (p. 23). Neste sentido, o assistente pedagógico atua como um facilitador, ajudando a traduzir essas compreensões teóricas em práticas pedagógicas concretas.

O assistente pedagógico, trabalhando em conjunto com os professores, pode auxiliar na identificação das necessidades específicas dos alunos, bem como na adaptação das estratégias de ensino. Howard Gardner (1983) argumenta que “os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligências que precisam ser reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar” (p. 12). Assim, o assistente pedagógico, utilizando os princípios da neuropsicopedagogia, pode ajudar a desenvolver atividades diversificadas que atendam às múltiplas inteligências dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Além disso, o assistente pedagógico desempenha um papel vital na implementação de tecnologias assistivas. Behrmann (1998) destaca que “tecnologias assistivas permitem que os alunos com deficiência acessem o currículo escolar e participem de atividades acadêmicas de maneira mais efetiva” (p. 11).

O assistente pedagógico pode identificar as ferramentas mais adequadas para cada aluno, treinar os alunos e professores no uso dessas tecnologias, e monitorar seu impacto no aprendizado, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo. Na escola supracitada tem um total de 23 assistentes que estão presentes para aqueles alunos que necessitam desse olhar individualizado.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é outra área em que o assistente pedagógico pode fazer uma diferença significativa. Daniel Goleman (1995) afirma que “a inteligência emocional é um forte indicador de sucesso, mais do que o QI” (p. 34). O assistente pedagógico pode liderar programas que promovam o desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole e resiliência, ajudando os alunos a gerenciar suas emoções e a estabelecer relacionamentos positivos, o que é crucial para um ambiente escolar saudável e inclusivo.

Por fim, o assistente pedagógico também atua como um elo de comunicação entre a escola, os pais e a comunidade. Urie Bronfenbrenner (1979) em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, destaca que “o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações entre diferentes sistemas, como a família, a escola e a comunidade” (p. 22). O assistente pedagógico pode facilitar essa comunicação, promovendo um entendimento mútuo e uma colaboração eficaz entre todos os envolvidos no processo educacional, garantindo que as necessidades dos alunos sejam compreendidas e atendidas de maneira holística.

Em resumo, o assistente pedagógico é uma peça-chave na aplicação dos princípios da neuropsicopedagogia no ambiente escolar. Atuando como facilitador, ele ajuda a adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, promove o uso de tecnologias assistivas,

apoia o desenvolvimento socioemocional e facilita a comunicação entre a escola e a comunidade. Ao fazer isso, contribui significativamente para a criação de um ambiente educacional inclusivo e eficaz, onde todos os alunos podem prosperar.

A inclusão é outro ponto importante que deve ser mencionado, visto que das estratégias usadas para promover a inclusão social dos alunos com deficiência dentro da sala de aula pode-se citar a aplicação de atividades adaptadas, a Inserção do aluno PCD nos grupos de trabalho, entre os quais a apresentação de peças teatrais, na Educação Física é incentivado a pratica de esportes, inclusive com destaque para um aluno que é medalha de ouro no atletismo.

Dessa forma a avaliação da evolução do discente acontece de várias maneiras de acordo com o desempenho em cada atividade que é adaptada e no desenvolvimento dele observando os aspectos sociais. Nas salas de AEE tem a utilização de tablets que auxiliam no desenvolvimento de algumas atividades. Dos principais desafios enfrentados pela equipe escolar para incluir esse aluno com deficiência são as salas barulhentas, a resistência de alguns professores em fazer as atividades adaptadas, e a resistência de alguns alunos em participar das atividades.

A educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente de aprendizado equitativo e enriquecedor. Alunos autistas no ensino fundamental, especialmente nas séries finais, apresentam uma gama diversificada de necessidades e potencialidades que exigem abordagens pedagógicas específicas. As metodologias ativas e diferenciadas surgem como estratégias eficazes para promover a inclusão, o engajamento e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Uma metodologia que se mostra eficaz na aprendizagem de todo corpo discente é a aplicação das Metodologias Ativas, estas colocam o aluno no centro do processo, promovendo a participação ativa e o engajamento contínuo. Para alunos PCDs, essas metodologias podem ser adaptadas para maximizar seus benefícios. Um bom exemplo é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), os

quais podem ser estruturados em etapas claras e organizadas, com suporte visual e instruções detalhadas. A colaboração pode ser facilitada através de atividades que valorizem as habilidades individuais e promovam a interação social gradual.

Outra opção que é trabalhada na escola pesquisada é a Sala de Aula Invertida, nessa atividade os alunos aprendem novos conteúdos em casa, por meio de vídeos e materiais online, e utilizam o tempo de aula para atividades práticas e discussões. Recursos visuais e audiovisuais podem ser ajustados para facilitar a compreensão. Durante as aulas, os professores oferecem suporte individualizado e atividades práticas que reforcem o aprendizado de maneira tangível.

Importante dizer que as metodologias diferenciadas reconhecem a diversidade dos alunos e adaptam o ensino às suas necessidades específicas, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo. Outra técnica observada é o Ensino Multissensorial, o qual se utiliza de múltiplos sentidos (visão, audição, tato) para ensinar conceitos. Incorporar materiais táteis, visuais e auditivos pode ajudar a reforçar o aprendizado. Por exemplo, o uso de letras em relevo para ensinar ortografia ou mapas táteis para geografia.

Todos essas metodologias são apresentadas segundo a necessidade de cada aluno num programa de Ensino Individualizado, o desenvolvimento de planos de ensino personalizados que levem em conta os interesses, pontos fortes e desafios de cada aluno. Isso pode incluir a criação de metas de aprendizagem específicas e a utilização de abordagens diferenciadas para alcançar essas metas.

Verifica-se com a análise do campo que implementar metodologias ativas e diferenciadas no ensino fundamental para alunos com deficiência não só facilita a inclusão, mas também maximiza o potencial de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz. Professores e educadores devem receber treinamento contínuo e recursos adequados para aplicar essas metodologias de forma eficaz. A colaboração entre professores, famílias e especialistas é essencial para criar estratégias que atendam às necessidades individuais e promovam o desenvolvimento integral dos alunos autistas.

3 A Importância Formação e Capacitação de Professores para atender alunos com Deficiência

A educação inclusiva é um direito fundamental garantido a todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou necessidades especiais. Para efetivar essa inclusão, é essencial que os professores estejam devidamente formados e capacitados para atender às especificidades das crianças com deficiência (PCD). A formação contínua e a capacitação específica dos professores são cruciais para promover uma educação de qualidade, equitativa e que respeite as diferenças individuais.

Importância da Formação e Capacitação de Professores passa pela validação da compreensão das necessidades específicas de cada assistido. A formação especializada permite que os professores compreendam as necessidades específicas das crianças PCD. Segundo Michael F. Giangreco, a falta de conhecimento sobre deficiências pode levar a práticas inadequadas e ineficazes na sala de aula (Giangreco, 2013). Professores capacitados estão melhor preparados para identificar e responder às diversas necessidades educacionais, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado.

O outro pilar necessário é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A capacitação contínua permite aos professores desenvolver e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Conforme apontado por David Mitchell, as práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência (Mitchell, 2014). Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas e estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

O Objetivo é criar um meio para a promoção da autonomia e da participação. Professores bem-formados e capacitados promovem a autonomia e a participação ativa das crianças PCD. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação inclusiva visa garantir que todas as

crianças tenham a oportunidade de participar plenamente da vida escolar e social (UNESCO, 2020). A capacitação dos professores é fundamental para ensinar habilidades que promovam a independência e a participação, permitindo que as crianças PCD se tornem membros ativos da comunidade escolar.

No entanto, é necessário o desenvolvimento de ambientes escolares inclusivos e é essencial a formação contínua dos profissionais para criar ambientes escolares inclusivos que beneficiem todos os alunos. Segundo Susan M. Bruce, ambientes escolares inclusivos são caracterizados por respeito, aceitação e valorização da diversidade (Bruce, 2016). Professores capacitados estão melhor preparados para promover a cooperação entre os alunos, minimizar barreiras ao aprendizado e desenvolver uma cultura escolar inclusiva.

A capacitação de professores também enfatiza a importância da colaboração multidisciplinar. Conforme sugerido por Ann Turnbull e seus colegas, a colaboração entre educadores, famílias, terapeutas e outros profissionais é essencial para atender de forma eficaz às necessidades das crianças PCD (Turnbull et al., 2015). A formação adequada prepara os professores para trabalhar em equipe e utilizar os recursos disponíveis de maneira eficiente.

A formação e capacitação de professores são pilares fundamentais para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade. Através de uma compreensão aprofundada das necessidades específicas das crianças PCD, do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e da promoção de ambientes escolares acolhedores, os professores capacitados podem garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação equitativa e significativa. Investir na formação contínua e específica dos professores é, portanto, essencial para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

3.1 A Inclusão de Neuropsicopedagogos nas Escolas

Importante ressaltar ainda que a colaboração multidisciplinar na escola traz a necessidade do olhar de um neuropsicopedagogo. A inclusão desse profissional nas escolas representa um avanço significativo na educação, particularmente na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Os neuropsicopedagogos, com sua formação interdisciplinar, combinam conhecimentos de neurociência, psicologia e pedagogia para oferecer um suporte educacional especializado. Este profissional desempenha um papel crucial na identificação e intervenção precoce de dificuldades de aprendizagem, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e na promoção do bem-estar emocional e cognitivo dos alunos.

Dentre os aspectos observados vale salientar que o profissional supracitado favorece:

1. Identificação e Intervenção Precoce

Permite a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento. Segundo Temple Grandin, a intervenção precoce é essencial para maximizar o potencial de cada aluno e minimizar as dificuldades ao longo do percurso educacional (Grandin, 2011). Os neuropsicopedagogos utilizam ferramentas de avaliação e técnicas específicas para diagnosticar problemas como dislexia, TDAH, autismo e outras condições que podem afetar o desempenho escolar.

2. Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Personalizadas

Os neuropsicopedagogos são fundamentais na criação de estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Howard Gardner, a personalização do ensino, levando em consideração as múltiplas inteligências dos alunos, é crucial para um aprendizado eficaz (Gardner, 2006). Eles trabalham em colaboração com professores e

outros profissionais da educação para desenvolver planos de ensino adaptados que facilitem a compreensão e a retenção do conteúdo.

3. Promoção do Bem-Estar Emocional e Cognitivo

A neuropsicopedagogia não se restringe apenas ao aspecto cognitivo, mas também aborda o bem-estar emocional dos alunos. Segundo Daniel Goleman, a inteligência emocional é um fator determinante para o sucesso acadêmico e pessoal（Goleman, 1995）. Os neuropsicopedagogos ajudam a identificar e a tratar problemas emocionais que podem interferir no aprendizado, oferecendo apoio e estratégias para o desenvolvimento da resiliência e da autoestima.

Benefícios da Inclusão de Neuropsicopedagogos nas Escolas

1. Apoio aos Professores

Os neuropsicopedagogos fornecem suporte contínuo aos professores, oferecendo orientação sobre as melhores práticas e estratégias para lidar com alunos com necessidades especiais. Esta colaboração melhora a qualidade do ensino e torna o ambiente de sala de aula mais inclusivo e acolhedor.

2. Envolvimento das Famílias

Os neuropsicopedagogos também desempenham um papel crucial no envolvimento das famílias no processo educacional. Eles ajudam os pais a compreenderem as necessidades de seus filhos e a desenvolverem estratégias de apoio em casa, promovendo uma abordagem colaborativa e integradora.

3. Inclusão Eficaz de Alunos com Necessidades Especiais

A inclusão de alunos com necessidades especiais é um dos principais objetivos da educação contemporânea. Os neuropsicopedagogos trabalham para garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para participar plenamente das atividades escolares e alcançar seu potencial máximo. Eles promovem a equidade educacional, ajudando a criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam prosperar.

A inclusão de neuropsicopedagogos nas escolas é uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da educação e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos. Ao identificar e intervir precocemente nas

dificuldades de aprendizagem, desenvolver estratégias pedagógicas personalizadas e promover o bem-estar emocional e cognitivo, os neuropsicopedagogos desempenham um papel essencial na criação de um sistema educacional mais justo e eficaz. Investir na formação e inclusão desses profissionais nas escolas é, portanto, uma medida crucial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A neuropsicopedagogia, uma área interdisciplinar, vem ganhando destaque na educação devido à sua abordagem inovadora para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Este campo de estudo se preocupa em compreender como o cérebro aprende e se desenvolve, proporcionando estratégias educacionais mais eficazes. A metodologia de estudo de caso e a pesquisa bibliográfica são fundamentais para investigar e validar as práticas neuropsicopedagógicas nas escolas. Dessa forma, foi realizada a pesquisa qualitativa e quantitativa bem como a pesquisa bibliográfica e de campo.

O estudo de caso é uma metodologia qualitativa que permite uma análise profunda e detalhada de um fenômeno dentro de seu contexto real. Segundo Yin (2018), o estudo de caso é ideal para responder às perguntas "como" e "por que", permitindo uma exploração compreensiva das práticas neuropsicopedagógicas em ambientes escolares específicos. Esta metodologia envolve a coleta de dados através de diversas fontes, como observações, entrevistas, análise de documentos e registros escolares.

Na neuropsicopedagogia, o estudo de caso pode ser utilizado para investigar a eficácia de intervenções específicas em alunos com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, um estudo de caso pode analisar como uma intervenção neuropsicopedagógica individualizada melhora a capacidade de leitura de um aluno com dislexia. Além disso, essa metodologia pode ajudar a identificar as melhores práticas e

estratégias pedagógicas que promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

Importante ressaltar que em todo o momento da pesquisa de caso foi realizado de maneira concomitante a pesquisa bibliográfica, que por sua vez, consiste na revisão de literatura existente sobre um determinado tema. Gil (2002) afirma que esta metodologia é essencial para compreender o estado da arte de um campo de estudo, permitindo a identificação de lacunas no conhecimento e orientando futuras pesquisas. Envolveu a busca, análise e síntese de artigos acadêmicos, livros, teses, dissertações e outras fontes relevantes.

Esta é utilizada para reunir e analisar teorias, modelos e práticas educacionais baseadas em evidências. Este tipo de pesquisa ajuda a fundamentar as intervenções neuropsicopedagógicas e a validar sua eficácia. Por exemplo, ao revisar a literatura sobre estratégias de ensino para alunos com TDAH, os pesquisadores podem identificar métodos comprovados para melhorar a atenção e o desempenho acadêmico desses alunos.

A pesquisa foi realizada no Centro Educativo Municipal Irmã Ângela do município de Piripiri no Piaui, uma escola urbana dentre as 53 escolas municipais, que possui um total de 684 alunos, dentre os quais são 60 crianças PCD com laudo fechado. Foi realizado questionário aberto com a coordenação, direção e professores regulares e da sala de AEE, ao todo foram 15 questões.

A combinação das metodologias de estudo de caso e bibliográfica oferece uma abordagem robusta para a pesquisa em neuropsicopedagogia nas escolas. Enquanto o estudo de caso permite uma análise detalhada e contextualizada das práticas educacionais, a pesquisa bibliográfica fornece uma base teórica e empírica sólida. Juntas, essas metodologias contribuem para a compreensão e aprimoramento das intervenções neuropsicopedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos fundamentos da neuropsicopedagogia revela um campo de atuação essencial na educação contemporânea, com foco na compreensão das complexas relações entre o cérebro, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. A abordagem interdisciplinar, oferece uma avaliação precisa das dificuldades e necessidades específicas de cada criança. Esse diagnóstico permite a implementação de estratégias educacionais personalizadas, fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

A inclusão e a diversidade são princípios norteadores da neuropsicopedagogia. Garantir a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, é um objetivo central. Valorizar a diversidade enriquece o ambiente escolar, promovendo a aprendizagem mútua e o respeito às diferenças.

Estratégias neuropsicopedagógicas, como o uso de metodologias ativas e diferenciadas, a adaptação de materiais didáticos e tecnologias assistivas, são cruciais para atender às necessidades e potencialidades de cada aluno. Essas estratégias não apenas facilitam a aprendizagem de crianças com deficiências ou dificuldades específicas, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais, autonomia e autoestima, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Na pesquisa realizada ficou comprovado que essas metodologias estão proporcionando aos alunos PCDs da referida escola, um avanço no processo de aprendizagem bem como uma inclusão e socialização dos mesmos.

A formação e capacitação continuada dos professores em neuropsicopedagogia e educação inclusiva são fundamentais para atender às demandas de uma sala de aula diversificada. Professores bem preparados são capazes de identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem de forma mais eficaz, promovendo um ambiente educacional que valoriza e atende a diversidade. O investimento na

formação dos educadores é, portanto, um passo crucial para garantir a qualidade e a equidade na educação.

Em suma, a neuropsicopedagogia oferece uma abordagem abrangente e eficaz para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Ao valorizar a diversidade e implementar estratégias pedagógicas personalizadas, esta área de estudo contribui significativamente para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo e equitativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRMANN, M. M. Tecnologia Assistiva para Crianças Jovens na Educação Especial: Faz a Diferença. In: ORELOVE, H. F.; SOBSEY, D.; SILBERMAN, R. K. (Eds.). Educando Crianças com Múltiplas Deficiências: Uma Abordagem Transdisciplinar. Baltimore: Brookes, 1998. p. 11-35.

BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos por Natureza e Desenho. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRUCE, S. M. Criando Salas de Aula Inclusivas: Práticas Eficazes e Reflexivas. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2016.

COLL, C.; SOLÉ, I. A Construção do Conhecimento na Sala de Aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: A Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: Novos Horizontes na Teoria e na Prática. New York: Basic Books, 2006.

GIANGRECO, M. F. Educação Inclusiva: Educando Estudantes com Deficiências em Salas de Aula de Educação Geral. New York: Springer, 2013.

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional: Por Que Ela Pode Importar Mais do Que o QI. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRANDIN, T. Do Jeito Que Eu Vejo: Um Olhar Pessoal sobre Autismo e Síndrome de Asperger. Arlington: Future Horizons, 2011.

JENSEN, E. Ensinando com a Mente no Cérebro. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

MITCHELL, D. O Que Realmente Funciona na Educação Especial e Inclusiva: Utilizando Estratégias de Ensino Baseadas em Evidências. London: Routledge, 2014.

MITTLER, P. Trabalhando em Direção à Educação Inclusiva: Contextos Sociais. London: David Fulton Publishers, 2000.

SOUSA, D. A. Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Penso, 2011.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, R.; WEHMEYER, M. L.; SHOGREN, K. A. Vidas Excepcionais: Educação Especial nas Escolas de Hoje. Boston: Pearson, 2015.

UNESCO. Educação Inclusiva: Um Guia para Educadores. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 15

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO UMA PRÁTICA DE FOMENTO À LEITURA NA ESCOLA

TEACHING AFRO-BRAZILIAN CULTURE AS A PRACTICE TO PROMOTE READING IN SCHOOL

Larisse Ferreira de Alcântara Lima
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) Redenção - Ceará
orcid - 0009-002-1548-6181
E-mail: laryssealcantara@gmail.com

Marcos Paulo da Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) Redenção - Ceará
E-mail:prof.marcosp.port@gmail.com

Rosimeire Oliveira Azevedo Ramos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza - Ceará
ORCID -0009-0006-1661-2302
E-mail: rosimeirespramos@gmail.com

Mayara de Souza Ferreira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza - Ceará
ORCID - 0000-0003-3194-8999
E-mail: mayaraferreirads@gmail.com

Nukácia Meyre Silva Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza - Ceará
ORCID - 0000-0003-1951-0417
E-mail: nukacia.araujo@uece.br

RESUMO

A elaboração do trabalho *O ensino da cultura afro-brasileira como prática de fomento à leitura na escola* tem como objetivo a inserção de autoras negras brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa. Esse enfoque está em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Nesse contexto, evidencia-se a importância de docentes incorporarem às práticas pedagógicas atividades que valorizem a cultura afro-brasileira e promovam o contato com gêneros discursivos de autoras como Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro e Carolina Maria de Jesus. Para esse propósito, foram desenvolvidas atividades de leitura, análise textual, interpretação e produção de textos. A fundamentação teórica apoia-se em Bakhtin (2000), Freire (2003), Amorim (2007) e Soares (2003), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstraram que as estratégias utilizadas para estimular a participação dos alunos foram fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. Observou-se progresso nas competências de leitura, compreensão e escrita. Evidenciou-se também a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a ler, compreender e posicionar-se criticamente diante de demandas sociais urgentes, como a valorização da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Autoras negras; ensino; prática leitora; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The development of the work *The Teaching of Afro-Brazilian Culture as a Practice to Foster Reading in School* aims to incorporate Black Brazilian women authors into Portuguese language classes. This approach is aligned with Law No. 10.639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory in schools from elementary to high school. In this context, the importance of teachers incorporating pedagogical practices that highlight the relevance of Afro-Brazilian culture becomes increasingly evident. This includes the exploration of discursive genres by authors such as Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, and Carolina Maria de Jesus. To achieve this goal,

reading, textual analysis, interpretation, and writing activities were developed. The theoretical framework of this study is based on the contributions of Bakhtin (2000), Freire (2003), Amorim (2007), and Soares (2003), as well as the National Curriculum Parameters (PCNs) and the National Common Curricular Base (BNCC). The results of the activities carried out demonstrated that the strategies used to stimulate student participation were crucial to achieving the proposed objectives. Significant progress was observed in students' reading, comprehension, and writing skills. The study also highlights the need for pedagogical practices that encourage students to read, understand, and critically position themselves in relation to urgent social issues, such as the appreciation of Afro-Brazilian culture.
Keywords: Black women authors; teaching; reading practice; ethnic-racial relations.

1 Introdução

O ensino da cultura afro-brasileira é obrigatório nas instituições de ensino fundamental e médio, conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003. De acordo com o Art. 26-A, §1º, dessa lei, o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do povo negro na formação da sociedade nacional e visa resgatar e valorizar as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política, fundamentais para a História do Brasil. Nesse contexto, a inserção de uma matriz curricular que contemple a cultura afro-brasileira tornou-se não apenas necessária, mas também essencial para promover a representatividade e o combate às práticas racistas no ambiente escolar. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e para o fortalecimento do respeito à diversidade cultural.

A partir da formulação das referidas leis, que determinam o ensino da cultura afro-brasileira como componente curricular obrigatório, a Base Comum Curricular (2018), documento que norteia a educação básica e orienta a inclusão da literatura africana de língua

portuguesa e afro-brasileira e reconhece a diversidade cultural e linguística do Brasil. A BNCC (2018) destaca ser fundamental:

> Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a **literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil** (BNCC, 2018, p. 526, grifo nosso).

Entendemos, assim, que o ensino da literatura africana, tanto de língua portuguesa como afro-brasileira, deve ser contemplada de forma que o discente perceba que a diversidade de produções literárias é necessária para se entender a formação identitária dos diferentes grupos sociais do Brasil.

Dessa forma, o projeto *O ensino da cultura afro-brasileira como prática de fomento à leitura na escola* busca estabelecer um diálogo com professores do ensino médio, promovendo práticas pedagógicas já aplicadas em instituições de ensino que visam à inserção de autoras negras brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa. Para fundamentar essa abordagem, foram realizadas ações práticas em três escolas de ensino médio no estado do Ceará: EEMTI Júlia de Melo, EEMTI Francisca Moreira de Sousa e EEEP Pedro de Queiroz Lima. O objetivo foi investigar como o ensino da cultura afro-brasileira é concebido e implementado nessas instituições. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é abordar a questão racial nas escolas por meio da inserção de autoras negras brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa. Essa iniciativa conta com o suporte de ações e projetos desenvolvidos no Ambiente de Multimeios das instituições, visando enriquecer o processo pedagógico e promover maior representatividade.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, sendo conduzida por meio de procedimentos de coleta e análise de dados. O delineamento adotado foi a pesquisa documental. As ações desenvolvidas durante o estudo foram as

seguintes: 1. Práticas didáticas-pedagógicas, em três instituições de ensino, acerca das ações relacionadas à cultura afro-brasileira – em uma das escolas também foram usados autores de outras nacionalidades; 2. Participação em iniciativas como o Selo Antirracista e o Círculo de Leitura; 3. Inserção de autores e autoras negras nas aulas de Língua Portuguesa; 4. Leitura e debate de temas abordados, principalmente, nas obras de Conceição Evaristo, de Djamila Ribeiro e de Carolina Maria de Jesus.

Dessa forma, o projeto que teve como tema geral *O ensino da cultura afro-brasileira como prática de fomento à leitura na escola* revelou-se de grande relevância, pois promoveu a inclusão de obras de autoras negras brasileiras no cotidiano escolar. Essa iniciativa foi concretizada por meio de leituras realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, círculos de leitura e o projeto *Aluno Leitor*. Assim, o projeto proporcionou aos estudantes o hábito da leitura e fomento ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre questões frequentemente negligenciadas nos debates sociais.

2 Revisão da Literatura

O trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos, leitura e letramento crítico, bem como nas políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais. No que diz respeito ao gênero discursivo em sala de aula, foi realizada uma revisão das principais ideias de Bakhtin (2000) e Freire (2003), que também discutem a relevância da leitura como prática pedagógica.

Para a realização deste trabalho, foi fundamental revisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que oferecem orientações sobre o ensino de línguas, com ênfase nos gêneros discursivos. Este documento orienta as práticas e as estratégias pedagógicas para o ensino de línguas no Brasil, servindo como base para a implementação de ações educacionais mais inclusivas e críticas. Conforme o documento, “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de

produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p. 21). O trecho destaca a ideia de que os textos não são produções neutras ou aleatórias, mas se constituem a partir de gêneros discursivos que respondem a intenções comunicativas específicas e a condições concretas de produção.

Outra referência importante também está na leitura da obra *O Ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Um Olhar para o Cotidiano Escolar*, de Amorim (2007), ela sugere uma sequência de ações que podem ser desenvolvidas no intuito de realizar ações práticas sobre o ensino das relações étnico-raciais nos diversos níveis educacionais no intuito de promover uma reflexão profunda acerca da valorização da história e da cultura africana.. Esse trabalho oferece exemplos práticos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, como:

> a) Possibilitar o acesso em sala de aula de alguns brinquedos de todas as cores (inclusive bonecas e bonecos da cor negra) e solicitar que as crianças façam a sua escolha. Iniciar um debate sobre a necessidade de entender a diferença, pois a própria natureza é diversa. Refletir com as crianças as diferenças presentes na própria sala de aula. Produzir texto individual ou coletivo sobre as conclusões chegadas; b) Solicitar aos alunos e alunas que desenhem várias árvores. Socializar a produção e realizar um passeio pelo bairro verificando os tipos de árvores e plantas. De volta á sala levar vários desenhos de árvores e debater sobre as diferenças; c) Estudar os negros não apenas a partir da escravidão, mas retomar as diversas etnias do continente de origem desde a formação dos primeiros homens sapiens. Discutir o continente africano após o processo de descolonização no final do século XX e as consequências para a África atual; Levar notícias de jornais que tratam da temática na atualidade. Comparar dados de pesquisas recentes. d) Construir cartazes mostrando a atuação dos negros em diversos campos: moda, política, literatura, ciência, esportes, música, educação etc; e) Construir um grande mural mostrando as diversas identidades e diferenças na formação do nosso povo; f) Promover debates sobre o sistema de cota instituído no país; g) Ler e recontar com os alunos os seguintes textos (AMORIM, p. 224-225, 2007).

Essas são sugestões que podem ser aplicadas em sala de aula tendo em vista o público da instituição, com o intuito de desenvolver atividades que impulsionam o senso de responsabilidade e de

transformação a partir do que se ler e do que se conseguir promover a partir dos conhecimentos adquiridos e compartilhados. Este conhecimento é adquirido não apenas a partir da palavra lida, mas também das experiências realizadas. Essas práticas conscientes transformam pensamentos e posicionamentos que modificam a forma de enxergar o mundo de forma mais crítica. Acerca disso, Freire (2003), afirma que:

> [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2003, p. 13).

Freire evidencia o movimento contínuo e indissociável entre mundo e palavra, ao ler a palavra, o sujeito relê o mundo; ao ler o mundo, atribui sentidos à palavra. Essa relação dinâmica reforça a ideia de que a linguagem é uma prática social situada e carregada de intencionalidade, o que confere à leitura um caráter político e transformador.

Ao afirmar que a leitura do mundo implica também uma forma de "escrevê-lo" ou "reescrevê-lo", Freire amplia o conceito de leitura para o campo da ação consciente e crítica. No caso do letramento racial crítico, essa leitura do mundo inclui a percepção, muitas vezes silenciada, do racismo estrutural, das desigualdades raciais e dos modos como a raça organiza oportunidades, violências e privilégios na sociedade. Assim, antes mesmo de ler textos escritos, os sujeitos já "leem" práticas discriminatórias, estereótipos, ausências e representações racializadas presentes no cotidiano, na escola, na mídia e nas instituições.

Nesse sentido, *O ensino da cultura afro-brasileira como prática de fomento à leitura na escola* nos convida a refletir sobre as propostas pedagógicas inseridas na matriz curricular do ensino médio,

especialmente aquelas relacionadas à cultura afro-brasileira, e como podemos incentivar a leitura de obras de autoras negras, que promovem uma reflexão crítica sobre essas questões. Portanto, promover a leitura de autoras negras como Conceição Evaristo, a filósofa Djamila Taís Ribeiro dos Santos, e a escritora Carolina Maria de Jesus é essencial para nosso estudo, pois suas obras possibilitam um debate profundo sobre temas raciais em sala de aula. As atividades sugeridas, que já foram aplicadas em três instituições de ensino com excelentes resultados, podem ser adaptadas e implementadas por outras escolas que desejem adotar práticas semelhantes.

3 Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

A trilha metodológica deste projeto inicia-se com a identificação de projetos de matrizes afro desenvolvidos em três escolas de ensino integral localizadas no estado do Ceará: duas no município de Beberibe e uma no município de Cascavel. Desde o início, foram identificadas iniciativas relacionadas à leitura de obras da literatura africana nas referidas escolas. No ano de 2023, a escola EEMTI Júlia de Melo (Cascavel) participou da Iniciativa Selo Antirracista, sendo classificada em terceiro lugar entre as escolas do estado, e por isso, foi certificada diante das ações realizadas na instituição. No ano de 2024, a escola EEMTI Júlia de Melo, a escola EEMTI Francisca Moreira (Beberibe) e a EEEP Pedro de Queiroz Lima (Beberibe) também participaram das ações do Selo Antirracista.

As ações realizadas evidenciaram a importância de incluir, no ambiente escolar, uma matriz curricular que aborde a cultura afro-brasileira e contribua para o combate ao preconceito racial. Nesse contexto, na EEMTI Júlia de Melo foi desenvolvido um projeto de leitura que trabalhou com os seguintes contos do livro *Olhos d'Água*: "Olhos d'Água", "Maria", "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", "Lumbiá", "O cooper de Cida" e "Ayoluwa, a alegria do nosso povo". Além das obras *Pequeno Manual Antirracista* e *Quarto de Despejo* foram

abordadas nas aulas de Língua Portuguesa e no Círculo de Leitura promovido no Centro de Multimeios.

O projeto foi desenvolvido no Centro de Multimeios e dividido em nove etapas, que compreendeu desde a escolha dos livros que seriam estudados até a culminância, que se materializou em uma apresentação em forma de mostra literária contemplando exposições orais, declamação de poemas e apresentação de pinturas. Nessa organização, percebemos ações interdisciplinares que envolveram Língua Portuguesa, História e Artes.

Para efeito de compreensão, a primeira ação desenvolvida constituiu-se na escolha dos livros a partir do acervo disponibilizado no Centro de Multimeios da escola. A segunda ação desenvolvida consistiu-se na apresentação das autoras e de sua importância dentro do contexto de lutas contra o preconceito e a discriminação racial. A terceira ação consistiu em uma visita ao Laboratório de Informática (LEI) da escola para realizar pesquisas sobre as autoras e seus contextos de escrita e de vida.

Na quarta atividade, debatemos sobre temas importantes anotados pelos alunos as pesquisas. A quinta etapa do projeto foi a leitura dos livros. Em seguida, realizamos, dentre outras atividades, um debate sobre temas semelhantes envolvidos nas obras lidas. Na sétima etapa, os alunos realizaram a identificação de características literárias, históricas, de contextos sociais e culturais, e de estilo das autoras presentes nas obras, como suporte para preparem a apresentação final do projeto.

Como oitava etapa, foi realizada uma apresentação baseada tanto na oralidade, quanto na escrita a partir de percepções e análises dos textos selecionados. Em seguida, foi organizado um trabalho direcionado para a produção de textos e pinturas de telas a partir das impressões dos temas discutidos. Como culminância, foi organizada uma apresentação baseada tanto na oralidade quanto na escrita a partir de percepções e análises dos textos selecionados. Também houve a exibição das pinturas produzidas pelos alunos.

O objetivo principal foi divulgar ações desenvolvidas em instituições de ensino que pudessem ser replicadas em outras escolas,

incentivando a valorização e a disseminação da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, foi desenvolvido a partir dos projetos *Aluno Leitor e Literatura Afro-brasileira* como incentivo à leitura de textos que tratassem sobre a temática. Dessa forma, os alunos realizaram empréstimos de livros exclusivamente relacionados à cultura afro no Centro de Multimeios. Como incentivo, ao final do projeto, os estudantes que leram as obras e produziram resumos receberam certificações como premiação. Essa prática proporcionou aos alunos maior contato com grandes autores da literatura afro-brasileira, muitas vezes desconhecidos por eles, contribuindo significativamente para o reconhecimento e a valorização dessa rica produção cultural. Abaixo, segue um dos momentos realizados durante o projeto.

Figuras 1 – Encontro Afro-literário realizado na EEMTI Júlia de Melo

Fonte: Organizado pelos autores.

Outra escola que também realizou um projeto dentro da mesma temática foi a EEMTI Francisca Moreira de Sousa, onde foi criada uma prateleira temática com obras literárias de autores afro-brasileiros. Essa iniciativa contribuiu para o rompimento do silenciamento histórico, promovendo uma maior circulação de obras antirracistas e combatendo os perigos das narrativas únicas. Além disso, a prática revelou-se um valioso recurso didático-pedagógico, permitindo aos estudantes

reconhecer figuras negras de forma positiva, destacando suas contribuições ao processo histórico, político e social.

A leitura dessas obras são importantes, pois consideram as palavras dos autores que, em um diálogo constante, ressoam com suas visões de mundo, provocando reflexões e transformações significativas no entendimento de temas relevantes para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Assim, a leitura, como mecanismo para o desenvolvimento desse letramento, desempenha funções voltadas para o atendimento de exigências sociais, como afirma Soares (2003),

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2003, p.72).

De acordo com o Centro de Multimeios da instituição, as ações desenvolvidas foram as seguintes:1. **Estudo do tema:** Discussão sobre os elementos que caracterizam uma obra literária como afro-brasileira; 2. **Levantamento do acervo:** Identificação e reconhecimento das obras de escritores e das temáticas afro-brasileiras disponíveis no Centro de Multimeios; 3. **Organização temática:** Criação de uma prateleira dedicada a livros e objetos que representem a cultura afro-brasileira; 4. **Lançamento do Projeto:** Divulgação do *Projeto Aluno Leitor da Literatura Afro-Brasileira* nas salas de aula, incentivando a participação dos estudantes; 5. **Inauguração da Prateleira Antirracista:** Evento realizado com a presença do núcleo gestor, professores, estudantes e grêmio estudantil, marcando oficialmente o início do projeto; 6. **Revisão e ampliação do acervo:** Avaliação semestral do acervo com a inclusão de novos títulos, garantindo a atualização e a expansão das opções disponíveis.

O objetivo foi criar situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a descoberta de novas perspectivas e a formulação de explicações sobre diferentes contextos, além de promover discussões sobre questões raciais a partir da leitura de obras afro-brasileiras

alinhadas a práticas antirracistas. Outro propósito fundamental foi consolidar a *Prateleira Antirracista* como um recurso pedagógico contínuo e indispensável no fomento de práticas antirracistas no ambiente escolar. Essa iniciativa promoveu uma reflexão constante e progressiva sobre a luta contra o racismo e a valorização das culturas afro-brasileiras. Abaixo, segue um dos momentos realizados durante o projeto.

Figura 2 – Encontro Afro-literário realizado na EEMTI Francisca Moreira de Sousa

Fonte: organizado pelos autores.

Na EEEP Pedro de Queiroz Lima, também foi realizada a primeira edição do Encontro Afro-literário em 2023. No início do ano letivo, na Biblioteca da escola foi montado o espaço afro-literário, nesse ambiente foram expostos livros que abordam questões étnico-raciais.

A proposta apresentada aos alunos tinha o objetivo de prepará-los ao longo do ano para a culminância do “I Encontro Afro-literário”, que aconteceu em novembro, na Semana da Consciência Negra.

Nesse sentido, o passo a passo dessa atividade afrocentrada foi: I - Montagem do espaço afro-literário na Biblioteca da Escola, II - Divulgação nas salas e visitação dos estudantes. III - Realização de roda de leitura na biblioteca.

O livro escolhido para essa etapa foi *"O Ódio que você semeia"* da escritora estadunidense negra Angie Thomas. IV - Sessão de cinema com um filme homônimo ao livro que foi lido na roda de leitura. V – Organização de uma peça teatral; VI - Culminância do I Encontro Afro-literário.

Nesse dia, os alunos foram organizados em um círculo na Biblioteca da Escola. O ambiente foi previamente decorado pelos estudantes com elementos que valorizam a cultura afro. Houve leitura e falas reflexivas acerca de trechos da obra *Olhos D`água* (conto *Maria*), da escritora brasileira Conceição Evaristo, e de trechos da obra *A Cidade e a Infância* (Conto a *Fronteira de Asfalto*), do escritor angolano José Luandino. No final do encontro Afro-literário, houve uma apresentação artística baseada na obra *O ódio que você semeia*.

O projeto foi importante porque além do incentivo à leitura, houve um espaço para reflexão de temáticas sociais que envolvem a população negra, tais como condições da mulher negra e mãe periférica, a situação social de crianças e jovens negros. As obras também abordam temáticas como preconceito racial e violência, além disso mostra o protagonismo de autores negros, como Angie Thomas e Conceição Evaristo.

No caso do escritor José Luandino, que é um escritor branco nascido em Portugal, mas que se considera angolano por opção e vivência, foi importante a escolha desse autor por dois motivos, a saber: mostrar aos alunos livros da Literatura Africana de Língua Portuguesa e mostrar também que a reflexão sobre as condições das pessoas negras não está restrita apenas aos próprios negros.

Portanto, vale ressaltar que a escolha de um autor afro-brasileiro, outro afro-americano e outro luso-angolano possibilitou aos alunos refletirem também, de forma indireta, os impactos que a colonização europeia causou na população negra em várias partes do mundo. Em 2023, 2024 e 2025 também houve edição do Encontro Afro-

literário. Esse projeto se tornou parte das ações afro-centradas realizadas pela EEEP Pedro de Queiroz no decorrer do ano letivo.

Dessa forma, cabe enfatizar que no tocante à cultura afro-brasileira, quando os estudantes tiveram acesso à leitura da obra *Olhos D`água*, puderam perceber o quanto o contexto social periférico descrito por Conceição Evaristo reflete o processo de colonização, O cotidiano das periferias urbanas, espaço social majoritariamente negro, é retratado com crueza, mas sem miserabilismo. Nesse cenário, a cultura afro-brasileira se manifesta através das estratégias de sobrevivência, na solidariedade comunitária e na capacidade de recriar a vida mesmo em contextos de exclusão social, racismo estrutural e violência. Abaixo, seguem alguns dos momentos realizados durante o projeto.

4 Considerações finais

A presente pesquisa evidenciou que a educação no século XXI precisa estar alinhada às demandas sociais contemporâneas, especialmente no que se refere ao enfrentamento crítico de problemáticas urgentes como o racismo. Nesse sentido, tanto professores quanto estudantes necessitam de uma formação que possibilite a leitura crítica da realidade, fundamentada em perspectivas decoloniais e antirracistas, de modo a promover práticas educativas comprometidas com a justiça social e a equidade racial.

O projeto *O ensino da cultura afro-brasileira como uma prática de fomento à leitura na escola* buscou apresentar práticas nas escolas que incentivam a leitura de obras afro-brasileiras, permitindo que essas iniciativas possam ser replicadas em outras instituições. O compartilhamento de informações e boas práticas são essenciais para disseminar essas ações entre os profissionais da educação.

Percebeu-se que por intermédio de práticas de fomento à leitura, como a “Prateleira Antirracista”, “Aluno Leitor” e “Literatura Afro-brasileira”, em três escolas do ensino médio do estado do Ceará foi possível proporcionar ao alunado atividades efetivas que

proporcionaram o pensamento crítico de questões étnico-raciais. Ademais, foi possível mostrar ações que foram desenvolvidas em instituições de ensino médio que podem ser exemplos de práticas para outras escolas da rede.

Os projetos de leitura desenvolvidos nas escolas podem e devem ser caminhos para estimular e aprimorar habilidades e competências relacionadas à leitura a partir de gêneros discursivos distintos, com o fim de estimular no aluno o gosto pela leitura, e assim ampliar seu conhecimento linguístico e cultural, com a finalidade de contribuir para uma formação baseada em princípios e valores importantes para a construção da cidadania.

As ações desenvolvidas favoreceram a inserção da cultura afro nas referidas escolas e ajudaram os estudantes a conhecerem autoras que, muitas vezes, são esquecidas na sociedade. Ressalta-se ainda que a apresentação do marco legal voltado às questões étnico-raciais que se deu através das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é uma exigência para a formação discente em todas as esferas educacionais. Embora, seja uma imposição das prescrições educacionais, verifica-se o quanto, efetivamente, o letramento crítico da temática étnica-racial ainda é um processo que ocorre a partir de ações de fomento à leitura, e que é preciso um incentivo, de forma mais consistente, acerca da apresentação de propostas como as citadas neste estudo.

Como contribuição teórica, a pesquisa reforça a relevância do letramento crítico e da perspectiva decolonial como fundamentos para práticas educativas antirracistas. Além de conscientizar os discentes de que o racismo é um elemento estrutural e também estruturante construído a partir de relações sociais desiguais que tentam minar um corpo social que pensa, age e se comporta de maneira diferente das chamadas classes hegemônicas, como afirmam Santos; Silva; Oliveira (2014):

> A escola, como instituição social responsável pelo processo de socialização, tem um importante papel sobre a formação da consciência histórica educandos, e para desmistificar os estereótipos raciais, os livros didáticos são ferramentas políticas e culturais, disponibilizadas aos professores e aos alunos, que podem colaborar com processo de desmistificação

> da História do Negro no Brasil, desde que esse recurso não reproduza no uso pedagógico, os conceitos e ideologias de senso comum e da ideologia do branqueamento, onde o negro é visto como sujeito ex-escravizado e incapaz de "produzir cultura". (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2014, p.4).

No âmbito prático, evidencia estratégias concretas de fomento à leitura que podem subsidiar o trabalho de professores e gestores escolares. Considerando as limitações do estudo, restrito a três instituições, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de escolas investigadas, explorem outros níveis de ensino e analisem os impactos dessas práticas a longo prazo, de modo a aprofundar a compreensão sobre o papel da leitura literária afro-brasileira na formação crítica dos estudantes.

Referências bibliográficas

AMORIM, Roseane Maria de. O ensino para educação das relações étnico-raciais: um olhar para o cotidiano escolar. In: *Revista História e Ensino*, v. 13. Londrina: Ed. UEL, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Lei 10.639/03*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas públicas. Brasília, 2003. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: Acesso: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

OLIVEIRA, E. S.; SANTOS, M. A. S.; SILVA, A. G. A. O livro didático: Um Estudo da Abordagem da História do Negro em São Luís do Quitunde. In: *VII Semana Internacional de Pedagogia*, Alagoas, 2014. Disponível em:<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/63-Com-identifica.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2023.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

THOMAS, Angie. *O ódio que você semeia*. Rio de Janeiro: Galera, 2017.

VIEIRA, José Luandino. *A cidade e a infância*: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAPÍTULO 16

OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO LIDAR COM ALUNOS DEFICIENTES - UM OLHAR CLÍNICO DA ÓTICA DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE CARAUARI-AM/BRASIL

TEACHERS AND INCLUSIVE EDUCATION: HOW TO DEAL WITH DISABLED STUDENTS - A CLINICAL LOOK FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE AT A MUNICIPAL SCHOOL IN CARAUARI-AM/BRAZIL

Katiane Gomes Lobo
Professora na Escola Municipal Sebastião Sampaio Corrêa
Amazonas
Katianegomeslobo@gmail.com

RESUMO
Este artigo é oriundo de uma dissertação sobre esta temática no qual no artigo INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA REGULAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA VISÃO DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO MUNICIPIO DE CARAUARI-AM/BRASIL NO PERÍODO 2021-2022 procurou-se através de uma pesquisa obter dados sobre a percepção dos mesmos sobre o processo de inclusão em turmas regulares no ensino fundamental I e II. Nesse sentido, foram apresentados dados oriundos das respostas dos mesmos sobre o tema em questão. Este trabalho apresentou um estudo o qual foi pensado para que ocorresse uma melhor compreensão sobre o tema aqui proposto que é “A inclusão de alunos surdos no ensino regular”. Pretendeu-se através deste apresentar aos profissionais da educação e estudantes em sua totalidade, discussões teóricas as quais foram construídas historicamente. Buscou-se abrir possibilidades de leitura, reflexão e aprofundamento de questões

pensadas como fundamentais para formação na área a qual se dedicou horas e horas de estudo.
Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência. Aprendizagem

ABSTRACT
This article comes from a dissertation on the topic in which the article INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REGULAR CLASSROOM: THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES FROM THE VIEW OF TEACHERS IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CARAUARI-AM/BRAZIL IN THE PERIOD 2021 -2022 sought through a survey to obtain data on their perception of the process of inclusion in regular classes in primary education. In this sense, data from their responses on the topic in question were presented. This work presented a study which was designed to provide a better understanding of the topic proposed here, which is “The inclusion of deaf students in regular education”. The aim was to present to all education professionals and students, theoretical discussions which were historically constructed. We sought to open up possibilities for reading, reflecting and deepening issues thought to be fundamental for training in the area to which hours and hours of study were dedicated.
Keywords: Inclusive education. Deficiency. Learning.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas que nossas escolas vêm enfrentando nos dias de hoje é a Inclusão do surdo no ensino regular, pois, verificamos muitas barreiras frente à sociedade. Por isso, constata-se que a discussão sobre a “Inclusão dos surdos no Ensino Regular” no contexto educacional, tem sido palco para várias reflexões.

O panorama da educação para alunos com necessidades especiais, notadamente alunos com problemas auditivos mudou drasticamente nos últimos 30 anos, e os programas de preparação de professores e treinamento em serviço muitas vezes têm lutado para acompanhar o ritmo de muitas das tendências prevalecentes.

Sabemos que não basta somente que o surdo frequente uma sala de aula, mas que seja atendido nas suas necessidades. Destaca-se aqui o papel do professor quanto ao desenvolvimento de um trabalho que valorize todas as diferenças e que esteja pautado nos objetivos de uma educação que vise à valorização do exercício cidadania, o desenvolvimento biopsicossocial[1] do indivíduo e a sua preparação para estar inserido nos mais variados contextos sociais.

A aquisição da Libras pelo surdo é de extrema importância para o desenvolvimento de uma identidade pessoal surda. Para acontecer a construção de nossa identidade, como são seres sociais, precisam se identificar com uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno, ou seja, precisa de uma identidade cultural e, para isso, não basta uma língua e uma forma de alfabetização, mas sim um conjunto de crenças, conhecimentos comuns a todos. Desta forma se nós enquanto seres humanos ditos normais temos dificuldade em "aceitar", ou entender o "surdo", como eles se sentem perante nós?

O estudo sobre este tema justifica-se pois tem a finalidade conhecer a atual política educacional brasileira sobre a surdez, a importância do professor sobre o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e as adaptações que precisam ser feitas no currículo, caracterizados pela utilização de linguagem e códigos aplicáveis assegurando assim a Inclusão do Surdo no Ensino Regular.

Nesse sentido, questionou-se: O que pensam os professores sobre a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular em uma escola pública no Município de Carauari-Am/Brasil no período de 2021-2022?

Por sua vez, elaborou-se questões de pesquisa a partir do enunciado acima: o que se entende por inclusão? qual seria a sua importância dentro do processo ensino-aprendizagem? o que alguns autores falam sobre a inclusão no processo de ensino? o que a escola pode fazer para incluir e satisfazer as necessidades educativas desses alunos inclusos? como professores desenvolvem as atividades

[1] É uma maneira de compreender o homem que leva em consideração estes três fatores, a saber, o biológico, o psicológico e o meio social.

adequadas ao desenvolvimento integral da criança inclusa? é possível realizar adaptação de conteúdos interdisciplinares na prática educacional inclusiva? professores, diretores e demais funcionários das unidades de ensino estão cientes das adaptações curriculares e dos espaços físicos que deverão ser modificados para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos inclusos? a falta de informação da sociedade, que desconhece o verdadeiro significado da inclusão, pode vir a atrapalhar a interação e a integração do aluno incluso na unidade escolar e social?

O tema escolhido “Inclusão Dentro do Processo de Escolar” é por demais desafiador, uma vez que a Constituição assegura o direito à educação a todos, independente de gênero, etnia, idade ou classe–social. A escola, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais colocam-se que devem ter o compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação de cidadãos críticos, participativos e criativos para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna englobando desta forma as crianças com necessidades educativas especiais, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação da necessidade dos alunos na escola.

Entre os pressupostos norteadores desta pesquisa, destacam-se:

- Escolas e professores dizem não estar preparados para receber alunos com deficiência;
- Muitas famílias desistem da escolarização para seus filhos ou buscam escolas especiais ou privadas. Muitas famílias alegam falta de segurança, discriminação nas escolas regulares e não atendimento às necessidades dos alunos;
- A educação ofertada é, no geral, de pouca qualidade, mantendo-se no âmbito de atividades da educação infantil;
- Muitas crianças com deficiência são incluídas com sucesso nas escolas de ensino regular

À medida que se desenvolver o tema, os problemas relacionados à inclusão se abrirão, e ao final, por certo, ver-se-á que muito há a acrescentar.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica pautada em autores que versam sobre o referido tema.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ASPECTO HISTÓRICO

A educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Já que a Educação Especial em seu primeiro momento caracterizava-se pela segregação e exclusão, logo as pessoas com necessidades especiais eram simplesmente ignorados, evitados, abandonados ou encarcerados e muitas vezes eliminados.

> Por Educação Especial entende-se como um processo educacional, proposta pedagógica, assegurando recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e/ ou substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001).

A Educação Especial tem sido concebida, tradicionalmente, como destinada apenas ao atendimento de alunos com deficiências; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/ superdotação.

Após a evolução histórica, a Educação Especial até 1990, passou a ser vista de um outro modo após o evento que formalizou a “educação para todos” como plataforma básica para o sistema educacional, segundo a proposta na Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994), que levanta aspectos do contexto brasileiro a serem considerados na adoção e na implantação do processo de inclusão.

A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

II-terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiência, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

IV-educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequada para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotor;

Por educação especial modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, art. 24, & 1°- entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica , assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, completamente, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educando que apresentam necessidades especiais, em todos os níveis, etapas e modalidade da educação (MAZZOTTA, 1998, p. 56).

Segundo Scotti (1999, p. 20), “a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade”.

A principal preocupação da educação, dessa forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida

produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

A Educação Especial obedece aos mesmos princípios da Educação Geral, deve se iniciar no momento em que se identifique atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe proporcionando todos os meios para desenvolvê-las.

1.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão, assunto que vem sendo discutido desde a década de 90, se apresenta como outro grande desafio para a educação brasileira. Tradicionalmente a sociedade vem discriminando e segregando as pessoas deficientes.

> A escola inclusiva é um espaço para todos, ou seja, exige um sistema educacional que reconheça e se prepare para atender as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos, sejam elas físicas, psíquicas, emocionais, econômicas e sociais. Deve-se pensar não somente em incluir o aluno nas classes regulares, e sim ajudá-lo aos demais, bem como os professores, principalmente integrá-los no processo de aprendizagem. (CARVALHO, 1998, p.170)

Surgiu o "sistema de cascata" com serviços paralelos ao sistema regular de ensino, para atender as crianças em suas necessidades, na escola ou em serviços especializados (NUNES et al., 1998, p. 13).

No Brasil, por essa época surgiram as classes especiais que, para Bueno (1993, p. 65), “se constituíram em espaço de segregação, pois passaram também a receber os alunos com problema de aprendizagem, considerados deficientes mentais leves”.

Isso representa uma redefinição e modernização do termo necessidades especiais, que é consistente com o espírito (se não a letra) do Relatório Warnock (DES, 1978) apud Mantoan (2006). O Comitê Warnock escreveu sobre uma definição fluida de necessidades especiais, em que as categorias seriam abolidas e as necessidades de uma criança seriam definidas como e quando surgissem.

Consequentemente, era inconsistente definir as necessidades especiais puramente em termos dos construtos tradicionais de dificuldade de aprendizagem e deficiência. As dificuldades das crianças na escola podem surgir de uma multiplicidade de fatores relacionados à deficiência, idioma, renda familiar, cultura, gênero ou origem étnica e, é, portanto, inadequado para diferenciar esses fatores. Como Young (1990) apud Mantona (2006) deixa claro, a mera existência de supostos grupos definidos por esses fatores nos força a categorizar e as categorias encorajam uma mentalidade particular sobre um grupo, enquanto na realidade os grupos em questão são transversais, fluidos e mutáveis. Suposições injustificadas sobre desvantagem e opressão podem restabelecer essas categorizações.

As ideias sobre diferença e fracasso na escola emergem em parte dos modelos tradicionais e das teorias estabelecidas (como as de Piaget, com noções de prontidão) dentro dos quais a infância foi construída. Como estes estão sob um ataque mais sustentado é possível ver mais prontamente a criança-como-aluno caracterizada pela flexibilidade e plasticidade e não por características imutáveis (MANTOAN, 2015).

A noção de inclusão, portanto, não define parâmetros (como a noção de integração fez) em torno de determinados tipos de deficiência putativa. Em vez disso, trata-se de uma filosofia de aceitação e de fornecer uma estrutura dentro da qual todas as crianças (independentemente da origem de sua dificuldade na escola) possam ser avaliadas igualmente, tratadas com respeito e com oportunidades iguais na escola. Em suma, aceitar a inclusão significa passar do que Roaf (1988) apud Peralta (2011) chamou de obsessão com as dificuldades de aprendizagem individuais e as deficiências para uma agenda de direitos. As preocupações atuais com a integração e inclusão começaram na época dos movimentos pelos direitos civis dos anos 1960. Quase ao mesmo tempo, começaram a acumular-se evidências sobre o surpreendente insucesso das escolas especiais (isto é, surpreendente, dados os generosos recursos que lhes foram atribuídos). E se acumulou com tal consistência que não poderia ser ignorado (LAPLANE, 2010).

Surgiram evidências que mostraram que o sistema especial selecionava desproporcionalmente crianças de minorias étnicas e de famílias de baixa renda. As evidências reunidas nas décadas de 1970 e 1980 contra escolas especiais pareciam inequívocas. Evidências recentes sobre os benefícios acadêmicos e sociais dos programas integrativos não são, no entanto, tão claras quanto às descobertas anteriores sugeriam (CAMPOS e VASCONCELOS,.2013).

Por exemplo, Mantoan (2006) ao resumir uma importante revisão internacional da literatura sobre integração para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sugere que a pesquisa não conseguiu estabelecer uma vantagem clara em qualquer direção, em parte devido a os problemas metodológicos de comparação de grupos não comparáveis que recebem diferentes tipos de educação.

Apesar das descobertas mais ambíguas feitas recentemente, Mantoan (2015) conclui da pesquisa existente que embora a inadequação da pesquisa comparativa sobre inclusão de surdos signifique que quaisquer inferências extraídas devem ser provisórias, a ausência de um equilíbrio claro de vantagem apoia a integração. Em outras palavras, a menos que as evidências relacionadas ao progresso e à felicidade das crianças na escola sejam inequivocamente não favoráveis à integração, os princípios que se usa para orientar a prática atual em direção à inclusão devem ser usados para determinar a direção da política (CAVALCANTI, 2015).

Por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, o conceito em relação ao deficiente foi alterado: não é o deficiente que tem que se adaptar à sociedade, mas a sociedade tem que se adaptar às pessoas "diferentes". A deficiência não é então um atributo do indivíduo, mas está relacionada à forma como a sociedade o vê. O enfoque médico, da patologização, passa a ser social.

De acordo com o *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (1998, v.1), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, consideradas as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem,

mas levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, bem como tem por objetivo não deixar ninguém de fora do ensino regular. Uma escola inclusiva é aquela que educa todas as classes regulares, onde todos têm oportunidades educacionais adequada, onde possuem desafios a vencer de maneira coerente com as suas condições, onde recebem apoio juntamente com os seus professores, onde são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola.

“Esse processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seu contexto as pessoas com necessidades especiais é denominado inclusão”. (SASSAKI, 1997, p. 41)

A inclusão tem o amparo do princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal em seu art. 5, aliado ao direito à educação constante no art. 208. Este artigo também prevê a possibilidade de nem todos os indivíduos se beneficiarem com a inclusão, ao preconizar que o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve se dar "preferencialmente" na rede regular de ensino.

A (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (1996, p. 23) assegurou que:

> A criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Prevê também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar, a fim de atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

Se houve um avanço na democratização do acesso à educação - embora a grande maioria dos deficientes ainda não frequentes as escolas - a política educacional ainda é frágil, a ação conjunta da educação regular e especial ainda não é consistente, os professores

ainda sofrem pelo despreparo, o apoio de equipes especializadas que auxiliem no esclarecimento das potencialidades dos alunos ainda não é uma realidade.

A Declaração de Salamanca (1999, p. 15) diz que: “Políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos, que deveria ser reconhecido”.

Redondo & Carvalho (2001, p. 36), afirmam que:

> A escola comum, por sua vez, também precisa dispor de recursos que tornem viável o processo de inclusão como por exemplo: a) Assessoria em relação à língua de sinais, se a criança tiver linguagem oral restrita, e ás estratégias adequadas para propiciar o diálogo, na linguagem oral e/ou escrita. b) material concreto e visual que sirva de apoio para garantir a assimilação de conceitos novos. c) contato com professores que tenham vivenciado situações semelhantes. d) Orientação de professores de educação especial – itinerantes ou de salas de recursos. Podem ser feitas reuniões para trocar experiências, discutir diferentes enfoques do conteúdo e esclarecer dúvidas a respeito dos planos de atuação e de avaliação

Portanto, Sassaki conceitua a inclusão social:

> Como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas preparam para assumir seus papéis na sociedade, A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedades buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. (1997, p.41).

O artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem assegurar a forma adequada a organização de trabalho pedagógico com o objetivo de atender as necessidades específicas previstas nestes incisos.

Ainda segundo Saviani, o artigo 60 refere-se aos atributos dos órgãos normativos dos sistemas de ensino a definição de critérios para apoio técnico e financeiro do Poder Público as entidades sem fins lucrativos exclusivamente dedicados a Educação Especial, porém, que,

qualquer caso, a alternativa preferencial será a ampliação do atendimento na própria rede regular de ensino.

Texto da Lei nº 9394/96

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. § 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas e serviços especializados, sempre que, em função das específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional de Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais. I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino médio regular capacitados para educação desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida social, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção, trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Artigo 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização de instituições privadas, sem

fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único - O poder público adotará, como alternativa principal, a ampliação ao atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições previstas neste artigo.

As escolas precisam estabelecer políticas que visem à participação do professor, de forma ativa, no processo de inclusão do aluno surdo. O profissional deve olhar com empatia, para conseguir incentivar ao aluno com necessidades especiais a ingressar e permanecer na escola, a fim de obter uma educação que respeite tanto a diversidade quanto a igualdade (CAVALCANTI, 2015).

Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 15) ressalta:

> Algumas escolas públicas, particularmente, as regulares já estão adotando ações que contribuem à inclusão do aluno com necessidade especial, com a finalidade de propor mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer a valorizar a as diferenças sem discriminar os alunos nem segregá-los.

Conforme expressa a autora, a orientação dos professores é fundamental para a Educação Inclusiva. Trocando experiências com o aluno, através de material adequado que sirva de apoio para garantir o desenvolvimento e, a assimilação dos conceitos apresentados pelo professor (MANTOAN, 2006).

O novo sistema educacional diante da democratização do ensino tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. Essa percepção é defendida por Mantoan (2006, p. 123) quando expressa:

É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

De acordo com a autora, existe uma realidade em relação ao ensino no Brasil, ela parte da premissa de que o ensino está aberto a

poucos e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência (LAPLANE, 2010).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil possui leis educacionais que apontam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que conclamam a uma "virada para melhor" do ensino brasileiro. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior (PETERS, 2014).

A LDB determinou que PcD's recebam uma Educação Pública Gratuita e Apropriada. A LDB determinou um padrão genérico que permeia quase todos os aspectos da educação especial, porque é o padrão contra o qual todos os serviços são medidos no contexto em evolução dos padrões educacionais e do litígio sobre o que constitui uma educação adequada sob direito constitucional (MACHADO, 2016).

As políticas de inclusão sempre foram uma preocupação universal crescente que informa e desafia os processos sociais. A educação inclusiva é um conceito em evolução, útil para orientar estratégias de mudança educacional, abordando as fontes e as consequências da exclusão dentro da estrutura holística dos objetivos da educação como um todo descritos na LDB e o entendimento da educação como um direito humano (MANTOAN, 2006).

A comunidade é o vínculo que une os alunos aos professores de maneira especial, há algo mais importante do que eles próprios: Valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de auto conhecimento, de compromisso e de desempenho - além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A sua comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de "eus", em um "nós" coletivo, proporcionando-lhes assim um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e a comunidade". Desta forma o trabalho coletivo proporciona oportunidades de convivência, de amizade, de aprender maneiras prazerosas, de estar juntos e crescer academicamente.

1.3 SURDEZ

A recente popularidade da inclusão de surdos como uma ideia na educação provavelmente repousa, pelo menos em parte, em sua concordância com essa noção mais ampla de inclusão na sociedade: ou seja, de uma sociedade na qual cada membro aderiu. Os comentadores começaram a discutir o significado dessa nova abrangência. Há uma noção interessante de reciprocidade em sua discussão: um reconhecimento de obrigações e expectativas mútuas entre a comunidade e instituições como escolas, de forma que essas instituições sejam lembradas de suas responsabilidades e deveres públicos (GRITTI, 2010).

Para Coutinho (2008, p. 31),

> .. a audição contribui para a maior parte do pensamento, porque a linguagem é a causa da instrução. Compõe-se, com efeito: a linguagem das palavras, e cada uma das palavras é um signo. É por isso que entre os homens privados congenitamente de um sentido, os cegos natos são mais inteligentes que os surdos mudos.

A deficiência auditiva é a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis que vão de 25 decibéis (surdez leve) a anacusia (surdez profunda) (Decreto 3.298/1999), sendo fatores causais da surdez.

Em geral a surdez pode ser classificada em três tipos distintos:

- *Surdez de condução:* A surdez de condução ocorre quando há impedimento para a livre transmissão dos sons através dos ouvidos externo e médio. Ela pode ser diagnosticada testando-se a sensibilidade auditiva do paciente para sons que seguem o trajeto normal e sons conduzidos por via óssea. Como a condução óssea entrega a onda diretamente à cóclea, os pacientes conseguem ouvir bem um diapasão vibrante em contato com o crânio, demonstrando que os órgãos internos da cóclea estão íntegros.

- *Surdez sensorineural*: A surdez sensorineural se deve ao aumento do limiar de excitabilidade para produzir os potenciais de ação que se propaga nos nervos acústicos. Esse tipo de surdez ocorre

quando o indivíduo é exposto a sons de elevada intensidade durante muito tempo.

Deficiência auditiva: Perda congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como: Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Os alunos com deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e a linguagem;

Causas Pré Natais: Viroses (rubéola, sarampo, caxumba); Protozoários (toxoplasmose); Drogas Otoxoxicas (antibióticos); Gestação de alto risco

Causas Neonatais: Parto demorado e difícil Posição inadequada do bebê; Bebe enrolado no cordão umbilical; Ruptura precoce da bolsa d' água; Incompatibilidade do fator RH;

Causas Pós Natais: Meningite: Medicação Oto tóxica; Sífilis; Virose

Compreender a legislação vigente para o surdo é muito importante. Sendo assim Nogueira, Carneiro e Nogueira (2012, p. 63), comentam que:

> Com a promulgação da Lei Federal nº 10.098, de 2000, a Lei da Acessibilidade, da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a "Lei da Libras" e do Decreto Federal nº 5.626 de 2005, que dentre outras determinações importantes estabelecia que o surdo é o indivíduo que tem dificuldades para ouvir e, portanto, interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura particularmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, essa língua passou a integrar o cotidiano do povo brasileiro.

Essa mudança de concepção, realizada em tão curto espaço de tempo, quando se pensa em educação, encontrou e ainda encontra forte resistência entre profissionais, familiares e sociedade, resistência

que se sustenta, quase que exclusivamente, no desconhecimento sobre o assunto, o que acaba gerando equívocos e preconceitos.

Segundo Quadros (1997, p. 27)

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Gesser (2009, p. 57-58) comenta que:

> A escola não deve se limitar somente a "traduzir", para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve continuar a se preocupar em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos.

Para Gesser (2009, p. 59),

> As ações negativas quanto ao uso da língua de sinais estiveram e estão, em grande medida, atreladas aos seguidores da filosofia oralista. Muitos pesquisadores têm abolido a visão exposta, ao afirmarem justamente o inverso: é o não uso da língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo. Considerando-se que a relação do indivíduo surdo profundo com a língua oral é de outra ordem (dado que não ouvem!), a incorporação da língua de sinais é imprescindível para assegurar condições mais propicias nas relações intra e interpessoais que, por sua vez, constituem o funcionamento das esferas cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos.

A língua de sinais é uma língua com condições de proporcionar não apenas a comunicação efetiva entre os surdos como, também, a expressão de sentimentos; a composição de poesias; a discussão filosófica, enfim, um idioma completo.

A escola e o professor em sala de aula devem cuidar para que o seu aluno surdo: Sinta-se aceito e tenha a segurança necessária para participar de todas as atividades da aula; Entenda-o, pois ele (o professor) não fica de costas e nem de lado quando estiver falando, sempre de frente; Falar com o aluno mais pausadamente, porém sem

excesso e sem destacar as sílabas. O falar deve ser claro, em um tom de voz normal, com boa pronúncia.

Socializar a criança DA em turmas regulares de ensino, requer promover no contexto do processo pedagógico, uma perspectiva sustentável, novas atitudes nos sujeitos sociais, e, novos critérios de tomada de decisões. Isso implica em educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações da realidade natural e social; para atuar com uma perspectiva global, porém, diferenciada pelas condições naturais que o definem.

Um processo de reflexão e tomada de consciência do processo educativo é sempre apresentado como possibilidade de alteração desse quadro, isto é, como um agente eficaz de transformação.

A aprendizagem para um aluno DA, deve considerar as suas habilidades e interesses, respeitando seus limites, proporcionando um ensino de qualidade, promovendo atitudes abertas, com as quais o aluno descubra por si mesmo, de acordo com as suas necessidades, competências e potencialidades ao desenvolver um projeto ou realizar uma atividade.

CONCLUSÃO

A língua brasileira de sinais é uma língua que tem ganhado espaço na sociedade em função da contínua luta dos movimentos surdos em prol de seus direitos. Uma luta que já vem acontecendo há muitos anos e somente agora parece ganhar vida e se concretiza.

A proposta de inclusão proporciona discussões de alunos com deficiência, na rede regular de ensino.

A escola ainda dá ênfase à educação tradicional onde se priorizava a transmissão de conteúdos prontos e o professor neste contexto era apenas um mero repassador destes conteúdos.

O papel da escola é o de promover a apropriação, elaboração e reelaboração do conhecimento. No âmbito educacional, o educador na sala de aula tem a função de translocutor de novos conhecimentos,

juntamente com a interação de conhecimentos que o educando já adquiriu.

O professor deve pensar na totalidade da escola, pois todas as demais práticas sociais fazem parte da educação.

Vygotsky (1989), valoriza a educação escolar, visto que é apresentada de forma sistemática, podendo oferecer conteúdos e modalidades de pensamentos bastante específicos, com uma intencionalidade deliberada e em compromisso explícito em tornar o conhecimento formalmente organizado.

Quando temos como base uma concepção sociointeracionista, defende-se que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa, significações históricas.

Romper com esta educação, que aliena, vem sendo o grande desafio de uma educação que objetiva um ensino democrático ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições.

Todos nos sabemos que que o professor é o principal agente desta transformação, se ele for instrumentado, talvez isso lhe permita perceber o quanto o preconceito serve para justificar um fracasso que ele ainda que não queira, acaba compartilhando.

Visando atualizar as práticas educacionais, muitas discussões são evidentes entre os educadores deste novo século.

A inclusão é um processo lento e gradual que apesar de assustar no início pelo próprio medo do novo, deveria ser desmistificada à medida que fossem oferecidos meios de desenvolver de forma eficiente os trabalhos pedagógicos.

É necessário, que ofereça ao educando um ambiente escolar disposto a contribuir as suas necessidades educacionais, que atendam e respeitam a diversidade, garantindo a sua participação e sua efetivação no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, surge a necessidade de adaptação curricular, com base numa fundamentação sócio-histórica-política e econômica que visa a transformação social de seus educandos.

Acredita-se na abordagem histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de Vygotsky, onde se valoriza a relação entre o sujeito-objeto; necessariamente mediada por outro sujeito.

O conhecimento se dá através das relações, no entanto, é importante a escola estar sempre possibilitando novos conhecimentos, através das interações sociais. A partir do momento em que o aluno ingressa na escola, todo processo de escolarização irão envolvê-lo na sua educação.

O professor representa um papel fundamental na vida de cada aluno, no momento em que o aluno passa a perceber que o professor acredita nas suas potencialidades, o mesmo irá querer ir além, mas enquanto o professor não acreditar no potencial de seus alunos, os mesmos passam a não acreditar em sua capacidade para aprimorar-se do saber.

Além disso, deve-se adaptar o ambiente físico da escola, por exemplo, materiais adequados aos educandos com deficiência visual: lupas, livros ampliados, para os que têm deficiência auditiva o uso da linguagem de sinais (LIBRAS) e aos com deficiência física, que a escola tenha um ambiente propício para sua locomoção.

Após análise do conceito de inclusão chegou-se à conclusão de que a escola necessita-se reestruturar na sua política educacional para trabalhar as diversidades de seus alunos com ou sem deficiência. Fato que não era exigido no movimento integracionista. Portanto o conceito e extensão do significado de inclusão deve ser mais explorada pelos profissionais da educação.

Para concluir, é necessário: uma escola pública, comum, competente, aberta, parceira na construção da educação inclusiva; uma escola especial adequada aos preceitos normativos atuais e adequada ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos que dela necessitam; a existência de salas de recursos em espaços dignos, suficientes, em sua estrutura física e de recursos materiais; o investimento na formação dos professores em sua formação continuada e especialização; a aplicação de recursos financeiros suficientes para a manutenção das escolas comuns e especiais em todas as suas necessidades e, ainda, sua reformulação; a construção

de um espaço educacional alicerçado nas bases democráticas e de liberdade; a valorização, o envolvimento e o respeito às famílias em suas escolhas e decisões; e defendemos o direito de ser Diferente das pessoas com deficiência mental, que estas também sejam respeitadas em suas preferências e escolhas e sejam de fato incluídas na corrente principal de educação.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. São Paulo: Memnon, 1998.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. (2002). Inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço Informativo Técnico-Científico do** INES 1(19), 45-50, 2018.

BRASIL.(1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº9.394/96. Brasília: MEC. 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração segregação do aluno diferente**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação inclusiva e escolarização dos surdos**. Integração, n.23, São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. *Dez Anos Depois da Declaração de Salamanca. 2004*

Declaração DE SALAMANCA. Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Trad. Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

_____.**Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais- 2ed. –Brasília:Corde, 1997.

COUTINHO, A. E. Surdo, professor de surdos – Perspectiva histórica e Situação atual. In: MOURA, M.C; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. **Educação para Surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008.

COUTO-LENZI, A. **A integração das pessoas surdas**. Espaço, v.7 (jan./jun.), p.22-25, 1997.

DECLARAÇÃO JONTIEM. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: BRASIL. Secretaria de Educação. **Educação especial**: língua brasileira de sinais. Brasília, DF: SEESP, 1997. v. 3, p. 81-116.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce- uma introdução as idéias de Feueustein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KIRT, J.; GALGABAHEER, H.S. **Educação da criança excepcional.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FRAZÃO DE SOUSA, Luciane Porto. Integração em educação especial: questão de concepção ou de instituição. Revista espaço. Rio de Janeiro, Ines, Dezembro 1999.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LEI Nº **10.436,** de 24 de abril de 2002. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamento, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na escola regular**: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2016.

MARTINS, L.A.R. **Por uma escola aberta às necessidades do aluno**. Temas sobre Desenvolvimento, v.10, n.55, 2001.

MEC - Ministério de Educação - Secretaria de Educação Especial Política Nacional De Educação Especial. Brasília MEC - SEEDSP 1994.

MONTOAN, Maria Tereza. Ensino a turma toda. As diferenças na escola. In: **III Congresso brasileiro sobre síndrome de Down.** Inclusão, como cumprir este dever. Curitiba: UFPR, 2000.

NOGUEIRA, B. I., CARNEIRO, M. I. N,. NOGUEIRA, C. I. **Surdez, libras e Educação de Surdez: Introdução à Língua Brasileira de Sinais**. EDUEM, Maringá: 2012. Formação de professores EAD

NUNES, L. R. P. et.al,. **Pesquisas em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PEREIRA, M. C. C.; CHOI, D.; VIEIRA, M..I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PETERS, S. **Educação inclusiva**: uma estratégia de EPT para todas as crianças. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>. Acesso em: 22 maio 2022.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência auditiva**. Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Educação a distância. 2001

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos.3. ed. Rio de Janeiro:WVA,1999.

SCOTTI, Annete Rabelo. Adaptação curricular na inclusão. **Integração**. Ano 9, nº 21, São Paulo: 1999.

SILVA, Marília da Piedade Marinho**. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, M.A.L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CAPÍTULO 17

PROJETO APRENDENDO A ESQUEMATIZAR O CONHECIMENTO DA LITERATURA NOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA MAPA MENTAL

PROJECT: LEARNING TO OUTLINE LITERARY KNOWLEDGE IN 3RD GRADE STUDENTS USING THE ACTIVE METHODOLOGY OF MIND MAPPING

Maria de Araújo Dantas

Marydantas007@hotmail.com.br

RESUMO

Este artigo teve por finalidade descrever sobre um projeto visando despertar o interesse dos alunos durante as aulas é considerado um desafio para muitos educadores, pois as metodologias de ensino tradicionais, para a maioria dos estudantes, tornam a sala de aula um ambiente pouco interessante e desmotivador. Assim sendo, ter à disposição recursos didáticos bem planejados, aliados a uma boa estratégia de ensino com metodologias mais participativas em sala de aula são pontos de partida para alcançar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e reelaboração de novas práticas. Para isso, o desenvolvimento de mapas conceituais se configura como uma metodologia capaz de favorecer a motivação, o interesse e a autonomia do aluno para a aprendizagem, além de propiciar a inclusão social. Nesse sentido, esse Projeto objetiva apresentar o mapa mental como ferramenta par auxiliar aos alunos da 3ª série do ensino médio da Escola Estadual Professora Mirtes Rosa de Mendonça Lima, visto que estarão finalizados a educação básica e disputando uma vaga nas universidades para dar continuidade nos seus estudos, agora no ensino superior.

Palavras-chave: Metodologias. Mapas conceituais. Aprendizagem

ABSTRACT
This article aimed to spark student interest during classes, a challenge for many educators, as traditional teaching methodologies, for most students, make the classroom an uninteresting and demotivating environment. Therefore, having well-planned teaching resources available, combined with a good teaching strategy and more participatory classroom methodologies, are starting points for achieving more advanced processes of reflection, cognitive integration, generalization, and the re-elaboration of new practices. To this end, the development of concept maps is configured as a methodology capable of fostering student motivation, interest, and autonomy in learning, as well as promoting social inclusion. In this sense, this project aims to present the mind map as a tool to assist students in the 3rd year of high school at the Professor Mirtes Rosa de Mendonça Lima State School, given that they will be finishing basic education and competing for a place in universities to continue their studies, now in higher education.
Keywords: Methodologies. Concept maps. Learning

INTRODUÇÃO

Procurou-se neste trabalho demonstrar o estado da arte pertinente ao tema, a relevância do problema evidenciando como os resultados previstos pelo projeto no qual justificam sua execução.

É perceptível a grande dificuldade dos alunos em organizar suas ideias e informação, principalmente na ora de sistematizar conhecimentos e informações que serão de fundamental importância na sua vida educacional. Assim o método ativo da prática do mapa mental chega com uma proposta inovadora de organização e criatividade sob um novo olhar de armazenar na mente as informações relevantes, visto que é uma técnica de organização e memorização de pensamentos lógicos e ideias que foi difundida pelo psicólogo inglês Tony Buzan.

A técnica nada mais é do que uma forma de organizar conteúdos e colocá-los em sequência lógica de um jeito que seu cérebro consegue memorizar. O modelo em árvore radial aumenta o poder de fixação

mental através de uma técnica visual que trabalha cores, imagens e palavras de destaque. Com o projeto, esperamos proporcionar ferramentas para que os alunos sejam capazes de sistematizar os conteúdos de literatura brasileira, bem como otimizar seu tempo e desenvolver sua criatividade, podendo levar esse conhecimento para sua vida profissional.

Entre os objetivos, o geral é assim definido: Sistematizar, reduzir, simplificar e seleciona o que é mais relevante como uma representação visual de conceitos e ideias. Assim, facilitar a análise, a memorização e a organização de informações na disciplina de Língua Portuguesa- Literatura com os alunos da *Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima.*

Na sequência, os objetivos específicos foram elencados da seguinte maneira: 1) Até o final do primeiro mês do projeto, realizar pesquisa bibliográfica, com conceito relacionados ao uso do mapa mental, organização de material a ser trabalhado com os alunos e planejamento das atividades; 2) Primeiramente, serão abordados qual a origem e a aplicação dos mapas mentais, expondo os benefícios de usar essa técnica de sistematização nos estudos e na sua vida, instigar os bolsistas a produzirem um mapa mental das ações que iremos realizar; . 3) Finalizar até o terceiro mês o conteúdo de literatura de língua portuguesa e as confecções de mapas mentais; . 4) No quarto mês convidar para palestrar profissionais de área afins que usam o mapa mental como ferramenta de gerenciamento nos seus negócios; 5) No quinto mês realizar a seminários das turmas de mapas mentais da escola a ser realizada no 5º mês para fins de divulgação dos resultados e importância da pesquisa; 6) No sexto mês, realizar coleta de dados observatórios, organizar e elaborar o Relatório final, no qual serão Observados e analisados os principais pontos do projeto como: as temáticas envolvidas no projeto, sua a aceitação, Leitura, compreensão e utilização do uso do mapa mental como ferramenta auxiliadora no aprendizado.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A árvore radial é um tipo de visualização de dados hierárquicos (como mapas mentais, estruturas de arquivos ou hierarquias organizacionais) onde o nó raiz central se expande para fora em círculos concêntricos. Diferente da árvore linear, ela organiza os dados de forma circular, ideal para visualizar estruturas profundas e ramificadas de maneira compacta.

Os mapas conceituais são representações que se assemelha a diagramas, este expõe conceitos que parte dos mais abrangentes e interligam aos menos abrangentes. Pode-se pontuar que os mapas conceituais, embora tenham organização hierárquica, não devem ser confundidos com mapas mentais ou com diagramas de fluxo.

O mapa conceitual é uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada como técnica para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. E, considerando tal potencialidade, utilizando da pesquisa-ação.

Os mapas conceituais, além de uma técnica de ensino, são ferramentas gráficas utilizadas para organizar e representar o conhecimento. Neles estão inclusos conceitos que se relacionam, os quais são associados por linhas que os interligam. Nessas linhas podem existir palavras ou frases de ligação especificando a relação entre os conceitos (NOVAK, CAÑAS, 2010)

> A aprendizagem significativa “é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe (subsunçor)”. O subsunçor refere-se ao conhecimento já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, o qual é dinâmico e pode evoluir. O autor destaca ainda que: “Subsunçores podem ser proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 2012, p. 2)

Mapa mental é uma técnica de organização e memorização de pensamentos lógicos e ideias que foi difundida pelo psicólogo inglês Tony Buzan. O modelo mais utilizado atualmente foi desenvolvido para potencializar a capacidade do cérebro de armazenar

conhecimento e elaborar raciocínio lógico, por isso essa habilidade é muito utilizada por estudantes de todas as áreas e escolaridade.

De acordo com Moreira (2011), os mapas podem estar relacionados à questão das representações mentais externas e sob a óptica de Johnson-Laird elas podem ser divididas em internas e externas, sua teoria está baseada na ideia de modelo mental (J OHNSON-LAIRD, 1983).

2 METODOLOGIA

O presente estudo será realizado na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça, localizada na cidade de Itacoatiara entre os meses de junho a novembro. Nesta pesquisa, identificar relações, que permitem entender a realidade pesquisada torna-se fundamental, para desenvolver ações e avaliá-las em conjunto, para tanto, como pesquisa-ação que busca um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes das situações ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo. Optou-se pelos seguintes procedimentos: 1) Pesquisa bibliográfica sobre uso dos mapas mentais no campo educacional, tipos, conceitos e ações de sucesso; 2) Formação e orientação dos grupos que irão compor os estudos da temática e as ações do projeto; 3) Acompanhamento das ações nos grupos incentivando os alunos a envolverem-se às mais nos temas e despertaremos potencial criativo e racional de cada um. 4) Promover palestra para despertar o pensamento criativo dos alunos e troca de conhecimento em relação aos mapas mentais e seu uso no campo profissional. 5) No quinto mês realizar a seminários entre das turmas utilizando os mapas mentais para melhor aprendizagem dos conteúdos da literatura e a divulgação dos resultados e importância da pesquisa. 6) Observação das ações do projeto pela equipe, a fim de registrá-lo e realizar uma análise dos dados obtidos.

2.1. Resultados Esperados (inserir informações alinhadas com os objetivos e metas de forma qualitativa)

Resultados Esperados: -Pesquisar os diferentes tipos de mapas mentais e sua contribuição para a aprendizagem. -Desenvolver a habilidade de criação sistematizada de conteúdos de literatura. -Contribuir para o sucesso pessoal e profissional do aluno. -Melhorar no rendimento escolar no componente de Língua portuguesa/ Literatura.

2.2. Impactos Esperados (inserir informações alinhadas com os objetivos e metas de forma qualitativa)

2.2.1. Impacto Esperado - Científico

Este trabalho propõe desenvolver as habilidades de raciocínio logico, efetivar a organização de ideias, possibilitar a autonomia de gerir o seu próprio entendimento do conteúdo de literatura, esquematizando, para facilitar o aprendizado.

2.2.2. Impacto Esperado - Tecnológico

O projeto visa ampliar o conhecimento no uso da tecnologia em relação a criação de mapas mentais online, usando EdrawMind (antes MindMaster), LucidChart, Coggle, Canva entre outros. é a tecnologias em prol a aprendizagem.

2.2.3. Impacto Esperado - Econômico

O projeto tem o intuito de que o aluno, em um futuro próximo, use o seu conhecimento para saber organizar-se por meio do mapa mental, dessa forma poderá proporcionar economia de tempo e ganho de agilidade em sistematizar seu trabalho. tornando-o um profissional mais eficiente e eficaz.

2.2.4. Impacto Esperado - Social

No desenvolvimento do projeto espera-se que os alunos aprendam valorizar o ato de partilhar e estar pronto para receber sugestões, perceba que a organização deve partir de todos os atores envolvido na aprendizagem, e isso vai impactar de forma positiva o seu derredor.

2.2.5. Impacto Esperado - Ambiental

Não possui impacto ambiental

2.3. Riscos e Atividades

1ª etapa: Produzir mapas mentais de conteúdo de Literatura. 2ª etapa: Realizar palestras ressaltar o uso do mapa mental no cotidiano de profissionais. 3ª etapa promover seminários entre das turmas utilizando os mapas mentais para melhor aprendizagem dos conteúdos da literatura e a divulgação dos resultados e importância da pesquisa

O ABP trabalha em pequenos grupos, de 8 a 10 alunos mais um tutor. O ponto de partida é uma situação / problema. Depois de os alunos terem analisado, eles fazem perguntas e / ou geram hipóteses explicativas, revisam seus conhecimentos anteriores e determinam suas necessidades de aprendizagem. A partir dos objetivos previamente estabelecidos pela instituição, os alunos desenvolvem estratégias de busca de informações que lhes permitam atingir esses objetivos. Dos conhecimentos obtidos nas várias fontes consultadas, extraem princípios e conceitos que podem ser aplicados tanto à situação apresentada como a situações semelhantes.

1. Apresentação de uma situação / problema

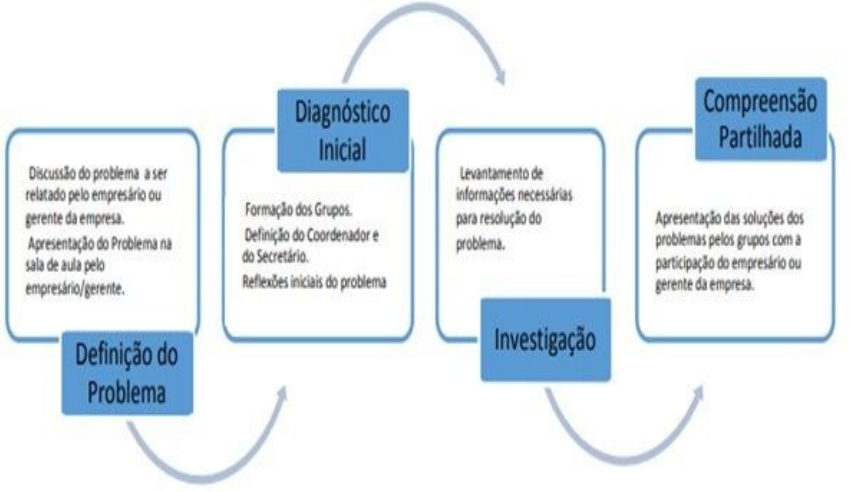


Figura 1 – Aprendizagem baseada em problemas

2.4 Desenvolvimento de um plano de trabalho

Nessa fase, os alunos desenvolvem, individual ou coletivamente, estratégias de busca, quais informações são relevantes e quais fontes de consulta usarão.

O quadro onde se desenvolve a procura de informação sobre as hipóteses levantadas é o dos objetivos de aprendizagem institucionais e do aluno.

Aplicando o aprendizado à situação / problema.

Os conhecimentos obtidos nas várias fontes consultadas são analisados criticamente, discutidos e partilhados no grupo tutorial; aqui, eles comparam as informações que selecionaram com as informações que já possuíam e reexaminam o problema para identificar novas necessidades de informação. A partir desse conhecimento, são extraídos princípios que podem ser aplicados à situação e a situações semelhantes.

Avaliação: A avaliação é formativa. É feito no final de cada sessão de tutoria e, de forma mais exaustiva, no final de uma situação. Nesta última sessão, são avaliados os objetivos de aprendizagem alcançados, tanto os institucionais como os de cada aluno. São avaliadas as competências de aprendizagem, princípios e conceitos discutidos (questionando a sua aplicabilidade ou não a outras situações), dinâmicas de grupo, capacidade de comunicação, participação, responsabilidade e respeito. Isso é possível por meio de autoavaliação, avaliação por pares e avaliação do tutor.

Por fim, e como conclusão deste capítulo, deve-se notar que a aprendizagem baseada em problemas abre um leque de possibilidades para a inovação didática, colocando em prática termos bem conhecidos como: interesse, motivação, aprendizagem significativa, avaliação formativa, aprendizagem autônoma e aprendizagem ao longo da vida, visão abrangente dos problemas e interdisciplinaridade, complexidade e prática reflexiva.

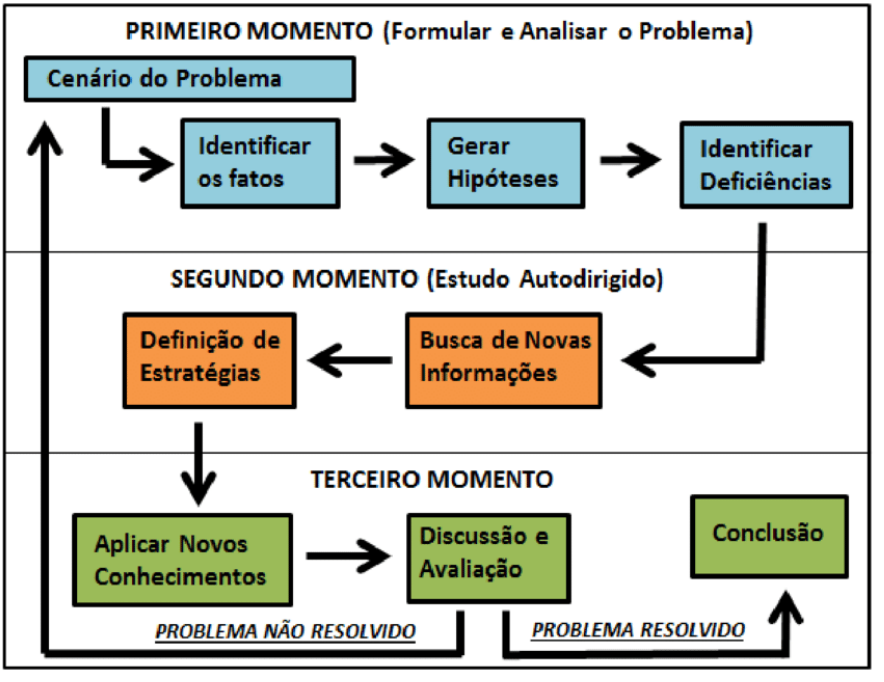


Figura 2 – Sala de aula Invertida

3 ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS

Na prévia para o trabalho de pesquisa ação, os alunos disseram encontrar dificuldades para ter acesso às aulas por falta de aparelhos, internet e outros problemas. Constatou-se que à medida em que a escola exigia que os alunos interagissem, ela precisou saber da condição de acesso desses alunos. Sendo assim, fica desproporcional determinar prazos e não enxergar a necessidade dos mesmos, que por inúmeras situações o aluno fala que tem que emprestar o aparelho do vizinho, do pai, da mãe para responder as atividades escolares.

Na proposta de trabalho, após as atividades supra-citadas, serão trabalhadas:

Para implementar as metodologias ativas em uma aula, é necessário seguir estas recomendações:

- Avaliar o programa a ser ensinado: desafios, relevância, cumprimento de objetivos, dificuldades.
- Gerar estratégias para conhecer os alunos.
- Elaborar uma proposta de inovação consistente com os objetivos de aprendizagem.
- Complementar metodologias ativas com TIC para maior suporte e impacto.
- Menos é mais, pequenas mudanças nas rotinas de aula podem gerar grandes impactos. Crie ambientes participativos e colaborativos.
- Propor experiências de aprendizagem que promovam a atividade mental.
- Reúna opiniões ou evidências de aprendizagem.
- É importante, divulgue para outros professores.
- Investigar e integrar conhecimentos, pois são fundamentais para a utilização destas metodologias.
- Integrar literatura com Tics a partir das metodologias ativas

As informações produzidas, principalmente na forma de anotações extensas, diagramas ou imagens, serão organizadas para

gerar descrições detalhadas que possibilitem uma análise dos aspectos explícitos e implícitos das atividades realizadas. Nesse sentido, permitirá identificar padrões de engajamento dos alunos, suas dificuldades com a literatura.

A partir desse ponto, será possível estabelecer conexões entre a teoria e a prática cotidiana da escola, enriquecendo ao máximo a investigação.

CONCLUSÃO

Objetiva-se colocar em prática, metodologias ativas relacionando-as com a construção de conhecimento, estimulando o trabalho criativo e inovador tanto do professor que o aplica quanto do aluno que o executa, buscando aprendizagens significativas em torno da experiência vivida, que se ajusta e melhora. hora extra.

Nesse sentido, quando o processo de intervenção se desenvolve a partir de uma perspectiva construtivista, busca-se a compreensão, o aprimoramento, a modificação e o despertar da capacidade criativa, por meio da descoberta e da experimentação, levando em consideração os conhecimentos prévios de professores e alunos.

A aprendizagem através do uso de projetos no âmbito das metodologias ativas em conexão com a literatura vem a ser uma estratégia pedagógica importante, uma vez que permite aos envolvidos no processo educacional a fazer uma conexão do conteúdo escolar à realidade e às necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. Trabalhar com a metodologia de projetos envolve o desenvolvimento de atividades práticas e interativas.

A preferência por projetos pedagógicos como estratégia educativa demonstra o potencial transformador dessa abordagem, mas também evidencia a necessidade de maior suporte institucional e capacitação para que os professores possam utilizá-la de forma eficaz.

Inspirada pela pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, esta abordagem enfatiza a necessidade de vincular o ensino à realidade

concreta dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora. Para Freire, a educação vai além da transmissão de conteúdos: é um processo dialógico que exige a reflexão crítica sobre o mundo e o compromisso com a transformação social.

Para o sujeito construir a habilidade de ler e escrever é necessário que compreenda a sua própria existência é preciso ter consciência de que a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelos homens. A escrita registra os significados dos homens. Deve-se também esclarecer que a escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento do homem um enriquecimento exterior, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano.

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que se comunica, tem acesso a informações expressa, defende seu ponto de vista, partilha ou constrói visão de mundo e produz conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

_____.; NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.

CASTELLS, Manuel. (1999). A sociedade em rede. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. Vol.1. Trad. Roneide V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A internet e Sociedade em Rede. In: MORAES, Dênis de (org). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288. 2017.

ELPHINO, F. B. B et al. A utilização de metodologias ativas em cursos superiores para uma aprendizagem significativa. In Jerez, O., Silva C. (Eds). (2017). Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamerica y el Caribe 2016-2017 (Volumen 3: Integración de TIC's). 1. Ed. Santiago, Chile: Facultad de Economia y Negocios, Universidad de Chile. 2017.

FARIA, de Wilson. Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação. São Paulo: EPU - Temas Básicos de Educação e Ensino, 1985. NOVAK, J.D. & GOWIN, D.B. (1996). Aprender a Aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

FERRÃO, I. G; TOLFO, C; DA SILVA, S. A. Mapas mentais e conceituais como instrumentos educacionais na disciplina introdução à ciência e tecnologia. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 7, n. 1, 2015. FINI, M. I. Inovações no Ensino Superior. Metodologias Inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: Desafios para a transformações de uma Cultura. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 19, n. 1, p. 176-183, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GALANTE, C. E. O uso de mapas conceituais e mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior. Revista Eletrônica Saber. v. 23, n. 1, p.1-23, 2014.

JOHNSON-LAIRD, P. **Mental models**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo. Atlas. 2008.

MINAYO, M. C. S Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes. 2001.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; _____. **Metologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: penso, 2018. p. 2.

MOREIRA, M. A. Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Qurriculum,** La Laguna, n. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, A. M. **Teoria de aprendizagem.** 2ª. ed. São Paulo: EPU, 2011.

_____. Mapas Conceituais como Instrumentos para Promover a Diferenciação Conceitual Progressiva e a Reconciliação Integrativa. Ciência e Cultura, 32, v. 4: 474-479, 1980.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010.

PELIZZARI, A et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Revista PEC, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PEÑA, O. A; RUBIO, A. M; GONZÁLEZ, J. M. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 3, n. 6, p. 343-361, 2011.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S; PICCININI, V. C; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil?. Organizações & Sociedade, v. 19, n. 62, p. 551-558, 2012. SILVA, E. C. Mapas conceituais: propostas de aprendizagem e avaliação. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 16, n. 4, p. 785-815, 2015.

VILELA, V. V. Modelos e Métodos para Usar Mapas Mentais: Usos detalhados de mapas mentais para seu cotidiano, sua aprendizagem e suas realizações. Joinville. Clube de Autores. 2013.

YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre. Bookman editora. 2015. ZAMORA, J. R; RAMÍREZ, J. R. El uso del mapa mental como herramienta didáctica en los procesos de investigación. Revista e-Ciencias de la Información, v. 3, n, 2, p. 1-22. 2013.

ANEXOS

CAPÍTULO 18

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I

REFLECTIONS ON A TEACHING EXPERIENCE IN DIFFERENTIAL AND INTEGRAL CALCULUS I

João Vitor Teodoro
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
Iturama - MG
ORCID: 0000-0001-5344-4279
joao.teodoro@uftm.edu.br

Maria Eduarda Oliveira Medeiros
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
Iturama - MG
d202310513@uftm.edu.br

RESUMO

Objetivo: Analisar, de forma reflexiva e contextualizada, o percurso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no período de 2017/2 a 2025/2, buscando compreender como mudanças institucionais e pedagógicas se relacionaram com os indicadores de desempenho discente. Metodologia: Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, configurada como estudo de caso. Foram examinados registros acadêmicos referentes ao índice de aprovação, às médias finais e ao número de estudantes por turma, organizados em séries temporais e analisados de forma interpretativa à luz de referenciais da Educação Matemática. Resultados: Observou-se variação significativa nos indicadores ao longo do período, com queda no retorno ao ensino presencial pós-pandemia e melhora progressiva a partir de 2023/2. A alteração do critério de aprovação, a implementação da disciplina

Fundamentos de Matemática e o fortalecimento da monitoria mostraram-se associados à elevação das taxas de aprovação e maior estabilidade nas médias finais. Conclusão: O desempenho em Cálculo I revelou-se sensível a fatores estruturais e formativos. Intervenções preventivas e políticas de acompanhamento sistemático tendem a produzir impactos mais consistentes do que ajustes pontuais, indicando que o enfrentamento das dificuldades em Cálculo exige abordagem integrada e institucionalmente articulada.
Palavras-chave: Cálculo Diferencial e Integral; Educação Matemática; Ensino Superior; Desempenho Acadêmico; Estudo de Caso.

ABSTRACT

Objective: To analyze, in a reflective and contextualized manner, the trajectory of the course Calculus I within the Chemistry Teacher Education program at the Federal University of Triângulo Mineiro from 2017/2 to 2025/2, seeking to understand how institutional and pedagogical changes were related to student performance indicators. Methodology: This qualitative research adopts a descriptive-analytical approach and is structured as a case study. Academic records concerning approval rates, final grade averages, and the number of students per class were examined, organized into time series, and interpretatively analyzed in light of established frameworks in Mathematics Education. Results: Significant variation in the indicators was observed over the period, including a decline during the return to face-to-face instruction after the pandemic and a progressive improvement from 2023/2 onward. Changes in the approval criteria, the implementation of the course Foundations of Mathematics, and the strengthening of tutoring sessions were associated with increased approval rates and greater stability in final grade averages. Conclusion: Performance in Calculus I proved sensitive to structural and formative factors. Preventive interventions and systematic academic support policies tend to produce more consistent impacts than isolated adjustments, suggesting that addressing difficulties in Calculus requires an integrated and institutionally articulated approach.
Keywords: Differential and Integral Calculus; Mathematics Education; Higher Education; Academic Performance; Case Study.

1. Introdução

O ensino de Cálculo Diferencial e Integral I ocupa posição estratégica na formação superior em cursos das áreas científicas, tecnológicas e de formação de professores. Ao mesmo tempo em que inaugura o contato mais sistemático com a matemática formal universitária, a disciplina é frequentemente associada a elevados índices de retenção e evasão. Essa ambivalência não é casual. Diversos estudos na área de Educação Matemática indicam que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em Cálculo não se limitam à complexidade técnica dos conteúdos, mas envolvem transformações cognitivas, epistemológicas e institucionais profundas.

Tall (1992) argumenta que a transição para o pensamento matemático avançado exige uma reorganização conceitual significativa. Segundo o autor, o estudante passa de uma matemática predominantemente operacional, marcada por procedimentos e algoritmos, para uma matemática estrutural, que demanda abstração, generalização e capacidade de lidar com definições formais. Conceitos como limite, continuidade e derivada não são apenas novos tópicos; representam novas formas de pensar. Essa passagem, muitas vezes abrupta, explica parte das dificuldades recorrentes observadas nas disciplinas iniciais de Cálculo.

Nessa mesma direção, Artigue (1994) ressalta que o ensino de Cálculo está atravessado por obstáculos epistemológicos historicamente constituídos. A autora evidencia que noções como infinito e limite carregam complexidades conceituais que remontam à própria história da matemática. Tais obstáculos reaparecem no contexto didático contemporâneo, especialmente quando o estudante precisa articular intuição, representação gráfica e formalização simbólica. A ruptura entre a matemática escolar e a matemática universitária, portanto, não é apenas curricular, é também epistemológica.

No contexto brasileiro, essa discussão assume contornos ainda mais sensíveis quando se considera a heterogeneidade das trajetórias

formativas oriundas da educação básica. A entrada no ensino superior, particularmente em instituições públicas, reúne estudantes com experiências matemáticas diversas, o que amplia os desafios pedagógicos. Conforme argumenta Vygotsky (1991), o desenvolvimento intelectual ocorre por meio de processos de mediação social. A aprendizagem não se constrói de maneira isolada, depende de interações, orientações e contextos que favoreçam a internalização de conceitos. Assim, espaços de acompanhamento acadêmico, como monitorias e atendimentos extraclasse, podem desempenhar papel decisivo na superação de dificuldades conceituais.

Além das dimensões cognitivas e interacionais, o próprio modelo institucional de organização curricular influencia o desempenho discente. Reformulações nos critérios de avaliação, inserção de disciplinas de nivelamento ou fortalecimento de componentes formativos prévios são estratégias frequentemente adotadas para enfrentar os índices de reprovação em Cálculo. Tais iniciativas dialogam com a compreensão de que o rendimento acadêmico não depende exclusivamente da metodologia empregada em sala de aula, mas de um conjunto de condições estruturais que configuram o ambiente de aprendizagem.

Sob o ponto de vista metodológico, a análise de experiências concretas pode oferecer contribuições relevantes para a compreensão desse fenômeno. Stake (1995) defende que o estudo de caso permite aprofundar a compreensão de situações singulares, valorizando suas especificidades sem pretensão de generalização estatística. De modo complementar, Yin (2015) destaca que esse tipo de investigação é particularmente adequado quando se busca analisar fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, sobretudo quando as fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto institucional não são claramente delimitadas.

É nesse horizonte que se insere o presente trabalho. Propõe-se analisar, de forma reflexiva e contextualizada, o percurso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus de Iturama, no período de 2017/2 a 2025/2. Busca-se compreender como alterações

institucionais, mudanças nos critérios de aprovação, inserção de disciplina voltada ao fortalecimento de conhecimentos básicos, variações no número de estudantes por turma e reorganizações no acompanhamento pedagógico se relacionaram com os indicadores de desempenho acadêmico.

Mais do que apresentar uma sequência de dados quantitativos, pretende-se problematizar os sentidos desses resultados. Afinal, discutir Cálculo I é também discutir permanência, formação docente e democratização do acesso ao ensino superior. Ao revisitar essa experiência, reconhece-se que ensinar Cálculo não é apenas transmitir técnicas formais, mas construir condições concretas para que os estudantes desenvolvam pensamento matemático mais estruturado, crítico e autônomo. É nesse entrelaçamento entre rigor conceitual e responsabilidade formativa que se situam as reflexões aqui apresentadas.

2. Procedimentos Metodológicos

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas de natureza descritiva e analítica e toma como objeto a própria experiência docente na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na cidade de Iturama, MG, no período de 2017/2 a 2025/2. Mais do que examinar números isolados, buscou-se compreender um percurso formativo com suas tensões, inflexões e amadurecimentos, considerando as transformações institucionais e pedagógicas ocorridas ao longo desses anos.

A investigação configura-se como estudo de caso, entendido como estratégia adequada para examinar fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente delimitadas (YIN, 2015). O desempenho em Cálculo I, nesse sentido, não foi tratado como dado neutro, mas como expressão de um conjunto de condições que

envolvem políticas avaliativas, organização curricular, contexto pandêmico, tamanho das turmas e estratégias de acompanhamento acadêmico.

Os dados analisados foram extraídos de registros acadêmicos institucionais e compreendem três indicadores principais: índice de aprovação por semestre, média das notas finais e número de estudantes matriculados por turma. Esses indicadores foram organizados em séries temporais e representados graficamente, o que permitiu observar tendências, oscilações e possíveis pontos de inflexão ao longo do período investigado. A análise assumiu caráter descritivo interpretativo. Não se pretendeu estabelecer relações de causalidade estatística, mas identificar aproximações plausíveis entre mudanças estruturais e variações nos resultados acadêmicos.

Ao longo do recorte temporal, a disciplina manteve carga horária de 60 horas aula e estrutura avaliativa composta por provas dissertativas individuais e atividades complementares. Até 2022/2, a média mínima para aprovação direta era 7,0, com possibilidade de aprovação por exame final ao atingir média mínima de 6,0 após cálculo complementar. A partir de 2023/2, a média mínima para aprovação passou a ser 6,0, conforme regulamentação institucional vigente. Essa alteração foi analisada em articulação com outros movimentos estruturais, especialmente a implementação da disciplina Fundamentos de Matemática no primeiro semestre do curso, concebida com a finalidade de fortalecer conteúdos considerados pré-requisitos para o Cálculo.

O período de 2020/2 e 2021/2, marcado pelo ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia de COVID-19, constituiu um recorte metodologicamente relevante. Nesse intervalo, a disciplina foi ofertada por meio de atividades síncronas e assíncronas, uso de ambiente virtual de aprendizagem e avaliações não presenciais. O retorno ao formato presencial em 2022/2 foi igualmente considerado como variável contextual significativa, sobretudo pela necessidade de readaptação às rotinas acadêmicas presenciais. Em 2025/2, acrescentou-se a implementação de uma monitoria estruturada, com

encontros presenciais e online semanais, ampliando o suporte pedagógico oferecido aos estudantes.

A interpretação dos dados dialoga com referenciais consolidados da Educação Matemática que discutem o ensino de Cálculo como espaço de transição conceitual e formalização progressiva. A aprendizagem em Cálculo envolve a passagem de concepções operacionais para estruturas mais formais e abstratas, exigindo reorganização cognitiva significativa (TALL, 1992). Além disso, as dificuldades frequentemente associadas ao Cálculo decorrem de rupturas epistemológicas entre a matemática escolar e a matemática universitária (ARTIGUE, 1994). Essas contribuições sustentam a hipótese de que intervenções voltadas ao fortalecimento de conhecimentos prévios, como a disciplina Fundamentos de Matemática, podem impactar o desempenho discente em disciplinas iniciais da formação superior.

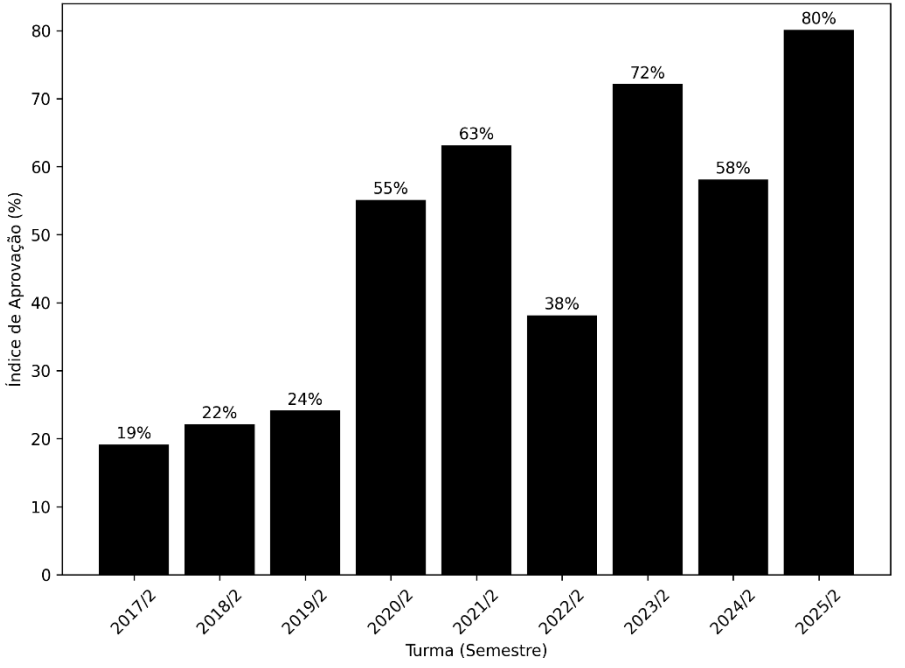
Considerou-se ainda a perspectiva sociocultural da aprendizagem, especialmente a noção de mediação proposta por Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento intelectual ocorre por meio de interações socialmente mediadas (VYGOTSKY, 1991). Ainda que o estudo não tenha mensurado diretamente variáveis interacionais, reconhece-se que ambientes sistemáticos de apoio favorecem processos de internalização conceitual e superação de dificuldades.

Por tratar-se de estudo de caso centrado em experiência específica, não se busca generalização estatística. O valor desse tipo de investigação reside na possibilidade de oferecer compreensão aprofundada de uma situação singular, permitindo que outros docentes identifiquem aproximações e contrastes com seus próprios contextos (STAKE, 1995). A metodologia adotada, portanto, privilegia análise contextualizada e reflexiva, entendendo que, no ensino de Cálculo, os resultados acadêmicos estão profundamente vinculados às condições estruturais, históricas e pedagógicas que os produzem.

3. Resultados e Discussão

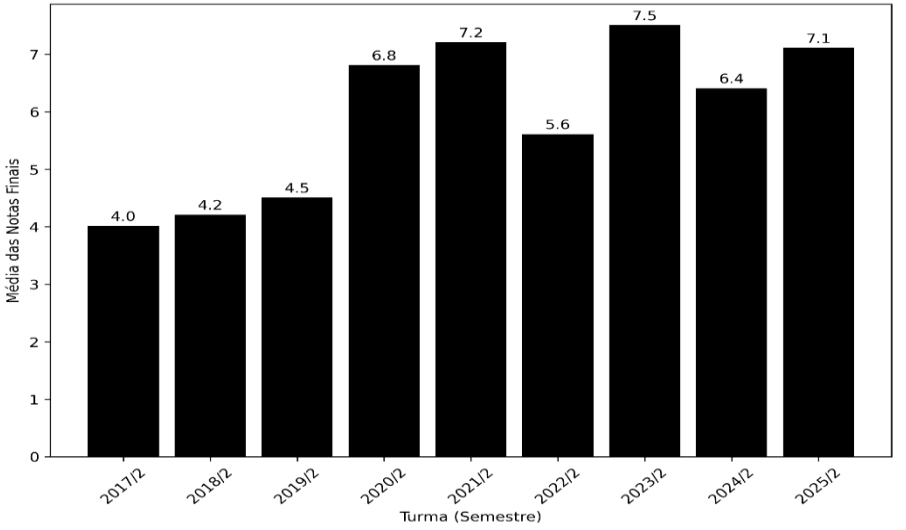
Ao analisar o percurso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I entre 2017/2 e 2025/2, é possível perceber que os números não apenas registram desempenhos, mas narram um processo formativo marcado por desafios, adaptações e aprendizagens institucionais. Os dados apresentados nos gráficos de índice de aprovação (Figura 1), média das notas finais (Figura 2) e número de alunos por turma (Figura 3) revelam dados que, quando observados conjuntamente, permitem a leitura mais ampla da experiência docente.

Figura 1 – Índice de aprovação (%) por semestre



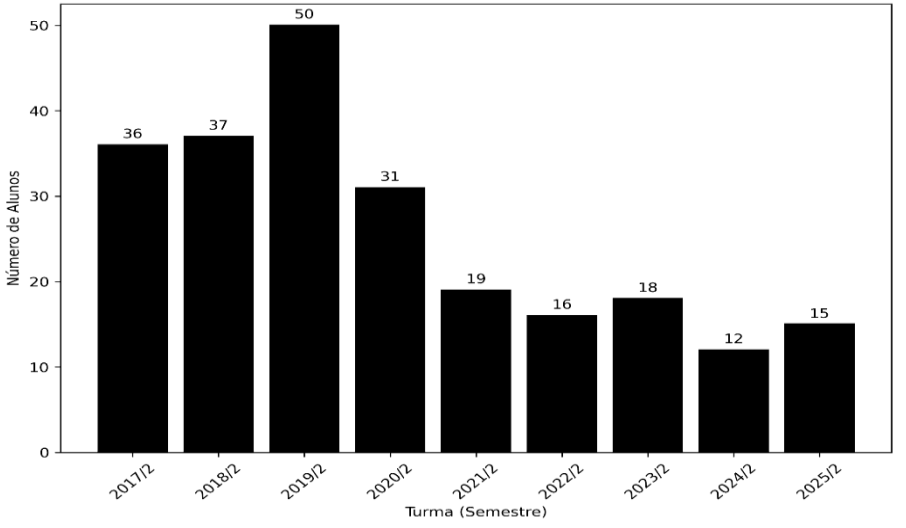
Fonte: Autores.

Figura 2 – Média das notas finais (MF) por semestre



Fonte: Autores.

Figura 3 – Número de alunos matriculados por semestre



Fonte: Autores.

No período de 2017/2 a 2019/2, conforme indicado na Figura 1 (Índice de Aprovação), as taxas mantiveram-se em patamares reduzidos, de 19%, 22% e 24%, respectivamente. A Figura 2 (Média das Notas Finais) confirma esse cenário, com médias variando entre 4,0 e 4,5. Tratava-se de um contexto em que a média mínima para aprovação direta era 7,0, sendo possível atingir 6,0 apenas após exame final. Cálculo I, tradicionalmente reconhecida como disciplina de retenção, funcionava como um ponto de inflexão na trajetória acadêmica.

Em 2020/2 e 2021/2, período marcado pelo ensino remoto emergencial em razão da pandemia, observa-se um crescimento expressivo tanto no índice de aprovação (55% e 63%, conforme Figura 1) quanto nas médias finais (6,8 e 7,2, conforme Figura 2). Esse aumento não pode ser interpretado de maneira simplista. O modelo remoto, com aulas gravadas, momentos síncronos para dúvidas, prazos estendidos e maior flexibilidade organizacional, alterou significativamente a dinâmica de estudo. Muitos estudantes passaram a rever conteúdos no próprio ritmo, o que pode ter favorecido a consolidação conceitual. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o contexto pandêmico também trouxe fragilidades emocionais e estruturais. Ainda assim, os indicadores sugerem que a reorganização metodológica produziu efeitos pedagógicos relevantes.

O retorno ao presencial em 2022/2 trouxe uma queda acentuada: o índice de aprovação reduziu-se para 38% (Figura 1) e a média final caiu para 5,6 (Figura 2). Esse dado parece refletir um período de readaptação acadêmica. A transição do ambiente remoto para o presencial exigiu dos estudantes uma reorganização de hábitos, rotinas e estratégias de aprendizagem. Houve, perceptivelmente, uma defasagem acumulada em conteúdos básicos, que se tornava evidente diante da formalização conceitual própria do Cálculo.

A partir de 2023/2, entretanto, inicia-se uma fase distinta. A Figura 1 mostra elevação significativa no índice de aprovação: 72% em 2023/2, 58% em 2024/2 e 80% em 2025/2. A Figura 2 acompanha essa tendência, com médias de 7,5, 6,4 e 7,1, respectivamente. Dois fatores estruturais merecem destaque. Primeiro, a alteração do critério de

aprovação, que passou a exigir média 6,0 para aprovação direta, sem a lógica anterior de média 7,0 com posterior redução via exame. Essa mudança trouxe maior coerência entre avaliação e objetivos formativos. Segundo, e talvez mais decisivo, a inserção da disciplina Fundamentos de Matemática no primeiro semestre do curso. A experiência docente reiteradamente apontava dificuldades em conteúdos elementares: manipulação algébrica, interpretação de funções, compreensão de linguagem simbólica. Ao deslocar essas lacunas para um espaço formativo anterior ao Cálculo I, criou-se uma base mais sólida para o enfrentamento dos conceitos de limite, continuidade e derivada.

Outro elemento que dialoga com os resultados é o número de alunos por turma, apresentado na Figura 3. Observa-se que, após 2019/2 (50 alunos), há redução progressiva do quantitativo, chegando a 12 alunos em 2024/2 e 15 em 2025/2. Turmas menores favorecem acompanhamento individualizado, maior interação em sala e participação mais efetiva nas atividades de apoio. Embora a redução do número de estudantes não seja, isoladamente, causa do aumento das aprovações, ela compõe o cenário que possibilita intervenções pedagógicas mais próximas e responsivas.

No caso específico de 2025/2, quando se registra o maior índice de aprovação (80%, conforme Figura 1), destaca-se ainda a implementação de uma monitoria diferenciada, com duas sessões presenciais e uma online por semana, e elevada participação discente. A monitoria deixou de ser apenas um espaço eventual de esclarecimento de dúvidas para tornar-se um ambiente sistemático de consolidação conceitual. Essa experiência reforça a compreensão de que o apoio acadêmico contínuo, quando estruturado e valorizado, produz efeitos concretos no desempenho.

Diante desse conjunto de dados, torna-se evidente que o desempenho na disciplina não pode ser interpretado a partir de um único fator isolado. As variações observadas nos gráficos de aprovação, média e número de alunos sugerem a existência de uma dinâmica multifatorial, envolvendo critérios avaliativos, organização curricular, contexto histórico (como o período pandêmico), tamanho das turmas e políticas de acompanhamento pedagógico. Ainda que não se

trate de um estudo experimental com controle estatístico das variáveis, a correlação temporal entre as intervenções institucionais e a melhora progressiva dos indicadores, especialmente a partir de 2023/2, aponta para a relevância de ações estruturais e preventivas no enfrentamento das dificuldades tradicionalmente associadas ao Cálculo I.

4. Considerações Finais

Ao revisitar o percurso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I entre 2017/2 e 2025/2, torna-se possível perceber que os resultados observados não constituem episódios isolados, mas expressões de um processo formativo em constante ajuste. Os dados analisados ao longo deste estudo evidenciam oscilações significativas nos índices de aprovação e nas médias finais, revelando que o desempenho acadêmico em Cálculo I é sensível às condições estruturais que o circundam.

Um primeiro aspecto que se destaca é que mudanças institucionais, quando articuladas e sustentadas ao longo do tempo, tendem a produzir efeitos mais consistentes do que intervenções pontuais. A alteração no critério de aprovação, a implementação da disciplina Fundamentos de Matemática e o fortalecimento da monitoria não atuaram de forma isolada. Pelo contrário, configuraram um conjunto de ações convergentes que incidiram sobre a formação prévia, o acompanhamento acadêmico e a própria lógica avaliativa. Os resultados mais recentes sugerem que essa combinação favoreceu maior estabilidade nos indicadores de desempenho.

Outro elemento relevante refere-se à compreensão de que o Cálculo I não pode ser reduzido a uma disciplina de “filtro” acadêmico. Embora historicamente associado à retenção, o Cálculo representa também um espaço privilegiado de construção do pensamento matemático formal. Conforme discutido ao longo do trabalho, a transição para esse nível de abstração exige reorganização cognitiva, enfrentamento de obstáculos conceituais e mediações pedagógicas

consistentes. Nesse contexto, fortalecer a base matemática anterior à disciplina mostrou-se estratégia coerente com as demandas cognitivas próprias do conteúdo.

A experiência analisada também evidencia que políticas de acompanhamento sistemático, como monitorias estruturadas e atendimento regular aos estudantes, não são apenas medidas de apoio secundário. Elas constituem, de fato, parte integrante do processo de aprendizagem. A elevação do índice de aprovação em 2025/2, associada à monitoria ampliada, sugere que espaços contínuos de mediação contribuem para a consolidação conceitual e para o enfrentamento das dificuldades acumuladas.

Importa reconhecer, contudo, que este estudo não pretende estabelecer relações causais definitivas. Trata-se de uma análise contextualizada, centrada em uma experiência específica, com suas particularidades institucionais e históricas. Ainda assim, os resultados permitem sustentar que o desempenho em Cálculo I está profundamente vinculado a um conjunto multifatorial de condições, que envolve formação prévia, organização curricular, critérios avaliativos, tamanho das turmas e estratégias de acompanhamento pedagógico.

Tal constatação conduz a uma reflexão mais ampla: discutir o ensino de Cálculo é, inevitavelmente, discutir permanência e qualidade na formação superior. Em cursos de licenciatura, essa discussão ganha densidade adicional, pois o estudante que hoje enfrenta dificuldades conceituais poderá, no futuro, ocupar o lugar de professor. Investir em condições formativas adequadas nesse momento inicial do curso significa também fortalecer a formação docente futura.

Por fim, a experiência aqui relatada reforça a ideia de que ensinar Cálculo não se resume à exposição rigorosa de definições e teoremas. Exige sensibilidade institucional, escuta pedagógica e disposição para revisar práticas à luz dos resultados observados. Se os números indicam avanços, eles o fazem porque houve, antes, movimentos de reorganização curricular e de ampliação do suporte acadêmico. Nesse sentido, a principal contribuição deste estudo talvez não esteja apenas nos percentuais apresentados, mas na compreensão de que ajustes estruturais, quando orientados por

reflexão crítica e fundamentação teórica consistente, podem transformar o modo como os estudantes atravessam e superam o desafio inicial do Cálculo Diferencial e Integral I.

Referências Bibliográficas

ARTIGUE, Michèle. Epistemological obstacles and didactical engineering. In: TALL, David (ed.). *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. p. 167-189.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TALL, David. The transition to advanced mathematical thinking: functions, limits, infinity, and proof. In: GROUWS, Douglas A. (ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992. p. 495-511.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

João Vitor Teodoro

Iniciou o curso de Licenciatura em Matemática em março de 2006 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FEIS/UNESP), onde atuou em pesquisas e desenvolvimento em tecnologia educacional, principalmente nos temas: ensino digital, ensino de probabilidade, matemática computacional e jogo, até se graduar em janeiro de 2010. Ingressou no curso de mestrado em fevereiro de 2010, junto ao programa de pós-graduação em Estatística e Experimentação Agronômica na Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), desenvolvendo seu trabalho de mestrado sobre melhoramento genético animal apoiado em ferramentas estatísticas, computacionais e de otimização, obtendo o título de mestre em fevereiro de 2012. Em março do mesmo ano, iniciou o curso de doutorado no mesmo programa de pós-graduação, trabalhando com geoestatística, estatística multivariada e medidas repetidas, obtendo título de doutor em julho de 2016. A partir de julho de 2013 compôs, na área de Estatística, o quadro docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal da Grande Dourados (FACET/UFGD) sendo redistribuído em março de 2017 para a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Campus Iturama/UFTM). Atua principalmente nas áreas de ensino tecnológico, probabilidade, estatística e experimentação.

.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Cálculo Diferencial e Integral, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 331, 333
CCompetências socioemocionais, 123, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 140, 141, 142, 143, 147, 149, 151, 248
Cultura afro-brasileira, 57, 58, 60, 69, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 278

D

Discalculia, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 104, 106, 107
Dislexia, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 104, 106, 107, 109, 110, 258, 260

E

Educação de Jovens e Adultos, 11, 13, 15, 17, 18, 23, 24, 26, 28, 31
Educação Matemática, 320, 321, 322, 326

I

Inclusão de surdos, 290, 296
Interdisciplinaridade, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 29, 55, 220, 313
Intervenção pedagógica, 190, 201, 202, 210, 211, 212, 213, 220

L

Letramento, 55, 56, 69, 275, 281
Língua Brasileira de Sinais, 284, 297, 303, 304
Literatura afrobrasileira, 55, 57, 67
Literatura periférica, 225, 226, 229, 230, 234, 240

M

Mapa mental, 305, 306, 307, 310, 311, 318
Mediação literária, 71, 77, 78, 84, 85, 86

N

Neuropsicopedagogia, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252

P

Práticas pedagógicas, 6, 11, 15, 22, 63, 64, 86, 89, 91, 94, 98, 108, 112, 137, 153, 159, 172, 182, 205, 212, 214, 216, 219, 232, 252, 253, 256, 257, 266, 268

Preservação ambiental, 112

T

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, 89, 100, 101, 108

Transtorno do Espectro Autista, 172, 183, 252

Transtornos de aprendizagem, 89, 90, 91, 93, 95, 104, 106, 107

ISBN 978-65-5388-378-9