

EDUCAÇÃO sem LIMITES

Organização:
Jader Silveira e Resiane Silveira

v.1



Ideias para um Ensino Disruptivo

EDUCAÇÃO sem LIMITES

Organização:
Jader Silveira e Resiane Silveira

v.1



Ideias para um Ensino Disruptivo

© 2024 – Editora Progresso

www.editoraprogresso.com.br

progressoeditorial@gmail.com

Organizadores

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Progresso

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Silvia Mara da Silva, Universidade Estadual de Maringá, UEM

Ma. Silvana Maria Aparecida Viana Santos, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS

Ma. Yanne Maira Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Dr. Guilherme Esteves Galvão Lopes, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Ma. Grazielle Gorete Portella da Fonseca, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Me. Tiago José da Silva Tabayara, Universidade Federal do Pará, UFPA

Ma. Sofia de Moraes Arnaldo, Universidade de Fortaleza, UNIFOR

Me. Denilson Marques dos Santos, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Ma. Larissa Cristina Cardoso dos Anjos, Universidade Federal do Amazonas, UFAM

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Silveira, Jader Luís da
S587e	Educação Sem Limites: Ideias para um Ensino Disruptivo - Volume 1 / Jader Luís da Silveira; Resiane Paula da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Progresso, 2024. 91 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-83392-03-9
	DOI: 10.5281/zenodo.14037301
	1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino Disruptivo. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.
	CDD: 370
	CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Progresso
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraprogresso.com.br
progressoeditorial@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraprogresso.com.br/2024/11/educacao-sem-limites-1.html>



AUTORES

**Adriana Pretti Pessoa
Ana Paula Silva dos Santos Ramalho
Elisangela Batista da Silva
Ilda Jaqueline Magaieski da Silva
Jeovana Batista de Sousa Nunes
Jéssica Lorryne Ananias da Silva
João Vitor Pires Lima de Alcantara Neri
José Paulo Crisóstomo Ferreira
Lady Dayane Rodrigues da Silva
Maria Juciete Pereira de Sousa
Maria Nazaré Ribon Silva
Renan Oliveira
Sérgio Rodrigues de Souza**

APRESENTAÇÃO

A Educação, enquanto força propulsora do desenvolvimento humano e social, encontra-se em uma encruzilhada decisiva: ao mesmo tempo em que se depara com os desafios de uma sociedade em transformação acelerada, ela também assume a responsabilidade de guiar a construção de novos horizontes. *Educação Sem Limites: Ideias para um Ensino Disruptivo* se apresenta como uma obra instigante e necessária, que propõe repensar paradigmas tradicionais e explorar alternativas que visem à formação integral do sujeito, pautada pela criatividade, pela criticidade e pelo compromisso ético com o aprendizado e o futuro.

A noção de ensino disruptivo aqui abordada refere-se à capacidade de romper com modelos obsoletos e de projetar metodologias inovadoras, que busquem não apenas transmitir conhecimento, mas fomentar a autonomia, o engajamento e a formação de indivíduos críticos e socialmente comprometidos. Este livro emerge como uma resposta à urgência de pensar uma educação que transcenda as barreiras geográficas, econômicas e culturais, lançando um olhar sobre a inclusão, a equidade e a valorização das potencialidades de cada educando. Ao fazê-lo, ele amplia a compreensão do ato de educar como uma prática transformadora, que deve estar alinhada com as demandas e as incertezas do século XXI.

A obra reúne reflexões de caráter interdisciplinar, que entrelaçam pedagogia, psicologia, tecnologia e filosofia para compor um mosaico de ideias disruptivas, voltadas ao repensar da educação contemporânea. Temas como a integração das novas tecnologias, a personalização do ensino, a promoção da autonomia intelectual e a valorização das competências socioemocionais são explorados sob um prisma que valoriza a prática educativa como um processo dinâmico, em constante diálogo com a realidade social. Cada capítulo desta coletânea não apenas apresenta modelos teóricos, mas também investiga experiências práticas e exemplares de inovação educacional, oferecendo ao leitor uma visão panorâmica sobre as possibilidades e os desafios de uma Educação sem fronteiras.

Dessa forma, a obra revela-se como um manifesto em favor de uma pedagogia que se recusa a ser estática, que busca incessantemente se adaptar às realidades complexas do mundo contemporâneo e que se empenha em proporcionar uma

aprendizagem significativa e transformadora. A obra convoca educadores, pesquisadores e todos os interessados no futuro da educação a refletir sobre como o ensino pode e deve evoluir, cultivando mentes abertas, adaptáveis e preparadas para enfrentar um mundo de mudanças constantes.

Espera-se que esta leitura inspire ações concretas e efetivas em prol de uma educação realmente sem limites, onde o processo de aprender não se limite ao acúmulo de saber, mas se expanda para a criação de sentidos, de experiências e de futuros.

SUMÁRIO

Capítulo 1		
A PRÁTICA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
<i>João Vitor Pires Lima de Alcantara Neri; Jéssica Lorryne Ananias da Silva; Lady Dayane Rodrigues da Silva; Ilda Jaqueline Magaieski da Silva; Maria Juciete Pereira de Sousa</i>		09
<hr/>		
Capítulo 2		
O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FRENTE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COTISTA		
<i>Jeovana Batista de Sousa Nunes</i>		18
<hr/>		
Capítulo 3		
A EDUCAÇÃO ANIMALISTA A PARTIR DAS IDEIAS E PROPOSTAS DE VICENTE DE PAULA ATAÍDE JÚNIOR		
<i>Adriana Pretti Pessoa</i>		34
<hr/>		
Capítulo 4		
A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM ATIVIDADES FÍSICAS REGULARES		
<i>Renan Oliveira; Sérgio Rodrigues de Souza</i>		51
<hr/>		
Capítulo 5		
A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TIC´s E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO		
<i>Ana Paula Silva dos Santos Ramalho; Maria Nazaré Ribon Silva; Sérgio Rodrigues de Souza</i>		66
<hr/>		
Capítulo 6		
O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI		
<i>José Paulo Crisóstomo Ferreira; Elisangela Batista da Silva</i>		79



Capítulo 1
A PRÁTICA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

João Vítor Pires Lima de Alcantara Neri

Jéssica Lorryne Ananias da Silva

Lady Dayane Rodrigues da Silva

Ilda Jaqueline Magaieski da Silva

Maria Juciete Pereira de Sousa

A PRÁTICA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

João Vítor Pires Lima de Alcantara Neri

Especialista em Psicopedagogia e Educação especial pela Faculdade IBRA, graduado em Pedagogia pela UFMT/ROO e mestrando em Educação pela UFR. Assessor pedagógico do Dep. de Ed. Infantil de Rondonópolis/MT

Jéssica Lorryne Ananias da Silva

Mestra em Educação pela UFMT/ROO, graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Gerente de Divisão 0-3 anos no Dep. de Ed. Infantil de Rondonópolis/MT

Lady Dayane Rodrigues da Silva

Especialista em AEE – Atendimento Educacional Especializado pela UNIABEU, graduada em Pedagogia pela UFMT/ROO, atua como professora efetiva da Educação Infantil no município de Rondonópolis/MT

Ilda Jaqueline Magaieski da Silva

Especialista em Educação Especial pela ANHANGUERA, graduada em Pedagogia pela UFMT/ROO. Assessora pedagógica do Departamento de Ed. Infantil de Rondonópolis/MT

Maria Juciete Pereira de Sousa

Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela Faculdade Dom Alberto-RS. Coordenadora Pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil Arthur Araújo Lula da Silva em Rondonópolis/MT

RESUMO

As atividades lúdicas na educação inclusiva são importantes para o desenvolvimento dos alunos que necessitam de condições para integrar-se ao ambiente escolar. Este estudo tem como objetivo abordar a inclusão da metodologia lúdica ao ensino do aluno com

deficiência como possibilidade de uma aprendizagem significativa e eficiente para suas necessidades. Nesse contexto, buscou-se por referências bibliográficas que relatem sobre as formas de atividades lúdicas que auxiliem na inclusão de alunos com deficiências no ambiente escolar, tornando esse processo não só uma obrigação legal, mas uma atividade que integre e o faça se sentir envolvido de maneira igualitária. O processo de inserção das atividades lúdicas deve ser valorizado e usado nos ambientes escolares para que essa inclusão aconteça para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Lúdico; Inclusão.

ABSTRACT

Playful activities in inclusive education are important for the development of students who need conditions to integrate into the school environment. This study aims to address the inclusion of playful methodology in the teaching of students with disabilities as a possibility for meaningful and efficient learning for their needs. In this context, we sought bibliographical references that report on the forms of playful activities that help in the inclusion of students with disabilities in the school environment, making this process not only a legal obligation, but an activity that integrates and makes them feel involved in an equal manner. The process of inserting playful activities should be valued and used in school environments so that this inclusion happens for all students, with or without disabilities.

Keywords Inclusive Education; Playful; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, principalmente das crianças, que devem ter um ambiente escolar acolhedor e igualitário para que possam se desenvolver integralmente em seus aspectos: físicos, intelectuais, emocionais, sociais e culturais. A ludicidade auxilia professores a desenvolver suas práticas pedagógicas, e pode ser uma ferramenta interessante no ensino e aprendizagem de crianças/alunos com deficiência sejam elas físicas ou cognitivas.

O processo de aprendizagem de crianças/alunos com deficiências se beneficia significativamente de atividades direcionadas ou livres, como jogos, desenhos e recursos pedagógicos variados. Esses elementos lúdicos e manipulativos permitem a inclusão ativa desses estudantes nas aulas, promovendo a interação, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua aprendizagem. O professor, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao mediar e adaptar essas

atividades, tornando-as acessíveis e significativas para cada estudante, promovendo assim sua participação plena no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) garante os direitos da educação especial a serviços de apoio especializado, sempre que necessário, de acordo com as peculiaridades de cada aluno. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, o presente estudo buscou abordar a inclusão da metodologia lúdica ao ensino da criança/aluno com deficiência para seu desenvolvimento escolar.

DESENVOLVIMENTO

Os avanços na Educação representam uma nova maneira de valorizar as constantes lutas e reivindicações por qualidade no ensino. A inclusão da prática de atividades lúdicas poderá propiciar uma realidade diferente de vivências e inclusão dos alunos com deficiência ao ambiente escolar.

Atualmente esse tema de inclusão social é constantemente discutido, mas na prática ainda há muitas dificuldades a serem resolvidas para que a inclusão seja realizada de maneira agradável e prazerosa a criança/aluno com deficiência.

Essa inclusão e garantia de direitos, de acordo com Bueno (1999, p. 90) “é um processo gradativo, que requer, transformações, mudanças de conduta, um novo pensar, um novo fazer, uma nova forma de ensinar, de interagir no meio social”.

A educação inclusiva como conhecida atualmente parte de uma série de processos históricos, vencendo falta de informação, concepções médicas errôneas e preconceitos com pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Souza, Cunha e Andrade (2019) em sua pesquisa conceituam que

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No final da década de 1960, o movimento pela integração social iniciou a inserção dos indivíduos que apresentavam deficiências nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa abordagem teve como fator fundamental a elaboração do princípio de normalização. (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019, p. 127)

Assim a Educação Inclusiva passa a ser um novo modelo de escola, como salienta Glat (2007, p.16) a autora ainda enfatiza que “para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, ver as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que compõem a sociedade e que nela interferem.

A inserção das atividades lúdicas nas práticas de ensino na educação inclusiva remete a transformações em relação a criança em sua aprendizagem, seu desenvolvimento físico, imaginário e principalmente integra e compreende o conhecimento.

Segundo Almeida (2009)

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA, 2009, p.01)

Neste sentido, o lúdico pode ser percebido como algo que apresenta a escola maneiras de um aprendizado natural e prazeroso, adequando-se a cada faixa etária atendida. Ao desenvolver tais atividades o professor por meio da brincadeira e do jogo apresenta para as crianças/alunos uma linguagem já conhecida, que integra suas vivências anteriores a fase escolar e constrói novos significados a partir da aprendizagem formal da escola.

Segundo Mafra e Kempa (2009, p. 4)

as atividades lúdicas são fundamentais na formação dos jovens e das crianças, e verdadeiras facilitadoras dos relacionamentos e das vivências em sala de aula. Atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e, principalmente, as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

As atividades lúdicas são formas de ensino, como: os jogos, a música, brinquedos e objetos, eles facilitam a aprendizagem de crianças com alguma deficiência, que possuem dificuldades para aprender, se relacionar e principalmente, o seu bem-estar no ambiente escolar.

Há várias definições de acordo com as formas de atividades lúdicas que podem ser colocadas em prática no ensino e aprendizagem de crianças com deficiências.

Vygotsky (1998, p.48), define os jogos, ele afirma que “o jogo é essencialmente desejo satisfeito originado dos desejos insatisfeitos da criança. Para ele é a situação imaginária criada pela criança, é a imaginação em ação”.

Para Ross e Machado (2011)

A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, sendo que as regras não limitam a ação lúdica. Ou seja, a criança pode sair dela quando quiser, possuindo liberdade de incluir novos membros, e também impor as próprias regras. (ROSS; MACHADO, 2011, p.09)

Assim, pensando na educação inclusiva a liberdade de escolha auxilia na tomada de decisões e do prazer em participar ativamente da proposta pedagógica, a criança se sente pertencente aquele local, e é respeitada em suas ações e desejos. Uma maneira interessante de trabalhar através da brincadeira é apresentá-la de forma gradativa a criança/aluno com deficiência e a partir disso observar, avaliar e registrar o seu desenvolvimento e avanços com tal prática.

Vale ressaltar que os planejamentos não precisam necessariamente apresentar brincadeiras diversificadas e complexas todos os dias, a prática do simples, da rotina e da repetição também auxilia no desenvolvimento de habilidades de crianças/alunos com deficiências.

Deste modo este planejamento como declara Marques (2012)

O professor deve elaborar um planejamento que contemple os recursos lúdicos no momento adequado e, de acordo com seus objetivos, leve as crianças a desenvolverem o seu raciocínio e a construir o seu conhecimento de forma descontraída e progressivamente. (MARQUES, 2012, p.87)

Uma ferramenta que tende a contribuir é a presença da música nas atividades lúdicas para as crianças é importante para o desenvolvimento sonoro. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, relata que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (BRASIL, 1998. p.51)

Sendo assim, a música torna-se uma forma atrativa para a criança com deficiência, pois consegue passar através da melodia as lembranças de seu ambiente

familiar, trazendo para o ambiente escolar a vontade de se envolver e conhecer as novas formas de aprendizado.

Mafra (2008, p. 11) explica que, a criança precisa brincar, pois este é um momento indispensável e que possibilita bem-estar para a saúde física, emocional e intelectual da criança. Segundo a autora, “o brincar e os jogos infantis ocupam uma função importante no desenvolvimento, pois são as principais atividades da criança durante a infância”.

A arte de brincar vem a ser percebidas nas primeiras atitudes das crianças, ao nascer o seu desenvolvimento acontece através das brincadeiras, o que a faz conhecer e descobrir o mundo. Mafra (2008) afirma que a criança se desenvolve quando se expressa, experimenta, inventa, imagina, e coloca em prática suas habilidades.

Vygotsky (1998) afirma que as instituições de ensino deveriam propor um paralelo entre os jogos e brincadeiras e os ensinamentos escolares, pois com isso eles criariam vínculo e uma zona de desenvolvimento proximal, o que faria com que a criança valorizasse a escola e os recursos pedagógicos aos quais foram propostos a ela. Isso seria de grande valia para o aprendizado e desenvolvimento.

Através da inserção das atividades lúdicas no ensino de crianças especiais, o desenvolvimento cognitivo e intelectual seria estimulado e aperfeiçoado, de maneira que ela se sinta incluída no ambiente escolar e aceite participar e seguir as regras comportamentais que ali lhe são repassadas. Tornando o ensino-aprendizagem algo leve, prazeroso e confortável para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou abordar a inclusão da metodologia lúdica ao ensino de alunos com deficiência como possibilidade de uma aprendizagem significativa e eficiente para suas necessidades.

Sabe-se que a educação é um direito de todos e que a inclusão deve ser respeitada em todos os ambientes educacionais. Mesmo com dificuldades ainda existentes, é possível afirmar que essa inclusão contribuirá para o desenvolvimento e formação desses alunos em todos os aspectos: cognitivo, físico e mental.

Para se ter um ensino-aprendizagem de qualidade, é preciso não apenas garantir os direitos dos alunos de serem incluídos, mas também proporcionar a eles

condições de ensino e metodologias que atendam a esse processo inclusivo, para que realmente se sintam incluídos no ambiente escolar e não apenas sigam regras comportamentais para estar presente neste ambiente.

Com isso, esses alunos poderão desenvolver e colocar em prática sua imaginação, criatividade e habilidades que muitas vezes passam despercebidas por não terem a atenção e o cuidado necessários. A presença de um professor especializado e com práticas metodológicas como as atividades lúdicas tornará esse processo eficaz e significativo para os alunos.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial**. Brasília: SEF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: 24 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, 1998.3 v.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. v. 12, 2009.

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

BUENO, J. G. S.; **A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**: algumas considerações. In. BICUDO; M.A. e Silva, J. C. ^a DA (ORG). Formação do Educador e Avaliação educacional. Formação Inicial e contínua. São Paulo. Unesp, 1999.

MAFRA, Sônia Regina Côrrea. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa; KEMPA, Sydnei Roberto. **O lúdico na prática educacional de alunos deficientes intelectuais**. 2009. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/2444-8.pdf>. Acesso: 24 jul. 2021.

MARQUES, Cláudia Luíza. A metodologia do lúdico na melhoria da aprendizagem na educação inclusiva. **Revista Eixo**, v. 1, n. 2, p. 80-91, 2012. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/56>. Acesso: 07 out. 2024.

ROSS, Juliana Dal Toé; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação inclusiva: O uso do Lúdico nos Processos de Aprendizagem**. 2011. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000aa/0000aa14.pdf>

SOUZA, Andréa Alves de; CUNHA, Karina Miranda Machado Borges; ANDRADE, Mônica Gonçalves de. O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. **Gestão & Tecnologia: Faculdade Delta**, v. 1, n. 28, p. 1-19, jan./jun. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.



Capítulo 2
O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA FRENTE A POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO COTISTA

Jeovana Batista de Sousa Nunes

O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FRENTE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COTISTA

Jeovana Batista de Sousa Nunes

Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FRANCA SP), Pós-Doutorado em Serviço Social pelo Programa Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPB). Docente do Departamento de Serviço Social (DSS/UFPB); Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais (NEPPS/UFPB) e do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas, Trabalho e Sociabilidade (LEPPTraS/UFRJ). E-mail: jeovana.nunes@gmail.com

RESUMO

Este capítulo é fruto da mesa coordenada: “Educação e (des)politização das políticas públicas na sociedade brasileira”, no V Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas (SINESPP), onde foi possível situar o debate da educação inclusiva pautando a política de educação no Brasil construída a partir dos interesses da classe dominante, que desde os primórdios utiliza-se do ensino para perpetuar o modelo de acumulação capitalista e o poder da classe a quem ele beneficia, que se configura em uma educação voltada para atender as necessidades do capital, servindo, predominantemente, como um espaço de formação para o trabalho explorado e é neste sentido que, este artigo traz à tona a reflexão sobre educação pública classista, baseado no discurso da inclusão cotista, que não viabiliza a permanência e o egresso de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Ensino. Universidades Públicas. Cotas.

ABSTRACT

This chapter is the result of the coordinated table: "Education and (de)politicization of public policies in Brazilian society", at the V International Symposium on State, Society and Public Policies (SINESPP), where it was possible to situate the debate on inclusive education guiding the education policy in Brazil built from the interests of the dominant class, which since the beginning has used education to perpetuate the model of capitalist accumulation and the power of the class it benefits, which is configured in an education aimed at

meeting the needs of capital, serving, predominantly, as a training space for exploited work and it is in this sense that this article brings to light the reflection on classist public education, based on the discourse of quota inclusion, which does not enable the permanence and egress of students with disabilities.

Keywords: People with Disabilities. Teaching. Public Universities. Quotas.

INTRODUÇÃO

Para pensar a política de educação cotista é preciso pautar a educação brasileira a partir dos interesses da classe dominante, que desde os primórdios utiliza-se do ensino para perpetuar o modelo de acumulação capitalista e o poder da classe a quem ele beneficia, configurando-se em uma educação voltada para atender as necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação, servindo, predominantemente, como um espaço para a preparação para o trabalho explorado, “em que a correlação de forças permite a prevalência de certos direitos sociais diante do particularismo do Estado. No caso brasileiro, historicamente a universidade pública não foi consolidada como direito universal” (Leher, 2019, p. 17).

É importante ressaltar que a educação segue aos propósitos da lógica com a finalidade de atender uma pequena parcela da sociedade detentora de poderes e privilégios de alguns, assim sendo, a educação dirigida às pessoas com deficiência é marcada por um longo processo capacitista, que nos remete ao modelo de educação classista, dada a falta de acessibilidade para além da estrutural, mas metodológica, atitudinal, comunicacional, dentre outras que perpassam pelo discurso do senso comum como despreparo institucional e não proposital.

Neste sentido, cabe dizer que para além da arquitetura, os docentes e servidores técnicos seguem na política da superação, de tal forma que em alguns cursos prevalece o discurso de que estudantes com deficiência se adaptam, conseguem estudar e quando questionado sobre a temática da pessoa com deficiência, das cotas e da luta anticapacitista, geralmente, a resposta é: trata-se de uma ação inclusiva ou de educação especial.

Conforme Mazzota (2001, p. 27), “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’, ou, da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta

do século XX”, assim sendo, defendo que o termo Educação Especial deveria está suplantado para não dizer em desuso, por se tratar de uma modalidade de criação de centros especializados entre os anos de 1854 a 1946, a partir de uma política de educação organizada advinda de iniciativas particulares isoladas e pouquíssimas ações oficiais, dentre elas destacamos o Imperial Instituto de Meninos Cegos do Rio de Janeiro, criado em 1854, e que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891; Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, em 1957, passando a se chamar em seguida de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado por D. Pedro II.

De 1957 a 1993 emergem as iniciativas oficiais em âmbito nacional, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas voltadas a educação das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental, em específico. As ações estavam subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura e tinham como funções, “a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiência; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área” (Kassar, 2004, p. 28).

Trata-se de um modelo de educação que assume a função de difundir a lógica dominante para que seja aceita como normal as políticas educacionais excludentes e segregadoras, o que vai na contramão para se efetivar a educação inclusiva no país, mesmo com uma vasta legislação que traduz o compromisso mundial de assegurar o direito à educação para todas as pessoas, por meio do atendimento das suas especificidades educacionais a partir de dois documentos internacionais: a “Declaração Mundial de Educação para Todos” aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, entre 5 a 9 de março de 1990, dedicando seu artigo 3º, para tratar sobre a universalização da educação e a promoção da equidade e a Declaração de Salamanca, criada na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994, com o intuito de discutir a oferta da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino.

É importante ressaltar que, a educação inclusiva se difere da educação especial, pois, enquanto a primeira se propõe incluir, a outra, na medida em que defende uma educação separada e exclusiva, acaba segregando as pessoas com deficiência. Também convém lembrar que, vivemos em uma sociedade conservadora

e restrita, que deixa uma grande parcela da sociedade sem acesso aos direitos mais básicos e fundamentais (Sassaki, 1997).

Dito isto, convém registrar que o objeto da pesquisa foi pensado a fim de contribuir e tornar possível uma educação universal, para todas as pessoas enquanto direito fundamental. Neste sentido, é primordial que tanto as pessoas com deficiência, quanto a população mais pauperizada atinja níveis mais elevados do ensino, que no atual contexto capitalista a educação se torna cada vez mais escassa e a natureza cada vez mais excludente, seguindo a lógica bancária da educação que restringe as oportunidades. Sob essa égide, a autonomia universitária é condicionada a ordem e a mão invisível do mercado, de forma que a liberdade e a autonomia são associadas ao livre mercado, onde este último conduziria sozinho o equilíbrio da sociedade. Para os neoliberais, o Estado é identificado como entrave para a liberdade almejada e é causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas (Leher, 2011).

É significativo que se compreenda, no primeiro momento o que é uma sociedade inclusiva, avaliando criticamente seus princípios e sua viabilidade e, ainda, o contexto em que ela pode se tornar realidade, pois para a efetivação dessa sociedade, é necessário o combate a quaisquer práticas de exclusão social e para que isso aconteça são fundamentais as mudanças estruturais e ideológicas (Ferreira, 2012).

Para a educação inclusiva ser efetivada e compreendida, é necessário, igualmente, compreender as questões históricas e culturais que sustentam a organização social, ou seja, a estrutura e o desenvolvimento das sociedades, à qual essa educação está submetida, para analisar em que aspectos ela consegue possibilitar melhores condições de vida para todas as pessoas, inclusive para as com deficiência e nesse sentido, contribuir com o processo de sua inclusão social. (Ferreira, 2012, p. 16).

A inclusão de pessoas com deficiência, no ensino superior público, está legalizada em acordos internacionais, na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes de Bases da educação (LDB) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), todavia, estas pessoas estão chegando e se adaptando as condições postas com intuito de ter uma formação profissional e acender ao mercado de trabalho, pois é perceptível que as instituições e universidades federais estão recebendo-as sem as devidas condições de acessibilidade frente a especificidade de cada pessoa ou estudante com deficiência.

Convém reforçar que as pessoas com as deficiências visíveis: deficiência física e cegas, assim como as pessoas com deficiência oculta ou invisível: surdas, autistas e deficiência mental, que chegam e necessitam de uma instituição inclusiva, acessível, universal para além do espaço físico, se faz necessário ações que atendam estas pessoas efetivando a LBI, para que essas pessoas não precisem ser rotuladas como super-heróis que superaram quando não desistiram da formação profissional. Assim, entender que a formação acadêmica de nível superior com igualdade de acesso e permanência para todas as pessoas é urgente e, também, um desafio emergente do século XXI, contexto social marcado pela política conservadora neoliberal, que agrava as desigualdades sociais.

Uma das condicionantes da deficiência é a pobreza, miséria, fome, má alimentação, desnutrição; as guerras; as catástrofes naturais, sobretudo, aquelas provocadas pelo sistema capitalista, como bem explora Eric Hobsbawm (2017) em sua obra “Era dos Extremos: O breve século XX”, condições estas que também coloca em questão o futuro da humanidade, como relata Michael Löwy (2014) quando estuda o ecossocialismo como uma alternativa radical àquilo que considera a catástrofe ecológica capitalista.

A educação para ser universal deve pressupor medidas que extrapolem a dimensão de acessibilidade arquitetônica. É preciso abranger todas as pessoas com ou sem deficiência desde as práticas avaliativas e metodológicas que relacionam a forma de ensino e aprendizagem, para que assegure uma educação humanista, na perspectiva gramsciana efetivando a busca pela emancipação humana e social com fins a concretização de uma nova cultura.

E, nessa perspectiva, este texto vem contribuir com a luta pela inclusão, permanência e egresso, pautando sobretudo a política de educação inclusiva, universal, pública, gratuita e de qualidade, frente as diferentes barreiras de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, que ocorre “por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (Sasaki, 2005, p.23).

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Incluir as pessoas com deficiência e assegurar os seus direitos dentro das Instituições Federais de Educação Superior – IFES, faz parte do Programa Incluir criado em 2005 e implementado em 26 de abril de 2007, que emergiu como proposta, através do repasse de recursos do Ministério da Educação, com a finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (Brasil, 2013).

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (Brasil, 2013, p. 11).

Com base no Programa Incluir, apresenta-se parte do resultado fruto da pesquisa sobre “as pessoas com deficiência no ensino superior público: um estudo na educação pública do Maranhão”, realizada no período de 2019 a 2022, que atravessou o contexto da pandemia de Covid-19.

O processo investigativo foi realizado, sob a orientação do materialismo histórico-dialético, a partir de dois grandes movimentos: 1º apoiado em categorias fundantes, dentre elas: Estado, educação, capital, trabalho e pessoas com deficiência, para analisar os eixos temáticos constitutivos do objeto de estudo proposto: a política de educação inclusiva do ensino superior público, onde realizamos estudos sobre o processo de inserção, a permanência e o egresso das pessoas com deficiência nas instituições públicas do Maranhão, dentre elas: Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Os dados da pesquisa foram levantados em: a) fontes primárias, através de análise de documentos diversos de organizações da luta dos trabalhadores e das forças do capital, bem como realizamos entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma remota; b) fontes secundárias formadas por estudos já realizados, sobre a

temática; c) consultas de dados primários e secundários, sobretudo, via internet dado o contexto de pandemia; e, no 2º movimento: análise, sistematização e exposição dos resultados da pesquisa que resultou elaboração de artigos para comunicações em eventos científicos, apresentação de trabalhos completos em eventos nacionais e internacionais e para a elaboração de relatórios parciais e final, a partir dos planos de trabalho desenvolvidos no período de 2019-2022, depositado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC UFMA) e apresentado, agora, neste evento.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com os desafios do contexto da pandemia, solicitamos uma extensão de prazo para os planos e/ou inserir novos planos, todavia, não foi concedido pelo PIBIC. Mediante a suspensão das atividades educacionais nas três instituições públicas, nosso campo de pesquisa e também nosso espaço de estudo foi limitado ao contexto remoto, com acesso à tecnologia e internet escassa, para algumas pessoas, pois nem todas as pessoas tinham acesso à internet e/ou tecnologia, além do considerável “atraso” que ocorreu de, aproximadamente, 06 meses para início das atividades remotas e mais três semestres para se pensar no retorno das atividades presenciais, período este com graves prejuízos para academia, conseqüente, para nossa pesquisa, pois as universidades tiveram que ajustar o calendário acadêmico.

É importante destacar que, frente as dificuldades, conseguimos finalizar o estudo sem bolsas para o último ano da pesquisa e com todas as limitações das restrições do contexto de pandemia, adoecimento e falecimento de um grande contingente da população.

Diante do contexto remoto, foi possível perceber que as pessoas com deficiência foram as mais afetadas, sobretudo, os estudantes cegos, surdos e autistas, tendo em vista as comorbidades que acarretam e porque muitos sites, bem como as instituições não acompanharam a mudança tecnológica, assim como tecnologia assistiva das instituições e universidades de ensino superior público até os dias de hoje, ainda, não acompanham as transformações de ordem tecnológica aceleradas pelo capitalismo pandêmico, que embora se tenha Portarias e Normativas outorgadas pelo Ministério da Educação (MEC), a orientação a comunidade sobre à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de ensino a partir da Política Nacional de Educação (PNE) direciona a tecnologia assistiva como uma ferramenta para contribuir com a inclusão social por proporcionar o aprendizado por meio de diversos recursos

que atendem diferentes limitações (Brasil, 2015).

Entretanto, é importante ressaltar que outras limitações foram encontradas no contexto, dentre elas: o despreparo da comunidade acadêmica constituída por docentes, servidores técnicos e demais estudantes, que não faziam uso da tecnologia remota para aulas. Lembrando também que, nem todos os discentes tinham acesso à internet; nem todas as residências tinham computadores e em muitas situações encontramos um único computador para uso compartilhado com toda a família.

Como se sabe, tradicionalmente o sistema educacional público brasileiro nos seus diversos níveis de ensino, as ações são identificadas como excludentes, refletindo as desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais, conseqüentemente agravado, ainda mais, pelo contexto remoto que perdurou por, aproximadamente, 02 anos. Período este, de luta pela sobrevivência: histórico.

Ressalta-se a importância do contexto e reforça-se que o processo de democratização escolar de pessoas com deficiência, no Brasil, que se iniciou pela ampliação do número de vagas, até o presente momento não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos (Santos; Cerqueira, 2009).

E, levando em consideração o significativo aumento da parcela da sociedade com deficiência que consegue acessar ao ensino superior é preocupante, pois “o percentual não chegou nem perto de 1% do total”. Registra-se, neste espaço, que: “menos de 10% da população com deficiência tem ensino superior completo” (Martins; Leite; Ciantelli, 2018, p. 16).

Desde os mais remotos tempos, a sociedade tem vivenciado uma diversidade de práticas sociais segregadoras. Diversos segmentos populacionais foram marginalizados e excluídos dos direitos sociais e do exercício da cidadania, por questões de classe, de gênero, de raça, de idade, de etnia e de deficiência física, sensorial ou mental [...] As pessoas com deficiência sempre estiveram em desvantagens, pois eram vistas como “doentes” e como “incapazes”, tanto pela sociedade, quanto pela própria família. Não eram consideradas sujeitos de direitos. Estavam excluídos, inclusive do direito à educação, da participação no espaço escolar, do acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho. Esta exclusão. Até a Idade Média, chegava ao extermínio das pessoas com deficiência (Lima; Silva; Silva, 2005, p. 97).

A educação é determinada e organizada na sociedade de acordo com condições concretas de produção e de reprodução da vida em determinado sistema

econômico. Passadas décadas, o Estado repressor, sob a direção do capital, segue limitando, reprimindo e consagrando legislações sociais punitivas, restritivas frente ao “abandono das medidas repressivas de proteção social [...]” (Behring; Boschetti, 2008, p. 51).

Mészáros (2008) salienta que as instituições formais de educação exercem uma função ideológica no sistema capitalista, tornando-se um instrumento do processo de acumulação de capital através da oferta do conhecimento e pessoal para a reprodução do sistema e criando consenso entre as classes, a partir de um sistema de internalização, que transmite e dissemina os valores que legitimam os interesses da classe dominante “...é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27, grifo do autor).

A escola tem sido reprodutora de tensionamentos antagônicos, haja visto que é o único modelo oferecido para as classes subalternas. Lembrando que, o modelo disponibilizado não é o ideal, mas é parte de um processo político de construção de uma hegemonia ou de uma contra hegemonia (Castro; Rios, 2007).

A igualdade e o respeito a diversidade deveria ser a regra mestra de aplicação das garantias sociais de educação, saúde, sobretudo, mental. Neste sentido, ressalta-se a urgência da necessidade da promoção de uma educação de qualidade, que exerça papel fundamental para garantir o direito para além do acesso, mas que possa contribuir com a permanência e a formação profissional humanista, abrangendo medidas que extrapolem o viés da superação.

Sobre a pesquisa na ótica humanista, a partir do método de análise gramsciana foram analisados os cursos que mais recebiam estudantes com deficiência, sendo eles: Direito, Comunicação Social e Pedagogia, assim como foram envolvidos na pesquisa os cursos de Serviço Social e Biblioteconomia, em razão de ambos apresentarem pesquisas direcionadas para a pessoa com deficiência no ensino superior. Foi possível perceber que a presença, ainda, incipiente das pessoas com deficiência no ensino superior está estritamente ligada às dificuldades enfrentadas no processo de escolarização desde a educação básica até o ensino superior. Neste sentido, é urgente rever as ações e metodologias aplicadas ou desenvolvidas pelas instituições e pelos cursos, por parte dos gestores e de seus docentes, que carece de atualização a fim de contribuir com a luta anticapacitista, como nos lembra Marx (1978).

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que **o próprio educador deve ser educado**. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária. (Marx, 1978, p. 51, grifos nossos).

Pereira (2017) comenta que, historicamente foi negada a uma parcela da população e em particular a pessoa com deficiência, o acesso a educação que lhe propusesse a ascensão social e que com a Constituição Federal de 1988, declarações e tratados dos quais o Brasil é signatário, começa um movimento no qual as instituições educacionais se propuseram ofertar uma educação includente, que afirma e respeita a diversidade humana. E, neste sentido, entendemos que há necessidade de uma readequação dos currículos para a realidade educacional de respeito as especificidades de cada pessoa com deficiência, não basta, apenas, cotas denominadas de ações afirmativas.

A democratização e equidade para oportunizar o ensino adequado e de qualidade devem ter íntima interligação em todos os níveis e etapas de escolarização. As políticas educacionais inclusivas são significativas no que tange a operacionalização de mudanças e revolução de paradigmas, no entanto a inclusão perpassa a transformação de toda sociedade que elimine as formas de desigualdades socioeconômica e culturais existentes na particularidade brasileira, tal como expresso na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, em Salamanca no ano de 1994.

A eliminação de barreiras, físicas, atitudinais, metodológicas e infocomunicacionais devem ser pauta de lutas diárias para a desconstrução de conceitos e preceitos que segregam as pessoas com deficiências no âmbito da sociedade e em particular no ensino superior público. Aqui, cabe lembrar o princípio educativo do pensamento gramsciano que rejeita as escolas que possuem uma diferenciação classista, ou seja, aquelas destinadas a formar operários e aquelas para formar especialistas e dirigentes (Gramsci, 2001).

No viés da formação profissional humanistas, foram analisados alguns projetos pedagógicos e a transversalidade da temática situada nas disciplinas, conforme informado em um dos projetos, não foi encontrada nas ementas, nem nas referências básicas e complementares, conforme relata o documento analisado: “[...] além da

temática constituir-se como tema transversal em disciplinas como Ética Profissional em Serviço Social, Movimentos Sociais e Serviço Social, Política Social I e Política Social II, Direitos Humanos, Necessidades Sociais e Cidadania, Libras, dentre outras.” (Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA, 2016, p. 18).

Quanto ao corpo docente que atua como “mediador” da formação profissional, é urgente o compromisso com a educação humanista, inclusiva, anticapacitista, tendo em vista a fala de professoras, que estavam ministrando aulas para pessoas com deficiência no contexto de pandemia e relataram o desconhecimento de discentes com deficiência em suas disciplinas, tendo-os como estudantes regulares da disciplina. Segue o relato de docentes entrevistadas sobre qual a compreensão da educação humanista e o papel da universidade?

Uma Educação Humanista deve estar centrada na ideia de buscar garantir a igualdade de condições para todos os envolvidos no processo educativo reconhecendo as necessidades específicas e particulares de cada aluno. (Docente 01 entrevistada).

Entendo como educação/formação humana integral aquela que proporciona acesso aos indivíduos aos bens materiais e espirituais (intelectuais) essenciais e fundamentais ao processo de autoconstrução de cada ser humano como participe do gênero humano. Isso perpassa pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens nos diversos complexos sociais: arte, economia, política, dentre outros. (Docente 05 entrevistada).

A compreensão de educação humanista pelas docentes entrevistadas está relacionada a igualdade de oportunidades invocando como princípio basilar o respeito, considerando a diversidade humana, todavia, entendemos que o papel da universidade frente a operacionalização das políticas de inclusão deve ultrapassar os ensinamentos extrassala e estar comprometida com a preparação para a vida em sociedade possibilitando a autonomia das pessoas respeitando as especificidades.

Para Gramsci, todos são intelectuais, apesar de nem todos desenvolverem essa função, assim, a escola em sua visão “é um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis” sendo eficaz para imprimir mudanças sociais, na medida em que exerça a função de elevar a consciência do trabalhador através da compreensão e crítica da ideologia dominante (Gramsci, 2001, p.19). Cabe ressaltar que, o modelo conclamado por Gramsci da escola unitária, humanista, é aquele que educa no sentido político e filosófico para manter uma visão de mundo crítico e consciente (Silva; Evangelista, 2015).

CONCLUSÃO

A política de educação cotista, se tornou uma via de acesso para as pessoas com deficiência ingressarem nas universidades públicas no século XXI, todavia, essas pessoas estão chegando aos institutos federais e universidades públicas tentando se adaptar as condições postas, com a finalidade de emancipar-se humanamente e profissionalmente.

Isso nos remete ao modelo de educação classista, dado as condicionalidades postas pelas universidades públicas e institutos federais desde o desenho arquitetônico aos projetos pedagógicos dos cursos.

É importante ressaltar que, tanto os docentes quanto os servidores técnicos, em sua maioria, desconhece os direitos dos estudantes com deficiência de tal forma que em alguns cursos prevalece o discurso de que estudantes com deficiência se adaptam, conseguem superar, estudar e quando adentramos para discussão dos projetos pedagógicos percebemos que a temática da pessoa com deficiência é tratada na transversalidade da temática, de forma que a temática deve ser tratada em diferentes disciplinas, não tendo disciplina específica voltada para pessoas com deficiência e direitos, ou políticas de educação e as pessoas com deficiência, ou as pessoas com deficiência e políticas sociais. O que encontramos é a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ofertada como uma disciplina optativa ou eletiva.

Os cursos de formação superior público precisam atualizar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) para receber estudantes com deficiência, a fim de promover a formação profissional humanista e anticapacitista, compreendendo que existem especificidades. É urgente somar a luta pela emancipação política e humana, de todas as pessoas.

Em se tratando dos núcleos, diretorias ou comitês de acessibilidade, é perceptível que algumas ações não estão sendo desenvolvidas em sua totalidade, seja por falta de direcionamento ou por melhor planejamento para atender a toda comunidade acadêmica e, neste sentido, as instituições necessitam, urgentemente, rever suas metas, entre outras questões para tornar a educação universal e não classista.

É fato que, há um avanço nas ações institucionais, mas também, medidas ultraconservadoras infiltradas na comunidade acadêmica de forma “agressiva” em um

cenário de relações sociais com forte resistência as minorias, principalmente, as pessoas com deficiência.

Sobre os egressos, dada a dificuldade de encontrar pessoas com deficiência formadas pelas instituições pesquisadas, não foi possível concluir a investigação, uma vez que não existe um banco de dados para acompanhar onde estão os discentes formados. Somente a Universidade Estadual do Maranhão sinalizou que há intenção de elaborar um projeto para acompanhar os egressos, com base nos relatos de alguns estudantes que seguiram para pós-graduação e outros para o mercado de trabalho.

A temática ora investigada não se esgota, carece aprofundar a pesquisa, sobretudo, quando se trata da permanência ao egresso de estudantes com deficiência, sobretudo, quando identificamos que as instituições e universidades seguem a lógica classista de formação profissional. É necessário continuar o estudo em pesquisas vindouras, tendo em vista que há um leque de questões para pesquisar apontadas neste texto e, sobretudo, relacionadas as leis, decretos e documentos que garantem a inclusão de pessoas com deficiência na educação pública do ensino superior.

Por fim, é urgente considerar o número de pessoas com deficiência existente em nossa nação e o contingente que chega ao ensino superior público, visando contribuir com as pessoas com deficiência, a comunidade acadêmica e a formação profissional, levando em consideração o processo de educação inclusiva considerando o significativo aumento da parcela com deficiência, em nossa sociedade, que não consegue acessar ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Linha de Base, 404 p. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU – 2013**. 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf#:~:text=O%20Programa%20Incluir%20%E2%80%93%20acessibilidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior,promovendo%20o%20cumprimento%20dos%20requisitos%20legais%20de%20acessibilidade>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Michele Correa de; RIOS, Valdir Lemos. **Escola e Educação em Gramsci**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007. Disponível: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/187>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma leitura da Educação Especial no Brasil**. In: Roberta GAIO; Rosa G. Krob Meneghetti. (Org.). Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, v. 1, p. 19-42.

LEHER, Roberto. **Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente**. In: 32º Encontro Nacional de Estudantes de Direito ENED, 2011, São Paulo. Caderno de Textos. São Paulo: Faculdade Zumbi dos Palmares e Clube de Regatas Tietê, 2011. p. 03-12.

_____. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LIMA, Terezinha Moreira; SILVA, Maria Jacinta; SILVA, Maria Muniz Marques. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2005.

LÖWY, Michael. **O que é o ecosocialismo?** São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras**. Artigo. Psicol. Esc. Educ. 22 (spe), 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1978. p. 51-53.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. - 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1926/2/JosenildePereira.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

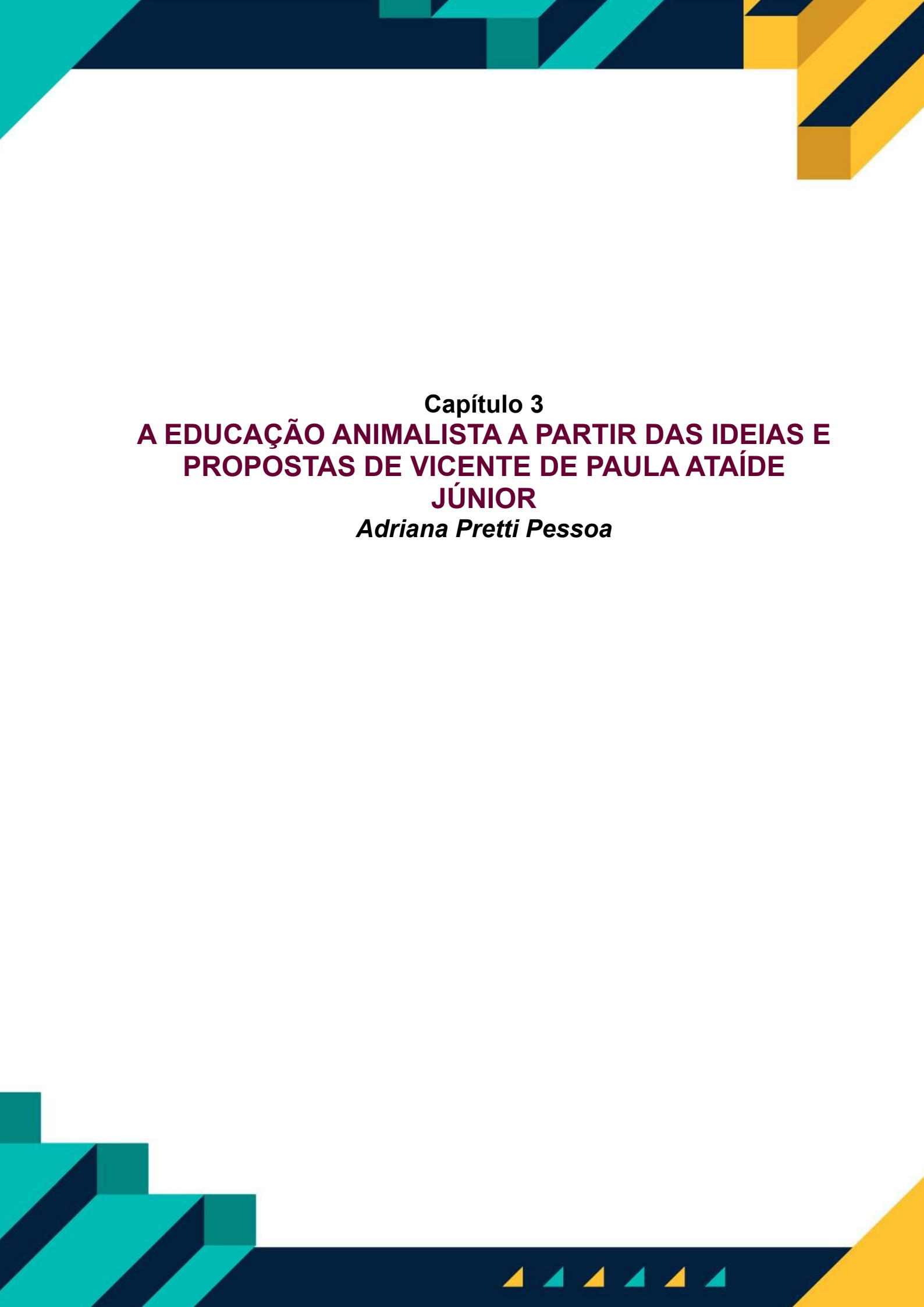
Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA. São Luís, 2016. p.128.

SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis-Brasil, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v.1, n.1, p.19-23, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos.; EVANGELISTA, Francisco. **Antonio Gramsci e a educação (escola unitária)**. *Laplage Em Revista*, 1(3), p. 55-66, 2015.



Capítulo 3
A EDUCAÇÃO ANIMALISTA A PARTIR DAS IDEIAS E
PROPOSTAS DE VICENTE DE PAULA ATAÍDE
JÚNIOR

Adriana Pretti Pessoa

A EDUCAÇÃO ANIMALISTA A PARTIR DAS IDEIAS E PROPOSTAS DE VICENTE DE PAULA ATAÍDE JÚNIOR

Adriana Pretti Pessoa

Especialista em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2023. Especialista em Direito Penal pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus, 2016. Professora na Secretaria de Educação do Espírito Santo. Aluna especial do Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2024.

E-mail: adrianapretti@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0489983297452291>

RESUMO

É indiscutível a importância científica, ambiental, jurídica e social dos animais não-humanos no mundo. Entretanto, faz-se necessário desvincular o valor ambiental que lhes foi atribuído pela espécie humana, na qualidade de fauna (disponível para a exploração e suscetível a práticas cruéis) e reconhecer o seu valor intrínseco, enquanto seres sencientes, portadores de dignidade e de direitos fundamentais. O artigo tem o objetivo de estabelecer a importância da educação animalista na educação básica, fundamentada no Princípio da Educação Animalista do jurista Vicente de Paula Ataíde Júnior. Para tanto, exploram-se os conceitos de biocentrismo, senciência, ética abolicionista, direito animal e educação animalista. A opção metodológica foi pela revisão bibliográfica, recorrendo-se, outrossim, à análise documental de tratados internacionais e das normas jurídicas brasileiras aplicáveis ao Direito Animal e a Educação. Os métodos foram, simultaneamente, o exploratório e o explicativo. Conclui-se que o Direito Animal deve fazer parte de forma transversal e integral do currículo da educação básica brasileira, a fim de conscientizar para o sofrimento animal existente nas atividades humanas de exploração e para o reconhecimento da proibição de práticas cruéis, da senciência e da dignidade animal, bem como dos direitos fundamentais dos animais não-humanos.

Palavras-chave: Biocentrismo; Direito animal; Ética abolicionista; Princípio da educação animalista; Senciência.

ABSTRACT

The scientific, environmental, legal and social importance of nonhuman animals in the world is indisputable. However, it is necessary to detach the environmental value attributed to them by the human species, as fauna (available for exploitation and susceptible to cruel practices) and recognize their intrinsic value, as sentient beings, bearers of dignity and fundamental rights. The article aims to establish the importance of animalistic education in basic education, based on the Principle of animalistic education by jurist Vicente de Paula Ataíde Júnior. To this end, the concepts of biocentrism, sentience, abolitionist ethics, animal rights and animalistic education are explored. The methodological option was a bibliographical review, also resorting to documentary analysis of international treaties and Brazilian law applicable to Animal Law and Education. The methods were simultaneously exploratory and explanatory. It is concluded that Animal Law must be a transversal and integral part of the Brazilian basic education curriculum, to raise awareness of the animal suffering that exists in human exploration activities and to recognize the prohibition of cruel practices, sentience and animal dignity, as well as the fundamental rights of nonhuman animals.

Keywords: Sentience. Biocentrism. Abolitionist ethics. Principle of animalistic education.

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta conceitos basilares para orientar a discussão do ensino do Direito Animal na educação básica, na perspectiva do Princípio da educação animalista preconizado por Vicente de Paula Ataíde Júnior¹.

¹ Autor de várias obras sobre o Direito Animal, Vicente de Paula Ataíde Junior é Doutor e Mestre em Direito Processual Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Pós-doutor em Direito Animal pela Universidade Federal da Bahia. Atuou como Promotor de Justiça do Ministério Público de Rondônia no decurso de 1996 e 2022, e desde 2014 é Juiz Federal titular da 2ª Turma Recursal dos Juizados Especiais Federais do Paraná. Professor de Direito na Universidade Federal do Paraná, Vicente de Paula leciona em diversas entidades, entre elas a Escola da Magistratura Federal do Paraná (ESMAFE/PR), a Escola da Magistratura do Paraná (EMAP), a Escola da Associação dos Magistrados do Trabalho do Paraná (EMATRAIX), a Fundação Escola do Ministério Público do Estado do Paraná (FEMPAR) e a Escola Superior da Advocacia da OAB/PR (ESA-PR). O jurista é Líder do Núcleo de Pesquisas em Direito Animal da Universidade Federal do Paraná (ZOOPOLIS). Pesquisador do EKO: Direito, Movimentos Sociais e Natureza da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenador do Programa de Extensão em Direito Animal da Universidade Federal do Paraná. Coordenador e Professor do Curso de Especialização em Direito Animal (EAD), da ESMAFE-PR/UNINTER. Membro do Instituto Brasileiro de Direito Processual (IBDP) e Membro-Fundador do Instituto Paranaense de Direito Processual (IPDP). Membro da Comissão de Direito Socioambiental da Associação dos Juízes Federais do Brasil (AJUFE). Conselheiro titular do Comitê da Bacia Hidrográfica do Litoral do Paraná, representando a Universidade Federal do Paraná. (ATAÍDE JÚNIOR, Vicente de Paula. Currículo do Sistema Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8067162391395637>. Acesso em 17/11/2023.)

A construção principiológica proposta pelo jurista oferece a melhor resposta para inserção da questão animal no ensino formal, mas de forma diferente daquela concretizada, até então, pela Educação Ambiental tradicional, que ainda se baseia em conceitos antropológicos e especistas, que consideram o animal apenas pela sua função ambiental como fauna, objetificando-o como recurso disponível para a exploração da espécie humana.

Segundo o autor, a educação animalista deve ser capaz de construir, no indivíduo e na coletividade, “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para o respeito à dignidade animal e à abolição das práticas que submetam os animais à crueldade” (ATAÍDE JUNIOR, 2020). Nesse sentido, o Princípio da educação animalista, que encontra alicerce constitucional no art. 225, § 1º, VI e VII, deve ser entendido como o dever do Estado em operar “a conscientização pública para o reconhecimento da dignidade animal, dos direitos fundamentais animais e da proibição das práticas cruéis” (ATAÍDE JUNIOR, 2020).

Com o objetivo de aclarar como a Educação Ambiental deve estabelecer conexão com o Direito Animal positivado na Constituição Federal de 1988, inserida no contexto da Educação em Direitos Humanos, trabalharemos com a hipótese de que o currículo do ensino fundamental e médio pode viabilizar de forma transversal, na temática da Educação Ambiental, as discussões contemporâneas sobre o Direito Animal consubstanciado no biocentrismo e na senciência animal.

Com esse propósito e com esse referencial teórico, abordaremos precedentes conceituais sem os quais não se pode explorar o Princípio da educação animalista e o seu significado para a educação básica, dentre eles: a doutrina filosófica biocêntrica, a senciência e consciência animal e a ética abolicionista,

O respeito dos homens pelos animais evidencia o respeito dos homens pelo seu semelhante. Sendo assim, é imprescindível para a formação de cidadãos éticos e preocupados com a dignidade animal, ensinar as crianças a compreenderem, respeitarem e amarem os animais.

Desta forma, a inclusão da temática do Direito Animal na Educação Ambiental, objetiva ampliar a reflexão sobre os temas dignidade e respeito aos animais, auxiliando na formação do pensamento crítico dos alunos, propiciando melhores condições para a sua formação plena enquanto seres humanos.

Ademais, a falta de informação é um dos maiores responsáveis pelo sofrimento dos animais. Sabendo que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, nada

mais prudente e efetivo que educar para um futuro melhor e mais consciente no que se refere ao Direito Animal e aos Direitos Humanos. Porquanto, um ser humano que respeita outras formas de vida é capaz de compreender melhor os limites do exercício do seu direito em relação ao direito do outro, seja ele um animal humano ou não-humano.

1. PRECEDENTES CONCEITUAIS

1.1 ANTROPOCENTRISMO X BIOCENETRISMO

Desde a idade antiga, especialmente no mundo ocidental, a relação entre homem e natureza se deu nos moldes do modelo antropocêntrico, no qual o homem é visto como centro do universo, e todo o resto passa a ser considerado instrumento para a sua sobrevivência e satisfação.

O Antropocentrismo é uma doutrina filosófica que coloca o homem como o centro de todos os processos de desenvolvimento do mundo e o mesmo é considerado o protagonista das relações com os demais seres vivos por ser considerado o único capaz de agir com racionalidade, de forma ética e moral. (RODRIGUES, 2018)

Essa forma de enxergar o mundo coloca o animal não-humano na condição de espécie inferior, cuja função única seria garantir a existência da espécie humana (superior). Tal concepção tem justificado a exploração e a crueldade contra os animais não-humanos ao longo dos séculos.

Em oposição a essa visão dicotômica e fragmentada do pensamento antropocêntrico, emerge a ética biocêntrica, que coloca o homem apenas como mais um dos elementos da natureza e a vida como centro do universo.

O enfoque biocêntrico marca a corrente filosófica denominada ecologia profunda, proposta na década de 1970 pelo filósofo norueguês Arne Naess. A ecologia profunda (em oposição à ecologia rasa ou superficial) surgiu como uma contraposição à visão dominante de natureza como um mero conjunto de recursos úteis aos seres humanos. (BRÜGGER, 2009)

Importante destacar que não faz sentido falar em Princípio da educação animalista sem considerar o valor intrínseco de cada vida, no qual cada ser vivo tem um fim em si mesmo. Aqui, o animal não-humano não tem valor por pertencer a fauna e ser importante para o equilíbrio ecológico do planeta. Não se mede o valor de uma

vida pela sua importância na garantia do direito de uso do bem ambiental ecologicamente equilibrado para gerações futuras.

Essa visão mesquinha da vida, consubstanciada apenas no Princípio constitucional da solidariedade intergeracional², precisa ser ampliada, pois o animal, enquanto indivíduo senciente, é portador de valor e dignidade próprios. Nesse sentido, a educação ambiental animalista deve rejeitar o especismo³, bem como qualquer outra forma de discriminação entre animais humanos e não-humanos.

1.2. CONSCIÊNCIA E SENCIÊNCIA ANIMAL

Dois conceitos importantes a serem considerados antes de adentrarmos ao estudo do Princípio da educação animalista de Ataíde Júnior, são a consciência e a senciência animal. A Declaração de Cambridge sobre a Consciência Animal, escrita por Philip Low e proclamada publicamente em Cambridge, Reino Unido, em 7 de julho de 2012 afirma que:

A ausência de um neocórtex não parece impedir que um organismo experimente estados afetivos. Evidências convergentes indicam que os animais não humanos têm os substratos neuroanatômicos, neuroquímicos e neurofisiológicos de estados de consciência juntamente com a capacidade de exibir comportamentos intencionais.

Consequentemente, o peso das evidências indica que os humanos não são os únicos a possuir os substratos neurológicos que geram a consciência. Animais não humanos, incluindo todos os mamíferos e as aves, e muitas outras criaturas, incluindo polvos, também possuem esses substratos neurológicos. (LOW, 2012)

Partindo-se desse princípio de consciência estabelecido pelos pesquisadores da Universidade de Cambridge, a senciência, nada mais é do que “a capacidade de experimentar a dor física e o sofrimento, o prazer e a diversão, e ter consciência da diferença entre ambos” (BEHLING; CAPORLINGUA, 2019). O reconhecimento científico de tal capacidade nos animais não-humanos tem profundas implicações

² A esse respeito, dispôs o art. 225, caput, da [Constituição Federal](#) de 1988: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

³ O especismo é definido por Peter Singer como “qualquer forma de discriminação praticada pelos seres humanos contra outras espécies”. (SINGER *apud* BRÜGGER, Paula. **Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental**. Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 29, p. 197-214, jul./dez. 2009. p. 5)

éticas, uma vez que importa em “aceitar que ele sofre e que tem consciência do seu sofrimento” (BEHLING; CAPORLINGUA, 2019).

Um ser senciente tem a capacidade de sentir, importa-se com o que sente e experimenta satisfação e frustração. Seres sencientes estão conscientes de como se sentem, onde e com quem estão e como são tratados. Possuem sensações, como dor, fome e frio, além de emoções, como medo, estresse e frustração. Percebem o que está acontecendo com eles, aprendem com a experiência, reconhecem seu ambiente, têm consciência de suas relações, são capazes de distinguir e escolher entre objetos, animais e situações diferentes, assim como avaliam aquilo que é visto e sentido e elaboram estratégias concretas para lidar com isso. (ANDRADE; ZAMBAM *apud* ATAÍDE JUNIOR, 2020)

Segundo o Promotor de Justiça Laerte Levai

Ao agregar numa só palavra os conceitos de sensibilidade e consciência, ela acaba se tornando um conceito-chave para a discussão ética sobre os animais. Em resumo, sencientes são todos os organismos vivos que, além de apresentarem reações orgânicas ou físico-químicas aos processos que afetam o seu corpo (sensibilidade), percebem estas reações como estados mentais positivos ou negativos (consciência) (LEVAI, 2016).

Sendo assim, fundamentando-se na conjugação da Declaração de Cambridge sobre a Consciência Animal e do art. 225, § 1º, inciso VII da CF/88, o jurista afirma que a senciência animal é um princípio ético que requer um de princípio jurídico (dentro da categoria de Princípio Ambiental) para tornar mais eficaz a tutela jurídica dos animais não-humanos (LEVAI, 2016).

Isso posto, com base nos conceitos de biocentrismo e senciência, faz-se necessário diferenciar duas vertentes da proteção ambiental na perspectiva animal: a postura ética bem-estarista (reformista) e a ética abolicionista, cujos expoentes são, respectivamente, Peter Singer e Tom Regan.

1.3 ÉTICA ANIMAL BEM-ESTARISTA X ÉTICA ABOLICIONISTA

O filósofo australiano Peter Singer, precursor do movimento bem-estarista animal, fundamenta o seu Princípio ético da Igual Consideração de Interesses na capacidade do ser em sentir dor ou sofrimento – senciência.

Não se pode dizer se uma pedra quer ou não ser jogada em um rio, já que ela não tem a capacidade de exprimir sentimentos. Contudo, se

um peixe for retirado da água, visivelmente, irá sofrer, contorcer-se, tentando voltar ao seu habitat natural, ou seja, está sofrendo com a situação a qual foi submetido. (SILVA.; SALOMÃO; NEVES, 2020)

Dentro do critério da senciência, Singer afirma que “aquele que experimenta o sofrimento deve ter direitos morais e atributos como a linguagem falada e a racionalidade não seriam imprescindíveis para definir aqueles que devem merecer cuidados” (SINGER *apud* RODRIGUES, 2018). Nesse sentido, o filósofo desenvolve a sua teoria com base no Princípio da Igualdade, ampliando o seu alcance para além dos animais da espécie humana.

O princípio de igual consideração de interesses atua como uma balança, pesando imparcialmente os interesses. As verdadeiras balanças favorecem o lado em que o interesse é mais forte, ou em que vários interesses se combinam para exceder em peso um menor número de interesses semelhantes, mas não leva em conta quais interesses estão pesando. (SINGER *apud* MEDEIROS, 2017)

Crítico do especismo, em palestra no evento que ocorreu em 2013 no Robertson Hall, Singer comparou-o a outros tipos de preconceitos, como o racismo e o sexismo, ao descrever o mesmo “como um preconceito contra um fato biológico que faz os humanos se sentirem superiores aos outros animais, independente do que, de fato, eles são” (ANDA, 2013).

Uma questão relevante na comparação entre o especismo e o racismo é a questão da propriedade sobre os seres vivos. A dominação, a violência, os castigos e a tortura contra os negros eram justificadas no fato de que eles tinham o status de res (coisa), propriedade; assim como a exploração e os maus-tratos aos animais não-humanos encontra justificativa no fato de ainda serem considerados pelo direito bens semoventes e, como tal, podem ser tratados de qualquer jeito. Essa visão ultrapassada precisa ser superada, a fim de proporcionar a proteção e o tratamento do qual o animal não-humano faz jus.

Importante destacar que, em Singer, toda a discussão sobre o Direito Animal, está restrita aos animais sencientes.

E aqui se encontra o limite da ética de Peter Singer: apenas os seres passíveis de dor e sofrimento possuem um valor intrínseco, ao passo que a natureza inanimada (florestas, plantas, vegetais, etc.) possui apenas um valor instrumental. (PEREIRA, 2016)

De acordo com Singer:

Estender uma ética, de forma plausível, para fazê-la extrapolar os seres sencientes é uma tarefa difícil. Uma ética fundada nos interesses de criaturas sencientes está situada em território reconhecível. As criaturas sencientes têm necessidades e desejos. Elas preferem alguns estados a outros. Podemos, por conseguinte, formar uma ideia, mesmo com muito esforço imaginativo e sem garantia de sucesso, do que poderia ser a existência daquela criatura sob condições específicas. (SINGER *apud* PEREIRA, 2016)

Ocorre que, pensar apenas no bem-estar dos animais sencientes, evitando, quando possível, o seu sofrimento, não é suficiente para a mudança de paradigma necessária para repensar a relação entre animais humanos e não-humanos.

Por outro prisma, Tom Regan, representante do movimento Abolicionista, propõe uma atitude mais radical para defender os direitos dos animais, fundamentada no direito moral inerente a todas as “criaturas conscientes que possuem um bem-estar individual que tem importância para nós independente de nossa utilidade para os outros” (REGAN *apud* OLIVEIRA, 2004), chamadas por ele de “sujeitos-de-uma-vida”.

Para Regan

Quando se trata de como os humanos exploram os animais, o reconhecimento de seus direitos requer abolição, não reforma. Ser bondoso com os animais não é suficiente. Evitar a crueldade não é suficiente. Independentemente de os explorarmos para nossa alimentação, abrigo, diversão ou aprendizado, a verdade dos direitos animais requer jaulas vazias, e não jaulas mais espaçosas. (REGAN, 2005)

O autor defende a abolição de todas as formas de exploração animal, pois todos são merecedores de respeito por direito e justiça. Sendo assim, não admite o uso de animais em circunstâncias “humanitárias” – como no abate para consumo e em experimentos científicos –, como tolera a teoria de Singer.

Nesse sentido, “o “bem-estar” dos animais não-humanos objetiva à perpetuação de práticas especistas já existentes, e não a mudanças de paradigma no tocante à nossa relação com eles” (BRÜGGER, 2009).

Todavia, apesar de divergirem em seus posicionamentos em vários aspectos, ambos são considerados precursores do pensamento contemporâneo sobre Direito Animal, e concordam que é preciso estender o entendimento sobre dignidade para além da espécie humana, levando-se em consideração a consciência e a senciência animal.

2. O QUE É DIREITO ANIMAL?

A Declaração Universal dos Direitos Animais da UNESCO, de 27 de janeiro de 1978, já reconhecia o animal como possuidor de direitos, afirmando em seu preâmbulo que o desconhecimento e o desprezo desses direitos têm levado o homem a cometer crimes contra os animais e contra a natureza. Nesse contexto, o reconhecimento pela espécie humana do direito à existência das outras espécies animais constitui o fundamento da coexistência das outras espécies no mundo (ONU, 1978).

Segundo Ataíde Júnior, o Direito Animal pode ser conceituado como “conjunto de regras e princípios que estabelece os direitos fundamentais dos animais não-humanos, considerados em si mesmos, independentemente da sua função ambiental ou ecológica” (ATAÍDE JÚNIOR, 2018).

Pensar o Direito Animal como ramo autônomo do direito, apartado do Direito Ambiental, é fundamental para sua autonomia científica, pois, enquanto o Direito Animal atua na tutela jurídica dos animais pelo seu valor intrínseco, o Direito Ambiental o faz pela sua função ecológica.

Essa separação é necessária para que se possam estabelecer os princípios gerais do Direito Animal, mas, sobretudo, os seus princípios exclusivos⁴, dentre os quais se encontra o Princípio da Educação Animalista do autor Vicente de Paula Ataíde Júnior.

3. PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO ANIMALISTA

3.1 FUNDAMENTOS LEGAIS

O Código Civil Brasileiro de 2002 reflete o padrão filosófico antropocentrista preponderante no direito, que coloca o homem como senhor de todas as coisas, beneficiário único de tudo o que existe, cuja vida é mais importante que a de qualquer outro ser. Essa visão ultrapassada, de viés patrimonialista, que dá aos animais o tratamento de “coisa” (bem semovente), conflita com o dispositivo constitucional da

⁴ Segundo Ataíde Júnior, são princípios exclusivos do Direito Animal: Princípio da dignidade animal; Princípio da universalidade; Princípio da primazia da liberdade natural e Princípio da educação animalista. (ATAÍDE JUNIOR, Vicente de Paula. **Princípios do Direito Animal Brasileiro**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA, e-issn 2358-4777, v. 30, n. 01, p.106 -136, Jan-Jun 2020)

anticrueldade. do art. 225, §1º, VII, que veda de forma expressa práticas que submetam os animais a crueldade; além de dispor sobre a educação ambiental:

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.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

[...]

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade. (BRASIL, 1988)

Destarte, o Direito Animal precisa ser pensado e interpretado conforme o disposto na Carta Magna, que reconhece a senciência animal e veda atos de crueldade. No mesmo sentido é o entendimento do Supremo Tribunal Federal que no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4983 (ADIN da vaquejada), no final de 2016, o STF, por meio do voto-vista vencedor do Ministro Luís Roberto Barroso, afirmou que:

A vedação da crueldade contra animais na Constituição Federal deve ser considerada uma norma autônoma, de modo que sua proteção não se dê unicamente em razão de uma função ecológica ou preservacionista, e a fim de que os animais não sejam reduzidos à mera condição de elementos do meio ambiente. Só assim reconheceremos a essa vedação o valor eminentemente moral que o constituinte lhe conferiu ao propô-la em benefício dos animais sencientes. Esse valor moral está na declaração de que o sofrimento animal importa por si só, independentemente do equilíbrio do meio ambiente, da sua função ecológica ou de sua importância para a preservação de sua espécie. (STF, ADI 4983, 2017)

Apesar da orientação constitucional, a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), deixa clara a sua orientação antropocêntrica ao dispor que a educação ambiental deve ser voltada para a conservação da natureza apenas pelo seu valor instrumental.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (LEI 9.795, 1999)

E mesmo com as alterações recentes instituídas pela Lei nº 14.393 de 04 de julho de 2022 (que altera a PNEA para instituir a Campanha Junho Verde) verifica-se que o pensamento predominante ainda é fundado no antropocentrismo, ao trazer termos como: “cadeias produtivas”, “turismo sustentável”, “controle da poluição e da degradação dos recursos naturais”, “preservação para as presentes e futuras gerações”,

Isso posto, sobrevém a necessidade de ponderar o Direito Animal e a educação animalista apartado do Direito Ambiental e da Educação Ambiental tradicional.

3.2 A INSERÇÃO DO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO ANIMALISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Vicente de Paula Ataíde Junior, ao propor os princípios exclusivos do Direito Animal, define o Princípio da Educação Animalista como sendo:

Princípio da educação animalista: esse princípio é extraído do dispositivo constitucional que impõe ao Poder Público o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (art. 225, § 1º, VI). Como também é dever do Poder Público proteger a dignidade animal (art. 225, § 1º, VII), nesse dever se inclui a educação animalista, pela qual se opera a conscientização pública para o reconhecimento da dignidade animal, dos direitos fundamentais animais e da proibição das práticas cruéis. O estado de coisas a ser promovido é a sociedade brasileira consciente que animais são seres sencientes e conscientes, que desfrutam de experiências subjetivas, dotados de dignidade própria e merecedores de respeito, não por compaixão, mas por serem titulares de direitos fundamentais próprios. O princípio, conseqüentemente, impõe condutas administrativas para o estabelecimento de programas e de políticas públicas de educação animalista. (ATAÍDE JÚNIOR, 2020)

À vista disso, a educação animalista opera ampliando a consideração de direitos fundamentais e dignidade para todas as formas de vida. A inserção da temática do Direito Animal no currículo da educação básica tem como objetivo reivindicar o direito à vida digna para todos os seres vivos. Para tanto, é preciso questionar os fundamentos da sociedade, que se baseiam na exploração animal, seja para alimentação, vestimentas, diversão, turismo, pesquisas ou qualquer outra forma de abuso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe que além dos componentes curriculares tradicionais, (como arte, matemática, ciências e língua portuguesa)

existem temáticas que “não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (Ministério da Educação, 2019). Esses assuntos, chamados de Temas Contemporâneos Transversais ou Temas Integradores, devem ser abordados em todas as etapas da educação básica, e são agrupados em 15 assuntos, dentre as quais está a Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos.

Sobre a Educação em Direitos Humanos, o Currículo do Espírito Santo dispõe que:

A Educação em Direitos Humanos permite a formação de sujeitos ativos ao trazer conhecimentos que questionam e refletem a realidade social, histórica e cultural em que estamos inseridos. Assim, atores ativos e participativos geram transformação social e desenvolvem habilidades, potencialidades e consciência crítica. As diferenças sociais estão expostas em nossa sociedade como a miséria, pobreza extrema, intolerância religiosa, étnica e de gênero, condição social e deficiência, e estabelecem perigosos estereótipos. Diante dessa realidade, a Resolução CNE/CP Nº 1/2012 (BRASIL, 2012) constitui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, como tema integrador que permite autotransformação e mudança social, política e econômica. (ESPÍRITO SANTO, 2020)

Diante disso, depreende-se que o ensino em Direitos Humanos visa a formação do cidadão, ou seja, um indivíduo que além de adquirir conhecimentos seja capaz de usar esse conhecimento para interferir e transformar positivamente o mundo a sua volta. Educar em Direitos Humanos é formar indivíduos que não só se reconhecem como seres dotados de dignidade, mas que também reconhecem o outro como portador do mesmo direito.

Ocorre que a dignidade não é atributo inerente apenas aos seres humanos, mas qualidade que deve ser estendida a todos os seres vivos sencientes, e é aqui que a educação animalista deve atuar, para romper com o ensino tradicional que naturaliza as formas de opressão, os processos de dominação e reforça o especismo.

Por sua vez, a temática da Educação Ambiental (EA), conforme depreende-se das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental⁵, insiste na visão

⁵ No seu art. 14, I, dispõe que Educação Ambiental nas instituições de ensino deve contemplar: “abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social”. (BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de junho de 2012).

antropocêntrica da natureza como recurso, cuja proteção encontra seu fim na preservação ambiental para que as futuras gerações tenham o que explorar. Visão que é ratificada no Currículo do Espírito Santo, ao afirmar que a EA visa “Promover o desenvolvimento socioambiental que garanta a qualidade de vida das gerações futuras e criar novas mentalidades em relação ao uso de recursos oferecidos pela natureza” (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Segundo Laerte Levai, “a crescente cultura da violência pode ser combatida com ações pedagógicas capazes de demonstrar que a vida, independentemente da forma como se manifesta, é o bem maior de qualquer criatura” (LEVAI, 2016). Por isso acreditamos que o acesso à informação qualificada seja capaz de mudar a forma como animal não-humano é visto; não mais como um objeto a ser usado, mas como um ser dotado de direitos e que assim como nós humanos é possuidor de sentimentos e emoções, que sente medo, frio, fome e dor,

Outrossim, Vicente de Paula afirma que Princípio da Educação Animalista

[...] combate o especismo, como prática discriminatória pela espécie, de todo vedada pela Constituição (art. 5º, XLI), além de atuar contra as formas de estigmatização de certos grupos animais como pragas, destituídos de dignidade própria, o que os torna mais vulneráveis à violência, à crueldade e ao extermínio. (ATAÍDE JÚNIOR, 2020)

Através da educação podemos despertar nas crianças a empatia e o respeito pelos animais. A educação animalista pode transformar a forma como o homem se relaciona com a natureza, parte integrante dos direitos humanos dos quais somos todos possuidores e devedores, pois se temos direito de usufruir, também temos o dever de cuidar.

CONCLUSÃO

Dentre os Princípios exclusivos do Direito Animal propostos pelo doutrinador Vicente de Paula Ataíde Júnior (princípio da dignidade animal, princípio da universalidade, princípio da primazia da liberdade natural e princípio da educação animalista), o Princípio da educação animalista é o alicerce para a mudança dogmática do Direito Animal, em especial na seara da educação básica, na qual o tema ainda é trabalhado dentro de uma visão reducionista e antropocêntrica dos animais não-humanos pela Educação Ambiental tradicional.

A interpretação constitucional fundamentada na senciência animal e na proibição de práticas cruéis, nos conduz ao reconhecimento da dignidade para além da espécie humana, estendendo-a, também, aos animais-não-humanos.

Na perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica e no reconhecimento do Direito Animal como ramo autônomo do Direito Ambiental, a educação animalista encontra espaço na educação básica, devendo ser abordada de forma transversal e integral dentro do currículo.

Segundo Ataíde Júnior, é o Princípio da Educação Animalista

[...] que impõe e legitima o estabelecimento de práticas pedagógicas, campanhas educativas e políticas públicas que induzam e implementem uma ética de respeito à vida e à dignidade animal, de maneira que tem respaldo constitucional o apelo à ética vegana e às dietas vegetarianas, inclusive destinadas às crianças, em todos os níveis de ensino, a à comunidade em geral (art. 2º, X, Lei 6.938/1981). (ATAÍDE JÚNIOR, 2020)

A tendência ético-filosófica abolicionista, preconizada por Tom Regan, direciona a educação animalista para a conscientização da necessidade da abolição de todas as formas de opressão animal, incluindo a exploração para o consumo, turismo e experimentos científicos.

infere-se, portanto, que, nos termos do Princípio da educação animalista, o Direito Animal deve fazer parte de forma transversal e integral do currículo da educação básica brasileira, a fim de se conscientizar para o sofrimento animal existente nas atividades humanas de exploração e para o reconhecimento da senciência, da dignidade animal, dos direitos fundamentais animais e da proibição das práticas cruéis.

REFERÊNCIAS

ANDA, Agência de Notícias de Direitos Animais. **Singer critica o especismo em palestra sobre direitos animais**. Jusbrasil: notícia publicada em 11/10/2013. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/singer-critica-o-especismo-em-palestra-sobre-direitos-animais/100709253>>. Acesso em 07/09/2023.

ATAÍDE JÚNIOR, Vicente de Paula. **Introdução ao Direito Animal Brasileiro**. Revista Brasileira de Direito Animal, e-issn: 2317-4552, Salvador, volume 13, número 03, p. 48-76, Set-Dez 2018.

_____, Vicente de Paula. **Princípios do Direito Animal Brasileiro**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito, [S. l.], v. 30, n. 1, 2020. DOI: 10.9771/rppgd.v30i1.36777. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/36777>. Acesso em: 08/10/2023.

_____, Vicente de Paula; SILVA, Débora Bueno. **Consciência e Senciência como Fundamentos do Direito Animal**. *Revista Brasileira de Direito e Justiça*. V. 4, JAN./DEZ.2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/RBDJ.v.4.0004>>. Acesso em: 23/09/2023.

BEHLING, Greici Maia; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. **Educação ambiental crítica e a transição paradigmática do direito ambiental na desobjetificação dos animais**. Scielo, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc20180128vu2019L2AO>>. Acesso em: 28/08/23.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 07/10/2023.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRÜGGER, Paula. **Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 197-214, jul./dez. 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Constituição Estadual de 1989**. Disponível em: <<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/COE11989.HTML>>. Acesso em 28/08/23.

_____. **Currículo do Espírito Santo**. Secretaria de Estado de Educação: Vitória, 2020. P. 42. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>>. Acesso em: 08/10/2023.

LEVAI, Laerte Fernando. **Direito Animal: uma questão de princípios**. Análise de documentos, 2015. *Revista Diversitas*, Ano 4 n. 5 out2015/mar 2016. Disponível em: <https://diversitas.fffch.usp.br/sites/diversitas.fffch.usp.br/files/inline-files/revista_diversitas_5_1.pdf>. Acesso em 23/09/2023.

LOW, P. **The Cambridge Declaration on Consciousness**. Disponível em: <<http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>>. Data de acesso: 30/08/2023

MEDEIROS, Géssyca Deize Santos. **O utilitarismo preferencial de Peter Singer: uma abordagem ética para a defesa animal.** João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11872>>. Acesso em: 24/09/2023.

OLIVEIRA, G. D. de. **A teoria dos direitos animais humanos e não-humanos, de Tom Regan.** Revista *ethic@*, Florianópolis, v.3, n.3, p. 283-299, Dez 2004. p. 4. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/download/14917/13584/45947>>. Acesso em: 01/10/2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos dos Animais.** Assembléia da UNESCO, Bruxelas, 27 jan. 1978.

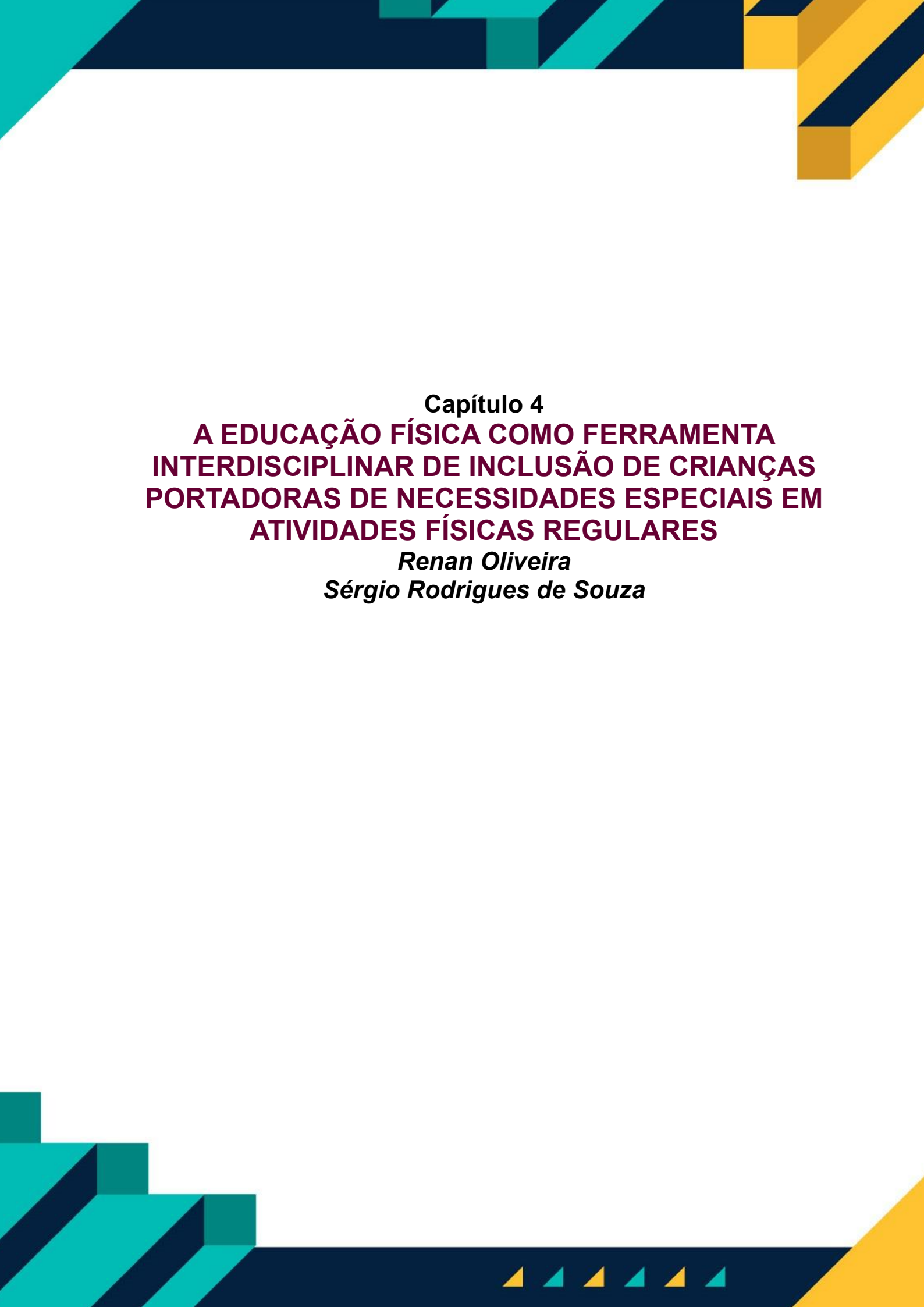
PEREIRA, Vinicius Laurindo dos Santos. **Considerações sobre a Ética Animal de Peter Singer.** João Pessoa, 2016. p. 90. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9619/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25/09/2023.

REGAN, Tom. **Jaulas vazias: encarando o desafio dos direitos animais.** Tradução: Regina Rheda. Porto Alegre: Lugano Editora, 2005.

RODRIGUES, Keilly Pagels Barbosa. **Educação ambiental-animalista: questões teóricas e uma discussão sobre a situação dos animais errantes na Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: UFPB, 2018.

SILVA, T. C. P. C. D.; SALOMÃO, K.; NEVES, A. M. **A ética animal em Peter Singer e Tom Regan em virtude da problemática dos direitos universalizáveis dos animais.** Revista DIAPHONÍA, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 253–262, 2020. DOI: 10.48075/rd.v6i1.25085. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/25085>>. Acesso em: 08/09/2023.

STF, Pleno. **ADI 4983.** Relator Ministro MARCO AURÉLIO, julgado em 06/10/2016, publicado em 27/04/2017.



Capítulo 4
**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA
INTERDISCIPLINAR DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS
PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM
ATIVIDADES FÍSICAS REGULARES**

Renan Oliveira
Sérgio Rodrigues de Souza

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM ATIVIDADES FÍSICAS REGULARES

Renan Oliveira

Pedagogo. Bacharel em Educação Física. E-mail: renanoliveiraxd@gmail.com

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Pesquisador. Consultor Científico. E-mail:

srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho aborda a temática sobre a educação física como ferramenta interdisciplinar de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais em atividades físicas regulares. A relevância científica deste trabalho está em que a partir dos estudos sistemáticos realizados, poderão ser elaboradas ações didáticas e pedagógicas que possibilitarão o surgimento de novas estratégias de trabalho, criação de novos estudos e um entendimento mais amplo sobre como atuar com os estudantes que sejam portadores de necessidades especiais. A relevância epistemológica deste trabalho se apresenta no fato de que, uma vez as propostas analisadas, surgirão como fontes de conhecimentos eruditos, capazes de auxiliar na condução de trabalhos didáticos futuros a serem realizados pelos profissionais da educação. A relevância social deste trabalho se insere no campo de atuação da Educação Física que prepara os estudantes para manifestarem seus potenciais esportivos nos diversos campos da existência humana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, focada no formato de um ensaio. As conclusões a que se pode chegar é que, a Educação Física, se aplicada dentro de critérios técnicos, pode atingir resultados muito satisfatórios no aspecto da inclusão social, promovendo ganhos consideráveis nos campos motor, cognitivo e intelectual daqueles que são portadores de necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação Física; Portadores de Necessidades Específicas; Inclusão.

ABSTRACT

This work addresses the topic of physical education as an interdisciplinary tool for including children with special needs in regular physical activities. The scientific relevance of this work is that, based on the systematic studies carried out, didactic and pedagogical actions can be developed that will enable the emergence of new work strategies, the creation of new studies and a broader understanding of how to work with students who are carriers of special needs. The epistemological relevance of this work is presented in the fact that, once the proposals are analyzed, they will emerge as sources of erudite knowledge, capable of assisting in the conduct of future didactic work to be carried out by education professionals. The social relevance of this work falls within the field of Physical Education, which prepares students to express their sporting potential in the various fields of human existence. This is a bibliographical research, focused on the format of an essay. The conclusions that can be reached are that Physical Education, if applied within technical criteria, can achieve very satisfactory results in the aspect of social inclusion, promoting considerable gains in the motor, cognitive and intellectual fields of those who have special needs.

Keywords: Physical Education; People with Specific Needs; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de crianças portadoras de necessidades educativas especiais nas atividades coletivas de exercícios físicos, especialmente, exercícios de funcional, tem exigido novas estratégias de ensino e de formação dos profissionais habilitados em Educação Física que atuam nesta modalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996) preconiza que as crianças tenham atendimento em todos os campos do saber humano, isto inclui, automaticamente, a disciplina de Educação Física, que se trata de uma ciência do ramo da medicina que é aplicada aos processos de desenvolvimento motor, neuromotor e psicomotor, auxiliando a uma recuperação e desenvolvimento da saúde como um todo.

Sua relevância se incide que, por meio de um trabalho bem efetuado pelo profissional de Educação Física, haverá maior resistência muscular, óssea, motora influenciando sobre os aspectos cognitivos, o que resulta, ainda em melhorias na qualidade de vida. Na maioria dos casos em que se refere a crianças portadoras de necessidades especiais, elas já nascem com um determinado grau de

comprometimento da esfera motora, que pode estar ligada aos campos neurológicos, psicológicos. Toma-se, assim, como de necessária relevância um atendimento especial a estas crianças, no sentido de promover o desenvolvimento motor, a coordenação motora dos membros inferiores e superiores, tônus muscular, diretrizes psicofísicas.

Junto com todo este aparato de técnicas, voltadas para o suporte psicofísico da criança, porque não se pode perder de vista que a Educação Física que é aplicada nos Centros de Atendimento e nos Funcionais é, também, de caráter pedagógico.

Quando se preconiza uma ideia de inclusão, de modo que possibilite um atendimento adequado a todos, há que primeiro, identificar qual o público para o qual se dirige a prática. Uma vez que tal processo seja posto em evidência, tem-se que elaborar os mecanismos de atuação que possam conduzir os trabalhos técnicos, didáticos e pedagógicos, de acordo com a exigência específica deste grupo sobre o qual realizou-se o recorte. Isto porque, pensar a inclusão, não se trata, tão somente, de colocar aqueles que estão à margem dos procedimentos e dos direitos constitucionais para dentro dos espaços regulares de atendimento social; preconiza-se algo muito além, que permita um auto conhecimento, tanto por parte do profissional de Educação Física, quanto do indivíduo em condições de atendimento especializado.

Junto com toda esta conjuntura, faz-se necessário compreender, ainda, que a inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais nos centros regulares de atividades físicas e Funcionais tem exigido a elaboração e a implantação de novas estratégias de atendimento e, especialmente, de formação dos professores que atuam nesta modalidade, porque os procedimentos desenvolvidos para as ações práticas de exercício, de modelagem, até o momento, não contemplam em sua plenitude, tais elementos de exceção, uma vez que faz-se muito importante analisar a situação de que, muito recentemente é que os indivíduos portadores de necessidades educacionais específicas passam a ser reconhecidos como sujeitos de direito dentro do processo democrático, e junto com isto, surgem condições amplas de estudos, desenvolvimento de estratégias, metodologias, ações práticas e, tudo isto perpassa por discussões de âmbito filosófico, em que as potencialidades dos processos e dos estudantes são postos em evidência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) preconiza que todos os estudantes tenham direito garantido ao atendimento educacional em todos os campos do saber humano, o que inclui, automaticamente, a disciplina de

Educação Física, que se trata de uma ciência do ramo da medicina que é aplicada aos processos de desenvolvimento motor, neuromotor e psicomotor, auxiliando a uma recuperação e desenvolvimento da saúde como um todo, não perdendo o foco na questão de que o interesse da Pedagogia, como uma ciência autônoma, é a formação integral do homem. Ressalva-se este detalhe aqui, porque, mesmo a Educação Física possuindo um caráter mais vinculado ao campo da saúde, não se pode perder de vista que, ao ser inserida no ramo da educação formal, assume um caráter pedagógico específico, determinante no processo de formação da estrutura psicológica humana.

Incidem-se neste trabalho, uma abordagem metodológica analítica, no aspecto de buscar realizar uma análise sobre como a Educação Física, pode contribuir para que possa ser desenvolvida, de modo interdisciplinar, a inclusão dos indivíduos portadores de necessidades especiais nos espaços de realização de atividades físicas e nos Funcionais. O interesse é que, não somente se possa incluí-los, mas, muito além disto, que se produza e descubra conhecimentos e novos saberes que auxiliem os profissionais que atuam nesta modalidade e com este grupo específico nos processos de desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino específicas capazes de atendê-los em suas necessidades específicas.

A relevância científica deste trabalho está em que a partir dos estudos sistemáticos realizados, poderão ser elaboradas ações didáticas e pedagógicas que possibilitarão o surgimento de novas estratégias de trabalho, criação de novos estudos e um entendimento mais amplo sobre como atuar com os estudantes que sejam portadores de necessidades especiais, que tipos de brincadeiras, jogos, atividades físicas, desenvolvimento de raciocínio lógico, articulação com outras disciplinas, chegando ao modo de execução das transposições didáticas até culminar em um processo de ensino-aprendizagem transdisciplinar.

A relevância epistemológica deste trabalho se apresenta no fato de que, uma vez as propostas analisadas, surgirão como fontes de conhecimentos eruditos, capazes de auxiliar na condução de trabalhos didáticos futuros a serem realizados pelos profissionais da educação. Há que considerar que o viés a ser seguido é o de um trabalho interdisciplinar em que os objetivos traçados, o são, sob a organização curricular conjunta com outras disciplinas de caráter científico, o que valida a proposta em sua dimensão com a orientação de ir além do que pode ser feito, para uma conjuntura do que é potencialmente possível ser alcançado.

A relevância social deste trabalho se insere no campo de atuação da Educação Física que prepara os estudantes para manifestarem seus potenciais esportivos nos diversos campos, como os jogos em que se exige um refinamento intelectual e disciplina rigorosas, como é o caso do xadrez, damas e ainda esportes olímpicos de alto rendimento em que os atletas executam suas condições de treinamento em condições de trabalho isolado. O que se quer esclarecer, por meio desta afirmativa é que a inclusão que propõe-se por intermédio deste trabalho analítico é a de que o estudante sinta-se como parte de algo, sendo co-autor de suas conquistas como cidadão e como indivíduo.

Assim, este se torna um estudo exploratório, uma vez que busca resultados para perguntas as quais, as Ciências Médicas, Sociais e Humanas, ainda não possuem condições de responder, explicitando que todas estas respostas que se espera alcançar são de caráter didático, ou seja, buscam ensinar o indivíduo que está sendo educado e os profissionais envolvidos no processo *a serem*, os estudantes a serem mais capazes de enfrentar seus desafios e os profissionais a serem mais habilidosos em seus respectivos campos de atuação, conseqüentemente, mais humanos.

O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO A PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS NEUROMOTORAS

Não se pode prescindir que, ao pensar atividades físicas para indivíduos portadores de necessidades especiais, deve-se pensar em como atuar com eles, sempre considerando suas limitações e suas potencialidades, estas que ainda estão aquém do conhecimento científico e da aceitação ampla da sociedade contemporânea.

Isto deixa patente que, quando esta mesma comunidade que se diz incluyente, praticamente, obriga aos portadores de necessidades específicas a cumprir tarefas as quais não possuem condições ou que somente as terão depois de muito esforço e exaustiva dedicação exclusiva, sem considerar e/ou respeitar o espaço-tempo de cada indivíduo, pratica uma forma de abuso, em nome de uma ideia esdrúxula de inclusão. Por este motivo que, quando apresenta-se a proposta de inclusão, não se trata de incluir o indivíduo nas práticas de Educação Física por meio de esportes, de atividades físicas adaptadas ou outra coisa que seja; trata-se de incluí-lo nas práticas e demais

atividades regulares de Educação Física, respeitando o seu modo de ser e de agir, no tempo e no espaço.

Assim que, passa-se a compreender que inclusão de portadores de necessidades específicas nos espaços de atividades físicas e funcionais se refere a um processo, este termo entendido dentro da concepção de Levi Semenovitch Vygotsky (1896-1934), que trata-se de uma gama de ideias, propostas, hipóteses e teorias reunidas, todas buscando solucionar um problema antes colocado pela sociedade, que espera dos científicos uma solução, senão imediata, mas que não seja interrompida e nem cessadas as investigações.

A relevância pedagógica do trabalho com portadores de necessidades especiais, a destacar dificuldades e/ou limitações neuro-motoras se incide que, por meio de um trabalho bem efetuado pelo profissional de Educação Física, de um modo geral, todos os envolvidos terão condições de apresentar maior resistência muscular, melhora na desenvoltura da estrutura ósseo-corpórea, maior capacidade de coordenação e orientação motora, condições que terminam influenciando, positivamente, sobre os aspectos cognitivos e sociais, como elevação da autoestima, reconhecimento de si mesmo, o que resulta, ainda, em melhorias nos aspectos vivenciais.

Todo o trabalho de atividade física em Centros de atendimento e Funcionais assume maior relevância quando direcionado para indivíduos portadores de necessidades especiais, porque na maioria dos casos em que se refere a estes indivíduos, eles já nascem com um determinado grau de comprometimento da esfera motora, que pode estar ligada, diretamente, aos campos neurológicos e psicológicos e agrava-se, os efeitos de uma educação super protetora por parte das famílias, que não consideram o potencial que cada indivíduo apresenta, independentemente de suas condições físicas; considerando, tão somente, o que crêem ser possível ou não de ela realizar e com isto a limitam a um espaço confinado, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto neuromotor.

Assim que, ao assumir a responsabilidade de preparar estes indivíduos para um processo efetivo de inclusão, há que trabalhar com as famílias, demonstrando-lhes que as limitações que estes estudantes apresentam não os condicionam a um processo de exclusão sócio-pedagógico, realçando que o papel em especial do profissional de Educação Física é promover o acesso do indivíduo ao saber e como

superar suas limitações, conhecendo seus limites e potencialidades, e isto inclui aprendizagens sobre como melhor lidar com suas deficiências.

A partir deste instante, toma-se, assim, como de necessária relevância um atendimento especial a eles, no sentido de promover o desenvolvimento motor, a coordenação motora dos membros inferiores e superiores, tônus muscular, diretrizes psicofísicas. Junto com todo este aparato de técnicas metodológicas, voltadas para o suporte psicofísico do estudante, não se pode perder de vista que a atividade Física que é aplicada a estes indivíduos é, em um primeiro momento, de caráter pedagógico. E, ao compreender esta condição peculiar da Educação Física como um procedimento-parte da formação gnosiológica humana, percebe-se que o foco das atividades de funcional voltadas ao atendimento aos indivíduos com necessidades específicas não estará vinculado à prática de esporte ou atividades físicas, especificamente, mas à inserção do ser no mundo, como meio de conhecer-se e reconhecer-se como sujeito de direito do processo regular de pertencimento a uma sociedade complexa.

A Educação Física, quando desenvolvida e aplicada no âmbito de atendimento a indivíduos portadoras de necessidades especiais, tendo como método de trabalho ações de caráter interdisciplinar, dialogando com as demais disciplinas e ciências e, nisto inclui-se a Educação Física Médica, ela pode atingir resultados muito satisfatórios no aspecto da inclusão social, promovendo ganhos consideráveis nos campos motor, cognitivo e intelectual, porque aquilo que se espera não é o ganho direto com a ação prática dos exercícios ou com a práxis didático-pedagógica, antes os ganhos indiretos, aqueles de caráter subjetivos, como a elevação da autoestima, a conquista da autonomia, fortalecimento da estrutura músculo-esquelética, tônus muscular, coordenação motora grossa, lateralidade, memória motora, fortalecimento do diafragma, correção da pisada, postura corporal.

Entende-se assim, que ao praticar a Educação Física, reconhecida como uma ciência médica e humana, no entanto, vinculada ao campo da Pedagogia, ela será capaz de, muito além de promover a inclusão educacional das crianças portadoras de necessidades específicas, possibilitar que estas superem suas dificuldades de ordem psicológicas que acabam afetando todo o processo de vivência social amplo, que é caracterizado por limites impostos a elas, que são maiores que aqueles que são colocados àquelas que são consideradas como normais.

O que se busca não são meios para acabar com as diferenças, antes condições de que, mesmo estando sob fortes condições de limitações, estes indivíduos possam, com a ajuda de profissionais habilitados, superar limites que foram impostos por quem não possui limitações tão destacadas como a que elas apresentam e nem de mesmo aspecto funcional.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA AO LONGO DOS TEMPOS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CIÊNCIA DA SAÚDE

Desde a Antiguidade que as deficiências não são consideradas como sendo tão abjetas quanto se deseja fazer parecer, de modo que possam despertar o mais profundo sentimento de piedade, como se os indivíduos que são portadoras das mesmas estivessem condenados a uma situação degradante, humilhante, incapazes sequer de sonhar com a possibilidade de superarem suas limitações, com a ajuda de profissionais dos campos do saber científico.

Só para situar no tempo e no espaço, Miguel de Cervantes (1547-1616) perdera uma mão na guerra e, por este motivo era chamado de *O Manco de Lepanto*, e isto não o impediu de escrever o livro mais lido e traduzido em toda a história da Literatura Universal: *El Engenhoso Hidalgo Dom Quijote de la Mancha* (1605).

Outro caso emblemático é narrado por Aristóteles de Estagira (384a.C-322a.C.), sobre Tirdeu que era um *poeta* caolho, que foi dado pelos atenienses para servir de motivação aos soldados e guerreiros espartanos. A zombaria dos primeiros deu errado, porque Tirdeu era um poeta eloquente e dono de uma capacidade retórica impecável e a forma como narrava os feitos dos antigos heróis gregos despertavam, nos guerreiros, o sonho de igualarem-se aos mesmos e tornarem-se imortais, ou seja, serem lembrados pela história futura. Esta condição fez com que os espartanos vencessem os persas.

Traz-se aqui, estes dois exemplos, a fim de que possa ilustrar as situações em que ocorre superação, a partir da vontade individual e do empenho coletivo ou mesmo de algum profissional que acredite no potencial daquele que esteja à margem, por algum motivo de força maior à sua vontade deliberativa. Não se pode esquecer que, toda limitação, de qualquer ordem que seja, está no pensamento humano e não, estritamente, no corpo. Sendo assim, quando se pensa em elaborar estratégias de superação com vistas a promover a inclusão de indivíduos portadores de

necessidades especiais, pensa-se em suas potencialidades, buscando, de alguma forma sutil, não ignorar sua deficiência, no entanto, não tratando-a como um elemento incapacitador.

Outra coisa interessante a se notar e a tomar o devido cuidado na hora de elaborar os planos de trabalho para este grupo de indivíduos é que, sempre, se toma as condições de análises partindo de uma visão de mundo de um indivíduo perfeito, ou seja, muito raramente alguém chega para perguntar a um deficiente ou a uma criança excepcional como ele percebe o mundo e como o enxerga de fato, qual o espelho que utiliza para mirar-se, como ente no mundo. Toma-se o sentimento de piedade de algum hipócrita e encima deste apelo constrói-se coisas ridículas a que ousam dar o nome de metodologias de inclusão... Por outro lado, não raro, é ver profissionais atuando, com estes indivíduos, como se eles fossem seus filhos e isto, dificulta sobremaneira, quando não impossibilita o desenvolvimento de ações, realmente científicas, despertando valores objetivos e desejos de superação.

Agrega-se a isto, o fato de que a ausência de conteúdos técnicos voltados para formação de docentes na área de educação especial tem dificultado a inclusão e integração de indivíduos com necessidades especiais aos processos de atividades físicas formais e práticas de esportes. Junto com a falta de materiais didáticos específicos que possa atender a estes indivíduos, há a ausência de um currículo e de uma metodologia, que deve ser aplicada de modo a atender às necessidades específicas de cada um, algo que funcionasse como um guia de orientação para a realização das atividades. Não se trata de criar um manual para cada indivíduo, o que se traz aqui é o imperativo de se conhecer como cada situação específica se comporta na exigência de ações que se mostrem eficientes.

No caso específico da atividade física em funcionais, há os agravantes de que os conteúdos, métodos e técnicas desenvolvidas são elaborados visando a uma maior apropriação dos movimentos motores, buscando o desenvolvimento dos aspectos sensoriais e neurológicos, no que diz respeito às habilidades de caráter psicofísico. Assim, nem sempre um indivíduo portador de necessidade especial poderá participar de modo integral destas atividades, o que produz a necessidade premente de que eles sejam integrados aos processos de atividades, adaptando cada exercício à condição particular e mesmo singular que cada um apresenta, após uma rigorosa bateria de exames, amamnese e análises dos resultados obtidos.

Esta integração pedagógica requer preparo por parte do profissional de Educação Física que deverá conhecer diversos modos de interação didática e dominar vários recursos metodológicos de modo que possa administrar as situações de seu grupo, atendendo a cada caso específico que integre seu atendimento. Junto com isto, este profissional precisa contar com uma equipe técnica de suporte que esteja capacitada para compreender o que representa uma deficiência, seja física ou intelectual/mental, e o que representa um *processo de inclusão*, que muito além de colocar o indivíduo junto aos outros no mesmo espaço educativo é atender, especificamente suas exigências de pertencimento ao meio, que podem significar sua inserção ou não nas atividades regulares, ajustando o tempo adequado a cada situação em particular.

E é aí que se faz necessário ter conhecimentos finos sobre como atuar com tais indivíduos, buscando realçar sua relevância enquanto sujeito de direito, porém, que sua participação deve atender a princípios de adaptação específicas às suas necessidades particulares e ele deve estar ciente disto e mais do que ele, a família e a equipe pedagógica da escola deve compreender que o ato de ensinar constitui-se um ato científico, dinâmico, necessitando de respaldo científico para que possa ser realizado com a devida eficiência técnica.

Segundo Mikúlskiy

A via para o descobrimento dos mecanismos e regularidades do desenvolvimento da ciência, pelo qual entendemos, em primeiro lugar e de maneira principal, a criação de novo conhecimento, não consiste em limitar a investigação em princípio, exclusivamente ao campo do desenvolvimento lógico dos conceitos científicos, para a qual nos convida o internalismo, nem em reduzir a explicação da história da ciência exclusivamente às condições sociais e econômicas, o que infrutuosamente tratam de fazer os externalistas. Este caminho radica na consciência e relação da unidade didática e a interação do conteúdo da ciência e as condições sociais e econômicas, culturais e históricas e os fatores pessoais com a influência determinante da prática histórico-social no desenvolvimento desta interação (1985, p. 14).

O autor coloca uma questão relevante para o desdobramento do saber que é a construção de novos entendimentos sobre situações para as quais ainda falta o devido conhecimento técnico, até mesmo por serem muito novas em relação aos processos didático-pedagógicos na escola regular. A partir do momento em que indivíduos portadores de necessidades especiais começaram a fazer parte do rol de processos

regulares de atividades físicas e funcionais surgiu junto com isto, necessidades de entendê-los e às suas necessidades, o que não se traduz como uma situação fácil de ser resolvida, porque não somente a clientela é nova, como toda a conjuntura epistêmica para que se possa realizar o trabalho com propriedade é inédita.

Poucos centros e funcionais dispõem de materiais teóricos e técnicos que possam subsidiar a ação do profissional de Educação Física com relação ao atendimento deste grupo, em suas necessidades específicas, porque muito além de elaborar e ministrar uma prática e/ou uma atividade física, este profissional tem de elaborar formas de desenvolvimento de habilidades e de interação, ou seja, a sua tarefa é muito mais ampla e com maior impacto social sobre a vida presente e futura do portador de necessidades especiais.

Sendo assim, há que aprofundar as discussões no sentido de que a inclusão destes indivíduos não esteja dando lugar ao isolamento social e a percepção de incapacidade. Isto ocorre pelo fato de não existir planejamento adequado que contemple estes indivíduos, nem manuais para orientar, adequadamente, aos profissionais. Agrega-se ainda, a ideia que se criou sobre a inclusão de que se trata de estar todos realizando as mesmas atividades, às vezes, ao mesmo tempo, sem considerar as limitações específicas de cada ser em particular.

Esta situação peculiar leva Glat (1995, p. 19), a refletir que, embora exista, na atualidade programas de inserção destes indivíduos aos sistemas sociais regulares e,

A integração dos portadores de deficiência ser o discurso dominante na Educação Especial no mundo todo, direcionando programas políticos educacionais e de reabilitação, esses indivíduos, mesmos aqueles inseridos no sistema regular de ensino ou em empregos competitivos, continuam, na grande maioria dos casos, socialmente isolados dos seus colegas 'não-deficientes.'

A condição relatada pelo autor acima, demonstra que não existe uma inclusão de fato, não sendo mais que uma exclusão disfarçada, registrada como parte do plano de trabalho efetivo que permita a ampliação das possibilidades de inclusão do próprio indivíduo à sociedade. Este tipo de atitude gera revolta, porque apesar de não expressar a indignação, os indivíduos sentem que estão sendo trapaceados pelo discurso de inclusão e por todos aqueles que são responsáveis por ele, incluindo seus treinadores e terapeutas e o que se busca quando se trabalha com a proposta de uma educação inclusiva é que ela aproxime os indivíduos, que os façam sentir que são

parte de algo muito maior do que eles, que são importantes, que sejam compreendidos em suas respectivas necessidades e limitações.

Nas práticas de Educação Física estes indivíduos precisam ser integrados de forma que ao final saibam que estão realizando atividades físicas, recreativas, de raciocínio lógico, de entretenimento, de desenvolvimento e de ações pedagógicas, sendo considerado seus respectivos tempos de ação e resposta ao que é ofertado pelo profissional durante o processo de intervenção. Isto requer conhecimento da necessidade específica do cliente/paciente, como ele se comporta, quais suas limitações diretas e indiretas, como agir em caso de necessidade de uma intervenção clínica (primeiros socorros), acessibilidade e estrutura física destinada às atividades práticas, etc.

Como meio de atender a esta demanda pedagógica específica, há necessidade de uma formação técnica sólida do profissional e da equipe técnica, neste campo particular de atuação, porque não basta o Personal de Educação Física ser habilitado neste campo, aqueles que estão à sua volta devem ser capazes de compreender sua práxis e estar em condições de auxiliá-lo no procedimento de inclusão destes indivíduos, porque a avaliação dos procedimentos didáticos aplicados possuem um objetivo que é aprimorar, melhorar e aperfeiçoar a prática do profissional que, como resultado, ter-se-á uma inclusão verdadeira, esta comprovada pela satisfação e pela superação dos pacientes aos obstáculos que antes lhe eram impostos por sua condição de desenvolvimento psicofísico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo tentou demonstrar que a inclusão de indivíduos portadores de necessidades físicas em atividades sociais de educação física e treinamento de força e funcional não podem ser pensados de forma a que exclua estes da elaboração de intervenções, porque é somente quando se ouve aquele que será, diretamente, beneficiado pela ação que se pode criar mecanismos que atendam as reais necessidades destes.

Há que se pensar formas de elaborar ações, dentro do campo da Educação Física que atenda aos indivíduos que possuem alguma disfunção neuromotora, não criando mundos paralelos para eles, mas permitindo que se incluam nos espaços de atividades e funcionais e reconheçam os seus limites de trabalho e de

desenvolvimento mecânico-funcionais. Muitos estudos têm que ser levados a efeito, como forma de se aprimorar a relação dos portadores de necessidades especiais com suas respectivas condições específicas e é neste ponto de intersecção que se abre precedentes para uma formação mais ampla do profissional de Educação Física, em que se apresenta a necessidade de conhecer métodos e metodologias específicas que possam atender a tais grupos.

Estes estudos devem partir da própria prática dos profissionais, porque os indivíduos portadores das respectivas debilidades e deficiências já encontram-se sendo atendidos por eles; já estão recebendo as orientações e aplicação das técnicas com vistas a proporcionar ganhos motores e musculares. Assim que, uma vez relatadas as suas intervenções sobre casos específicos e os resultados alcançados, em forma de registros e estes analisados, interpretados e submetidos a discussões tem-se aí o surgimento de uma práxis, que pode ser compreendida como uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática (Caniçali e Souza, 2019), ou seja, a experiência com os indivíduos vai se tornando fonte pública profissional de conhecimento, o que permite a quebra de pré-conceitos em relação a tais indivíduos e suas possibilidades de desenvolvimento psicomotor.

CONCLUSÃO

Adotou-se, neste trabalho, o princípio de que a Educação Física quando desenvolvida e aplicada no âmbito de atendimento a indivíduos portadores de necessidades especiais, tendo como método de trabalho ações de caráter interdisciplinar, dialogando com as demais disciplinas, com um destaque singular para a Pedagogia e a Didática (Ciências pedagógicas que interessam-se e preocupam-se com a formação integral do homem e com os processos de ensino e aprendizagem, respectivamente), incluindo, ainda, a Educação Física Médica, pelo fato de esta permitir maiores entendimentos técnicos acerca do desenvolvimento biofísico de crianças e adolescentes, destacadamente, remetendo àqueles que possuem algum tipo de comprometimento neurológico. Com este aparato técnico-interdisciplinar, a Educação Física pode atingir resultados muito satisfatórios no aspecto da inclusão social, promovendo ganhos consideráveis nos campos motor, cognitivo e intelectual daqueles que são portadores de necessidades especiais.

Ainda não se compreendeu que a pesquisa científica nasce das observações empíricas realizadas ao longo da aplicação das técnicas já conhecidas sobre problemas que desafiam aos indivíduos, seja o profissional, seja o cliente. Com esta colocação, tem-se que os profissionais de Educação Física que trabalham com portadores de necessidades especiais, mais destacadamente, crianças e adolescentes, devem procurar desenvolver formas de registros dos estados iniciais de seus pacientes e todo o trabalho empreendido, como intervenções, exercícios, desafios, carga de força utilizada e os resultados alcançados ao final de determinado período, de forma que estes procedimentos possam ser avaliados por equipes de pesquisadores e testados em laboratórios.

Tais atitudes permitiriam o desenvolvimento de técnicas e tratamentos específicos direcionados a portadores de necessidades especiais já antevendo possibilidades de resultados de sucesso e, até mesmo, já direcionando-os a outros tipos de atendimento mais dinâmicos e caracterizados às situações peculiares que apresentam.

REFERÊNCIAS

CANIÇALI, Mônica Nadja Silva d'Almeida; SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *O Lugar Docente como fundamento epistemológico da práxis pedagógica na Era TIC*. São Paulo: PerSe, 2019.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete letras, 1995.

MIKULINSKIY, S. P. *Ciencia, Historia de la Ciencia, Cienciología. Recopilación de artículos*. Editorial Academia. La Habana, 1985.



Capítulo 5
A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TIC's E
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ana Paula Silva dos Santos Ramalho

Maria Nazaré Ribon Silva

Sérgio Rodrigues de Souza

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TIC'S E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ana Paula Silva dos Santos Ramalho

*Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU.
Estudante de Pós-Graduação strictu sensu (Mestrado), pelo Centro Universitário
Vale do Cricaré – São Mateus (ES). E-mail: anapaularamalhosdj@gmail.com.*

Maria Nazaré Ribon Silva

*Graduada em Letras – Português/Português. Mestre em Educação pelo Instituto
IPLAC - Cuba. Psicopedagoga. Professora do Atendimento Educacional
Especializado. E-mail: nazareribonsilva@hotmail.com.*

Sérgio Rodrigues de Souza

*Pedagogo. Sociólogo. Pesquisador. Consultor Científico. E-mail:
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

RESUMO

Este artigo aborda a questão da relação entre educação, TIC's e desenvolvimento cognitivo. Sua relevância científica encontra-se no fato de discutir um tema que atravessa os paradigmas educacionais contemporâneos e sua condição de mudança de comportamento e pensamento. Sua relevância social está em esclarecer ao público amplo as possibilidades, potencialidades e desafios que se apresentam através da inserção das TIC's nos ambientes escolares formais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na interpretação e discussão ampla do tema pelos autores, dado suas respectivas formações em ciências humanas e sociais. O desenvolvimento cognitivo é uma condição sociológica e individual que se forma e consolida através da experiência e sua análise, interpretação, compreensão até que seja sintetizada. Não se pode atribuir avanços intelectuais apenas vinculando esta categoria ao uso de ferramentas que auferem respostas objetivas de maneira rápida ao usuário e que, com o tempo, interfere em sua subjetividade, transformando-o em um escravo daquilo que era para ser promotor

exponencial de sua condição de liberdade epistêmica. Na mesma proporção, a intelectualidade somente pode ser alcançada como forma de reconhecimento do grupo no qual faça parte, quando se produz algo de tamanha relevância que isto se revele capaz de influenciar e de mudar, para melhor, a vida dos partícipes; não se trata de um pensamento esquizopático que se aplica a si próprio e que encontra reconhecimento através de visualizações e de seguidores, tão ou mais ignorantes que o produtor de conteúdos. Há que esclarecer que as ferramentas modernas de tecnologia são produtos de intensas pesquisas; elas não resultaram de ideias atropeladas e carentes de fundamentos lógicos, até mesmo porque foram criadas para atender a grupos específicos que cuidavam de temas de mais elevada relevância, como a segurança nacional para os respectivos países de onde originaram.

Palavras-chave: Tecnologias da Educação e Informação. Educação. Desenvolvimento cognitivo. Intelectualidade.

ABSTRACT

This article addresses the issue of the relationship between education, ICTs and cognitive development. Its scientific relevance lies in the fact that it discusses a topic that crosses contemporary educational paradigms and its condition for changing behavior and thinking. Its social relevance lies in clarifying to the general public the possibilities, potentialities and challenges that arise through the insertion of ICTs in formal school environments. This is a bibliographical research, based on the interpretation and broad discussion of the topic by the authors, given their respective backgrounds in human and social sciences. Cognitive development is a sociological and individual condition that is formed and consolidated through experience and its analysis, interpretation and understanding until it is synthesized. Intellectual advances cannot be attributed solely by linking this category to the use of tools that quickly obtain objective answers from the user and that, over time, interfere in their subjectivity, transforming them into a slave to that which was supposed to be an exponential promoter of their condition of epistemic freedom. In the same way, intellectuality can only be achieved as a form of recognition by the group to which one belongs, when one produces something of such relevance that it proves capable of influencing and changing, for the better, the lives of the participants; it is not a schizopathic thought that applies to oneself and that finds recognition through views and followers, who are as ignorant or even more ignorant than the content producer. It is important to clarify that modern technology tools are the product of intense research; they did not result from hasty ideas lacking logical foundations, especially because they were created to serve specific groups that dealt with issues of the highest relevance, such as national security for the respective countries from which they originated.

Keywords: Education and Information Technologies. Education. Cognitive development. Intellectuality.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo somente pode ser atingido através da experiência, porque ela permite ao indivíduo a compilação da situação, criando uma síntese e, ao armazenar todo o processo em sua memória, em qualquer outra ocasião que seja estimulado naquele sentido, o próprio cérebro cuidará de realizar comparações e, um caminho já percorrido é realçado, tornando a ação de enfrentamento do problema menos complexo. Com o surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua conseqüente indexação ao sistema educacional, como parte do *lobby* político, todo tipo de previsão para o futuro foi realizada, prometendo milagres na aprendizagem.

A propaganda que foi e que ainda é feita, acerca da tecnologia é muito maior que os malefícios diretos que ela causa; pois, a ignorância total é ainda menos pior que o *achismo científico*, sentimento que tem tomado conta de uma gama de indivíduos que, por estarem conectados em rede e por terem acesso a uma gama impressionante de conteúdos se acham no direito de se rotularem como pensadores, gênios e intelectuais.

Aqui, há que esclarecer uma outra questão que é a intelectualidade, que somente pode ser alcançada como forma de reconhecimento do grupo no qual faça parte; não se trata de um pensamento esquizopático que se aplica a si próprio e que encontra reconhecimento através de visualizações e de seguidores, tão ou mais ignorantes que o produtor de conteúdos. Isto surgiu porque a humanidade foi impulsionada a ingressar-se em uma era em que é mais fácil, diante de um assunto de alta complexidade, buscar a opinião de algum [*suposto*] erudito e depois repeti-la, como se esta representasse a suprema verdade, quando não, a única e, neste processo de validação do saber pela força bruta intelectual, vai sendo produzido um tipo de idiota que é o mais perigoso para a sociedade, aquele que tem vez e voz ativa e seguidores, discípulos, que o seguem e às suas ideias sem questionar o valor objetivo das mesmas e seu impacto sobre a realidade objetiva. O simples fato de se estar sendo repetido em suas sandices já é motivo para ser interpretado como intelectual.

Com as TIC's ficou até mais fácil para aqueles que têm preguiça de pensar ou não conseguem mesmo realizar tal esforço mnemônico, porque a reprodução de ideias pode ser feita por meio de um apertar de botão, sem nem ao menos ter o

trabalho de realizar a leitura para conhecimento dos fatos. Em outros tempos, este indivíduo teria que escrever um pequeno texto e submetê-lo a um periódico qualquer a fim de que fosse analisado e depois ser posto à disposição do público. Agora, tudo é livre, o que faz com que muitos digam que a *internet* é terra sem lei e deve-se acrescentar..., sem ordem, sem parâmetros.

Tudo o que surge, é logo tratado como uma novidade e quando alguém se posiciona no sentido de buscar uma compreensão mais profunda sobre o que se procede, já é logo tratado como um retrógrado, como um inimigo mortal do progresso e esta figura deve ser combatida *a fórceps*. Qualquer dado apresentado [*a favor, claro*] é tratado como fato e seu questionamento é tratado como uma afronta.

Há que esclarecer que as ferramentas modernas de tecnologia são produtos de intensas pesquisas; elas não resultaram de ideias atropeladas e carentes de fundamentos lógicos, até mesmo porque foram criadas para atender a grupos específicos que cuidavam de temas da mais elevada relevância, como a segurança nacional para os respectivos países de onde originaram.

Quando foram pensadas, o objetivo era o de que somente pessoas de alto nível intelectual fariam uso destas ferramentas; por este simples motivo, suas barreiras se mostraram [*quase*] inexistentes; o interesse era o de que as informações circulassem em um nível de velocidade tal que não atrapalhasse as tomadas de decisões em alto nível de comando. No entanto, ao tornarem-se de uso livre, colocou-se uma bomba atômica nas mãos de figuras sem [*muito*] caráter e que não se preocupam em pensar sobre o poder de fogo que está em seus respectivos poderes. Nisto, todo um conjunto de ações e medidas preventivas, de alto contingenciamento, foram e continuam sendo negligenciados.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTELECTO-COGNITIVO

As TIC's invadiram a vida privada e social de todos sem nem ao menos conceder-lhes a oportunidade para que fosse discutida como este avanço se daria, como seria agregado ao cotidiano que não poderia parar para receber uma cartilha indicando bons modos de uso, um manual que respondesse às ânsias e receios de todos. De uma coisa não se pode prescindir, que é a análise profunda sobre como estas tecnologias têm influenciado no comportamento dos indivíduos, criando novas

formas de ser e de pensar a realidade objetiva e subjetiva, ora experimentando uma potencialidade jamais vista [*ou mesmo sequer passível de ser pensada*] em qualquer um outro instante político da civilização humana, ora sobrepujando os humanos até o limite da subserviência e da dependência patológica.

Assim que, o que se discute é a condição de utilização das TIC's que encontram-se disponíveis à população em geral. O potencial produtivo que elas têm apresentado é indiscutível; mas, há o embate acerca do potencial cognitivo e intelectual de quem a elas têm acesso. O despreparo dos estudantes e da maioria dos professores para abordar o máximo possível que se encontra em seus respectivos alcances de uso ultrapassa e conflita com o interesse em transformá-las em instrumento de pesquisa erudita e que pode mudar, de maneira radical, a vida dos indivíduos e das nações.

Posto de uma forma que sua ação esteja voltada a um projeto de sustentabilidade, isto tornaria a vida da maioria dos humanos em algo mais equânime. Infelizmente, a sua implementação vem sendo tratada no nível do senso comum, como se os indivíduos não tivessem condições de desenvolverem seus intelectos de acordo com o desenvolvimento do processo do capital cultural humano que vem sendo acumulado há séculos e que tem servido como fundamento para as investigações que culminaram na revolução tecnológica contemporânea.

Com as tecnologias implantadas, não se ouve um discurso diferente, em que a maioria destes faz referência à questão do tempo otimizado com a utilização das novas ferramentas de trabalho, o que levou a um aumento da desigualdade social, porque acabou por gerar um novo tipo de exclusão, a chamada exclusão digital.

O objetivo, com a tecnologia, é tornar a vida mais abrangente, mais fluida, no sentido de permitir maior disponibilidade de espaço e de tempo para o lazer e a convivência, o que tem ocorrido de modo contrário; pois, quanto mais oportunidade de flexibilização aplicadas sobre as condições de liberdade, mais escravizado todos têm se tornado, presos em atitudes que nada mais fazem que exaltar o ego individual e nada trazer como benefício à razão prática.

A tecnologia da informação e da comunicação, se colocada fora do contexto da busca constante de desenvolvimento personológico humano por um sentido concreto de ser e estar, termina por transformar-se em um monstro que escraviza a sua presa, porque é apenas isto no que se transforma o ser humano, especialmente o professor e o aluno dentro do próprio processo de ensino e aprendizagem, reduzindo todo o

pensamento a combinações aleatórias de coisas desprovidas de qualquer nexos causal com a realidade empírica. O pensamento e o ato de pensar se tornam desnecessários, porque existe a possibilidade ilusória de que as máquinas darão a resposta objetiva, otimizando o processo e encurtando o lapso temporal entre a ideia e a sua concretização.

As TIC's representam um enigma para este momento e que necessita ser interpretado e conhecido, com a finalidade de que possibilite ao estudante usufruir de seu potencial, atingindo ganhos representativos nos campos do saber. Este entendimento conduz, inevitavelmente, a uma compreensão sobre quão bem e quão mal está à disposição e quais cuidados se deve tomar no uso de tais instrumentos.

A revolução tecnológica trouxe um grave problema para a educação que foi o de ter que se 'adaptar' a esta nova realidade e lutar contra o analfabetismo e a exclusão digital. A responsabilidade da escola e dos professores é na mesma proporção que a mantida em prol da alfabetização e do letramento gráfico. No entanto, a luta foi desigual, pois foi-lhe dada três funções e nenhum aparato de suporte intelectual; afinal, não há como a escola engendrará-la em sua grade curricular se seus agentes ou ignoram a nova tecnologia ou se [*mesmo*] conseguem resistir a ela. A revolução tecnológica ainda engatinha em um mundo cada vez mais preocupado em como fazer para atingir a formação humanística do indivíduo e, sendo a escola produto de uma cultura e de um tempo singulares em suas formas e abordagens, cabe a ela procurar superar esta cultura, moldá-la em uma estrutura humanística para aí poder aplicá-la em sua totalidade. É óbvio que, a velocidade com que os avanços tecnológicos estão chegando e sendo impostos a todos, sem distinção, não será oferecido [*a ninguém*] um meio-ambiente similar ao presente ou com apenas ligeiras modificações. Ele há de ser radicalmente diferente de tudo aquilo que se conhece até agora. Por isso, o papel dos professores, como zeladores do passado, deve mudar, porque sua orientação passadista é inaplicável a propósitos presentes e futuros, o que exige um reajuste fundamental da proposta política didática e metodológica.

A busca por uma posição categórica intermediária entre a subordinação total da ciência moderna aos objetivos tecnológicos, econômicos e políticos, por um lado, e a total independência da ciência, por outro, tem levado a tentativas de estabelecer critérios mais racionais para a distribuição de recursos entre diferentes tipos de atividade científica, de ensino, de aprendizagem e de extensão.

A revolução tecnológica é uma realidade; chegou às escolas e acontece um fato interessante, de que muitas vezes o professor está, totalmente, despreparado para as tarefas executadas via rede. Estar atento às novas mudanças do mercado tornou-se a ordem do dia e este pode ser o grande gargalo de entrave ao desenvolvimento cognitivo e intelectual da população, em especial, os estudantes. O uso de tecnologias na educação já é uma realidade imprescindível e não se pode mais pensar uma formação humanística completa sem a inclusão digital como parte desta formação; no entanto, esta inclusão deve ser projetada de forma a atender aos anseios individuais e coletivos; não apenas a uma ditadura imparcial e megalomaníaca.

Mesmo que se queira colocar em xeque a condição de resistência de uma parte considerável da população à inserção das TIC's como condição indispensável para uma vivência ampla e interação com o mundo no Século XXI, foi esta mesma condição de enfrentamento e de desafio ao novo que garantiu sua sobrevivência com dignidade até o momento atual, questionando a validade e a integridade do que foi posto à sua disposição como elemento mágico.

A chegada das modernas tecnologias poderia até representar um avanço espetacular, como acabou sendo mostrado e o foi provado [*em tese*]; mas, da mesma forma, o medo inicial, aliado à desconfiança para com ela provou-se uma estratégia muito útil, como ficou muito esclarecido tão logo descobriu-se suas brechas [*quase*] invisíveis e formas de furtar dados confidenciais de outros sem deixar rastros.

A partir de seu surgimento novas formas de ataques aos cidadãos de bem começaram a ser perpetrados e atos terroristas praticados em larga escala doméstica e mesmo em escala global. Ao mesmo tempo em que fomentou uma drástica mudança no pensamento social, contribuindo para avanços cada vez mais amplos, a falta de instrumentos de proteção contra a insegurança dos usuários teve que ser inventada e elaborada, de modo a que o público, em geral, pudesse estar guarnecido contra tais situações.

Outra situação conflitante foi a *promessa* de que as máquinas viriam a substituir os seres humanos, mesmo nas funções mais simples e ridículas do cotidiano, o que fez com que aqueles que estão sempre correndo riscos e com medo, passassem a vê-la como uma forma terrível e monstruosa de dominação da plutocracia contra os mais indefesos e mesmo nas escolas, a situação não foi diferente, porque o currículo escolar não pode ser totalmente adulterado em nome de uma suposição, um delírio acerca de um possível futuro e que se mostrava hollywoodianamente catastrófico para

com todos aqueles que não fossem os magnatas do poder e com tal poder para controlar quem [*supostamente*] controlasse a grande massa, ou seja, seria a hegemonia absoluta do poder dominante.

Assim que, não foi o surgimento da tecnologia e sua inserção no mundo social o grande problema que passou a assombrar a sociedade; mas, a forma como foi realizada a propaganda sobre a mesma e suas maravilhas prometidas. Era nada mais que delírios paranóicos; mas, a impressão causada foi muito forte e o impacto midiático despertou uma aversão e conduziu para uma euforia geral. Não se pode distanciar da grande questão que a evolução do pensamento e das ferramentas de tecnologia propiciaram não somente a possibilidade de produção de novas ferramentas, como de igual forma, fez surgir a ampla necessidade de novos instrumentos técnicos e didáticos para que pudesse persistir em seu processo desenvolvimental linear. Com isto, tem-se que, *conhecimento produz necessidade de conhecimento*.

No entanto, tudo tem o seu próprio limite e para as modernas tecnologias da informação e comunicação este ponto se dá quando as produções saem da condição de monopólio e caem no gosto popular e se põem ao alcance da população em geral. Uma vez dominando o assunto e o seu conteúdo, ainda que parcialmente, percebem que não se trata de uma coisa extrema e fora da realidade objetiva e que seu poder não ultrapassa demais a capacidade humana de alimentação de suas fontes mais prementes, ou seja, os recursos humanos representam os limites intrínsecos e os extrínsecos das mais poderosas tecnologias. Isto não é um paradoxo, é um paradigma!

Com o advento das TIC's, a possibilidade de se ter acesso aos maiores clássicos já produzidos pela e para a humanidade, em suas versões e línguas originais, sem estar sujeito a não incorrer no entrave da distorção que a tradução provoca, torna-se uma simples realidade; no entanto, se não existe o hábito da leitura fomentado nos indivíduos, isto se transforma em uma condição inócua e sem sentido ou razão de ser.

Percebe-se, assim, que, a tecnologia de informação em massa teve seu projeto [*sutilmente*] modificado para *tecnologia de alienação em massa*. Mas, não se pode aqui, perder de vista que tem servido para atravessar barreiras que, antes eram nem ao menos sequer imaginadas pelos nossos ancestrais de épocas consideradas como altamente evoluídas e clássicas. E, neste novo paradigma onde se situa o professor?

Existem, segundo estudos recentes, professores e escolas que não conseguem interligar estes instrumentos às atividades regulares. Dentro deste paradigma ergue-se a questão se a sala de aula pode ainda ser considerada um espaço [único] privilegiado de aprendizagem nas sociedades avançadas em que dominam as novas tecnologias sociais de comunicação e informação?

A formação de qualquer indivíduo, para viver e ser capaz de atuar na sociedade do conhecimento, não pode ser mais pensada como algo que acontece somente no âmbito da escola. Faz-se *mister* entender a aprendizagem como uma atividade contínua, estendendo-se ao longo de toda a vida, sempre pautada na condição de acesso amplo à experiência. A análise dos processos de aprendizagem nos diferentes períodos da vida mostra que aprendizagem como construção de conhecimento acontece desde o nascimento até o último instante de vida, desde que seja interpretada como produto da experiência.

Entendidos por especialistas e educadores como ferramentas essenciais e indispensáveis ao bem-estar as novas tecnologias ganham espaço efetivo nas salas de aula. Entretanto, apesar de muitas escolas já possuírem estas tecnologias, as mesmas não são utilizadas como deveriam, ficando muitas vezes trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores. Não é à toa que a introdução das novas tecnologias digitais na educação apresentou mudanças para a dinâmica social, cultural e tecnológica. Modelos pedagógicos foram quebrados, tornando-se desatualizados, frente aos novos meios de armazenamento e difusão da informação. Neste momento mudam também os conteúdos, os sistemas, os valores, as competências, as performances e as habilidades tidas, socialmente, como elementos fundamentais para a formação humana.

Com relação às tecnologias, o estudante não pode ser deixado à revelia do uso e consumo de tudo o que se pode conseguir na rede, porque até mesmo o cientista mais preparado se deixado à sua própria sorte, desprovido de um direcionamento, vai fazer coisas que fogem às expectativas das ciências eruditas e ainda do avanço técnico-tecnológico-científico, o que contraria um dos pilares da educação formal que é promover a formação de um indivíduo para ser mais, ser autônomo; no entanto, pode-se questionar: como alguém pode desejar ser mais e superar os desafios da vida se não possui domínio de uma técnica profissional que o habilite para colocar-se e estar em nível de atender às exigências do mundo e do mercado?

Neste sentido, Blikstein & Zufo (2010), argumentam que,

Muitas profissões foram seduzidas, nos últimos anos, pelas encantantes melodias das novas tecnologias da comunicação e da informação. Nos primeiros anos da [já ida] década de 1990, foram os profissionais da informática, fascinados pelas perspectivas de riqueza instantânea e pela indubitável aura de sabedoria. Depois [desta onda], foi a vez do comércio eletrônico e da *nova economia*, que embalaram sonhos de executivos e administradores e prometiam a completa transformação do mundo dos negócios. Mais tarde, veio o tempo do jornalismo eletrônico, da eliminação do papel, da personalização da notícia, da entrega em tempo real. Cada um receberia somente as notícias de seu interesse, toda manhã, sem precisar procurá-las por páginas e mais páginas de papel. Informatas, especialistas em comércio eletrônico e *web-jornalistas*, cada um a seu tempo, tiveram seu momento de glória, de exposição, de mágica sabedoria (Idem, 2010, p. 14).

Tudo que foi colocado acima, não passou de uma fantasia e uma alucinação; porque, tudo na vida tem custo e esta seleção individualizada de coisas, mensagens e outras sandices teriam um custo que estaria fora do orçamento de qualquer um, porque como já bem aventado, o computador e as mídias eletrônicas apenas obedecem a certos padrões, previamente organizados por algum humano que se torne capaz de realizar tais procedimentos. Não realizam mágica; não solucionam problemas humanos, nem de alta, nem de média, nem de baixa complexidade, caso viessem a exigir a formatação de ideias e conexões de modos em separado até atingir a finalidade última.

Este é um princípio que deve ser ensinado a todos os estudantes nas escolas quando iniciam seus estudos e resolvem aprofundar-se nos campos eruditos, sistemáticos e pragmáticos acerca das TIC's. Assim que, compreender que elas marcam um tempo e um espaço muito específicos; no entanto, não substituem os princípios mais rudimentares da existência humana, que é marcada pelo exercício contínuo do pensamento, desde o mais simples até o mais complexo, todos estes seguindo uma vontade deliberada, um desejo autônomo. Tudo isto é ação humana, produto de ação pura e constante do pensamento humano aplicado sobre o objeto-alvo de investigação, compreendendo, ainda, que,

A grande revolução que o computador promove é [nada mais que] permitir uma educação massificada no sentido de que há muita informação disponível e, paradoxalmente, ao mesmo tempo individualizada. Com o andar dos anos, o que vai acontecer é que o ensino não vai mais se reduzir ao livro didático. Os livros estarão melhores, mais profundos e ainda mais adequados à informática, até mesmo com sugestões de sites e atividades. As aulas expositivas, o papel, como as pesquisas de campo, aliados aos trabalhos de

laboratórios, as consultas na web são recursos complementares, que devem ser utilizados de maneira integrada e inteligente. Exatamente o oposto do que se tem feito na educação convencional, que desperdiça o mais precioso de todos os recursos... o professor, fazendo dele mero fornecedor de informações, quando deveria [este] ser um organizador de situações de aprendizagem (Moita, 1992, p. 67).

Entendido deste modo singular, a tecnologia no campo educacional está vinculado ao ensino, sobre o qual pouco ou muito pouco se tem a fazer e com relação à aprendizagem, que também está vinculada a situações muito peculiares, como a vontade e as condições de aprender a que está submetido o estudante. Inúmeras variáveis vão fazer-se presentes, no processo, à medida que o professor começa a executar sua práxis. Muitas destas surgem somente muito tempo depois que se defronta com o seu objeto-alvo, quando se tem a oportunidade de conhecer, com uma maior propriedade, as características deste objeto, a destacar sua psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de uma certa tecnologia no cotidiano nem sempre facilita a vida do usuário, até mesmo porque sua intenção é ampliar a capacidade de produção deste e nas ciências da educação, a proposta é proporcionar uma gama mais ampla de contato do estudante com novos assuntos e com os quais, sem esta ferramenta, hipoteticamente ele não poderia ter um acesso visual amplo, *p.e.*, a determinados procedimentos técnico-científicos.

No campo da educação, a chegada das TIC's e a sua inserção neste espaço de desenvolvimento despertou para a possibilidade de mudanças comportamentais nas formas de ensinar e de aprender. A partir do entendimento desta questão, transformações na práxis pedagógica tornam-se possíveis; no entanto, não podendo ser obrigatórias, como algo imposto, desconsiderando todas as nuances que envolvem o objeto de ensino e de aprendizagem e suas respectivas psicológicas, cabendo à pesquisa científica desenvolver novos métodos didáticos e validá-los quanto à sua eficiência, colocando-os à disposição dos profissionais da educação básica.

Há que entender e esclarecer que com a inserção das TIC's na educação, isto não diminui nem/ou facilita a condição de estudo, até pelo contrário, torna a necessidade de estudos algo muito maior, porque quanto maior o acesso individual a

informações maior a exigência de análise das mesmas. O problema tem sido é que, não se sabe de onde tenha surgido ou quem tenha parido a ideia mais ridícula deste momento histórico, que com a introdução das TIC's no sistema de vida social, isto, por si só, se revela capaz de transformar o ser humano em um super gênio já desde o nascimento.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO Marcelo Knörich. *As Sereias do Ensino eletrônico*. São Paulo: Edusp, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

NIETZSCHE, F. W. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Escala, 2006.



Capítulo 6
O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA
FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO
XXI

José Paulo Crisóstomo Ferreira
Elisangela Batista da Silva

O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

José Paulo Crisóstomo Ferreira

*Gestor Institucional da Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte do
Estado da Bahia, Graduação em Administração pelo Instituto de Pesquisas
Aplicadas da UNIFACS, MBA em Finanças e Banking na UNIFACS*

Elisangela Batista da Silva

*Secretária Executiva Especialista em Economia Solidária na Secretaria do Trabalho,
Emprego, Renda e Esporte do Estado da Bahia, MBA em Administração de
Empresas.*

RESUMO

A educação empreendedora tem ganhado destaque nas últimas décadas, refletindo as demandas de um mundo em constante transformação. Este conceito vai além da abertura de novos negócios, abrangendo a atuação proativa e criativa em diversas esferas da vida. A mentalidade empreendedora, frequentemente vista como uma característica pessoal, pode ser desenvolvida por meio de práticas educacionais adequadas, enfatizando a importância de integrar essa formação desde a infância até o ensino superior. Essa abordagem educacional visa equipar os alunos com habilidades e competências essenciais, incluindo habilidades técnicas, sociais e emocionais, preparando-os para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Além de formar cidadãos críticos e proativos, a educação empreendedora impacta positivamente o desenvolvimento econômico e social das comunidades. Através de metodologias ativas, os alunos aprendem a pensar estrategicamente, resolver problemas e colaborar. A implementação eficaz da educação empreendedora nas escolas requer integração ao currículo de forma prática e contextualizada. Estratégias como projetos práticos, parcerias com empresas e programas de mentoria são fundamentais. Ao cultivar a criatividade e a inovação, essa abordagem não apenas prepara os indivíduos para o futuro, mas também contribui para a geração de novas oportunidades e o fortalecimento da economia local. Em suma, a educação empreendedora é um investimento vital

no desenvolvimento individual e na construção de uma sociedade mais inovadora e sustentável, preparando cidadãos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Palavras-chave: Educação empreendedora; Competências; Inovação; Desenvolvimento econômico; Mentalidade empreendedora.

ABSTRACT

Entrepreneurial education has gained prominence in recent decades, reflecting the demands of a constantly changing world. This concept goes beyond the mere establishment of new businesses, encompassing proactive and creative engagement in various aspects of life. The entrepreneurial mindset, often viewed as a personal characteristic, can be developed through appropriate educational practices, emphasizing the importance of integrating this training from early childhood through higher education. This educational approach aims to equip students with essential skills and competencies, including technical, social, and emotional skills, preparing them to face the challenges of the contemporary job market. In addition to fostering critical and proactive citizens, entrepreneurial education positively impacts the economic and social development of communities. Through active methodologies, students learn to think strategically, solve problems, and collaborate. The effective implementation of entrepreneurial education in schools requires practical and contextual integration into the curriculum. Strategies such as hands-on projects, partnerships with businesses, and mentorship programs are fundamental. By cultivating creativity and innovation, this approach not only prepares individuals for the future but also contributes to the generation of new opportunities and the strengthening of the local economy. In summary, entrepreneurial education is a vital investment in individual development and in building a more innovative and sustainable society, preparing citizens to become agents of change in their communities.

Keywords: Entrepreneurial education; Skills; Innovation; Economic development; Entrepreneurial mindset.

INTRODUÇÃO

A educação empreendedora tem se tornado um conceito central nas discussões sobre formação e desenvolvimento humano nas últimas décadas, refletindo as demandas de um mundo em constante evolução. Em um contexto global marcado pela inovação e pela competitividade, a capacidade de empreender não se restringe apenas à abertura de novos negócios, mas se estende à atuação proativa e criativa em diversas esferas da vida. Essa abordagem educacional visa equipar os

alunos com habilidades e competências essenciais, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira inovadora.

A mentalidade empreendedora, frequentemente considerada uma característica pessoal, pode ser desenvolvida e ensinada através de práticas educacionais adequadas. Como afirmam Saraiva (2016) e Gomes (2020), a educação empreendedora deve ser incorporada desde a infância até o ensino superior, promovendo um aprendizado contínuo que estimule a criatividade, a inovação e a autonomia. No ambiente acadêmico, essa formação adquire uma importância ainda maior, fornecendo um conjunto abrangente de habilidades que vão além das capacidades técnicas, englobando competências sociais e emocionais necessárias para o sucesso no mercado de trabalho.

Neste contexto, a educação empreendedora se revela uma ferramenta poderosa para a construção de cidadãos mais críticos e proativos. Além de fomentar a criação de novos negócios, essa abordagem tem o potencial de impactar positivamente o desenvolvimento econômico e social das comunidades. Por meio de metodologias ativas e práticas contextualizadas, os alunos são incentivados a pensar estrategicamente, resolver problemas e colaborar, habilidades fundamentais em um mundo cada vez mais interconectado.

Assim, a presente análise busca explorar os diversos aspectos da educação empreendedora, destacando sua importância, suas práticas efetivas e seu papel essencial na formação de indivíduos preparados para os desafios do século XXI.

FORMAÇÃO DA MENTALIDADE EMPREENDEDORA

A educação empreendedora é um conceito que tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente em um mundo cada vez mais dinâmico e competitivo. Trata-se de um conjunto de práticas educacionais que visa desenvolver habilidades e competências empreendedoras nos alunos, preparando-os não apenas para se tornarem empresários, mas também para atuarem de forma proativa e inovadora em qualquer campo.

A mentalidade empreendedora é frequentemente vista como uma característica pessoal, influenciada por fatores individuais e contextuais. No entanto, evidências e experiências demonstram que o empreendedorismo é, essencialmente, uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida (Saraiva, 2016). Assim, quando as

peças têm acesso a boas práticas e métodos pedagógicos, elas podem desenvolver uma mentalidade empreendedora. Esse desenvolvimento pode ocorrer desde uma idade muito jovem e se estender ao longo da vida, por meio de treinamento contínuo. Nesse sentido, muitos países implementaram atividades de ensino sobre empreendedorismo, que variam de cursos no ensino fundamental a programas de aprendizagem ao longo da vida (Gomes, 2020). Contudo, é no ensino superior que as práticas e pedagogias do empreendedorismo estão florescendo internacionalmente.

A educação empreendedora fornece às comunidades acadêmicas (ou seja, professores, funcionários e alunos) um conjunto de habilidades cognitivas e transversais que estão associadas à criação e gestão de um negócio, incluindo habilidades cognitivas como finanças, desenvolvimento de plano de negócios, contabilidade e recursos humanos, por exemplo. A parte mais importante, no entanto, diz respeito às habilidades transversais e não cognitivas. A educação empreendedora é uma educação prática que fortalece a mentalidade dos alunos. As pedagogias e práticas empreendedoras são projetadas para melhorar a liderança, a criatividade, a auto percepção, a autoeficácia ou atitudes como perseverança, tomada de risco, proatividade e tolerância à incerteza, frequentemente entendidas como a mentalidade empreendedora (Bacigalupo et al., 2016).

Essa abordagem pedagógica desempenha uma função essencial na formação de cidadãos proativos. Ela tem o potencial de influenciar as atitudes dos estudantes, fomentar o conhecimento e incentivar a criação de novos negócios, além de ser um fator importante para o desenvolvimento econômico (Pacheco et al., 2024; Paray & Kumar, 2020). A educação empreendedora promove, ainda, a criatividade, a capacidade de adaptação e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo e estimulando a inovação em diversas áreas.

A educação empreendedora também estimula a criatividade e a inovação com aplicações práticas (Liguori & Winkler, 2020; Pacheco et al., 2023b). Seu objetivo é desenvolver um amplo conjunto de habilidades, como pensamento estratégico, resolução de problemas, negociação, construção de redes, vendas e capacidade de lidar com incertezas (Bedó et al., 2020; Fayolle et al., 2021; Ghafar, 2020; Gordon et al., 2012; Sarooghi et al., 2019). Além disso, ela ajuda os alunos a se tornarem resilientes (Pazos et al., 2022) e a adquirir competências para a aprendizagem ao longo da vida (Velt et al., 2020). A educação empreendedora também se caracteriza

por uma aprendizagem experiencial, centrada em projetos e repleta de atividades práticas (Hägg & Gabrielsson, 2020).

Segundo Rose Mary A. Lopes, a educação empreendedora visa desenvolver habilidades e atitudes que permitam aos indivíduos ter sucesso como empreendedores. No entanto, o papel de um educador em empreendedorismo é desafiador tanto do ponto de vista pedagógico quanto conceitual. Esses profissionais atuam como um ponto de convergência para conteúdos que envolvem educação em empreendedorismo, influenciados por aspectos como educação, pesquisa, políticas e práticas (Gibb & Hannon, 2006; Henry, 2020).

Ademais, a dificuldade em compreender o que realmente significa educação em empreendedorismo tem se intensificado devido às tendências globais e novas oportunidades, limitando a percepção sobre a sua natureza (Bao et al., 2020; Cao & Shi, 2021; Syed et al., 2023).

A educação empreendedora vai além do simples ensino sobre como abrir e gerenciar um negócio; ela envolve o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora, que inclui:

- **Criatividade:** Incentivar a geração de novas ideias e soluções para problemas existentes.
- **Inovação:** Promover a capacidade de transformar ideias em produtos ou serviços viáveis.
- **Autonomia:** Fomentar a independência e a responsabilidade na tomada de decisões.
- **Colaboração:** Ensinar a importância do trabalho em equipe e da construção de redes de contatos.

A educação empreendedora deve começar na mais tenra idade, pois está diretamente relacionada à cultura, que pode induzir ou inibir a capacidade empreendedora (Dolabela, 2003, p. 15). Quanto mais cedo os indivíduos forem preparados, maiores serão suas chances de identificar oportunidades e adquirir experiências valiosas, resultando em um conhecimento mais sólido.

A educação formal desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências humanas. Kim, Aldrich e Keister (2003) discutem a conexão entre educação e empreendedorismo, afirmando que, especialmente nos Estados Unidos, a probabilidade de uma pessoa com diploma de ensino superior abrir um novo negócio

é significativamente alta. Essa relação intrínseca destaca a importância da educação no fomento do espírito empreendedor (Lopes, Rose M. A, 2010).

Um dos motivos pelos quais pessoas com maior acesso à informação tendem a se envolver em atividades empreendedoras é que a educação aumenta sua confiança para assumir os riscos associados à criação de novos negócios. Ao desenvolver habilidades e aprender estratégias de gestão na escola, esses indivíduos se sentem mais preparados para enfrentar os desafios do empreendedorismo (Sexton; Bowman, 1984).

Essas concepções indicam que a educação tem uma influência direta no surgimento de novos negócios, estimulando as pessoas a empreender. À medida que os indivíduos investem em sua educação, eles desenvolvem mais competências, surgem mais oportunidades e a probabilidade de sucesso se torna evidentemente maior.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

A educação empreendedora se destaca como um pilar fundamental na formação de indivíduos preparados para os desafios do século XXI. Em um mundo em constante transformação, onde a tecnologia e as demandas do mercado evoluem rapidamente, as habilidades técnicas, embora importantes, não são mais suficientes para garantir o sucesso no mercado de trabalho. A capacidade de adaptação, criatividade e inovação se tornou essencial, e a educação empreendedora emerge como uma resposta a essa demanda multifacetada. Este tipo de formação vai além do simples ensino de como abrir e gerir um negócio; ela envolve o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e inovadora, capaz de identificar oportunidades e resolver problemas complexos. Ao cultivar essas competências, a educação empreendedora não apenas equipa os alunos com habilidades valiosas, mas também os prepara para um futuro profissional dinâmico, onde a colaboração e a resolução de problemas são cruciais para o desempenho em qualquer área.

Além disso, a educação empreendedora desempenha um papel vital no fomento à inovação. Ao estimular a criatividade, promove um ambiente propício ao desenvolvimento de soluções que podem impactar positivamente a sociedade, especialmente em áreas como tecnologia, saúde e sustentabilidade. Através de projetos práticos e experiências reais, os alunos são incentivados a pensar fora da

caixa, a experimentar e a aprender com seus erros, criando um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento. Isso não só gera novos produtos e serviços, mas também contribui para uma cultura de inovação que é essencial em uma economia globalizada.

Ao capacitar indivíduos para empreender, também se contribui para a redução do desemprego, gerando novas oportunidades de negócios e fortalecendo a economia local. A formação de empreendedores cria um efeito multiplicador: cada novo negócio tem o potencial de gerar empregos, impulsionar o comércio local e fomentar o desenvolvimento econômico. Em um cenário onde o emprego formal pode ser escasso, o empreendedorismo se torna uma alternativa viável, promovendo a autonomia financeira e o empoderamento dos indivíduos.

Por último, mas não menos importante, a educação empreendedora promove o desenvolvimento pessoal de maneira significativa. Ela cultiva a autoconfiança e a resiliência, qualidades imprescindíveis para enfrentar os desafios diários. Os alunos aprendem a lidar com fracassos, a persistir em seus objetivos e a se adaptarem a mudanças, construindo uma mentalidade de crescimento que é fundamental não apenas para o sucesso profissional, mas também para a realização pessoal. Neste contexto, a importância da educação empreendedora se revela não apenas como uma estratégia educacional, mas como um investimento no futuro de indivíduos e comunidades, preparando-os para se tornarem agentes de mudança em suas sociedades.

Com base nessa compreensão, surgiram disciplinas específicas voltadas para o empreendedorismo. No Brasil, conforme aponta Dolabela (1999), a primeira disciplina nessa área foi introduzida em 1981, na Escola Superior de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em São Paulo-SP.

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ESCOLAS

A implementação da educação empreendedora nas escolas é um passo crucial para preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Para que essa abordagem seja efetiva, é fundamental que seja integrada ao currículo escolar de forma prática e contextualizada.

Uma das formas mais eficazes de ensinar empreendedorismo é por meio de projetos práticos. Esses projetos permitem que os alunos coloquem a teoria em

prática, transformando conceitos abstratos em experiências concretas. De acordo com Dolabela (2014), "a experiência prática é essencial para que os alunos possam vivenciar o processo de empreender, desde a ideia inicial até a execução do projeto". Quando os alunos se envolvem na criação de um plano de negócios, no desenvolvimento de produtos e até na realização de vendas em eventos escolares, eles não apenas aplicam o conhecimento adquirido, mas também se engajam ativamente no aprendizado. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda dos conceitos e habilidades necessárias no mundo real.

Outra estratégia importante é o estabelecimento de parcerias com empresas locais. Como observa Pereira (2020), "as parcerias entre escolas e empresas proporcionam experiências valiosas que conectam a teoria à prática, preparando os alunos para o ambiente de trabalho real". Visitas a empresas, estágios e projetos conjuntos oferecem aos alunos a oportunidade de vivenciar o funcionamento do mercado. Essa interação não apenas enriquece o aprendizado, mas também ajuda a desenvolver uma rede de contatos que será valiosa em suas futuras carreiras.

A mentoria é um elemento crucial nesse processo. A conexão entre alunos e empreendedores ou profissionais experientes pode inspirar e guiar os estudantes. Zambianchi (2018) destaca que "a figura do mentor é crucial no desenvolvimento da mentalidade empreendedora, pois ajuda os alunos a verem além das dificuldades e a enxergarem oportunidades". Programas de mentoria, onde os alunos interagem diretamente com mentores, são uma excelente forma de motivar e engajar os estudantes, além de expandir suas redes de contatos.

Além das habilidades técnicas, o desenvolvimento de soft skills como liderança, comunicação e negociação é fundamental na educação empreendedora. Goleman (1998) afirma que "as habilidades emocionais e sociais são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o sucesso em qualquer profissão". Essas competências ajudam os alunos a se destacarem em suas trajetórias profissionais. Atividades que envolvem trabalho em equipe, apresentações e simulações de negociações podem ser incorporadas ao currículo para fortalecer essas habilidades.

Em suma, a implementação eficaz da educação empreendedora nas escolas não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Ao integrar práticas inovadoras e contextualizadas ao ensino, as escolas podem fomentar um ambiente propício ao desenvolvimento de futuros empreendedores. Como conclui Lima (2019),

"uma educação empreendedora de qualidade é um investimento no futuro, promovendo não apenas a formação de profissionais, mas também cidadãos mais críticos e proativos".

CONCLUSÃO

O Papel da Educação Empreendedora na Formação de Competências para o Século XXI é essencial em um mundo que enfrenta constantes transformações e desafios complexos. A educação empreendedora vai além da simples preparação para o empreendedorismo; ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos proativos, criativos e resilientes, equipando-os com habilidades que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho atual.

Ao integrar práticas pedagógicas que desenvolvem competências como liderança, resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, a educação empreendedora contribui para a formação de profissionais adaptáveis e aptos a navegar por um ambiente de trabalho dinâmico e em constante mudança. Isso não apenas prepara os alunos para se destacarem em suas carreiras, mas também os torna agentes de mudança em suas comunidades, prontos para enfrentar desafios sociais e econômicos.

Além de promover a inovação, a educação empreendedora desempenha um papel significativo na geração de novas oportunidades e na criação de empregos. Cada novo negócio criado não só contribui para o fortalecimento da economia local, mas também estimula um ambiente de criatividade e empreendedorismo que pode inspirar outros a seguir o mesmo caminho. Ao cultivar um espírito empreendedor nas escolas, estamos, de fato, semeando as bases para um futuro mais próspero e sustentável.

É importante destacar que a educação empreendedora deve ser acessível desde a infância, promovendo uma cultura que valorize a iniciativa e a capacidade de identificar e aproveitar oportunidades. Quando os jovens são expostos a esses conceitos desde cedo, suas chances de sucesso aumentam significativamente, pois eles desenvolvem não apenas habilidades práticas, mas também uma mentalidade que valoriza a perseverança e a autoconfiança.

Portanto, ao reconhecer a importância da educação empreendedora, é imperativo que escolas e instituições de ensino superior integrem essas práticas em

seus currículos. Investir na formação empreendedora é garantir que as futuras gerações estejam bem preparadas para enfrentar os desafios do século XXI, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inovadora, sustentável e inclusiva. A educação empreendedora se revela, assim, como um investimento vital não apenas no desenvolvimento individual, mas também no progresso social, econômico e cultural das comunidades.

REFERÊNCIAS

- BACIGALUPO, M. et al. *EntreComp: The Entrepreneurship. Publication Office of the European Union*, Luxembourg, 2016.
- BAO, Y.; WEI, Z.; DI BENEDETTO, A. Identificando a oportunidade empresarial tácita das necessidades latentes do cliente em uma economia emergente: Os efeitos do aprendizado de mercado experiencial versus aprendizado de mercado vicário. *Strategic Entrepreneurship Journal*, v. 14, n. 3, p. 444–469, 2020.
- DOLABELA, F. *Oficina do empreendedor*. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.
- DOLABELA, F. *O Segredo de Luísa*. São Paulo: Cultura, 1999.
- DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Cultura, 2003.
- DOLABELA, Sérgio. *Educação Empreendedora: Um novo paradigma*. São Paulo: Editora Gente, 2014.
- FAYOLLE, A.; GAILLY, B. Do ofício à ciência: modelos de ensino e processos de aprendizagem na educação empreendedora. *Journal of European Industrial Training*, v. 32, n. 7, p. 569–593, 2008. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- FAYOLLE, A. et al. Modelos eficazes de educação em empreendedorismo em ciência, tecnologia e engenharia: Pesquisa atual e futura. *The Journal of Technology Transfer*, v. 46, n. 2, p. 277–287, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10961-020-09789-3>
- GHAFFAR, A. Convergência entre habilidades do século XXI e educação empreendedora em institutos de ensino superior. *International Journal of Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 218–229, 2020. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p218>
- GIBB, A.; HANNON, P. Rumo à universidade empreendedora. *International Journal of Entrepreneurship Education*, v. 4, n. 1, p. 73–110, 2006.
- GOMES, I. O que faz mover o Empreendedorismo Sênior: processo e fatores de influência. ISCTE, Lisbon, Portugal, 2020. Disponível em: <https://www.iscte-iul.pt/thesis/11464>.

GORDON, I.; HAMILTON, E.; JACK, S. Um estudo de um programa de educação em empreendedorismo liderado por uma universidade para proprietários/gerentes de pequenas empresas. *Entrepreneurship and Regional Development*, v. 24, n. 9–10, p. 767–805, 2012. <https://doi.org/10.1080/08985626.2011.566377>

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: Por que ela pode ser mais importante que o quociente de inteligência*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KIM, P.H.; ALDRICH, H.E.; KEISTER, L.A. *If I Were Rich? Financial and human capital's impact on becoming a nascent entrepreneur*. In: Annual Meeting of the American Sociological Association, 2003. Atlanta.

LIGUORI, E.; WINKLER, C. Do offline para o online: Desafios e oportunidades para a educação empreendedora após a pandemia da COVID-19. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, v. 3, n. 4, p. 346–351, 2020. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>

LOPES, R. M. A. Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LIMA, F. A educação empreendedora como ferramenta de transformação social. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 8, n. 2, 2019.

PACHECO, A.; FERREIRA, J.; SIMÕES, J. A essência da orientação empreendedora universitária e suas medidas. *Journal of Enterprising Culture*, v. 31, n. 2, p. 139–178, 2023a. <https://doi.org/10.1142/S021849582350005X>

PEREIRA, André. A importância da educação empreendedora nas escolas. *Revista Brasileira de Educação Empreendedora*, v. 5, n. 1, 2020.

PAZOS, P.; PÉREZ-LOPÉZ, M. C.; GONZÁLEZ-LOPÉZ, M. J. Examinando competências de trabalho em equipe e desempenho de equipe na educação empreendedora experiencial: Conflito intragrupal emergente como um evento desencadeador de aprendizagem. *Educação e Treinamento*, v. 64, n. 4, p. 461–475, 2022. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2021-0208>

SARAIVA, P. Empreendedorismo: do conceito à aplicação, da ideia ao negócio, da tecnologia ao valor. 2016. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0991-1>.

SAROOHI, H. et al. *Design thinking* e educação empreendedora: onde estamos e quais são as possibilidades? *Journal of Small Business Management*, v. 57, n. S1, p. 78–93, 2019. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12541>

SEXTON, D. L.; BOWMAN, N. B. *Entrepreneurship education: suggestions for increasing effectiveness*. *Journal of Small Business Management*, v. 22, n. 2, p. 18–25, abr. 1984.

VELT, H.; TORKKELI, L.; LAINE, I. Pesquisa de ecossistema empreendedor. *Journal of Business Ecosystems*, v. 1, n. 2, p. 43–83, 2020. <https://doi.org/10.4018/jbe.20200701.oa1>

ZAMBIANCHI, M. Mentoria e empreendedorismo: a conexão que transforma. Revista de Empreendedorismo e Inovação, v. 6, n. 3, 2018.




Editore
PROGRESSO

ISBN 978-658339203-9



9 786583 392039