

VOLUME

1

ORGANIZADORES

Marcia Moreira de Araújo

Shuana Louzada Cypriano Simas

..... Vinicius da Silva Freitas

HUMANIDADES, INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO

problematizando a educação dos últimos tempos

EM CLOV

1

ORGANIZADORES

Marcia Moreira de Araújo

Shuana Louzada Cypriano Simas

..... Vinicius da Silva Freitas

HUMANIDADES, INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO

problematizando a educação dos últimos tempos

| São Paulo | 2 0 2 4 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H918

Humanidades, inclusão e diversidade no pensamento contemporâneo: problematizando a educação dos últimos tempos / Organização Marcia Moreira de Araújo, Shuana Louzada Cypriano Simas, Vinícius da Silva Freitas. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-964-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99642

1. Cultura 2. Currículo 3. Processos humanos
4. Diversidade 5. Inclusão. 6. Educação. I. Araújo, Marcia
Moreira de (Org.). II. Simas, Shuana Louzada Cypriano (Org.).
III. Freitas, Vinícius da Silva (Org.). IV. Título.

CDD 306.370

Índice para catálogo sistemático:

I. Cultura

II. Educação

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik
Tipografias	Acumin, Acumin Variable, Geometos
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Marcia Moreira de Araújo Shuana Louzada Cypriano Simas Vinícius da Silva Freitas

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio13

CAPÍTULO 1

Ludmila Louzada Palmieri Von Beauvais Viquietti
Sandra Mara Ribeiro

**Processo de leitura e escrita
no ensino fundamental:
a responsabilidade de uma nova geração.....17**

CAPÍTULO 2

Luana Frigulha Guisso
Vinícius Bortolini Fernandes

**A utilização de TIC's como ferramentas
pedagógicas no ensino
da Educação Física em Piúma/ES39**

CAPÍTULO 3

Shuana Louzada Cypriano Simas
Renata Schwan Romanelli
Márcia Moreira de Araújo

**Comportamento Autolesivo Na Escola:
por uma prática pedagógica desmedicalizante63**

CAPÍTULO 4

Aline Steiner Sutil Cenci

**A produção artística da criança inserida
no novo contexto cultural e tecnológico.....86**

CAPÍTULO 5

Agerlanda Rosa Oliveira Moreira
Alcimara Simões Neves e Silva
Cleidiana da Silva Soares Bassul
Janiely da Costa Peruggia Marinho

**A importância da musicalização
na educação infantil 103**

CAPÍTULO 6

Soraia Santos de Sousa

**O papel do Neuropsicopedagogo
no Ensino Aprendizagem 129**

CAPÍTULO 7

Amanda de Souza Fernandes
Michele Julião Gonçalves Neves
Nathany Viana de Souza Penaforte
Sílvia Maria Taylor Souza

**A importância do ensino regular
para alunos com Síndrome de Down 147**

CAPÍTULO 8

Mariana Paganott Rodrigues de Souza
Márcia Moreira de Araújo

**Ensino de Ciências para estudantes
com Deficiência Intelectual e o uso
de Espaços Não Formais 164**

CAPÍTULO 9

Kátia Gonçalves Castor
Abner Alexandre Coimbra Traba

**O ensino na educação infantil e nos anos
iniciais e as relações étnico-raciais:
contribuições docentes para a desnaturalização do racismo 187**

CAPÍTULO 10

Kátia Gonçalves Castor

Alessandra Ribeiro do Rosario

**Formação e professores
para relações étnico-raciais:**

no contexto de uma escola do ensino fundamental 212

CAPÍTULO 11

Kátia Gonçalves Castor

Gisely Butcovsky Margon

Ellen Eloysa Maggioni Rosa

Caramuru:

cadê o índio que estava aqui?..... 236

Caramuru:

where is the indian who was here?

CAPÍTULO 12

Kátia Gonçalves Castor

Jésus Gomes de Souza

Sexualidade e relação de poder:

debate emergente e necessário no espaço escolar..... 256

CAPÍTULO 13

Denize Mezadri de Almeida

Alexandra Cardoso Siqueira

Impactos na Alfabetização Pós-Pandemia:

Possibilidades Inclusivas na Formação Integral.....277

CAPÍTULO 14

Juliana Cardoso Codeço

Liza Andréa dos Santos Silveira

Marcelli Fernandes Rody de Oliveira

O Ensino da Arte e as Novas Tecnologias 293

CAPÍTULO 15

Graziele Malta da Silva

Liza Andréa dos Santos Silveira

Chirlei de Fátima Rodrigues

Lucas Antônio Xavier

Marcia Moreira de Araújo

**Unesco e a educação
para cidadania global:**

diálogos sobre diversidade,
multiculturalidade e contemporaneidade **314**

CAPÍTULO 16

Marcus Antonius da Costa Nunes

Sandra Mara Ribeiro

Paebes:

resultado da avaliação externa em língua portuguesa
na EMEF José de Vargas Scherrer, em Piúma – ES **334**

CAPÍTULO 17

Ana Paula Rocha Gonçalves

Anilton Salles Garcia

Autonomia estudantil no ensino de história:

um olhar sobre as metodologias ativas de ensino..... **356**

CAPÍTULO 18

Camila Freire de Souza Amaral

Márcia Moreira de Araújo

**Oficinas de aprendizagens e estímulo
a cognição de crianças com síndrome**

de down na Associação Vitória..... 374

CAPÍTULO 19

Monica Gomes de Sá Barbosa

Márcia Moreira de Araújo

Atuação das professoras de Educação Infantil no desenvolvimento da autoproteção e na prevenção do abuso sexual infantil..... 388

CAPÍTULO 20

Alessandra Calvi da Silva

Natália Aparecida Ribeiro de Souza

Priscila Fosse Coimbra Tinoco

Panorama da educação ambiental na educação infantil:

um estudo de caso nas turmas de maternal I e II

de Presidente Kennedy – ES 413

Índice remissivo437

PREFÁCIO

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”

MICHEL FOUCAULT

Pensar, ver, olhar, refletir, praticar é nestes movimentos de ações, que convidamos seres humanos que somos inseridos em seus mundos individuais e coletivos, a processar saberes, fazeres e poderes diferentemente.

Digo diferentemente, incitada pelas palavras de Foucault, pois a atualidade produzida ao longo de nossas histórias de seres humanos no mundo que vivemos, trouxe muito caos, infelicidades e atrocidades na essência humana, onde suas formações chegaram a impasses que não cabem mais produções que representam barbáries e a falta de nascimentos de sujeitos seres humanos.

Pois bem, como num nascimento, não no sentido bíblico e natural de seres vivos, mas num sentido de formar sujeitos humanos, que este livro promove modos diferentes de ver, refletir e agir da Humanidade, da Inclusão e da Diversidade contemporânea, diante dos processos educacionais e demais processos da sociedade nos dias de hoje.

No entanto, ao fazer sentido, significações, sentimentos, emoções ao que se lê e se vê nesta obra, os leitores e leitoras precisam se abrir às experimentações cotidianas com o olhar se ser humano. E que olhar é esse? Como o ser humano vê? A percepção humana, como se sabe e se entende nos estudos do corpo humano, desde a

formação anatômica visual e, mais ainda, a cerebral que processa a visão são interligadas com outros sentidos, uma vez, que todas as interações externas ao corpo humano são basicamente, processadas pelo sistema nervoso, principalmente o cérebro.

Bem, se anatomicamente ocorrem interações externas e internas para a realização da ação do ver, do olhar, somente seria possível realizar estas ações de maneiras diferentes, realizando relações e interações dos acontecimentos e conhecimentos, para que os pares seres humanos que se apoderarão desta obra, também pudessem produzir-se com ela, diferentemente.

Neste sentido, na produção desta obra tem-se sujeitos com experiências das mais diversas, que diretamente e indiretamente são sujeitos na/da educação, construindo distintos, diversos e transformados movimentos e processos educacionais e sociais por entenderem, estudar, pesquisar, ou simplesmente, ser um ser mudado.

Para tanto, como nos lembra Foucault, citado na epígrafe acima, ***existem momentos na vida que a questão de saber se pode pensar diferentemente[...].refletir.*** (grifos nosso); complemento ainda, que a existência destes momentos está na experiência, nos momentos com os outros; assim como foram engendrados os sujeitos que produziram esta obra. Como seres humanos, pensamos, agimos e somos com os outros; com eles nos constituímos e nos produzimos como tal. Então a nossa identidade, a nossa liberdade, todos os nossos modos de seres humanos, é nosso, ou seja, composto diverso de vários outros seres. Portanto, é complicado a pergunta: quem sou eu? A real pergunta é: quem é você? Uma vez que a constituição interna e externa dos corpos e das mentes não são individualizados.

Também é fato, que o que se pensa, vê, percebe e se reflete está no que se conhece e dos acontecimentos vividos, também advindos de processos e movimentos coletivos, ou seja, de dependências e interações com outros. Daí a grande significação desta

obra: ser um artefato que reúne conhecimentos de acontecimentos da humanidade, da inclusão e da diversidade dos dias atuais, produzido por múltiplos sujeitos que experienciaram e experenciam direta e indiretamente estes *espaçotempos*.

No nascimento desta obra-artefato, conjugado assim, para compor o surgimento de sujeitos seres humanos mutantes no pensar e perceber a vida, a educação e a sociedade, percebem-se olhares e reflexões que os façam ser, pensar e agir diferentemente do que está sendo objetivado, racionalizado, criminalizado, capitalizado, violentado, ou seja, que está levando a morte do sujeito humano, a morte da humanidade.

A estas transformações e mudanças que tende no nascimento de sujeitos humanos é uma evolução constante na busca de caminhar no diferente, no diverso, no mudado. E como já dizia a música Certas Coisas de Lulu Santos: *tem certas coisas que eu não seu dizer*; assim como Foucault nos alerta que *para compreender o passado depende do conhecimento da atualidade*; esta busca é gerada na continuidade do entendimento e compreensão dos conhecimentos e dos acontecimentos do mundo no/com/para o outro.

Este outro que é material e imaterial, natural e sobrenatural, semelhante e diferente, biótico e abiótico; isto é, o que queremos dizer que esse outro é tudo, pois aprendemos com tudo e todos. A questão que nos impede está nas seleções e representações discriminatórias, preconceituosas, classificatórias e violentas que assujeitam os seres humanos, formatando um modelo do outro. Um modelo que desconsidera antagonicos, privilegia consumo, capital e as coisas, desqualifica a diversidade e a subjetividade.

Não é à toa que Foucault nos avisa, e assim escolhemos na epígrafe deste prefácio, de que é *indispensável continuar olhar e refletir*, quando se quer pensar e ver diferente. De fato, a possibilidade de produzir e continuar a transformação mutante, tanto no

sentido evolutivo de seres vivos no mundo como no nascimento de sujeitos seres humanos, está na vigilância constante do olhar e da reflexão sensível aos acontecimentos e conhecimentos ao longo de nossa história e cotidianamente, podendo, assim dizer que é condição para a própria existência e sobrevivência do sujeito pleno e liberto na espécie humana.

Mas entendamos que os conhecimentos e acontecimentos são assim olhados e refletidos em relações com os outros. Ditas, conhecidas, produzidas, criadas com outras e outros olhares e com outros e outras reflexões. Então podemos dizer que existem produções de saberes-fazer-poderes em relações a alguém, alguma coisa, isto é, somos em tudo coletivizados.

Estas são composições tecidas nesta obra-artefato, que acreditamos fazer parte de mãos e olhos de quem a possa adquirir e que à sua maneira de aprender, tenha a compreensão e o entendimento de humanidade, inclusão e diversidade nas situações cotidianas de suas vivências, principalmente nos espaçostempos escolares brasileiros; uma vez, que grande parte desta obra foi produzida por sujeitos coletivizados em momentos de olhar e refletir sobre e com as práticas docentes e educacionais das escolas piumenses (Piúma-ES) e por sujeitos em coletivos de pesquisas *scripto sensu e lato sensu* sobre e com a educação brasileira.

Desta forma, desejamos uma leitura que olhe e reflita diferente e quem sabe, como nos diz Foucault que: *atualmente, talvez a meta tenha sido não descobrir o que somos, mas sim negar o que somos.*

Por: Denize Mezadri de Almeida

Doutora em Educação e Educadora Ambiental - PPGE-UFES, Professora Bióloga;

[http://lattes.cnpq.br/8113773331901009;](http://lattes.cnpq.br/8113773331901009)

dedeciencias@gmail.com

1

*Ludmila Louzada Palmieri Von Beauvais Viçietti
Sandra Mara Ribeiro*

**PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA
NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A RESPONSABILIDADE DE UMA NOVA GERAÇÃO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99642.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99642.1)

RESUMO

Ler e escrever palavras tão comuns e familiares para todos nós educadores e mediadores de conhecimento, palavras que marcaram e continuam marcando uma essencial função, talvez uma única função, a de explicar. Portanto, o significado de que se pode atribuir hoje em dia a esses termos tão permanentes na rede de ensino e uma tarefa importante, que não pode ser posto em dúvida. Ensinar a ler e escrever é um desafio que ultrapassa e é ampliada a alfabetização em sentido escrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é de reunir todos os alunos à cultura do escrito, e conseguir que todos os seus alunos e ex-alunos cheguem a ser membros por inteiro da comunidade de leitores e escritores. O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. E formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizarem texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros. O outro desafio é o seguinte: orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam se comunicar por escrito com os demais e com elas mesmas, ao invés de continuar “fabricando” sujeitos quase iletrados, para quem a escrita é tão estranha, que se recorre a ela somente em última instância e depois de haver esgotado todos os meios para escapar de tal obrigação. Aprender a ler não é uma tarefa tão simples, pois exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual por parte do leitor, e esses requisitos básicos só podem ser adquiridos por meio da prática.

Palavras-Chave: leitura; escrita e aprendizagem

ABSTRACT

Reading and writing words that are so common and familiar to all of us educators and knowledge mediators, words that marked and continue to mark an essential function, perhaps a single function, that of explaining. Therefore, the meaning that can be attributed today to these terms that are so permanent in the education system is an important task that cannot be doubted. Teaching how to read and write is a challenge that goes beyond and expands literacy in the written sense. The challenge facing the school today is to unite all students to the culture of writing, and to ensure that all its students and former students become full members of the community of readers and writers. The challenge is to train practitioners of reading and writing and not just subjects who can “decipher” the writing system. And train readers who will know how to choose the appropriate written material to seek the solution of problems they must face and not students capable only of oralizing text selected by another. It means forming critical human beings, capable of reading between the lines and assuming a position of their own vis-à-vis that maintained, explicitly or implicitly, by the authors of the texts they interact with, instead of persisting in forming individuals dependent on the letter of the text and the authority of others. The other challenge is the following: to guide actions towards the training of writers, of people who know how to communicate in writing with others and with themselves, instead of continuing to “manufacture” almost illiterate subjects, for whom writing is so strange, which is resorted to only as a last resort and after having exhausted all means to escape such an obligation. Learning to read is not such a simple task, as it requires a critical, systematic posture, an intellectual discipline on the part of the reader, and these basic requirements can only be acquired through practice.

Keywords: *reading; writing and learning*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo escrito neste artigo é propor aos educadores métodos e técnicas que os levem a uma visão crítica e consciente sobre a importância da alfabetização na vida do educando, identificando as vantagens de cada método, do ponto de vista linguístico e pedagógico.

Para muitos alfabetizadores, a alfabetização ainda é um mistério, cometem erros constantes por terem um conhecimento limitado. Por ser ainda um tema misterioso para muitos, surge à necessidade de desenvolvê-lo no escrito de artigo monográfico, a fim de refletirmos sobre a inovação da escola e o compromisso do educador e com o pequeno aluno-cidadão.

É fundamental que o educador aprimore seus conhecimentos fundamentando-se em uma linha filosófica que irá orientá-lo nas tomadas de decisões durante todo o processo da alfabetização de seus alunos. É preciso saber não apenas o que fazer e como fazer, mas também, por que fazer aplicando seus esforços com melhores perspectivas em relação à alfabetização desde a pré-escola que não seja somente a de levar o aluno a ler e escrever palavras, mas orientá-lo no sentido de construir-se socialmente.

Estimular de forma criativa, a formação do hábito de leitura e escrita, através de textos orais e escritos nas diversas disciplinas. Promover em sala de aula a prática de produção de textos. Incentivar a formação de leitores. Despertar o gosto pela leitura, formando estudantes mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação. Ampliar o vocabulário, as experiências de leitura com o grupo e individualmente. Incentivar o estudante a compreender e utilizar melhor as regras ortográficas da Língua Portuguesa.

Este artigo científico vai tratar do tema Leitura e Escrita uma necessidade do aluno diante os novos paradigmas da educação brasileira, legalmente amparado pela Lei nº 9394/96, baseado no art. 22 que diz:

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, e em estudos posteriores.” O mesmo apresenta alguns teóricos como: (LAJOLO, 1994, JUSTO, 2010, SOUZA, 1992, MEIRELLES, 2010, FREIRE, 1981).

O processo da leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, etc.), mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo. Quatro definições serão apresentadas e discutidas aqui: uma geral, duas específicas e uma conciliatória. A definição geral tem a finalidade de oferecer a essência do ato de ler, servindo de base comum para qualquer definição mais específica. As duas definições específicas atêm-se, cada uma, a um determinado ponto da leitura, desconsiderando o outro. Finalmente, a definição conciliatória tenta captar justamente os elementos que unem os dois pontos oferecendo uma definição que seja, ao mesmo tempo, suficientemente ampla para que se incluam os elementos essenciais da leitura e suficientemente restrita para que não se incluam aspectos que pertencem a outras áreas de conhecimento.

A escrita é uma tecnologia, criada e desenvolvida historicamente na sociedade humana, podendo ser globalmente caracterizada como a ocorrência de marcas num suporte. Mesmo que, habitualmente, a função central atribuída à escrita seja a de registro de informações, não se pode negar sua relevância para a difusão de informações e a construção de conhecimentos. O avanço das novas tecnologias e as interações entre diferentes suportes e linguagens tem permitido o aparecimento de diversas formas coletivas de construção de textos.

Os instrumentos usados para se escrever e os suportes em que ela é registrada podem, em princípio, ser infinitos. Embora,

tradicionalmente, concebe-se que a escrita tem uma maior duração, enquanto a fala seria mais inconstante; os instrumentos, suportes, formas de circulação, bem como a função comunicativa do texto escrito, são determinantes para sua durabilidade ou não. Na maioria das vezes, a intenção da escrita é a produção de textos que serão alvos da atividade de leitura.

A leitura não se dá apenas com os livros e sim com a observação e interação do indivíduo no meio social. Dentre tais conceitos, Lajolo (1994, p. 7, grifo do autor) diz:

Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em bancos de escola, outras leituras geralmente se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do vôo das ambições que indicam a seca - como sabe quem lê *Vidas secas* de Graciano Ramos - independe da aprendizagem formal e perfaz na interação (LAJOLO, 1994, p. 7).

Como mostra a citação acima à leitura não é unicamente feita na escola, ela se dá de duas formas: uma é através dos livros da qual se aprende em sala de aula, e a outra, é a prática do dia a dia. No entanto, é perceptível que se conhece vidas diferenciadas sem ter vivenciado na íntegra como sabe quem lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos. Desde seu nascimento, o indivíduo aprende a fazer leitura do meio em que está inserido, sendo assim é de fundamental importância que o mesmo tenha desde sua infância hábitos de leitura.

Segundo Justo (Pátio, jul/set 2010, p.38), interage ao dizer: “A bebeteca é um espaço especialmente planejado para crianças de 0 a 3 anos em uma biblioteca pública. Lá crianças e pais têm acesso a livros e participam de atividades como a Hora do Conto, que aproxima os bebês do prazer da leitura, desde muito cedo”. Deste jeito, compreende-se quão grande é a importância da leitura desde seu nascimento, cumprindo, assim, um ciclo vital, não só dos bebês, mas também dos pais que ao incentivar seus filhos acabam por fazer várias leituras no ambiente e costuma-se à mesma que talvez antes

não a fizessem. Assim sendo, é necessário um ambiente aconchegante e que traga prazer aos pais e filhos que a frequentem.

A leitura como objeto de estudo nunca foi tão discutida como está sendo nos últimos anos. Souza (1992, p. 22) define:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

Diante dessa predicação, assimila-se o verdadeiro significado de leitura e percebe-se que ler não é meramente decifrar os códigos, mas também compreendê-los de forma com que os mesmos formem um significante. O ato de ler é bem mais que a definição da palavra propriamente dita, é entender, é interpretar, é debater, é comparar, é influenciar e ser influenciado, é propagar e é sentir o que o escritor tenta, através da escrita, expressar o que quer o que sabe o que pensa o que imagina.

A partir desse conceito, segundo Elisa Meirelles (Nova Escola, ago/2010, p. 50, grifo do autor) reforça:

“Garantir o contato com as obras e apresentar diversos gêneros às crianças pequenas é a principal função dos professores de Educação Infantil para desenvolver os comportamentos leitores e o gosto pela literatura desde cedo.” O que Elisa Meirelles quer nos dizer é que isso tudo é aceitável, mesmo não sabendo ler o que está escrito, basta à criança um simples folhear de páginas, uma simples olhada nas ilustrações para que a imaginação aflore e dê significado ao que se vê, permitindo vários olhares e várias compreensões do que se observa, dessa maneira desenvolvendo a sua criatividade, mas que esse trabalho primeiramente começa com o incentivo do professor de Educação Infantil e na escolha dos livros adequados à idade de cada uma.

Paulo Freire (1981, p. 12) complementa esse pensamento, ao dizer:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes leiam, num semestre, um sem número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha caminhada pelo mundo, não foram poucas às vezes que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com externas bibliografias a serem muito mais devorados do que realmente lidos ou estudados (FREIRE, 1981, p. 12).

A partir desse pensamento entende-se que devemos ler sempre e seriamente livros que nos interessem que nos ajude na mudança da nossa prática, que possamos realmente ler, procurando nos aprofundar nos textos. Freire deixou bem claro que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas sim, de forma desafiadora, que nos ajude a pensar e observar a realidade em que vivemos, juntamente com a escrita.

Este projeto de leitura e escrita poderá ser realizado em qualquer área do conhecimento de forma sistematizada e contínua, ao longo do ano letivo, pois entendemos que desenvolver o gosto pela leitura, é um processo lento e deve ser trabalhado interativamente com as demais disciplinas curriculares como também a colaboração familiar e da direção da escola, centrado em um apoio cultural e político vinculado com diversos ambientes interativos e científicos, como os de universidades e prefeitura local para que possa ampliar as formas e recursos econômicos contribuindo assim, para a transformação da informação em grandes descobertas e conhecimentos e estimulando infinitamente seres pensantes.

Ler e Escrever são dois lados de uma mesma moeda, ou seja, ambos são trabalhosos e árduos, exige reflexão, atenção, produção de sentidos, para que os processos sejam ativos. Outras pessoas dão à produção de texto o caráter de ativo e a leitura de passivo. Mas

isso é um equívoco. Nos dois casos nos esforçamos para trabalhar a palavra. A leitura requer invenção do mundo da mesma forma que a produção de um texto. Ambos são sujeitos, o que escreve e o que lê. Ler não é correr os olhos em uma palavra, mas sim é, sobretudo construir sentido por sentido, como se fosse uma casa em construção. Ler é trabalhar a linguagem. Ler é posicionar-se perante o mundo. Ler é investir no tempo e na energia pesada da sociedade.

Precisamos ver a leitura e a escrita deste ponto-de-vista. Como uma a uma construindo o seu pilar, juntamente com o trabalho árduo. Se trabalhar é dar sentido a nossa vida, então ler também é estar inserida no mundo com o mundo para o mundo exterior. Ou seja, ler e escrever é existir.

DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Segundo Mendonça e Carvalho (2006) o fracasso escolar é historicamente um problema educacional. Este problema já perdura por mais de meio século e tem afetado várias crianças e adolescentes; como consequência tem acarretado reprovações e desistências por parte dos alunos, pois estes não conseguem nem mesmo iniciar o processo de alfabetização.

Nós educadores nunca devemos deixar a alfabetização, a prática da escrita e leitura, somente para os professores de língua portuguesa, e sim todos tem a mesma responsabilidade para com nossos alunos.

Nas últimas décadas do século passado, foram apresentadas várias hipóteses causais para tentar explicar o problema dando origem a quatro abordagens, na qual apresentaremos em breve relato.

A primeira abordagem ficou conhecida como Abordagem Organicistas (*apud* MENDONÇA e CARVALHO, 2006) seu surgimento se deu na França, no final do século XIX. Esta por sua vez, passou a investigar as causas do fracasso escolar levando hipóteses sobre os possíveis distúrbios e doenças neurológicas do aluno. Os alunos quando encaminhados para uma avaliação neurológica, buscam apoio nas contribuições da medicina, quando geralmente o problema escolar se enquadra em um quadro de dislexia, disfunção cerebral mínima (DCM) ou hiperatividade.

Há uma necessidade de se fazer uma distinção entre dislexia e a dislexia específica de evolução. A dislexia é um quadro conhecido em neurologia, em que a perda do domínio da linguagem escrita pode ocorrer em consequência de sequela (temporária ou definitiva) de uma patologia do sistema nervoso central, sendo a dislexia específica de evolução nomeada entidade patológica que foi empregada no campo de estudos dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, seguindo o mesmo raciocínio, as crianças que já sabem ler e escrever perdendo esta capacidade por motivo de alguma patologia do sistema nervoso central, tendo dificuldades, deve ter alguma patologia dessa ordem, portanto o neurologista Americano Strauss, lançou em 1918, um raciocínio que vem de encontro com o que já foi discutido, levando a hipótese de que uma lesão cerebral mínima pode ser um dos indicadores dos distúrbios de comportamento dos escolares e também de alguns distúrbios de aprendizagem; estas lesões mínimas não ocasionam assim outras manifestações neurológicas, sendo responsáveis por apenas alterações no comportamento e ou alguma função intelectual. Esta hipótese não foi aceita no meio científico. Este conceito ressurgiu em 1957 na medicina, como hiperatividade ou síndrome "hipercinética".

Em relação à contribuição que a formação continuada dá para o seu saber-fazer todos responderam que contribui muito e que

é de suma importância está se atualizando, pois é uma maneira dos mesmos estarem inovando sua prática e buscando novas formas de melhorar seu ambiente de trabalho o que percebemos, que está em intensa concordância com o que diz Tardif (2003), quando relata que a formação do professor é algo que acontece ao longo de toda sua carreira, o seu saber fazer está sempre em construção, por que o seu perfil profissional não é construído somente em um momento, mas em toda a sua vida no ambiente escolar.

Assim com a abordagem organicista, a abordagem instrumental cognitivista se baseia nas crianças para explicar o fracasso escolar, ou seja, em suas características individuais, como: na percepção, memória, linguagem e no pensamento, surgindo a partir de pesquisa no campo da psicologia cognitiva, os conflitos emocionais da criança, que se origina no contexto familiar caracterizam a abordagem afetiva, esta por sua vez, vê como consequência do fracasso escolar os transtornos afetivos da personalidade. Também foi muito criticado já que transfere toda a responsabilidade do fracasso escolar para a criança e sua família e sua possível solução para fora das dependências escolares. Mas as questões destas dificuldades também podem ser consequências do meio sociocultural em que a criança está inserida, sendo considerada também a participação dos familiares neste processo, concluindo que em sua maioria os alunos fracassados provêm de classes desfavorecida, esta abordagem é do Handicap sociocultural que considera o meio sociofamiliar o responsável pelo fracasso dos alunos.

Parafrazeando Mendonça e Carvalho (2006), teóricos do déficit cultural, linguístico e cognitivo oculta a verdadeira causa da discriminação das crianças das camadas populares na escola, a desigual distribuição de riquezas numa sociedade capitalista – e terminam a culpa do fracasso escolar não poderia deixar a escola de fora desta investigação e foi a partir de tais questionamentos que estudos de investigação, chegaram a consequência de que os fatores escolares, como por exemplo a dificuldade na relação professor/aluno, inadequação

dos métodos a formação dos professores e outros, poderiam ser fator determinante do fracasso escolar.

Um dos fatores mais importantes para o sucesso no ensinar é o professor estabelecer com clareza e precisão os objetivos de seu ensino, porém isso nem sempre ocorre, pois, alguns professores improvisam suas aulas por acharem que já sabem todo o conteúdo ou por falta de tempo para preparar suas aulas, entre outras razões. Quando o aluno passa a conhecer os objetivos do professor para a determinada aula, estes saberão para onde estão sendo conduzidos e estão preparados para a avaliação da aprendizagem.

O professor que chega a aula para ensinar também viveu um mundo de experiências, apropriou-se de conhecimentos e estabeleceu relações significativas num domínio específico do conhecimento humano. Assim, a forma de comunicação do professor com o aluno terá sentido dentro do seu contexto. Ao compreender este conceito, a atividade docente passará a fazer sentido, pois muitas vezes o professor pensa que basta dizer ou escrever o que deseja ensinar que os alunos entenderão o que ele quis dizer.

A escola é uma das muitas estruturas sociais que visa a socialização do sujeito e o professor é o catalisador do processo da aprendizagem, assim, o aluno aprende na medida em que se engaja no processo, em que responde aos incentivos do professor. Por isso, o professor tem a responsabilidade de criar um contexto para facilitar a aprendizagem, mas o aluno tem que se envolver para que o trabalho do docente seja compensador havendo uma interação entre ambos. Segundo HOFFMANN (1993, p. 75).

A aprendizagem pode ser concebida como um processo de sucessão de oportunidades oferecidas pelo meio social no qual se assume um compromisso diante das inúmeras diferenças individuais de cada educando (HOFFMANN, 1993, p. 75).

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno. O professor deve avaliar cada aluno individualmente valorizando seu conhecimento prévio e as diferenças sociais do meio que vive.

A avaliação tem amedrontado muitos educandos e até mesmo educadores, pois, segundo VASCONCELLOS (1995, p. 45) a avaliação escolar é, antes de tudo “uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”.

É através da postura pedagógica que se revela a ação avaliativa mediadora, valorizando o aluno espontaneamente, favorecendo uma reflexão sobre o seu saber que contribuirá para evolução desses educandos.

Existe uma grande dificuldade dos professores em compreenderem como avaliar seu aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, porém, atualmente, mudanças estão ocorrendo no âmbito educacional e segundo HOFFMANN (1993, P. 137) “Muitos educadores percebem a possibilidade de uma prática inovadora de avaliação [...]”.

Cada educador tem um método diferente de avaliar seus alunos. Hoje existem vários tipos de avaliação. Durante esse processo o educador precisa estar atento para a realidade de cada aluno.

A avaliação escolar é um instrumento que ainda assusta muitos educadores, porém, as mudanças têm ocorrido para favorecer a qualidade do ensino e já se pode afirmar que a educação será favorecida em breve. Segundo Vasconcellos (1995, p. 25) “a avaliação escolar é hoje um grande desafio”.

É importante conceber positivamente essas mudanças, pois, isso demonstra que ainda existem educadores dispostos a reverem e mudarem suas práticas de ensino.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Há muitas controvérsias sobre a definição da criança com dificuldade, sendo uma problemática que interfere na vida social, nas decisões, na reforma do ensino e no futuro dos seres humanos. As consequências dessas dificuldades são conhecidas em termos sociais e individuais, sendo preocupantes no nível familiar e escolar.

A definição da criança com dificuldade de aprendizagem exige que alguns componentes sejam considerados; como adequada oportunidade de aprendizagem, a discrepância entre o potencial de aprendizagem e os resultados escolares, as disfunções no processo de informação, e os fatores de exclusão. Segundo Jardim (2005, p. 98) A adequada oportunidade de aprendizagem engloba uma avaliação da criança, do envolvimento e das interações dialéticas que materializam as relações indivíduo-meio.

Sendo assim é importante que o professor considere os obstáculos encontrados pelos alunos, para que se compreenda qual o tipo de dificuldade este tem enfrentado.

FRACASSO ESCOLAR X ALFABETIZAÇÃO

Muitas pessoas, hoje, não aprendem a ler nas escolas de nosso país; e as que embora aprendam, não são capazes de produzir textos ou mesmo se utilizar o que aprendem em seu dia a dia. Estas dificuldades não são recentes, mas provém de um passado associado ao analfabetismo e as dificuldades sociais. Hoje encontramos em nossa sala de aula, muitos alunos com dificuldades e sempre

ouvimos um colega na sala de professores a relatar o mesmo de alguns alunos seus, sendo estas dificuldades e estes problemas, como já podemos dizer acima, uma problemática atual.

Historicamente estas crianças eram rotuladas de forma errada, não se enquadrando com a pedagogia atual. Mas a citação a seguir nos dará uma visão sobre o modo em que eram vistas estas crianças.

Débil, deficiente mental, criança com desvio de conduta, criança lenta, criança com repertório comportamental limitado, criança com distúrbio de desenvolvimento, criança com distúrbio de aprendizagem, carente linguística, carente cultural, criança com pobreza vocabular, com atraso de maturação, com distúrbio psicomotor, com problemas de socialização, hiperativa, disléxica, portadora de necessidades especiais (GRIFO, 1996).

Estas nomeações trazem diferentes perspectivas de entendimento no fracasso escolar ao longo da história.

Uma perspectiva que vem sendo analisada junto aos docentes, é que o aspecto importantíssimo que favorecem a construção de laços afetivos no espaço escolar e na relação professor/aluno. Quando o professor deixa acontecer essa harmonia, fica mais fácil de seus alunos entenderem o que o professor está falando.

Nessa perspectiva, a investigação demonstrou que o conhecimento e a preparação docente são indispensáveis para o sucesso dessa relação. É importante ainda que o professor conheça seus alunos, suas histórias de vida e que dispensem uma atenção individualizada, criando assim laços de afetividades com cada um em suas particularidades e com o coletivo da turma.

Está sendo analisado também que o professor que deixa acontecer o laço afetivo, o educando sente como se estivesse entre seus familiares, não podemos separar a cultura, religiões,

costumes, a construção escolar, a construção de laços afetivos torna-se mais eficaz. Sendo assim ele constrói subsídios para que haja um bom relacionamento.

Quando o professor conhece de perto a realidade de seu aluno, fica mais fácil a compreensão em relação a leitura e escrita, ou seja, ele (o aluno) demonstra um novo aprendizado, e em relação aos colegas conseguem se agrupar e interagir junto sem atropelamento.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste contexto tem como objetivo discutir a relação do educador como um bom mediador da afetividade no espaço escolar destacando sua importância entre o aluno, a leitura e a escrita.

Quando o professor tem um bom relacionamento de afetividade, compreensão, o educando passa ter mais acesso ao material que está sendo usado para que esse sujeito seja alfabetizado com sucesso.

O profissional cujo assunto está sendo tratado, é de suma importância porque esse professor necessita de um bom suporte para lidar com esse aluno que está à espera de uma alfabetização com vigor, bem planejada e muito bem aplicada. Quando se atribui ao professor, significa que ele tenha o domínio sobre o conteúdo, sendo assim o educador deve manter seu nível de conhecimento em sala de aula.

As escolasse preocupam principalmente com o conhecimento intelectual e hoje se constata que tão importante quanto o conhecimento sistematizado é a harmonia emocional, o desenvolvimento de

atitudes positivas diante de si próprio e com outras pessoas, aprender a colaborar, a conviver em grupo e a gostar de si e dos demais.

Os alunos necessitam ter autoconfiança, para obter sucesso, mais uma vez que os professores criam propostas e sugerem aos mesmos a trabalharem o lado comportamental de seus alunos, usando temas em sala de aula para que eles possam aprender mais sobre si.

O professor que se dispõe trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos, ele não perde tempo, tudo que estiver acessível e que vai trazer um bom resultado, ele acolhe e lança em seu conteúdo, não importa qual seja o assunto, o importante é trazer para sala de aula algo novo a cada dia, quanto mais novidade, mais chama atenção dos alunos, e mais incentivo para a turma que está curiosa para aprender a ler os textos, frases, placas e outros.

Segundo Morran (2007) se estabelecemos relações cordiais, de acolhimento para com os alunos, se nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro dos padrões e limites conhecidos e se as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais considerações a si mesmas e com seus semelhantes.

Todo ser humano é capaz de aprender alguma coisa, desde que esta seja implantada na hora certa, e de oportunidade para que este tenha liberdade de tirar suas dúvidas, sem causar qualquer tipo de constrangimento.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Como toda ação pedagógica, o trabalho em sala de aula com a oralidade também exige planejamento. Esse planejamento deve visar as atividades sistemáticas de “fala, escuta e reflexão” sobre a língua.

O ideal é que o professor respeite a variedade trazida de sua convivência familiar e social, mostre à criança que devemos adequar nossa linguagem a situação de comunicação. O educador precisa se envolver de forma prazerosa com os educandos e, valorizando o Máximo que puder para aproveitar todas as oportunidades que forem surgindo na vida de experiência deles.

Os mesmos devem produzir textos orais que partam dos informais para os mais formais, em um crescente que não os impeças de progredir na aquisição de outras variações linguísticas ainda não conhecidas por eles.

É fundamental que o educador aprimore seus conhecimentos fundamentando-se em uma linha filosófica que irá orientá-lo nas tomadas de decisões durante todo o processo da alfabetização de seus alunos. É preciso saber não apenas o que fazer e como fazer, mas também, por que fazer aplicando seus esforços com melhores perspectivas em relação à alfabetização da pré-escola e ensino fundamental que não seja somente a de levar o aluno a ler e escrever palavras, mas orientá-lo no sentido de construir-se socialmente.

A cada ano que passa nasce a esperança de ver o problema do fracasso das escolas em alfabetizar resolvido. Os problemas da alfabetização de crianças com idade entre seis e sete anos são frequentemente relacionados aos fatores relativos à escola, a sociedade e ao sistema de ensino. Percebe-se a necessidade de se trabalhar com as potencialidades das crianças, a partir de seus conhecimentos prévios numa perspectiva de letramento de maneira que os usos e funções da leitura e da escrita estejam presentes no processo de alfabetização.

Parafraseando Luria (1998) inicia o relato de sua pesquisa dizendo que o desenvolvimento da escrita começa muito antes de a criança entrar para a escola e iniciar o aprendizado da leitura e da escrita.

Os docentes enfrentam uma difícil tarefa em seu cotidiano, procurando um novo olhar sobre o problema, como por exemplo, as dificuldades apresentadas pelos alunos nesta fase da alfabetização. No entanto, procuramos identificar algumas das diversas dificuldades de aprendizagem existentes em algumas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, analisando as possíveis relações existentes entre os profissionais da educação, família, sociedade e as dificuldades de aprendizagem, sendo assim todo aluno matriculado na escola é capaz de aprender a ler e escrever com sucesso e, tem o direito de respeitar e ser respeitado, pois o mesmo traz para a escola conhecimentos sobre a leitura de mundo, de gravuras, placas, rótulos, essas informações que os mesmos vêm trazendo, facilitam em seu aprendizado e, em sua linguagem escrita, decorrentes das informações recebidas do mundo letrado em que vivem fora da escola.

Segundo Ferreiro (1990), é importante considerar a escrita como representação da linguagem e não como código de transcrição da unidade sonora e, considerar a criança que aprende como um sujeito ativo que interage de forma produtiva com o objetivo de ampliar seu conhecimento.

É importante criar espaço para ver e ouvir cada uma individualmente com alegria e solidariedade, todos irmanados por um mesmo entusiasmo. Portanto, o sucesso na alfabetização exige transformação da escola em um “ambiente alfabetizador” rico em estímulo que promova atos de leitura e escrita, fornecendo elementos que os desafiem a pensar sobre a língua escrita. Isso depende de um método determinado não por livros didáticos, mas da postura e do comprometimento do professor com o desenvolvimento da turma.

O educador precisa observar bem de perto a turma, a capacidade de cada um, a dificuldade, independente de raça, cor, cultura, meio social. O educando espera algo diferente do ambiente escolar, ele sai da sua casa e vem em busca de algo novo, que mude sua situação.

Uma aula diferente traz resultados prazerosos para nossos alunos, sendo assim é necessário que o professor esteja sempre se preparando para enfrentar sua clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem observado na tradição escolar uma ênfase exagerada para textos narrativos e dissertativos, como se estes fossem os únicos suportes que oferecessem ao aluno a compreensão e a produção de texto.

À medida que a humanidade evolui, os desafios tornam-se cada vez mais difíceis, e como não poderia deixar de ser, essa evolução depende muito do desenvolvimento da educação, portanto devemos buscar cada vez mais ferramentas capazes de nos colocar a disposição das soluções, é por esse motivo que propomos as mais variadas formas de explorações textuais na relação ensino e aprendizagem como instrumento de apoio a tecnologia do futuro.

É através da leitura que se forma cidadãos críticos e seletivos em busca de um melhor aprendizado sociocultural. É de vital importância que todo o corpo docente e discente esteja envolvido para um melhor êxito, a fim de que o gosto pela leitura e a boa formação de leitores andem lado a lado. É necessário envolver e estimular nossos alunos, para que possam desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Este trabalho é justificado pela importância da leitura e pelos métodos que vem sendo implantados nas nossas escolas e como se pode melhorar a prática da leitura e da escrita. O presente artigo elaborado tem preocupação com o desenvolvimento e tende a contribuir para uma melhor utilização da leitura e da escrita na sala de aula.

As ideias apresentadas tendem a ampliar novos horizontes e ter uma nova forma de ver e viver no mundo da leitura.

De fato, a leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Por isso, cabe ao professor utilizar uma metodologia de ensino mais eficiente e que esteja de acordo com as necessidades e realidades do aluno, em que é preciso apoiar-se em diferentes estratégias.

Enfim, é fundamental que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que, o mesmo intérprete, divirta-se, sistematize confronto, documente informe, oriente-se e reivindique trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da educação, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 43. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HOUASSIS, Antônio. **Dicionário Houassis da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 16. Ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LENER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário / Delia Lener; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artemed, 2002.

BALDI, Elizabeth. **Uma escola comprometida com a formação de leitores.** Pátio, ano VIII nº 24, jul/set. 2010. p. 41-43.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FAVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JUSTO, Mercedes. **Leitura desde o berço.** Pátio, ano VIII, nº 24, jul/set. 2010. p. 38-40.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura. *In:* **Do mundo da leitura para leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 11-65., p. 4.

MEIRELES, Elisa. **Literatura, muito prazer.** *Nova escola*, ano XXV, nº 234, p. 48-58, ago. 2010.

MORRAN, José Manoel. **A Educação que Esperamos:** novos Desafios e como Chegar Lá. 2. ed. Editora Papiros, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação:** Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

2

*Luana Frigulha Guisso
Vinícius Bortolini Fernandes*

**A UTILIZAÇÃO DE TIC'S
COMO FERRAMENTAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA
EM PIÚMA/ES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.2

RESUMO

Este estudo analisa o uso das TIC como ferramenta de ensino da Educação Física em Piúma/ES, de estudantes da EMEI "Ângela Paula Coelho Pedroza". O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica participativa, com abordagem qualitativa. O objetivo principal é entender como o uso de recursos digitais facilita a aprendizagem. As questões de pesquisa incluíram a compreensão desse processo na formação do aluno.

Palavras-chave: educação física; educação infantil; internet; recurso pedagógico; tecnologia digital

ABSTRACT

This study analyzes the use of ICT as a teaching tool for Physical Education in Piúma/ES, by students from EMEI "Ângela Paula Coelho Pedroza". The method used was participatory bibliographic research, with a qualitative approach. The main objective is to understand how the use of digital resources facilitates learning. The research questions included understanding this process in student education.

Keywords: *physical education; child education; internet; pedagogical resource; digital technology*

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) apresenta-se como potencial ferramenta para auxiliar e simplificar o trabalho dos professores em sala de aula. No entanto, nem sempre a formação inicial desses profissionais é suficiente para desenvolver as habilidades mínimas do docente, a fim de que este consiga implementar, eficientemente, atividades e estratégias didáticas com o uso das tecnologias em sala de aula, superando seu uso comum no auxílio das práticas pedagógicas, com ênfase na educação infantil.

Dessa forma, justificou-se este estudo pelo fato de que, nas últimas décadas, o mundo tem passado por um período de evolução tecnológica, permitindo a população o saber de forma quase instantânea, fazendo com que as pessoas atuem no seu contexto atual usando a tecnologia como sua aliada, portanto, o planeta vive uma época de grandes transformações que atingem todos os setores, a vida cotidiana mudou bruscamente, fazendo com que as pessoas se atualizassem constantemente.

É certo que a tecnologia convive com o ser humano implicando relações sociais e facilitando as tarefas diárias, mas para que este processo ocorra na seara educacional de maneira adequada é preciso que as escolas criem ambientes propícios para que os alunos possam utilizar a tecnologia de forma orientada.

Dito isto, infere-se que a importância deste estudo para a sociedade consiste em devolver um olhar para a interdisciplinaridade, promovendo ações e situações de ensino-aprendizagem, lançando desafios na busca de conhecimentos, oportunizando também a busca dos saberes. Toda tecnologia pode trazer benefícios na educação se usada corretamente, a mesma tem inúmeras vantagens e também suas desvantagens, porém as desvantagens podem ser trabalhadas com os alunos, ocorrendo assim o aproveitamento útil da tecnologia ao seu favor.

Ante o exposto, o problema de pesquisa consistiu em saber: como a utilização das TICs pode contribuir, enquanto ferramenta pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, em especial, a partir das aulas de Educação Física em Piúma/ES? Para responder ao problema, assumiu-se como objetivo central compreender como o emprego de recursos digitais pode contribuir, enquanto ferramenta pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, em especial, a partir das aulas de Educação Física em Piúma/ES.

A metodologia empregada neste trabalho foi uma pesquisa participante, bibliográfica e com abordagem qualitativa que, segundo Prodanov e Freitas (2013), considerando a abordagem do problema, estas duas formas de desenvolver uma investigação científica são interligadas e podem se complementar.

Por fim, impende ressaltar que por meio deste artigo, concluiu-se que é preciso ter um olhar interdisciplinar, promovendo ações e situações de ensino aprendizagem e oportunizando a busca dos saberes. Sendo assim, todas as tecnologias podem trazer benefícios se usadas de forma correta.

APORTE TEÓRICO

As TICs são um ponto de vista transformador e decisivo para a melhoria da educação, mas deve-se considerar que ainda existem muitos problemas, dentre os quais se pode destacar o desinteresse do aluno em participar das atividades que usam recursos digitais e a falta de investimentos na aquisição de novas ferramentas tecnológicas, entre outras, com a integração da tecnologia nas escolas. É um desafio para o professor usar uma nova ferramenta para mudar suas ideias e colocar o ensino em prática. Muitas coisas devem ser

mudadas para a transformação das TICs em educação melhorada, como, por exemplo, a formação continuada do docente.

Como parte integrante do currículo, a Educação Física ainda avança lentamente nas pesquisas sobre o uso das TICs no ambiente de sala de aula. A escola do futuro não pode ignorar os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, no entanto, a tecnologia digital precisa ser apoiada, não a protagonista do processo de aprendizagem. O uso dessas ferramentas ainda precisa ser ajustado no sistema de ensino, principalmente um investimento na formação de professores.

É importante que os alunos estejam cientes do uso das TICs e preparados para usar essas ferramentas para o desenvolvimento cognitivo e pessoal. A inclusão digital não se limita à experiência da criança ou adolescente na escola; extrapola esse contexto e se estende à vida familiar e social (SANTORI; HUNG; MOREIRA, 2016, p. 140).

De acordo com Araújo; Pilloto (2013) se antes o ambiente escolar era um dos principais meios de aprendizagem, agora a tecnologia é um importante aliado e um fator motivador para o aprendizado, portanto, tem ganhado importância principalmente no contexto educacional como ferramenta de ensino. As TICs podem ser definidas como um conjunto de dispositivos reais e virtuais, cujo principal objetivo é fornecer e promover a troca de informações e intercâmbio entre as pessoas.

Na sociedade contemporânea, os ambientes presencial e virtual fazem parte da construção de novas identidades no processo de socialização e aprendizagem. Por exemplo, *smartphones* podem ser usados como ferramentas multidisciplinares, portanto, aplicativos e programas precisam atender a alguns pré-requisitos para que essas ferramentas realmente contribuam para o processo educacional.

As mudanças nos campos da tecnologia, informação e comunicação, da informatização de dados às atividades cotidianas, como compras, entretenimento, jogos virtuais, Internet e educação a distância, também precisam olhar para as mudanças de paradigma de uma perspectiva diferenciada. Em outras palavras, o processo de pensamento inclui novas possibilidades de comunicação virtual e interação humana (ARAÚJO; PILLOTO, 2013, p. 20).

Segundo Carvalho Júnior (2015), a educação muda, se renova e se adapta à ansiedade social, é um lugar onde surgem novos hábitos, costumes e necessidades. Seja por meio de informal/sistema ou formal/sistema, as tecnologias de informação e comunicação devem ser integradas ao ensino, e a inclusão social deve ser promovida por meio da informatização e democratização da cultura de rede na *Internet*.

Segundo Araújo e Pilloto (2013), essa geração de crianças e adolescentes está à frente de seus pais como tecnologia, pois nasceram em um período de acelerado desenvolvimento tecnológico, de forma que as escolas não se configuram mais como a única fonte de “digitais nativos” porque usam a Internet como fonte de pesquisa, entretenimento e informação.

Ainda segundo Carvalho Júnior (2015), o uso de computadores, *tablets*, áudio e vídeo em sala de aula ainda é restrito devido à falta de quantidade ou qualidade suficiente de recursos em todo o Brasil. Isso vale principalmente para as modalidades esportivas, que costumam ser consideradas exercícios físicos de destaque, neste sentido, seus professores são instrutores, proibida a sua utilização em quadras, academias, piscinas e demais ambientes esportivos.

Martins (2017) destaca que, na tecnologia no espaço educacional, o professor está exposto, em vários momentos, à tecnologia e de diversas formas de conteúdos explorados através do áudio e imagem em diversas situações do seu cotidiano, dentro ou fora da escola, ou seja, a escola como local de encontro de “muitas culturas”

é também o espaço das mediações que se dão por meio das trocas de saberes entre os pares, nos pátios, em jogos, brincadeiras e nas conversas informais, entretanto, a escola subestima esta condição e deixa este papel social relegado a espontaneidade do dia a dia, sem potencializar sua condição mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto.

Por outro lado, as abordagens pedagógicas críticas sugerem que os conteúdos escolhidos para as aulas de Educação Física devem conseguir ler a realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Nessa abordagem, a Educação Física (EF) é entendida como uma disciplina que trata de saberes denominados cultura corporal, cujas disciplinas são jogos, brincadeiras, ginástica, dança, esportes, e apresenta a relação com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Em 1996, com a reformulação do PCN, foi enfatizada a importância do vínculo entre a educação física e o aprender a fazer, saber por que está sendo feito e como se relacionar com esse saber. Segundo Silva (2014), em "Tecnologia, educação física e o ensino do esporte":

A chamada "geração audiovisual" está em outra e a escola, se quiser atingir esse público, se quiser fazer com que ele se interesse pelos seus conteúdos "ultrapassados", "enfadonhos", sem cor, forma e cheiro, "livresco", entre outras características "pré-históricas" que compõem a escola atualmente, precisa se adequar a esse novo tempo. A saída? A utilização das TICs na organização dos conteúdos escolares, pois assim, e só assim, os alunos se sentirão motivados para irem à escola e esta estará sintonizada com o novo tempo (SILVA, 2014, p. 19).

Os autores enfatizam as TICs e seus benefícios para a educação e o papel do professor em seu uso. Segundo os autores, a integração das TICs na educação é algo novo e está em evolução, pelo que muitas questões têm surgido sobre esta nova ferramenta pedagógica para interação na educação onde é cada vez mais necessário

que os profissionais da Educação se apropriem mais intensamente dos recursos e das ferramentas relacionadas às TICs.

Trabalhando com o pensamento de Silva (2014), Thomazini (2018) concordam no artigo “Práticas didáticas com o uso das tecnologias digitais” que a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais como instrumentos de mediação capazes de promover experiências de aprendizagem e ensino significativas e diferenciadas para eles ganham credibilidade no campo educacional, mas sua utilização na maioria das vezes se limita ao aspecto técnico e dificilmente corresponde às possibilidades pedagógicas oferecidas por tais dispositivos.

Os autores enfatizam a importância da introdução de novas tecnologias nos ambientes escolares para gerar ferramentas novas e pedagogicamente importantes para quebrar as paredes da sala de aula e da escola, integrando assim a comunidade envolvente e outros espaços onde as interações são potencializadas, criando espaços de aprendizagem que possibilitem a conexão e sucessivas aprendizagens através de diferentes contextos culturais, visões de mundo, visto que as crianças estão cada vez mais associadas ao uso de dispositivos tecnológicos.

Segundo Oliveira e Moura (2013), a educação de qualidade sempre busca o desenvolvimento do aluno, tanto na escola quanto no âmbito social e cultural, por isso é importante que o professor sempre reflita e avalie tanto o desempenho quanto a prática dos alunos, combinando as TICs à comunicação no ensino e na aprendizagem pode dar uma contribuição significativa se utilizada adequadamente por professores e alunos que buscam utilizar essas ferramentas de forma pedagógica.

A inclusão das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de atividades educacionais além dos limites da sala de aula, estimulando os alunos a olharem constantemente para o mundo além

dos muros da escola, respeitando os pensamentos e princípios da outra pessoa. O professor deve conseguir reconhecer as diferentes formas de pensar e curiosidades dos alunos, sem impor o seu ponto de vista. (OLIVEIRA; MOURA, 2013, p. 81).

Com a introdução das ferramentas tecnológicas e dos meios digitais, a educação abre uma nova perspectiva para a aprendizagem dos alunos, aumentando a dinâmica e o envolvimento dos alunos nas atividades e atividades propostas. Oliveira e Moura (2013) apontam que para que a educação aconteça e promova um desenvolvimento significativo do aluno, os professores devem estar qualificados e preparados para desempenhar suas funções o melhor possível, visando ensinar em benefício da aprendizagem dos alunos, buscando a melhoria e qualificar educação.

A expansão do conhecimento no domínio das TICs, a sua utilização e acessibilidade mudaram como os humanos comunicam entre si. No contexto da pandemia que vivemos, os profissionais de todas as áreas enfrentam constantemente o desafio de monitorizar e processar estes recursos técnicos. Na educação não difere, apesar de algumas resistências, escolas e professores são incentivados a incorporar as TICs no processo de ensino e aprendizagem de salas de aula remotas (SANTOS; ARAÚJO, 2021).

Segundo Bruzzi (2016), a necessidade de os professores vivenciarem o uso das tecnologias atuais em sua prática docente exige mudanças nos cursos de formação inicial, que vão desde o currículo até a abordagem das disciplinas em que se dá a formação. Nesse contexto, Oliveira e Moura (2015) também indicam que os professores só adquirirão essas habilidades por meio da prática, no que lhe concerne, exigiria experiência de ensino baseada em tecnologia durante sua formação inicial.

Escolas e professores que desejam realizar mudanças por meio das TICs devem adotar novo perfil e receber formação adequada para poderem usar as novas tecnologias para contribuir para uma educação de qualidade. Embora esse cenário seja há muito desconhecido, para os alunos é algo que faz parte do seu dia a dia e eles o utilizam com naturalidade, pois o contexto atual é muito voltado para o uso de ferramentas e mídias tecnológicas.

As tecnologias educacionais como o computador ou a *Internet*, por meio de recursos interativos da *web*, fomentam novas formas de acesso à informação e comunicação e ampliam as fontes de pesquisa em sala de aula, criando conceitos na realidade presente, abrindo espaço para a entrada de novos mecanismos e ferramentas facilitando as conexões necessárias para lidar com o novo processo cognitivo do século XXI (BRUZZI, 2016, p. 480).

Urge preparar os professores para o imprevisto, tanto que o cenário atual no planeta de expansão do sistema de ensino à distância tem se mostrado no contexto da pandemia Covid-19, o que torna importante refletir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas aulas da Educação Infantil.

Baseia-se na transmissão de aulas em tempo real. Propõe-se que o professor e os alunos da turma interajam enquanto as atividades da disciplina estavam ocorrendo no modelo de sala de aula. Graças a essa dinâmica, é possível manter a rotina da sala de aula em um ambiente virtual que pode ser acessado por qualquer pessoa, em diferentes locais. No caso de aulas remotas, é necessário o uso de plataformas digitais para esse encontro de “tela” (MOTIN *et al.*, 2020, p. 248).

A inclusão da educação em informática no Brasil foi viabilizada por importante e inovadora ação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma decisão de toda a sociedade educacional brasileira. Visando introduzir novas tecnologias nas escolas, foi lançado em 1997 pelo governo como parte do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que abrangeu o ensino fundamental e médio.

Quanto ao conceito de TIC, estes são considerados sinônimos de tecnologias da informação (TI). Entende-se que as TICs são todos os meios tecnológicos utilizados como ferramentas de informação e auxiliares na comunicação. Está sendo utilizado em diversos setores em grande destaque na atualidade. As TICs são também TI, bem como qualquer forma de transmissão de informação, que corresponda e esteja ligada aos processos informacionais e comunicativos.

As tecnologias de informação e comunicação são um conjunto de recursos tecnológicos que, integrados entre si, podem proporcionar a automatização e/ou comunicação de diversos tipos de processos na área empresarial, de ensino e investigação científica, na área bancária e financeira, entre outros. (OLIVEIRA; MOURA, 2013, p. 89)

Assim, as TICs são constituídas por recursos que permitem a comunicação em diferentes áreas e processos e podem ser utilizadas na educação, favorecendo o processo de ensino da aprendizagem dos alunos, bem como contribuindo para a metodologia utilizada pelo professor.

O ensino de novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas de ensino convencionais que separam professores de alunos. Caso contrário, pode-se dar um verniz moderno sem mexer com o essencial. A *Internet* é um novo meio de comunicação, ainda em sua infância, mas pode nos ajudar a revisar, ampliar e modificar muitos formatos de ensino atuais. Nesse sentido, é importante desenvolver a formação de professores significativamente e satisfatória, de modo a orientá-lo no uso das TICs na educação, pois os professores podem usar a tecnologia para fomentar a aprendizagem dos alunos, bem como, para melhorar e orientar a si mesmos na sala de aula. As práticas e métodos utilizados orientam os alunos no uso das TICs, beneficiando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças (OLIVEIRA; MOURA, 2015).

A tecnologia pode ser forte aliada no ensino, mas o uso de ferramentas deve ser cuidadosamente pensado e supervisionado para evitar impactos negativos e auxiliar no desenvolvimento saudável da criança. Como observam Oliveira e Moura (2013, p. 78), “o termo TIC é a combinação de tecnologia da informação ou tecnologia com tecnologia de comunicação, a Internet é uma lição clara disso”. Conseqüentemente, devido à abundante informação que podem ser acessadas por meio dessas ferramentas, é imprescindível monitorar e instruir o uso das TICs no ensino e aprendizagem das crianças.

A visão do professor sobre a criança e seu desenvolvimento cognitivo terá papel norteador na escolha da sua prática, pois se o professor apenas pensa que a criança é uma existência passiva no processo de ensino, ou se encara a infância como uma etapa da importância do desenvolvimento humano, talvez suas práticas sejam tradicionais e reproduzíveis, as crianças não terão a oportunidade de viver em seu ambiente atual, e isso não ajudará a formar sujeitos críticos e sociais.

Considerar a criança como ser ativo no processo de aprendizagem, como alguém com características próprias, ou enxergar a infância como fase inicial de grande importância na construção do ser humano ativo e crítico na sociedade da qual faz parte, fará com que o professor tenha postura na mediação de saberes para contribuir significativamente o desenvolvimento do aluno e buscará levar para a sala de aula práticas que valorizem as características do público-alvo.

De modo geral, as crianças, independentemente da classe social, estão cada vez mais integradas no mundo da tecnologia, aliás esta nova geração já se chama “nativos digitais” porque nascem neste mundo tecnologicamente avançado. Dessa forma, a prática docente pode contribuir para a formação dos alunos no uso das TIC, visto que faz parte da realidade infantil, além de atrair a atenção e despertar o interesse por atividades relacionadas ao tema. (BEHENCK; CUNHA 2013, p. 194)

A prática pedagógica na utilização de dispositivos tecnológicos deve considerar as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores na utilização das TICs e como superá-los para que o ensino não seja prejudicado ou insatisfatório, considerando suas práticas de sala de aula e metodologias relacionadas ao tema, portanto, é importante entender como um professor da educação infantil utiliza a tecnologia para a aprendizagem dos alunos, bem como quais práticas e métodos o professor utiliza em sala de aula, orientando os alunos no uso das TICs para a cognição de uma criança no seu desenvolvimento social e cultural.

Segundo Paiva; Costa (2015) a tecnologia pode ser uma grande aliada no ensino de crianças, ao contrário do que muitos pensam, e tanto na escola quanto em casa, na convivência familiar, seu uso deve ser criterioso e supervisionado para evitar influências negativas e não se tornar uma ferramenta prejudicial o desenvolvimento saudável da criança. A família e a escola, portanto, têm a responsabilidade de orientar as crianças no uso da tecnologia para saberem usar as ferramentas e mídias digitais moderadamente, sem afetar a vida social, que hoje é fortemente influenciada pelas relações pessoais e cada vez mais próximas.

A escola precisa estar ciente de seu papel no processo educacional em relação ao tema acima, desta forma os professores precisam se qualificar e ser informados sobre os avanços tecnológicos e orientar adequadamente os alunos para saberem como utilizar essas ferramentas para um melhor aprendizado e estudantes de desenvolvimento social.

Diante desse período de pandemia, segundo Valle e Marcom (2020), o cenário de educação a distância e os professores enfrentam diversos desafios nos quais podemos citar a necessidade de ensinar conforme o novo perfil, onde as habilidades de comunicação são fundamentais, outro desafio externo refere-se à necessidade

de romper com paradigmas e práticas que se tornaram irrefutáveis, indissociáveis e intransponíveis.

A UTILIZAÇÃO DAS TIC'S EM SALA DE AULA E SUAS DESVANTAGENS

No século XXI, o Brasil é marcado por uma revolução tecnológica em dispositivos digitais, mídias eletrônicas e tecnologias da informação, que exploram o processo educacional tanto na prática docente, quanto no planejamento, organização e estruturação dos cursos e seus conteúdos. O uso da tecnologia para fins educacionais já é uma realidade há algum tempo e está se fortalecendo a cada ano.

As novas tecnologias podem trazer muitos benefícios ao processo de aprendizagem se implementadas e planejadas de forma correta, porém, se não, o ensino pode até sofrer. Dessa forma, é preciso aproveitar ao máximo a transformação digital da educação (SILVA; SILVA; SILVA, 2018).

A revolução da tecnologia da informação e da internet trouxe inúmeros impactos que no que lhe concerne afetam diferentes áreas da comunidade. A educação não escapou dessa mudança, com a tecnologia aparecendo cada vez mais nas escolas e no aprendizado dos alunos, seja pelo uso de dispositivos tecnológicos ou recursos digitais envolvendo educação e tecnologia (CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 02).

Como resultado, surgiram novas perspectivas no âmbito das instituições sociais, das relações interpessoais e da produção de conhecimento, que de forma particular apontam para a necessidade de uma mudança de paradigma no cenário mundial, o surgimento de novos professores, a dedicação à mudança da modernidade.

Silva; Silva; Silva (2018) destacam que, entre os principais efeitos negativos da tecnologia educacional, destacam-se: habilidades de escrita prejudicadas; problemas de socialização; riscos de segurança da informação; distração; competitividade tóxica; crise de identidade, pois, para citar os últimos itens, no contexto das redes sociais, o usuário pode ser quem ele quiser. Ele pode mostrar a seus seguidores e amigos sociais o que ele não é, assumindo uma identidade completamente diferente da realidade.

Pode-se dizer que o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças sai do estágio primário de formação psicológica por volta dos quatro ou cinco anos, e agora seu corpo e mente estão buscando novas experiências e novos desafios. Como esta é uma etapa muito fácil para as crianças aprenderem, temos que ter cuidado com o ambiente que vamos proporcionar para esse tipo de aprendizagem. De modo geral, os adultos decidem o que as crianças podem ou não fazer, e incentivam e proporcionam brincadeiras que promovam o crescimento dessas crianças. (SILVA; SILVA; SILVA, 2018, p. 3)

As autoras destacam ainda que podemos encontrar alguns pontos negativos sobre o desenvolvimento social das crianças, em muitos casos crianças pequenas substituem os laços de amizade com crianças reais por crianças virtuais, abraçando o mundo tecnológico (videogames e redes sociais), como o mundo é apenas a tela de um dispositivo. Jogos tradicionais como bola, amarelinha, adoleta, boca de forno e muitas outras brincadeiras que estimulam a interação social envolvendo exercícios físicos foram esquecidos.

Goularte (2021) afirma que a distração do aluno é a maior e maior barreira ao uso da tecnologia em sala de aula, pois a atenção é um recurso cada vez mais escasso na era digital, portanto, é necessário que os professores considerem os fatores de desatenção ao formular atividades que utilizarão a tecnologia para que os alunos não se distraiam.

Na perspectiva de Goularte (2021), a qualidade da informação e a superficialidade do conteúdo também são fatores negativos, pois na internet qualquer informação pode ser publicada, independentemente de sua autenticidade e validade, portanto, a qualidade da informação a que os alunos são expostos é uma barreira para os professores, ou seja, os alunos podem ser expostos a informações falsas e aprender o conteúdo errado. Nas aulas, os professores ensinam de forma diferente, e esse desencontro vai confundir os alunos e até mesmo fazê-los questionar o conhecimento do professor.

Quanto à superficialidade do conteúdo, se antigamente era muito mais difícil obter informações, por outro lado, as fontes de informação são muito mais densas e profundas, e agora, a maioria do conteúdo da Internet é superficial, o que é conveniente para os alunos e perde a capacidade de aprender. A questão é que inúmeras atrações estão disponíveis com apenas um clique na internet. Portanto, os professores podem tomar medidas como o bloqueio de sites (via software especializado) e redes sociais durante as aulas (GOULARTE, 2021).

Outra desvantagem apontada por Barreiros (2020) é o ensino a distância, que não oferece a segurança do aprendizado real para os alunos. Segundo os autores, o feedback era mínimo, e os professores não viam os alunos porque não estavam com as câmeras ligadas, então não conseguiam sentir se estavam realmente focados na aula.

Apesar do uso das TICs durante o distanciamento social, a falta de interação entre os alunos e a falta de participação da maioria das crianças e de alguns pais também é uma desvantagem, embora tenham sido criadas rotinas de sala de aula, mesmo que virtuais. Alguns alunos não participam da aula, caem na internet em determinados momentos da aula e a falta de orientação/treinamento também são desvantagens que precisam ser mencionadas (BARREIROS, 2021).

Segundo Marinho (2021), outros aspectos negativos salientes das TIC são: alguns professores apontam a tecnologia educacional como causa e geradora de desconforto por falta de conhecimentos de informática e outras ferramentas, além de demonstrar certo grau de medo e apreensão. Substitua-os por máquinas e ferramentas relevantes.

Além disso, Marinho (2021) também observou que outros professores acreditam que o uso da tecnologia em sala de aula os leva a perder o controle e a compostura na sala de aula, pois os alunos têm acesso precoce a materiais que ainda não foram investigados, além da grande dificuldade dos professores na reconstrução de suas práticas de ensino, principalmente quando os pressupostos educacionais são pautados pelo uso do computador e, porque a ferramenta apresenta diferentes concepções de ensino-aprendizagem no ambiente educacional atual.

ANÁLISE

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar, fazendo parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (BRASIL, 2000).

Em diálogo com Tocantins (2020), observamos que a pesquisadora buscou respostas para suas inquietações em compreender a relação entre a apropriação das tecnologias de informação e comunicação de pessoas de diferentes gerações: professores, crianças e jovens, já as aproximações dos trabalhos de Martins (2017)

estão relacionadas à nossa proposta, pois o pesquisador entende que, usando recursos tecnológicos, os professores podem, além de verbalizar os limites e a possibilidade de articulação entre teoria e prática, utilizar vídeo, áudio, imagens, pesquisas, por exemplo, nas aulas de Educação Física.

Oliveira (2018) também dialoga com nosso trabalho em relação às TICs, pois a autora destaca que o uso de recursos pedagógicos nas aulas de Educação Física e a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino pode ser uma importante alternativa para fortalecer o ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina, proporcionando diversas oportunidades de metodologia de ensino inovadora.

Concordamos com Moreira e Morato (2020), que ressaltam que a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades associadas a uma nova língua torna a escola um lugar cada vez mais interativo de participação e representação social. Dessa forma, discutir novas necessidades educacionais é crucial para entender o que as escolas precisam se adaptar ao novo cenário digital onde as TICs são onipresentes, identificando e considerando os novos temas que a educação precisa moldar para essa sociedade fluida e inserida.

O uso das TICs na educação pode preparar os alunos para um futuro brilhante no mercado de trabalho, vivemos em um mundo altamente competitivo e somente aqueles com tecnologia de ponta terão uma parcela de um bom emprego. A aquisição de conhecimento é primordial, e novas ferramentas podem facilitar a interação entre professores, alunos e colegas para melhorar o processo de ensino.

Partindo desse pressuposto, todas essas ferramentas devem ser utilizadas para conectar a sociedade no mundo atual, correspondendo sempre a um nível de inteligência coerente e adequado para cada aplicação no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pleno século XXI, em meio uma pandemia da Covid-19, o papel do professor se fortifica, aumentando também seu engajamento diante a sociedade no geral. Desde a educação infantil o seu papel de transmissor de conhecimento, faz com que o ser humano continua tendo a figura do professor como um mediador do conhecimento e aprendizagens.

Após essa grande difusão e expansão da internet e da era digital, aumentando assim, os chamados nativos virtuais, esse professor, conhecedor e acostumado com o método tradicional, se vê na importante missão de realizar mudanças no seu planejamento, ou seja, se atualizar profissionalmente. A tecnologia da informação e comunicação gera conhecimento e se apresenta como potencial ferramenta para auxiliar e simplificar o trabalho dos professores no geral, o que proporciona aos alunos, múltiplas possibilidades de investigação e informação, e sim protagonizando o seu processo educativo.

Em resposta aos objetivos específicos propostos na pesquisa, ao pesquisar um grupo de professores da disciplina de Educação Física do sistema de ensino de Piúma-ES, nota-se uma grande oportunidade e vontade que os mesmos possuem em trabalhar com as tecnologias como ferramenta pedagógica em suas aulas de educação física. Percebe-se então, que diante do cenário atual referente aos avanços tecnológicos, ainda existem uma falta de oferta de formações continuadas, cursos e materiais didáticos que não são oferecidos pela secretaria de educação de Piúma, no Espírito Santo. Lembrando sempre, que um ensinamento com qualidade, uma aula bem planejada, um bom apoio didático, transcendem os muros da escola e vão refletir em casa e na sociedade.

A pesquisa ainda confirmou que em todas as instituições de ensino superior feita por esses professores, nenhuma tem em sua

grade curricular, disciplinas voltadas para as TICs no geral. Além disso, nos mostra que a rede municipal de Piúma, não oferece as formações continuadas, cursos, entre outros, também não ofertam *softwares* sobre TICs, onde no mesmo município da pesquisa, uma escola de ensino privado, também entrevistada, oferece essa oportunidade aos alunos e professores.

Diante desse cenário ainda mais propício para o uso das tecnologias, esse mediador do conhecimento que chamamos de professor, ainda necessita de dedicação e muita força de vontade para fazer dá certo. Portanto, é visto que é de suma importância o emprego das tecnologias digitais nas aulas de educação física escolar não só na EMEI “Ângela Paula Coelho Pedroza”, e sim na rede de ensino do município de Piúma/ES.

Nessa era digital, no mundo da geração audiovisual e os chamados nativos virtuais, o professor precisa sempre ser destaque e protagonista do seu ensinamento, que acabou forçando os profissionais tradicionalistas e de conteúdos a saber que é preciso mais, é preciso investir, estudar, criar novas estratégias e metodologias de ensino, onde essa prática pedagógica voltada para os recursos tecnológicos, como respondida pelos próprios professores, faz com que ela contribua de forma enriquecedora nas aulas de educação física.

No campo educacional, os recursos tecnológicos apresentam-se inúmeras formas a serem trabalhadas, pois existem muitos recursos e cada vez mais surgem novos recursos. Mais não podemos deixar de lembrar da importância de um olhar interdisciplinar, promovendo sempre ações e situações de ensino, e lançando desafios e buscando sempre novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Kricheldorf Hermes; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. As redes sociais como possibilidade de aprendizado no currículo e nas construções identitárias no contexto da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 20-34, 2013.

BARREIROS, Camilla Monteiro. A interferência da pandemia da Covid-19 e os impactos na Educação Básica. 2021. **Universidade Federal de Campina Grande**. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/19224/camilla%20monteiro%20barreiros%20-%20tcc%20licenciatura%20ci%ncias%20biol%3gicas%20ces%202021.pdf?sequence=3>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BEHENCK, Viviane Pereira, CUNHA, Marion Machado. **A influência das mídias digitais na educação infantil**. 2013.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. **Uso da Tecnologia na educação, da história à realidade atual**. 2016.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Lisiany Muller. Educação do campo e suas práticas educativas: a tecnologia em prol da formação de educadores. *In*: **Tecnologias e educação a distância no ensino superior**. Minas Gerais-MG anais do evento, 2018.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva. **As tecnologias na Educação Física Escolar**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória- ES. Setembro, 2015.

GOULARTE, Amanda. **Tecnologia na Educação**: conheça as vantagens e desvantagens de levar tecnologia para a sala de aula. 2021. Disponível em: <https://blog.flexge.com/tecnologia-sala-de-aula-vantagens-desvantagens/>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MARINHO, Genildo dos Santos. **Novas tecnologias educacionais no ensino da matemática**: desafios e possibilidades. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. 2021.

MARTINS, **Relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental**: um trabalho colaborativo com o uso do Facebook. Universidade Estadual Paulista. UNESP. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153276>. Acesso em: 24 dez. 2021.

MOREIRA, Rosane Paula; MORATO, Rafael Santos. Educação 4.0 e as tecnologias da informação e comunicação (TICs): a educação em direitos humanos no uso do WhatsApp. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 95-117, 2020.

MOTIN, Mara Francieli ; MORAES, Gezelda Christiane; BASTOS, Izabela Patrício; BUSATO, Rodrigo; ALES, Vanessa Terezinha. O ensino remoto de disciplinas do eixo da matemática em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

OLIVEIRA, Cláudio de, MOURA, Samuel Pedrosa. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015.

OLIVEIRA, Miriam Preissler de. **Tecnologias da informação e comunicação**: recursos para as aulas de educação física nos anos finais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Santa Maria. 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_98118bdb81a7cd9b4eeea1b17a300fec. Acesso em: 24 dez. 2021.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de, COSTA, Johnatan da Silva. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** Portal dos psicólogos, 2015.

PRODANOV, Cleber Crisitano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTORI, Ademilde Silveira, HUNG, Elias Said, MOREIRA, Patrícia Justo. **Uso das TICs como ferramentas de ensino aprendizagem**. 2016.

SANTOS, Marcielio Alves dos; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. Uso das ferramentas pedagógicas e tecnológicas no contexto das aulas remotas. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/uso-das-ferramentas-pedagogicas-e-tecnologicas-no-contexto-das-aulas-remotas>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, Edvânia Soares; SILVA, Claudeane Maria da; SILVA, Thamyres Ferreira da. **Aspectos positivos e negativos no desenvolvimento infantil frente as tecnologias**. 2018. V CONEDU – Congresso nacional de Educação. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46518>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SILVA, Wellington Araújo. **Tecnologia, educação física e o ensino do esporte**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

THOMAZINI, Érika Antunes; MISSÃO, Gabryelly Caroliny Silva; SILVA, João Vítor da; MORAES, Dirce Aparecida Folleto de. Práticas didáticas com o uso das tecnologias digitais. **V Jornada de didática. IV seminário de pesquisa do CEMAD.** Universidade Estadual de Londrina. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia/Praticas%20didaticas%20com%20o%20uso%20das%20tecnologias%20digitais.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira. **Apropriações de TIC e suas interseções entre professores, crianças e adolescentes.** 2020. 183 f, il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39073>. Acesso em: 24 dez. 2021.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

3

*Shuana Louzada Cypriano Simas
Renata Schwan Romanelli
Márcia Moreira de Araújo*

COMPORTAMENTO AUTOLESIVO NA ESCOLA:

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESMEDICALIZANTE**

RESUMO

Com o objetivo de identificar dispositivos legais e práticas pedagógicas desmedicalizantes com intervenções de potencial para mudar o cenário em que a autolesão eclode. A escola é um lugar de escuta, acolhimento e cuidado, a autolesão e medicalização no ambiente educacional se mostram, cada vez mais, um desafio, um problema crescente, contudo analisado em profundidade como um assunto psicológico, emocional e psiquiátrico. No entanto, observa-se ser uma prática quase comum na perspectiva social, enquanto no ponto de vista da saúde, apesar de ser uma questão importante, é centrada na patologização dos casos, remetendo-os aos órgãos competentes para assistência, atenção e cuidado. A metodologia utilizada classifica esta pesquisa um estudo descritivo-bibliográfico, com abordagem qualitativa. Concluiu-se que a escola não possui suporte legal efetivo às suas práticas pedagógicas quando se depara com alunos com comportamento autolesivo, muitas vezes com ideação real de suicídio, em tratamento com medicação específica. A legislação existente orienta como proceder, mantendo os registros, encaminhamentos aos órgãos competentes, além do atendimento aos alunos autolesionados.

Palavras-chave: comportamento autolesivo; medicalização; escola; legislação.

ABSTRACT

In order to identify legal provisions and non-medicalizing pedagogical practices with interventions capable of changing the scenario in which self-harm occurs, the school serves as a place of listening, welcoming, and care. Self-harm and medicalization in the educational environment are increasingly becoming challenges, a growing issue; however, they are often analyzed in-depth as psychological, emotional, and psychiatric subjects. Nevertheless, it is observed to be a nearly common practice from a social perspective, while from a healthcare standpoint, despite its significance, it focuses on the pathologization of cases, referring them to the competent agencies for assistance, attention, and care. The methodology used classifies this research as a descriptive-bibliographical study with a qualitative approach. It was concluded that the school does not have effective legal support for its pedagogical practices when faced with students exhibiting self-harming behavior, often with genuine suicidal ideation, undergoing specific medication treatment. Existing legislation guides how to proceed, including maintaining records, referring to the competent authorities, and providing care to self-harming students.

Keywords: *self-injurious behavior; medicalization; school; legislation.*

INTRODUÇÃO

Em todas as áreas de atividade humana nota-se a propagação do discurso presente na medicina, que envolve o público de crianças e adolescentes: o comportamento autolesivo. E em alguns casos, a não intenção de morte pode evoluir para a ideação de suicídio. A identificação e como lidar com comportamento autolesivo, na maioria das vezes, acontece nas instituições escolares, haja vista que neste ambiente, pressões e opressões sofridas pelos alunos, também se manifestam.

A falta do olhar para condição social da maioria dos alunos envolvidos nesta questão, denota crueldade e invisibilidade sobre aquele que é capturado pela medicalização, mas que não tem sua real demanda percebida, acolhida e socialmente transformada. A escola é entendida como local de transformação da sociedade, e o desempenho satisfatório do aluno está ligado à estrutura complexa que o cerca. O profissional da escola é quem, primeiramente, deveria observar que algo não está bem com aquele aluno, por não apresentar um bom desempenho, por se isolar socialmente, transgredir e se autolesionar, produzindo danos físicos ao próprio corpo.

Mas, é preciso ressaltar que na maioria dos casos, a equipe escolar age intuitivamente, considerando a pouca formação para agir com autonomia, por serem casos envolvendo aspectos psicológicos e físicos, e na maioria das vezes de competência de órgãos da saúde. Existem dispositivos legais nacionais, internacionais e estaduais que versam sobre essa temática, mas direcionam o atendimento dos casos para instâncias exteriores à escola, para que sejam aplicadas as medidas necessárias ao atendimento do sujeito que se autolesiona.

Vivemos um tempo em que o discurso médico é irradiado e inundam todas as áreas de atividade humana e, no contexto escolar,

isso é especialmente presente. O entendimento acadêmico que ecoa nos estudos de Duarte (2020), apresenta o conceito de medicalização como “processo de transformar artificialmente questões sociais, históricas e políticas em questões de ordem médica”.

O cotidiano laboral nesse contexto marca a relação desse estudo com as autoras e as que levou a inúmeras angústias, por entender que o papel da escola é essencial na formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Diante disto, nascem os seguintes questionamentos:

- Porque os alunos autolesionados medicados permanecem com atitudes autolesivas?
- Quais são os fatores não biológicos que propiciam esse comportamento?
- Como age a escola diante dos episódios de autolesão?
- Qual o preparo dos profissionais da educação para lidar com essas questões sob a luz da legislação?
- A escola possui práticas desmedicalizantes?

Vivenciar a realidade e experiência de atuar junto a alunos que apresentam comportamento autolesivo exemplificados com cortes, arranhões, queimaduras, mordidas e socos e são apenas medicados, expõe a necessidade de contextualizar as ocorrências, entendendo o ambiente domiciliar destas crianças e adolescentes. Também se identifica com alunos em fase inicial de ideação suicida. Mesmos nos casos graves de registros de tentativas de suicídio, que são encaminhados aos órgãos de proteção e de saúde, a regra é a via medicamentosa de busca de contenção.

Santos (2021) fundamenta que as causas são multifatoriais e historicamente constituídas, e a vivência prática nas escolas, forma o convencimento de que não há patologia na esmagadora maioria

dos casos. Há consequências de abandonos, de violências física, psicológica e sexual, por parte dos adultos que têm a obrigação moral e legal de cuidar.

Essas concepções instigam investigar o que a escola faz frente à crescente demanda de autolesão e medicalização e quais legislações orientam e auxiliam a ação pedagógica. A intencionalidade desse estudo tem como objetivo identificar dispositivos legais e práticas pedagógicas desmedicalizantes e intervenções com potencial de mudar o cenário em que a autolesão eclode, pois, a escola é um lugar de escuta, acolhimento e cuidado.

No posicionamento político de não submissão do fazer e pensar humano, as práticas são produzidas e decorrentes do discurso hegemônico previamente edificado de modo a apreender a educação.

METODOLOGIA

Trata-se de um artigo descritivo-bibliográfico, com aporte documental sobre fatores não biológicos que incentivam alunos ao comportamento autolesivo, o fazer da escola e as leis que orientam o trabalho pedagógico. Bibliográfico, porque tem como base materiais já publicados em livros, revistas, artigos, teses, dissertações, etc., disponibilizados em diferentes bancos de dados. Descritivo, por possibilitar a investigação, análise, registro e interpretação de um determinado tema da realidade, mas o pesquisador não interfere. Documental, para identificar as medidas previstas em leis, procedimentos pedagógicos e práticas desmedicalizantes no ambiente escolar (GIL, 2017).

Na pesquisa feita ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os resultados apontaram que a medicalização e autolesão

são temas de relevância no meio acadêmico. Ao buscar as palavras “medicalização” e “desmedicalização” foram encontrados 793 resultados: sendo 407 da área de Ciências Humanas e 97 da Educação; 137 estudos recentes com linha de corte 2019-2020.

Pesquisando as palavras “autolesão”, “automutilação” e “autoprovocada” foram encontradas 118 teses e dissertações sendo 54 da área do conhecimento de Ciências Humanas, 82 do período pandêmico: 2019 a 2022. Esses resultados requerem um pensar criticamente sobre a medicalização dos comportamentos autolesivos e trazer essa discussão para dentro dos espaços escolares. Os dados coletados foram trabalhados pela análise qualitativa para a interpretação das informações obtidas. Além dessas fontes de pesquisa científicas, outras foram acrescentadas para complementar e enriquecer a discussão.

COMPORTAMENTO AUTOLESIVO E IDEIAÇÃO DO SUICÍDIO NO AMBIENTE ESCOLAR

A autolesão, ou autoagressão, ou autoabuso, ou ainda automutilação são consideradas violências contra o próprio corpo que visam aliviar algum tipo de sofrimento que o indivíduo está enfrentando. Este estudo apropria-se do termo “autolesão”, para constituir o que a Sociedade Internacional de Estudos de Autolesão define como “[...] prática de dano intencional infligido contra o próprio tecido corporal sem intenção suicida” (ISSS, 2022)

Esses problemas “começam na adolescência e podem ser inconscientes ou intencionais se correlacionados à ideação de suicídio, e as causas podem decorrer de conflitos familiares, violências, maus tratos, uso de entorpecentes, entre outros” (CAMARGO; CARLOS, 2020).

Além dessas formas de agressão, Dutra e Maran (2022) destacam que na autolesão os atos mais comuns são “bater a cabeça contra a parede ou objetos, colocar dedos nos olhos, cortes, arranhões, mordidas, queimaduras, perfurações, manipulação de ferimentos, introdução de objetos pontiagudos: agulha, tesoura, lâminas, facas, estiletes, pedaços de vidro no corpo”, em áreas do corpo de fácil alcance.

Figura 1 - Práticas autolesivas



Como prometido foto de cortes de 4 curtidoras. Não me orgulho de posta-las não queria que vcs estivessem enfrentando isso... 😞
Elas não estão feliz, não aguenta mais fingir que bem, não suportam mais esconder seu corpo, el estão cansada. Adivinha quem fez isso com elas: Eaww sabe me responder? Sim, foi a sociedade! se perguntando pq a sociedade faz isso com ela "simples", eles precisam ver os outros mal pra sentirem bem, não aguentar ver elas feliz não só como todos nos 😞 E aí que vem a raiva de si mesmo vai acumulando dentro delas e como elas tem ninguém, ninguém para abraçar, para dizer tudo isso ira acabar, ninguém que enxugue suas lágrimas elas não tem ninguém 😞 então como aliviar essa dor? Elas vão com as laminas, as lâminas machucam menos que as palavras que escutam tomam remédios para tirar sua própria vida <3 quando ninguém as vê e sorri o dia todo para evitar perguntas e julgamentos. Escondem seu corpo nele há marcas que ninguém entender, marca que mostra que elas são guerreiras :) sei que vcs não estão bem e que se sente um lixo todo os dias: queria poder pegar a dor de vcs mais não consigo

Fonte: O Globo (2014).

Abordar a questão do comportamento autolesivo e suicídio não é uma tarefa fácil por se tratar de atos provocados pelo indivíduo, em momentos e oportunidades em que se encontram sozinhos. Esse binômio - autolesão e suicídio - apresenta significativa complexidade com variadas causas, além de sofrer interferências de inúmeros fatores presentes nessa problemática, ou seja, familiar, social, comunitário (BRITO *et al.*, 2020).

É importante destacar, na perspectiva do comportamento autolesivo, que o suicídio por sua representação social leva a sua análise a partir de fatores sociais, culturais e históricos. No contexto social e familiar, as mudanças que marcam a fase da adolescência, induzem o jovem a brigar consigo mesmo, os conflitos se manifestam de formas diferentes e baseadas em razões adversas, com proporções inesperadas e quase incontroláveis, como por exemplo, a ideação do suicídio. De acordo com Cicogna, Hillesheim e Hallal (2019) “o suicídio é incomum antes dos 15 anos de idade, porém a sua prevalência aumenta na adolescência”.

A compreensão se torna mais comum quando a discussão é suicídio, e os comportamentos se mostram como defesa contra a depressão. E essa ideação do suicídio muitas vezes se torna perceptível por momentos de tristeza, isolamento, tédio, desesperança e retraimentos.

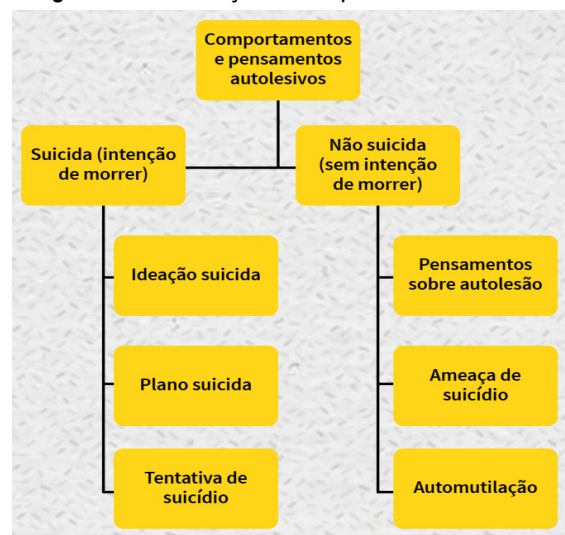
A adolescência é a fase em que os problemas psicológicos se manifestam com maior intensidade, sendo mais comum o suicídio e/ou a tentativa de tirar a vida. O entendimento da ideação suicida se manifesta seja por pensamentos ou intencionalmente pelo desejo de morte.

Camargo e Batista (2020) enfatizam que a prática da autolesão não suicida é intrinsecamente multifatorial, uma vez que engloba uma ampla gama de motivos subjacentes e riscos iminentes, associados a fatores de natureza psicológica, conflitos intrafamiliares e desafios nas dinâmicas das relações sociais. Essa discussão leva a outro problema preocupante: a ideação do suicídio.

Os fatores emocionais e psicológicos são importantes, pois representam uma predisposição individual para o suicídio, porém, os fatores socioambientais são determinantes neste fenômeno, publicação da Revista Psicologia e Educação (2022), destaca que o comportamento autolesivo apresenta uma classificação geral que

parte em duas vertentes: suicida e não suicida, ou seja, pode ser leve, moderado e agressivo, como pode observado na:

Figura 2 – Classificação do comportamento autolesivo



Fonte: Amaro (2020).

As ideações do suicídio são perceptíveis por momentos de tristeza, isolamento, tédio, desesperança e retraimentos. A compreensão se torna mais comum quando a discussão é suicídio e os comportamentos se mostram como defesa contra a depressão. Por outro, a depressão pode ser uma defesa contra o suicídio. Neste contexto, é preciso considerar as fases do suicídio que são a ideia/ideação, tentar/tentativas e a consumação e/ou o fato (ALVES JÚNIOR et al, 2016).

No processo de autolesão, o adolescente perde a confiança em tudo. Seduzido pela garantia de que a única linguagem compartilhada por todos é a corporal, tenta se suicidar na expectativa de que suas relações serão restabelecidas, assim como a comunicação com a sociedade. No ambiente escolar, o comportamento autolesivo se

manifesta em expressiva escala e profissionais da área educacional se unem em colaboração com as famílias, com o intuito de atender às demandas dessa problemática, buscando meios eficazes para combater, desencorajar e prevenir tais ações, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (CAMARGO; BATISTA, 2020).

É desafiante enfrentar o comportamento autolesivo no âmbito educacional, por ser uma questão que envolve a medicalização do indivíduo que, em circunstâncias de menor grau de complexidade e responsabilidade representa um desafio, por envolver aspectos legais e de competência do profissional de órgãos públicos de saúde.

MEDICALIZAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR

Por mais simples que possa parecer, a medicalização em ambiente escolar envolve aspectos profundos que vão além da responsabilidade da instituição de ensino, e quando decorre de comportamento autolesivo, maior é a complexidade. As contribuições de Duarte (2020) ao discutir a medicalização, direcionam a atenção para que não se tome o (suposto) adoecimento da infância como fenômeno exclusivamente médico, com causas individuais, mas questionar a quem serve esse adoecimento e o que se produz a partir dele. Um trabalho que acolhe alunos autolesionados, ecoa na busca por uma escola que seja um espaço de resgate da humanidade dos sujeitos envolvidos e na reconstrução de suas relações sociopolíticas.

A prevalência de um percurso histórico e individual perverso e o conceito do tema medicalização, conforme são abordados por Collares, Moysés e Ribeiro (2013), explicitam a medicalização como ocultadora de violências, abusos e sofrimentos que levam crianças e adolescentes a se autoviolentar. Nessa perspectiva:

A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos, desconfortos, conflitos, sofrimentos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando as vítimas em portadores de distúrbios de comportamento de aprendizagem (COLLARES, MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 18).

Corroborando com esse entendimento e nessa mesma perspectiva, Serrati (2020) traz um roteiro de práticas com professores e educadores, um trabalho de campo transformador do território escolar ao construir práticas desmedicalizantes sobre seus olhares e suas formas de expressão: seus fazeres.

Nos “Encontros Reflexivos” realizados por Serrati (2020) estão apresentadas as formas de provocar transformações nos aspectos cognitivos e afetivos, que são capazes de mobilizar um novo olhar daqueles agentes educacionais. Trabalhando de forma acolhedora com os profissionais para desvelar maior sensibilidade e atenção ao modo de ser e agir dos estudantes.

Outro olhar importante sobre essa discussão faz referência à prevenção da ocorrência e diagnóstico precoce dos comportamentos autolesivos. Os fatores desencadeantes que se encaixam na vivência e no território da escola, além de fundamentar que as relações familiares ou sociais são propulsoras do fenômeno autolesivo (SANTOS, 2021).

Compreender as circunstâncias socioculturalmente estabelecidas que contribuíssem para a ampliação do sofrimento entre as pessoas, é iniciar o entendimento de um assunto complexo e multifatorial, ou seja, a medicalização do comportamento autolesivo. A educação é uma das esferas da vida atingidas pela medicalização, na criação das doenças do não aprender, que se traduz em rótulos e Classificação Internacional de Doenças (CIDs) para aqueles que não se encaixam em padrões uniformes e homogeneizantes, no que se considera normalidade aplicável ao aprendizado padrão (COLLARES, MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

Essa questão de normalidade que se aplica ao processo de aprendizagem é um constructo histórico, que coloca a educação em um território de formas de produção, aspectos sociais, culturais e econômicos próprios de um percurso de espaço e tempo. A medicalização da educação tem como efeito transformar as questões sociais em biológicas, sem atribuir a responsabilização que cabe aos agentes políticos chamados à resolução cotidiana dos problemas educacionais. A escola não deve ser um espaço medicalizante, e sim, uma escola que tenha profissionais conscientes da importância do enfrentamento do fenômeno da medicalização, e que desta forma, possa promover estratégias e práticas pedagógicas desmedicalizantes (CALADO, 2020).

O tema da medicalização não se refere apenas a diagnósticos de alunos e de professores, trata diretamente da qualidade da educação, pois o seu enfrentamento implica em agir para construir uma educação democrática, para todos, que considera a heterogeneidade da população, promove a valorização docente, a apropriação do patrimônio cultural e o desenvolvimento de uma outra forma de sociabilidade, diferente da que tem sido constituídas na sociedade capitalista, com mais injustiça social e igualdade (CALADO, 2020, p. 242).

No sentido, Brito et al (2020) considera que é na atuação docente que os professores estão em posição estratégica e podem ser provedores da prevenção do comportamento suicida através de estratégias de prevenção, tais como, atividades de promoção da resiliência, fomentação de uma cultura de paz e reconhecimento dos indicativos de alerta são empreendidas, permitindo, adicionalmente, que ofereçam apoio de primeira instância aos adolescentes, uma vez que mantêm um contato contínuo e cotidiano com os estudantes, desempenhando um papel crucial na conexão entre os serviços de saúde.

Nessa mesma trajetória, conforme enfatizado por Ribeiro, Leite e Couto (2022), a instituição escolar, devido à sua significativa influência na formação do indivíduo, representa um ambiente

essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, sendo, portanto, indispensável para a observação, monitoramento e compreensão dos fatores de risco e proteção que afetam os alunos.

Contrapondo a lógica medicalizante, Gomes (2019) procurou lançar luz sobre a complexidade do fenômeno da autolesão, ressaltando a importância de considerar a singularidade do sujeito que executa essa prática e mantém na invisibilidade, violências, abusos e sofrimentos que levam crianças e adolescentes a se autolesionar.

A prática pedagógica não tem suporte material, econômico e nem político voltado à sua capacitação e qualificação para um agir de forma assertiva do educador junto ao aluno que apresenta comportamento autolesivo, com ou sem ideação de suicídio. Tal fato permanece cristalino, mesmo diante da não publicidade intramuros da escola, notadamente, sobre a imposição de agir no ordenamento jurídico brasileiro, onde se prescrevem as competências da instituição escolar e a quem deve se reportar nesses casos.

ASPECTOS LEGAIS SOBRE MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA

Direcionando a discussão para a prática pedagógica como meio de desmedicalizar e promover a despatologização no ambiente escolar, Calado, Campos e Ribeiro (2021) propõem que, além de promover a conscientização, seja realizada a disseminação de informações sobre a origem do fenômeno da medicalização na educação, os diagnósticos inadequados e os potenciais efeitos prejudiciais dos medicamentos, por meio de um processo de formação que permita a reavaliação das práticas e concepções atualmente adotadas.

No Brasil, a medicalização entrou no âmbito escolar no século XX, como proposta higienista, fundamentada na classe social dominante que concebe um sujeito ideal. Nesse contexto, a instituição escolar tinha a incumbência de desempenhar a função de realizar uma abordagem preventiva em relação à saúde mental, com o objetivo de identificar crianças em situação de vulnerabilidade, enquanto os professores, ao longo de sua formação acadêmica, recebiam orientação dos profissionais médicos para colaborar no processo de prevenção, como acrescentam Calado, Campos e Ribeiro (2021).

Na relação escola, comportamento autolesivo e medicalização é fato, que há existência de um arcabouço legal e normativo que fundamentam e norteiam o trabalho pedagógico. Nesse contexto, Patez (2022), enfatiza que a escola, enquanto instituição está sob um conjunto de normas que obrigam legal e especificamente, relatar e encaminhar os registros de casos de autolesão.

Contudo, por motivações de sensibilidade moral, social e Política, os profissionais da educação fazem encaminhamentos aos órgãos de forma intuitiva e pouco corporativa.

O ordenamento jurídico brasileiro determina esse papel à escola em leis específicas de um período histórico muito recente. Em âmbito nacional pela Lei nº 13.819/2019 que instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, implementada pela União em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2019).

A legislação do estado do Espírito Santo, nessa questão é mais recente. Esse governo promulgou a Lei nº 11.147/2020, denominada Lei do Cuidado definindo a obrigatoriedade da Notificação Compulsória de ocorrências de violência que sejam de interesse do Sistema Único de Saúde (SUS) à autoridade sanitária estadual é uma responsabilidade de todos os profissionais que atuam nos serviços

de saúde, bem como nas áreas de instituições de ensino e assistência social, independentemente de seu caráter público, privado ou filantrópico (ESPÍRITO SANTO, 2020).

A interseção entre educação e saúde, particularmente no contexto do comportamento autolesivo, um desdobramento que pode culminar em perdas de vidas, merece ser tema de reflexão em todas as esferas da sociedade e nas instituições de ensino, dada a gravidade das suas repercussões. Cruz, Ferraza e Cardoso Jr. (2014) desenvolveram uma pesquisa abordando os aspectos legais voltados para o comportamento autolesivo e medicalização, apresentando os resultados obtidos em levantamento executado pelo Conselho Federal de Psicologia na “Campanha não à medicalização da vida”.

Os resultados divulgados pelos autores em nível federal, o Projeto de lei nº 7.081/2010, transformado em 2021 na Lei Ordinária 14254 dispoendo sobre diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) na educação básica.

Embora a literatura nacional não apresente estudos de abrangência legal sobre a questão da medicalização no âmbito escolar, registro movimentos nacional e internacional contrários, mas propondo práticas e intervenções criativas, conforme descritos por Cruz, Ferrazza e Cardoso Jr. (2014), como pode ser observado no Quadro 1:

**Quadro 1 – Movimentos nacional de internacional
contrários à medicalização na escola**

Movimento da reforma psiquiátrica no Brasil	Primeira grande mobilização contrária ao fenômeno da medicalização, promovido a partir de denúncias relacionadas à política nacional de saúde mental quanto aos serviços de e as condições de atendimento ao doente.
Movimento Stop DSM	De origem francesa, luta contra as estratégias de construção diagnóstica da força-tarefa daquele manual psiquiátrico. Um trabalho teórico e político pela desconstrução do pensamento médico hegemônico, é destaque pela resistência e luta por proposições de outras formas de olhar para as questões relacionadas à saúde mental.
Coletivo PasdeOdeconduite	Tem como enfrentamento modificar e retirar um artigo da lei francesa que propunha a prevenção da delinquência e recomendava exame minucioso de crianças, supostamente turbulentas a partir dos 36 meses de vida. Defende conceito global de prevenção no campo psicológico: não preditiva e sim proveniente, humanizante e eficaz que reconheça a singularidade e a liberdade do desenvolvimento de cada criança
Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (Brasil)	Importante para a construção de reflexões e críticas contra as associações e grupos que defendem a determinação diagnóstica de problemas de aprendizagem e seu tratamento caracterizado essencialmente pela prescrição de psicofármacos.

Fonte: Cruz, Ferrazza e Cardoso Jr. (2014).

O universo escolar acolhe alunos com uma grande diversidade de problemas psicoemocionais, que podem refletir na autolesão, podendo também alcançar a ideação de suicídio. O comportamento autolesivo tem relação estrita com questões psicológicas, conforme destacam Ribeiro, Leite e Couto (2022), que afirmam que na área da psiquiatria, a autolesão é caracterizada como um sintoma associado a certos transtornos mentais, podendo, em alguns casos, ser considerada um transtorno em si. E os profissionais da educação não são devidamente capacitados e não recebem formação para lidar com tais situações.

Silva (2021) ao analisar a Lei 13.819/2019 na perspectiva da responsabilidade estatal de promover a vida, destaca que em 2006, o Ministério da Saúde, com a Portaria nº 1.876 já discorria sobre diretrizes para o combater o suicídio, mas como ato administrativo. A promulgação de novas portarias do Governo Federal e dos órgãos de saúde estaduais e municipais, demonstram que um compromisso real com a informação e o enfrentamento do problema de saúde pública, poderá promover uma transformação social significativa.

No contexto da política nacional, a questão da autolesão é abordada e normatizada de modo genérico, demonstrativa como fator ilusório e distrativo. O comprometimento dos estados desde 2006, ou seja, da publicação da Portaria nº 1.876, ainda que se apresente com uma nova roupagem, conforme Silva (2021) apresenta em seu estudo.

Leis regulam a questão saúde e educação nas instituições de ensino, mas por mais rigor que exista, no controle e vigilância, qualquer aluno, em qualquer momento pode expressar e/ou demonstrar ações de comportamento autolesivo.

A medicalização se associa direta e necessariamente a criar patologias, que é uma das inúmeras de suas fases. Nesse contexto, Patez (2022) enfatiza que escola e seus profissionais acolhem e cuidam, muitas vezes de forma intuitiva e sem fundamento de norma, notadamente do arcabouço legal de defesa da criança e do adolescente, por isso a importância de ampliar esse debate aos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As razões que motivam o comportamento autolesivo e suas potenciais relações com a ideação de suicídio são variadas e, frequentemente, são desencadeadas por fatores ambientais, psicológicos e

sociais, especialmente no âmbito do convívio familiar. Torna-se imperativo estabelecer uma rede de apoio, escuta atenta e cuidado a fim de obter uma compreensão mais profunda das pressões e opressões que afetam o indivíduo que trilha o caminho complexo da autolesão. Somente assim poderemos transcender o mero procedimento burocrático e legal de notificação às agências assistenciais e de proteção.

Quando abordamos o comportamento autolesivo, com ênfase na medicalização do ambiente escolar, as pesquisas revelam a necessidade de uma discussão mais aprofundada no que se refere à formação do corpo docente, visto que envolve aspectos psiquiátricos, psicológicos, flutuações afetivas, baixa autoestima e sentimentos de impotência diante dos desafios. Essas questões conceituais não foram incluídas na formação inicial dos educadores e, até o momento, não têm sido debatidas com clareza e vigor na comunidade educacional. Há uma lacuna na formação contínua dos educadores que os oriente a lidar com a demanda crescente resultante do aumento de casos de autolesão em seu ambiente de trabalho.

A literatura nacional e internacional sobre o tema revela que as pesquisas ainda são incipientes no que diz respeito à legislação, mas são enfáticas na defesa da desmedicalização na escola, pois o comportamento autolesivo e a medicalização requerem conhecimento técnico e teórico nas áreas da Psicologia e Psiquiatria, devido à associação com transtornos mentais, como a depressão, entre outros fatores. O destaque legal a nível nacional é a Lei nº 11.147/2020, e a nível estadual, no Espírito Santo, é a Lei nº 11.147/2020.

Existe escassa legislação direcionada à medicalização na escola no contexto da autolesão, cuja caracterização consiste em apresentar, de forma específica, justificativas para as dificuldades de aprendizagem como sintomas patológicos, evidenciando a necessidade de formação e qualificação do corpo docente nesse campo.

Superar a angústia e avançar na direção da responsabilização dos adultos que transgridem suas obrigações, conforme estabelecido pela lei, representa, antes de tudo, uma ferramenta essencial para a ação política e a melhoria da sociedade. O simples encaminhamento psiquiátrico resulta na perpetuação das responsabilidades geradoras do sofrimento, e uma geração inteira de alunos, especialmente meninas, vê suas infâncias destruídas por abusos cometidos por membros da família ou indivíduos próximos, mesmo após intervenções medicamentosas, continuam a enfrentar um ambiente abusivo.

Uma escola que oferece acolhimento, escuta e apoio às vítimas de autolesão é, acima de tudo, uma escola mais adequada para todas as crianças e adolescentes, assim como para seus profissionais e para a formação integral das futuras gerações de cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, Carlos Alencar Souza; NUNES, Heloyse Elaine Gimenes; GONÇALVES, Eliane Cristina de Andrade; SILVA, Diego Augusto Santos. Comportamentos suicidas em adolescentes do sul do Brasil: Prevalência e características correlatas. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 88-94, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.113733>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.819**, de 26 de abril de 2019: Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13819.htm. Acesso em: 09 set. 2022.

BRITO, Maria Dalila Leandro de Sousa; SILVA JÚNIOR, Fernando José Guedes da; COSTA, Ana Paula Cardoso; SALES, Jaqueline Carvalho e Silva; GONÇALVES, Angélica Martins de Souza; MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza. Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. **Escola Anna Nery**, 24(4)2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/VT9rfDgLkb7cnhdrjw4GXc/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

CALADO, Vânia Aparecida; CAMPOS, Herculano Ricardo; RIBEIRO, Cynara Teixeira. A medicalização na educação e a formação inicial do pedagogo. **Revista Educação em Questão**, [S.l.], v. 59, n. 60, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24692. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24692>. Acesso em: 10 out. 2022.

CALADO, Vania Aparecida. **Medicalização na educação e a formação do pedagogo**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

CAMARGO, Narciso Francislaine; BATISTA, Carlos Eraldo. Comportamento autolesivo entre adolescentes no contexto escolar: um estudo teórico. **R. Bras. Ass. Interdisc.**, v. 7, n. 1, jan/jun, 2020. Disponível em: https://faesf.com.br/revista-interdisciplinar-faesf/index.php/Revista_Faesf/issue/download/8/93. Acesso em: 10 out. 2022.

CICOGNA, Júlia Isabel Richter; HILLESMEIN, Danúbia; HALLAL, Ana Luiza de Lima Curi. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. **J. bras. psiquiatr.** [online]. 2019, vol.68, n.1, pp.1-7, maio, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v68n1/1982-0208-jbpsiq-68-01-0001.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CRUZ, Murilo Galvão Amâncio; FERRAZZA, Daniele de Andrade; CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebelo. Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 210-233, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2645>. Acesso em: 21 out. 2022.

DUARTE, Beatriz Pombo Spinassé. **Crianças que não aprendem na escola: Problematizando processos de medicalização e patologização das infâncias**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DUTRA, Suzanna Martins; MARAN, Maria Luísa Casillo Jardim. Automutilação na adolescência: um fenômeno psicossocial da contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e205111234468, 2022. Disponível em: [HTTPS://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34468](https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34468). Acesso em: 20 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: 2017.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva. **A medicalização a partir da autolesão**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Saúde. **Lei nº 11147 de 07 de julho de 2020**. Define a obrigatoriedade de Notificação Compulsória dos eventos de violência de interesse do Sistema Único de Saúde - SUS à autoridade sanitária estadual, por todos os profissionais dos serviços de saúde, instituição de ensino e assistência social, de caráter público, privado ou filantrópico, em todo o território do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=398205>. Acesso em 07 set. 2022.

ISSS. **International Society for the Study of Self Injury**, 2022. Disponível em: <https://www.itriples.org/terminology>. Acesso em: 28 ago. 2022.

O GLOBO. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/saude/pratica-de-automutilacao-entre-adolescentes-se-dissemina-na-internet-preocupa-pais-escolas-14050535>>. Acesso em 18 out. 2022.

PATEZ, Mariana Luz. **Autolesão**: Uma discussão sobre a mobilização do atendimento em rede. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

QUESADA, Andrea Amaro; FIGUEIREDO, Carlos Guilherme da Silva; NETO, Carlos Henrique de Aragão; FIGUEIREDO, Karine da Silva; GARCIA, Marina Saraiva. **Cartilha para prevenção da automutilação e do suicídio**: orientações para educadores e profissionais da saúde. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_prevencao_automutilacao_suicidio_15_18_anos.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

REVISTA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO. **Adolescência e comportamento autolesivo**: uma revisão da literatura nacional. Passo fundo, vol. 14, n. 1, p. 176-196, jan-jun, 2022 – ISSN 2175-5027. Disponível e: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/download/4537/3069>. Acesso em 20 out.2022.

RIBEIRO, Ana Carla de Oliveira Paulo; LEITE, Rafael Franco Dutra; COUTO, Vilma Valéria Dias. Autolesão em estudantes adolescentes de uma escola pública. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, vol. 10, núm. 1, 2022. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497971654013>. Acesso em 21 out. 2022.

SANTOS, Elenice Peixoto da Costa dos. **Correlacionando fatores ambientais e o comportamento de autolesão**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SERRATI, Camila Silva Marques. **DesmedicalizArte: a Psicologia escolar construindo práticas desmedicalizantes com professoras e educadoras**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, Arthur Henrique. **Atos administrativos e políticas públicas na prevenção ao suicídio e automutilação**: uma análise geral da lei 13.819/2019 em face da responsabilidade estatal da promoção da vida. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32067>. Acesso em: 20 out. 2022.

4

Aline Steiner Sutil Cenci

**A PRODUÇÃO ARTÍSTICA
DA CRIANÇA INSERIDA
NO NOVO CONTEXTO
CULTURAL E TECNOLÓGICO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.4

RESUMO

O desenvolvimento, popularização e incorporação ao cotidiano das tecnologias digitais de informação e comunicação, acarretaram mudanças significativas em como os indivíduos se relacionam entre si e com o ambiente. Ademais, percebeu-se avanços nas diferentes áreas, e na educação não é diferente, essas tecnologias ampliaram as possibilidades de aprendizagem resultando em melhorias no processo de ensino. Assim, objetivou-se realizar um levantamento bibliográfico afim de elucidar a importância, desafios e facilitadores da incorporação das tecnologias digitais e de informação nos currículos escolares. Realizou-se uma busca por publicações nos seguintes bancos de dados eletrônicos: PUBMED e Google Acadêmico. Foi feita uma associação e combinação entre as palavras-chave: "educação", "tecnologia digital e de informação", "web currículo" e "currículos escolares". Percebe-se que da mesma forma que as tecnologias digitais de informação e comunicação foram incorporadas ao cotidiano dos indivíduos, alterando vários aspectos da vida em sociedade, esta deverá estar presente nos currículos, e conseqüentemente, no cotidiano dos processos de ensino aprendizagem. Essa incorporação acarretará diversas melhorias como a possibilidade da ampliação dos meios para aquisição de conhecimento e estímulo da autonomia dos indivíduos na procura e aprofundamento dos mesmos. Socialmente, os web currículos acarretarão na reflexão crítica dos indivíduos sobre a utilização dessas tecnologias mediante ao letramento digital. Os principais desafios dessa incorporação, encontram-se nas lacunas de formação dos professores para a utilização dessas tecnologias para além de ferramentas, na infraestrutura ainda ineficiente em algumas regiões e escolas, e nos currículos arraigados nas concepções tradicionais de ensino.

Palavras-chave: educação; tecnologias digital e de informação; web currículo; currículos escolares

ABSTRACT

The development, popularization and incorporation of digital information and communication technologies into everyday life have led to significant changes in how individuals relate to each other and to the environment. In addition, advances were noticed in different areas, and education is no different, these technologies have expanded learning possibilities resulting in improvements in the teaching process. Thus, the objective was to carry out a bibliographic survey in order to elucidate the importance, challenges and facilitators of the incorporation of digital and information technologies in school curricula. A search was carried out for publications in the following electronic databases: PUBMED and Google Scholar. An association and combination was made between the keywords: "education", "digital and information technology", "web curriculum" and "school curricula". It is noticed that in the same way that digital information and communication technologies were incorporated into the daily life of individuals, changing various aspects of life in society, this should be present in the curricula, and consequently, in the daily life of the teaching-learning processes. This incorporation will result in several improvements such as the possibility of expanding the means for acquiring knowledge and stimulating the autonomy of individuals in their search and deepening. Socially, web curricula will lead to critical reflection by individuals on the use of these technologies through digital literacy. The main challenges of this incorporation are found in the training gaps for teachers to use these technologies in addition to tools, in the still inefficient infrastructure in some regions and schools, and in the curricula rooted in traditional teaching concepts.

Keywords: education; digital and information technology; web curriculum; school curricula

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem trazer luz à discussão de como nossos professores devem considerar as possibilidades de incorporar a tecnologia ao ensino para desenvolvimento da produção artística da criança. É preciso que nossos docentes sejam capazes de entender o papel da tecnologia na educação e possam ainda identificar aplicativos e recursos tecnológicos que possam ser usados nas salas de aula hoje.

A grande maioria dos professores da educação infantil ainda não tem conseguido incorporar a tecnologia por meio de uma variedade de estratégias de ensino e aprendizagem. Dessa forma, eles acabam deixando de utilizar valiosas ferramentas tecnológicas para apoiar o ensino e a aprendizagem.

A tecnologia, de uma forma ou de outra, sempre fez parte do ambiente de ensino e aprendizagem e pertence à "caixa" de ferramentas profissionais do professor. Em outras palavras, é um dos recursos mais utilizados hoje para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos, pois mudou drasticamente nossa forma de ensinar nas últimas décadas.

A crescente variedade e acessibilidade da tecnologia expandiu os recursos e as oportunidades que os professores têm para usar a tecnologia a seu favor. Os dispositivos de computador, por exemplo, são extremamente poderosos e têm formas diferentes, desde os que estão nas nossas mesas até os que estão na palma das nossas mãos. A Internet conecta esses dispositivos e os alunos na sala de aula, na escola e em todo o mundo.

Este estudo vem considerar as tecnologias disponíveis que sirvam de suporte para apoiar os professores nas suas estratégias de ensino. Softwares, aplicativos e dispositivos eletrônicos como

celulares, Tablets, iPad, iPods podem e devem ser considerados como suporte ao ensino e desenvolvimento da criatividade da criança.

Vivemos em uma era digital onde essas ferramentas são utilizadas por muitos professores para ajudar seus alunos a usar, criar, manipular e compartilhar informações em dispositivos de computador e redes de computadores, pois esses dispositivos e as redes tecnológicas mudaram nossas escolas e salas de aula.

A presença de computadores e quadros interativos em muitas escolas já é uma realidade, conectando-as umas às outras e ao mundo em velocidades mais altas do que nunca. A tecnologia nas escolas tornou-se móvel, com laptops, tablets e smartphones agora parte do contexto de ensino-aprendizagem.

Daí a necessidade de que os professores apoiem essa nova forma de aprendizagem dos alunos por meio de aplicativos e ferramentas de recursos, independentemente do dispositivo, pois aprender com a tecnologia se tornou essencial nas escolas de hoje. Em todo o mundo, governos, sistemas educacionais, pesquisadores, líderes de escolas, professores e pais consideram a tecnologia uma parte crítica da educação de uma criança. No Brasil, inclusive, reconhece-se que os avanços na tecnologia influenciam a forma como as pessoas criam, compartilham, usam e desenvolvem informações na sociedade, e que nossas crianças e jovens precisam ser altamente qualificados no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Inclusive, o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos alunos relacionados às TIC nos anos escolares fornece uma base importante para mais tarde na vida. Ele também fornece igualdade de oportunidades, independentemente do histórico. Comentários sociais gerais e a imprensa popular tendem a generalizar sobre nossas crianças e jovens, seu acesso e uso da tecnologia. A literatura recente desafiou essas premissas e reconhece que, embora os

estudantes de hoje possam ter nascido em um mundo tecnologicamente rico, eles podem não ser usuários ávidos e hábeis da tecnologia (BENNETT *et al.*, 2008).

A necessidade de acompanhar a sociedade, desenvolver o processo criativo nos alunos e prepará-los para seus papéis na sociedade são apenas três razões para usar a tecnologia na educação. Educadores e pesquisadores apontam ainda o potencial da tecnologia para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, além de atender a diferentes estilos de aprendizagem e melhorar os resultados da aprendizagem.

Quando falamos de tecnologia no ensino e na aprendizagem, a palavra "integração" é frequentemente usada. A ideia de integrar a tecnologia ao currículo surgiu de uma preocupação sobre a qual talvez estivéssemos ensinando e ensinando como usar a tecnologia, mas não abordando como os alunos podem aplicar conhecimentos e habilidades relacionados a ela na resolução de problemas e no processo criativo. Para resolver esse problema, houve uma mudança para integrar a tecnologia em cada área-chave de aprendizado. Com a tecnologia agora fazendo parte de nossas vidas cotidianas, é hora de repensar o conceito de integrar a tecnologia ao currículo e, em vez disso, tentar incorporar a tecnologia à pedagogia, para apoiar o processo criativo e de aprendizagem.

Isso significa que a tecnologia se torna parte integrante da experiência de aprendizado e uma consideração importante para os professores, desde o início da preparação das experiências de aprendizado até o ensino e a aprendizagem com os alunos.

O importante papel que a tecnologia desempenha na educação oferece ainda aos professores a oportunidade de projetar experiências de aprendizagem e criatividade significativas que incorporam a tecnologia. Esta não é uma área nova para professores, uma vez que sempre consideramos as ferramentas e os recursos que melhor

apoiem as atividades de aprendizagem dos alunos. No entanto, os avanços e a acessibilidade das tecnologias fizeram as possibilidades parecerem praticamente ilimitadas para se aprender e criar.

No entanto, é importante salientar que não se deve usar a tecnologia por si só, mas sim incorporá-la de forma adequada à tecnologia, momento em que os professores devem fazer valer seus conhecimentos e experiência sobre o que ensinar e como ensinar. Um professor tem muitas considerações e influências na criação de experiências de aprendizado e criatividade para os alunos - e o uso apropriado da tecnologia é apenas uma dessas considerações.

Assim como os professores se mantêm atualizados com os desenvolvimentos curriculares, as novas políticas educacionais e os avanços na arte e na ciência da prática de ensino, eles devem se manter atualizados com as ferramentas tecnológicas disponíveis, experimentando e tentando, mesmo que sejam conduzidos ao erro, que é tão importante quanto à experiência, quando influencia sua prática educativa.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil envolve muitas tarefas complexas e desafios diários. E para se alcançar sucesso em plena era da informação digital, os docentes precisam de acesso à tecnologia, qualificação para manuseio dos programas e aplicativos disponíveis; oportunidades de aprendizado on-line para acessar à riqueza de informações, recursos e serviços disponíveis na Internet.

O computador, a exemplo disso, deixou de ser instrumento exclusivo de uso profissional e empresarial para se tornar eletrodoméstico de uso pessoal e familiar. As tendências a serem observadas nas ferramentas tecnológicas para ensinar crianças pequenas

podem ser facilmente resumidas em tecnologias digitais e a rede mundial de computadores (internet). Os professores estão expandindo rapidamente o uso de câmeras digitais e câmeras de vídeo digital, scanners, impressoras e CDs graváveis e pen driver como ferramentas para documentação.

As fotos digitais também podem ser enviadas por e-mail e usadas para criar um portfólio eletrônico para as crianças e seus pais. Os professores também estão usando a Internet como um recurso para ideias e pesquisas curriculares, levando crianças em viagens de campo virtuais e como uma ferramenta poderosa para ajudá-las a explorar ideias e acessar informações. Os usos das tecnologias digitais e da Internet na sala de aula são tão abertos quanto a imaginação e a criatividade do professor.

Para Moles (2000), baseado nos fatos atuais, pode-se afirmar, seguramente, que o processo de informatização da sociedade é inevitável, e que o meio cultural participa ativamente deste processo. Daí o porquê de grande maioria dos produtores culturais, museus e bibliotecas começarem a informatizar seus acervos e suas produções.

Logo, com o amadurecimento dessas iniciativas, abre-se a possibilidade da criação de várias formas de apresentação desses acervos e novas maneiras de atrair a criança à cultura e ao momento de aprendizagem e criação artística.

Dentre as muitas vantagens desse processo de armazenamento de dados podemos destacar o interesse das novas gerações, o acesso imediato aos dados, o baixo custo de reprodução e distribuição e a possibilidade de mesclar imagens, textos, fotos, vídeo e áudio na mesma mídia. Esses fatores unidos despertam, no mínimo, a curiosidade e até mesmo o fascínio das crianças.

Em uma das visões de Connor (2003) as novas tecnologias e mídias digitais surgem como ferramentas poderosas no processo de criação artística do universo infantil pela possibilidade de

disponibilizar dados, informações e imagens, possibilitando, inclusive, um processo de interação entre eles e disponibilizando ao mesmo tempo entretenimento e conteúdo integral.

Diante dessa afirmação, percebemos as muitas possibilidades de criação disponíveis para enriquecer o processo de produção artística na criança, que também é focado pela ótica de autores como Lévy (2003) e Moles (2000) que somam teorias ligadas ao processo de criação artística infantil diante das novas tecnologias disponíveis no novo contexto cultural e globalizado que vivemos.

Na visão de Moles (2000), se cada vez mais estamos em contato com a máquina e os recursos e programas que dela advém, devido à presença do computador no nosso cotidiano, é fato que nosso dia-a-dia tenderá a se modificar e, por conseguinte, nosso modo de pensar deverá também acompanhar essas modificações, assim como também em nossas crianças. Ou será que elas agirão ou pensarão diferente de nós?

Em respeito à interpretação dos desenhos infantis vê-se que a representação do mundo ao redor não é somente resultado dos intelectuais, mas também de disposições globais da personalidade de cada um. A primeira etapa importante, na ótica dos autores, é observar as evoluções dos métodos e recursos utilizados, entre o velho e o novo, estando atento aos progressos dentro dos processos de aprendizagem, imaginação e criação artística da criança.

Segundo Cardoso & Valsassina (2008) a produção plástica da criança, seja por desenhos ou pinturas desenvolvidas com material artístico tradicional - papel, lápis, lápis de cor, canetas hidrográficas, guache etc., ou lançando por recursos tecnológicos disponibilizado por computadores de interface gráfica, é um processo que requer grande nível de atenção e cuidados.

Quanto ao equipamento a ser utilizado, deve-se ter o cuidado de disponibilizar um conjunto composto por computador, software e

periféricos que tenham o poder de simulação dos materiais tradicionais. Trata-se de um poder de simulação que deve, obrigatoriamente, ser superior a um limite que impomos como mínimo, abaixo do qual se perdem características fundamentais com respeito à análise da produção plástica da criança, como, por exemplo, as características de traçados e as nuances do traço, bem como o controle da espessura da ponta do lápis ou instrumento simulado.

É preciso ainda constituir uma plataforma intuitiva, com vistas a facilitar a interação da criança com a máquina com plena harmonia entre a expectativa da criança ao sujeitar a máquina a um determinado comando e a resposta da máquina ao ser submetida a esse comando.

Além disso, essa relação de comandar e observar o resultado deve, em um aplicativo gráfico de desenho e/ou pintura, ser processado em tempo real pelo computador. Somente assim, conforme defende Baudrillard (2001), serão garantidas as condições básicas de simulação produtiva na materialização pela máquina, imediata e em todo o sistema da produção. Assim observa-se o grau de familiarização que a criança tem com o computador e percebe-se que não basta que ela esteja habituada a trabalhar o desenho através do computador, mas é preciso, também, que ela se familiarize com a máquina a ser operada.

Para que possamos estabelecer parâmetros comparativos entre as produções plásticas infantis realizadas através dos meios de expressão tradicionais e as produções plásticas realizadas com uso de recursos tecnológicos, é necessário que sejam garantidas condições praticamente ideais de simulação, que possam permitir às crianças produzirem pelo computador aquilo que produziram com recursos e meios tradicionais.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA

Os avanços tecnológicos têm superado a cada dia as possibilidades de realizações artísticas através da informática. Um sem-número de equipamentos e programas vem sendo desenvolvidos e oferecidos a quem se interessa pelos processos de agilidade que as máquinas podem alcançar.

Para Connor (2003) poderia parecer difícil estabelecer critérios comparativos entre o que a criança produz artisticamente com materiais tradicionais (lápis, papel, etc.) e o que produz através do uso de um computador. A princípio, o computador se apresenta como um meio diferenciado de expressão, fazendo tanto o papel de base para o desenho, como a folha ou a tela, quanto o de ferramenta para a execução, como o lápis ou o pincel.

Fisicamente, lembra Greenfield (2006), a criança identifica na estrutura do equipamento cada um dos itens de que necessitaria para realizar sua obra nos moldes convencionais. A própria estrutura do *hardware* já é projetada com essa finalidade. Nesse processo e simulação, de abstração, a folha de papel cede lugar à tela do computador; o lápis e o pincel passam a ter um formato diferente, sendo assumidos por uma unidade remota de comando denominada *mouse*.

Por uma combinação de comandos dados pela criança através do mouse, ela consegue abrir e fechar arquivos que a máquina apresenta como “caixas de tintas,” paletas, tipos de pincéis, ou ainda tipos de papéis, com diversas texturas ou cores que os softwares podem simular.

A simplicidade ou complexidade dos comandos, bem como a diversidade de ferramentas que o computador pode simular, está intrinsecamente ligada ao software instalado para a execução artística nessa máquina de suporte gráfico.

Para Cox (2003) as possibilidades de realizações gráficas através de computadores dependem consideravelmente da estrutura lógica de cada máquina, além dos próprios softwares. Existem diversas estruturas de hardware disponíveis para essa finalidade, sendo que cada uma delas possui características bem particulares. Capacidades de armazenamento, velocidades de processamento e complexidade na execução de tarefas são algumas dessas características.

No entanto, o desenvolvimento de novos computadores tem apresentado sinais de que, dentro em breve, os usuários não mais necessitarão preocupar-se com esse tipo de questão. Novas plataformas têm surgido, com interfaces mais amigáveis e intuitivas, que logo acabarão por transformar o computador em algo tão comum quanto uma cadeira (FONSECA, 2001).

Brécia (2003) lembra que entre as mais recentes facilidades, já se pode ter acesso a um tipo diferenciado de mouse, dedicado especialmente a quem trabalha com interface gráfica de finalidades artísticas. Trata-se de uma mesa digital, que é ligada à estação principal do computador, sensível ao toque de uma caneta magnética.

A ação direta dessa caneta sobre a superfície da mesa digital simula, em condições bastante próximas da realidade, a ação de um instrumento artístico, seja ele o lápis, o pincel ou outro qualquer, sobre o papel ou a tela. Um instrumento que praticamente elimina resistências quanto à simulação do desenho ou da pintura através do computador, uma vez que sua utilização representa fielmente as nuances de traçados artísticos, o que não era conseguido através do mouse (BRÉSCIA, 2003).

Com relação aos programas específicos para a produção artística, existe uma grande quantidade de aplicativos que possibilitam diferentes situações. Aqui vale considerar que as imagens formadas nas telas dos computadores são compostas pelo agrupamento de *pixels*, segundo evidência Moraes (2008), sendo *pixel* um

termo criado pela comunidade que opera computadores gráficos e que provém das palavras *picture* e *element*.

A relação de um aplicativo adequado para a produção artística deve considerar qual é o objetivo a ser alcançado, uma vez que nem todos os programas alcançam uma alta fidelidade de simulação. No entanto, é possível aproximar-se da perfeição através da utilização de programas que, de certa forma, “diluem” os pixels, fazendo com que um desenho feito através do computador seja similar aos desenhos feitos tradicionalmente.

Dessa forma, esse trabalho vem buscar entender melhor o universo do processo de criação artística da criança diante do novo contexto cultural em que vive com todos os recursos tecnológicos por ele disponibilizados e assim buscar explorar o máximo de possibilidades disponibilizadas pelos recursos tecnológicos e digitais dentro do processo de aprendizagem e criação artística da criança.

A CRIANÇA E O COMPUTADOR

Fazendo uso do mesmo questionamento de Greenfield (2008) podemos argumentar: o que torna o computador capaz de competir, com tanto sucesso, com as atividades às quais as crianças se dedicavam antes do seu surgimento?

Notadamente, a televisão tem se constituído uma atividade que atraiu o interesse da criança nos últimos anos. E, por outro lado, os vídeos games, segundo Cox (2003) podem ser denominados como o “casamento” entre a televisão e o computador.

Em uma experiência prática, Greenfield (2008) concluiu que a ligação entre televisão e computador pode ser percebida pelas próprias crianças. E exemplificou apresentando o comentário de algumas

crianças que foram entrevistadas para um filme sobre computadores dizendo ser *"igual a aprender e assistir televisão ao mesmo tempo"*.

Outras mencionaram algumas diferenças entre a televisão e o computador, que se assemelham muito às diferenças entre a televisão e o videogame. Por exemplo, um menino afirmou que *"a TV faz o que ele quer, o computador faz o que a gente quer"*. E outro ainda afirmou que *"é legal porque você pode controlar o computador, porque a TV se controla sozinha"*.

Seguramente, os vídeos games constituíram um dos principais canais de aproximação entre as crianças e o computador. Porém, durante muito tempo, a ação dos vídeos games foi severamente atacada, sob a alegação de que eles são simplesmente jogos sensório-motores de coordenação visomotora e que, portanto, não desenvolvem o raciocínio.

Essa proposição, contudo, pode ser rebatida em dois pontos. Primeiro, habilidades sensório-motoras associadas à coordenação visomotora são importantes em si, sendo amplamente úteis em muitas atividades e na vida diária. E, de acordo com Piaget, constituem a base para os estágios posteriores do desenvolvimento cognitivo.

Segundo, foi constatado que os jogos requerem muito mais do que simples coordenação viso motora. De fato, não apenas são complexos, como também incorporam tipos de complexidades impossíveis nos jogos convencionais.

Da mesma forma a televisão foi acusada de diminuir a imaginação. E, nesse caso, as próprias crianças forma capazes de identificar aspectos negativos, o que foi notado quando, na experiência de Greenfield (2008) uma delas comentou que *"com a TV a gente não te que falar, nem imaginar cada na cabeça"*.

Na verdade, a familiaridade com novas tecnologias que as crianças adquirem no seu dia a dia, principalmente ao operarem computadores, faz com que seu raciocínio se aprimore a cada momento, independentemente do objetivo inicial.

Todos esses aspectos constituem fato, principalmente quando uma criança que se senta à frente de um computador não encontra qualquer dificuldade para desenhar ou pintar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção plástica da criança quer se constitua em desenhos ou pinturas desenvolvidas com material artístico tradicional (papel, lápis, lápis de cor, canetas hidrográficas, guache, etc.) ou lançando mão dos recursos tecnológicos disponibilizado por computadores de interface gráfica, é um processo que requer um grande nível de atenção e cuidados.

Com relação ao equipamento a ser utilizado, deve-se ter o cuidado de disponibilizar um conjunto composto por computador, software e periféricos que tenham o poder de simulação dos materiais tradicionais.

Esse poder de simulação deve, obrigatoriamente, ser superior a um limite que impomos como mínimo, abaixo do qual se perdem características fundamentais com respeito à análise da produção plástica da criança, como, por exemplo, as características de traçados e as nuances do traço, bem como o controle da espessura da ponta do lápis ou instrumento simulado.

Esse instrumento deve ainda constituir uma plataforma intuitiva, com vistas a facilitar a interação da criança com a máquina. Deve haver total harmônio entre a expectativa da criança ao sujeitar

a máquina a um determinado comando e a resposta da máquina ao ser submetida a esse comando.

Além disso, essa relação de comandar e observar o resultado deve, em um aplicativo gráfico de desenho e/ou pintura, ser processado em tempo real pelo computador. Somente assim, conforme defende Baudrillard (2001), serão garantidas as condições básicas de simulação produtiva na materialização pela máquina, imediata e em todo o sistema da produção.

Em complementação, deve-se observar qual é o grau de familiarização que a criança tem com o computador. Percebe-se que não basta que uma criança esteja habituada a trabalhar o desenho através do computador. É necessário, também, que ela se familiarize com a máquina a ser operada.

Para que possamos estabelecer parâmetros comparativos entre as produções plásticas infantis realizadas através dos meios de expressão tradicionais e as produções plásticas realizadas com uso de recursos tecnológicos, é necessário que sejam garantidas condições praticamente ideais de simulação, que possam permitir às crianças produzirem pelo computador aquilo que produziriam com recursos e meios tradicionais.

Cabe, portanto, ressaltar a importância a ser atribuída ao desenvolvimento de novos softwares que constituam instrumentos lúdicos, mas com objetivos extremamente específicos, que possibilitem aprimorar a familiarização da criança com a máquina. E, uma vez transposta a fase de apresentação das possibilidades operacionais desse novo instrumental, seja aplicados os programas direcionados à produção artística propriamente dita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. *In*: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- BARBIERI, S. **Interações: Onde está a Arte na Infância**. São Paulo: Blucher, 2012.
- BAUDRILLARD, J. **A ilusão vital**. Editora: civilização Brasileira, 2001.
- BENNETT, S; MATON, K; KERVIN, L. (2008). **O debate dos "nativos digitais": uma revisão crítica das evidências**. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–86.
- CARDOSO, C; VALSASSINA, M. M. **Arte infantil: linguagem plástica**. Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- CONNOR, S. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- COX, K. K. **Informática na educação escolar**. São Paulo: Campinas, 2003.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GREENFIELD, P. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica; os efeitos da TV, computadores e videogames**. São Paulo: Summuus, 2008.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.
- MOLES, A. **Arte e computador**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

5

*Agerlanda Rosa Oliveira Moreira
Alcimara Simões Neves e Silva
Cleidiana da Silva Soares Bassul
Janiely da Costa Peruggia Marinho*

**A IMPORTÂNCIA
DA MUSICALIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RESUMO

O presente projeto objetivou-se na busca de informações sobre o trabalho com a música no processo de desenvolvimento do educando. Nessa perspectiva, propõe valorizar e explorar a contribuição da música durante os primeiros anos de vida escolar e contribuir, com a temática sobre a musicalização na educação infantil. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi à revisão bibliográfica, com o objetivo de explorar e identificar elementos da música para a criança se expressar.

Palavras-chave: música na escola; aprendizagem lúdica; educação infantil.

SUMMARY

The objective of this project was to search for information about the work with music in the development process of the student. From this perspective, it proposes to value and explore the contribution of music during the first years of school life and to contribute to the theme of musicalization in early childhood education. The methodology used for this research was the literature review, with the objective of exploring and identifying elements of music for the child to express himself.

Keywords: *music at school; playful learning; early childhood education.*

INTRODUÇÃO

A importância da linguagem musical e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento integral do ser humano, conforme estudos realizados por diferentes autores, como Loureiro, Brito e Schroeder. Esse desenvolvimento se dá por meio do esclarecimento, do movimento, através da expressividade e da interdependência entre o corpo e a mente, a razão e a sensibilidade, a ciência e a estética, promovendo a liberdade na criação e na realização de suas próprias ações. Durante muitos anos a música não foi considerada como uma fonte de estímulo para o desenvolvimento infantil, pois se acreditava que ela poderia ser até prejudicial. Educadores consideravam que algumas letras e temas musicais deveriam inibidos de passar nas rádios, devido ao seu conteúdo violento.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. Veremos neste projeto que a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está intimamente ligada às tradições e à cultura das sociedades na história. Compreender esta linguagem é chave para construir a sensibilidade. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo música é definido como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras que variam conforme a época e a civilização. No âmbito da Educação Musical, contudo, a música deve ser entendida como linguagem artística, imprescindível para a formação humana dos alunos. As composições, interpretações e improvisações que comumente chamamos de “músicas” são, na verdade, produtos desta linguagem.

Aprender música na escola significa, portanto, aprender a se expressar por meio dos sons e desenvolver habilidades como o canto, a execução instrumental, a audição e a improvisação sonora. O desafio, agora, é considerar toda essa diversidade da produção musical brasileira e mundial (que está em discos, filmes, na internet, nas canções, ou no som puro da voz e dos instrumentos) e levá-la para a sala de aula de maneira planejada.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento:

A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1998, p. 09).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes de Base, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica - tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Apesar de ser garantida pela constituição como primeira etapa da educação básica, a educação infantil se encontra negada a muitas crianças.

A Constituição Federal define e deixa clara a responsabilidade do poder público para com a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, e então vem a LDB e transfere essa responsabilidade para os municípios (art. 11), que por muitas vezes sem condições orçamentárias, atendem precariamente o ensino fundamental que é obrigatório. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação.

Para Kramer (1996):

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação (KRAMER *apud* MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 19).

Sabe-se que é preciso melhorar ainda mais a educação com oferta de vagas, para que realmente todas as crianças tenham acesso a Educação Infantil, pois está comprovado, que existe uma enorme diferença tanto no aspecto cognitivo e social, entre crianças que estão desde cedo na escola e algumas crianças que não tiveram a oportunidade de passar pela educação infantil.

A Educação Infantil deve proporcionar à criança o bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, por meio de atividades lúdicas que criam oportunidades de desenvolvimento, a fim de estimular a curiosidade, a espontaneidade e a harmonia. Todas essas atividades contribuem para a sua integração no triângulo família – escola – comunidade, é imprescindível que a criança esteja feliz no espaço escolar.

A construção dos princípios educativos: identidade, autonomia e linguagens a reelaborarão dos pressupostos teóricos norteadores da prática pedagógica e a construção dos objetivos por faixa etária das creches e pré-escolas foram fundamentais para o processo educativo. A ênfase da educação infantil é estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçar sua curiosidade, sendo que, para isso, é imprescindível que a criança esteja feliz no espaço escolar.

A educação Infantil vem conquistando o seu espaço e persistindo na busca da qualidade além de primar pelo atendimento integral, procurando, essencialmente, valorizar os elementos da cultura de cada uma e potencializar suas respectivas habilidades e competências.

Das muitas pesquisas realizadas sobre a criança, ela aparece hoje com nova identidade. Hoje temos a criança como um ser curioso, ativo, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto no ambiente familiar, onde é objeto do afeto de adultos, quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientando para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança.

São, sobretudo, nesta fase que se devem adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

A Importância da Educação Infantil na Formação do Cidadão Crítico/Reflexivo é um assunto que deve ser afirmado frente aos profissionais da Educação, observando a diferença, no 1º ano do Ensino fundamental, entre os alunos que cursaram e não cursaram a Educação Infantil; e esclarecendo de que maneira essa etapa da educação pode contribuir na formação cognitiva e social do homem.

Todas as instituições que atendem a educação infantil devem ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças e ainda oferecer condições de atendimento às famílias, possibilitando a realização de ações socioeducativas promovendo o seu desenvolvimento integral, formando cidadãos críticos.

Segundo os Referenciais, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação infantil é essencial na formação pessoal da criança, é nela que a criança tem uma amostragem, ainda que colorida, de como se posicionar frente à vida. Na escola que a criança vai conviver com outras crianças de sua idade em que acontece a

socialização. Portanto matricular a criança na educação infantil é dar a ela a possibilidade de se relacionar com seus pares, seus iguais.

A criança em que a família trabalha com estímulo e participa da sua vida cotidiana propondo esses requisitos citados acima também pode ter uma boa formação pessoal. Na escola educação infantil que esse ser estabelece as primeiras relações num ambiente seguro, monitorado por um profissional habilitado para alternar as relações de conflito que irão surgir e demonstrar de maneira didática, as regras de relacionamento entre as pessoas aceitáveis em nossa sociedade.

Um dos pressupostos da educação infantil é o desenvolvimento da linguagem, as entre as quais destacam se linguagem oral e escrita, que tem como objetivo vivenciar diversas possibilidades de comunicação e expressão tendo como situações de intercambio a fim de conhecer a linguagem oral e escrita. Falar e pensar não se aprende sozinho, mas na interação com o outro, portanto falar com outro, ajuda a criança pensar temas diversos a desenvolver sua linguagem e seu pensamento. Na linguagem matemática a criança constrói a noção de quantidade a partir dos seus diferentes usos no contexto social explorando situações problemas que envolvam observação, comparação, medidas códigos numérico, tempo e espaço.

A linguagem visual expressa de forma criativa espontânea sua leitura de mundo. Através das artes visuais. A Linguagem corporal designa o descobrimento do seu próprio corpo suas potencialidades e limites, valorizando hábitos e cuidados com a própria saúde e bem-estar. Espera-se que a Educação Infantil busque aproximar cultura linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando assim a sociabilidade, afetividade e a criatividade, todas importantes nas origens e formações.

As crianças que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução

de problemas a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grandes partes desses efeitos positivos persistem e contribuem para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-las com sucesso em seus estudos posteriores.

O processo de aquisição de linguagem escrita na criança não inicia na alfabetização e sim na educação infantil onde a criança é estimulada na realização de atividades que envolvam movimentos de mãos e dedos de forma que ela tenha melhor habilidade para utilizar lápis canetas, giz de cera, realizando desenhos, folheando revistas, livros. Nesse sentido, várias pesquisas realizadas nos anos de 1980 já mostrava que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, e a formação da inteligência e da personalidade.

É na infância que o ser humano se desenvolve biopsicossocialmente e dentro das instituições de Educação Infantil considerando a predisposição que a criança tem para aprender, faz se necessário estimular seu desenvolvimento integral.

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo.

O processo de interação acentuada na aquisição de conhecimento na sociedade presente passa para uma nova importância à função da Educação Infantil. Os cuidados com a criança de até sete anos devem contemplar desde muito precocemente a atenção ao adequado desenrolar do desenvolvimento, de forma a garantir bases sólidas para a construção da capacidade de funcionar simbolicamente. Já é consenso em ciência cognitiva que nos primeiros anos de vida se fundam os alicerces para o pleno desenvolvimento das capacidades mentais da criança.

É na classe de alfabetização que mais frequentemente a dificuldade de aprendizagem surge como expressão visível da não aquisição de habilidades no curso do desenvolvimento infantil. Isto acontece porque são as aprendizagens de cada um dos estágios anteriores que possibilitam novas e mais complexas aquisições. As primeiras nomeações são a base das técnicas de domínio da palavra: a leitura e a escrita, utilizadas para a organização do pensamento simbólico, possibilitam abstração. O momento da alfabetização marca a conquista dos instrumentos de operação do código linguístico. A aquisição da escrita fornece o passaporte para que a criança se apresente como sujeito no mundo simbólico: ao assinar seu nome ela se inscreve no mundo das palavras.

A questão fundamental da aprendizagem é aquisição de processos, de procedimentos, e não de acumulação de informações que não se prestam à modificação de formas operativas preexistentes. O aluno matriculado na educação infantil aprende com a brincadeira noções de espaço, lateralidade, motricidade facilitando assim aprendizagem na classe de alfabetização. Houve tempo, em que os pais tinham a educação infantil com espaço somente brincadeiras, sem ter o conhecimento dos principais objetivos da educação infantil.

A CRIANÇA E A MÚSICA

Independentemente de seu papel dentro da sociedade, a música exerce forte atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que de forma inconsciente, que todos se relacionem com ela. Muitas vezes quando se ouve uma música, inicia-se um processo de familiarização com o som escutado movimentando o corpo ou seguindo o ritmo, reinventando a linguagem musical e cantarolando pequenas partes da melodia. As crianças através da brincadeira interagem constantemente com o universo sonoro e acabam descobrindo, mesmo que de maneira bem simples, formas diferentes de se relacionar e de fazer música.

As crianças percebem a música enquanto linguagem. Isso significa desenvolver a percepção auditiva com relação aos elementos básicos da linguagem musical: o pulso, o ritmo, o compasso e as notas musicais (veja o significado desses termos no glossário). Para isso, é fundamental trabalhar com a turma os quatro parâmetros do som: intensidade (sons fortes e fracos); timbre (que permite distinguir sons em uma mesma frequência ou em uma mesma intensidade - o som do violão é diferente do violino, por exemplo); altura (sons graves e agudos) e duração (sons lentos e rápidos).

A música, quando entendida como linguagem sonora, possui um “vocabulário” que é constantemente construído por diferentes sociedades, em diferentes épocas e lugares. Essa linguagem - que é uma linguagem artística - é o que nos permite compreender, muitas vezes, aquilo que a linguagem da fala não consegue explicitar. A música evoca nossos sentimentos, nossas impressões a respeito das coisas e sobre o nosso “estar no mundo”. E é fundamental ter isso em mente quando for planejar as atividades de música na rotina da escola. Fazer a formação musical das crianças, isto é, musicalizá-las, conforme o jargão da área é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que os alunos se tornem sensíveis à música. Mais do que isso: quando planejamos um jogo, uma brincadeira musical ou uma atividade com instrumentos de percussão, para que a criança entenda o que é o ritmo, por exemplo, queremos, adiante, que ela seja capaz de criar sentido para aquilo que ouve.

Para o compositor e maestro alemão, Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), que viveu no Brasil por longos anos e contribuiu para a formação de grandes nomes da nossa música, como Tom Jobim, Guerra Peixe, Marlos Nobre e o maestro Isaac Karabtchevsky, o objetivo do processo de Educação musical é o sensível, o que torna cada um de nós, humanos.

É importante que as crianças entendam a música como uma modalidade artística de expressão das sociedades em diferentes

épocas e lugares. O contato com a música é imprescindível desde os primeiros anos da Educação Infantil. É possível propor que as crianças comecem a compreender a música enquanto linguagem dotada de sentido, uma forma de expressão dos povos em diferentes épocas e lugares.

Por isso, ao se trabalhar musicalização é fundamental que se apresentem obras de diversos artistas e gêneros, produzidas em períodos distintos da história - desde a música barroca, por exemplo, até as canções do nosso folclore regional, parlendas e cantigas de roda. A formação do repertório (que influi diretamente na construção do gosto da criança) passa pela audição de músicas dos mais diferentes tipos, pela experimentação de apresentações musicais e artísticas de comunidades e pela apreciação da produção musical de diferentes regiões do país, consideradas em sua diversidade.

De acordo com Joly (2003, p.116), a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

A música é o bem cultural é a linguagem mais eficiente quando se quer expressar sensações, sentimentos e pensamentos (JOLY, 2003). É por meio das brincadeiras, como através dos objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentação das possibilidades da sua voz e imitação do que escuta que a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela. De fato, tudo isso deve ser lembrado quando se pensa em aprendizagem, pois o livre contato com qualquer forma de expressão musical desde os primeiros anos de vida é um importante estopim no processo de construção do conhecimento.

A criança e a música fazem parte do mesmo universo e por isso, deve-se expor o aluno a linguagem musical, conversando com ele também por meio da música. As emoções expressadas por uma canção ajudam a criança na percepção de seus sentidos, sentimentos e construção da autonomia.

Assim como Loureiro (2003), outros autores compreendem o exercício da música como elemento auxiliar em vários aspectos no desenvolvimento da criança. Dentre eles, Correia (2010) a elege como sendo imprescindível na educação. A música estimula a construção de um vasto conjunto de competências físicas, mentais e psicológicas e promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo e social da criança. O trabalho com a música deve considerar que ela é um meio de expressão e uma forma de conhecimento acessível a todos, principalmente às crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais.

A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, além de poderoso meio de integração social. Desta forma, a inserção da música na educação da criança é de grande valor, pois consiste no processo de auxiliar o desenvolvimento cognitivo infantil, das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais afetivas e éticas, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem e para a formação de crianças saudáveis e felizes.

A FUNÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

O uso da música em escolas como auxiliar no desenvolvimento infantil, tem revelado importância singular, pois a criança através de canções vive, explora o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que

ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adultos. Ao inserir a música na prática diária da sala de aula, ela pode tornar-se um importante recurso pedagógico no processo de aprendizagem criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora, o ritmo, auxiliando a formação de conceitos e ideias, o desenvolvimento da autoestima e a interação com o outro.

Segundo Martins (1985, p.47), “educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca”. Deve-se respeitar a bagagem da criança, deixar que ela seja o centro do processo educativo e o professor como mediador, não como ator principal. Cada vez mais instituições educacionais estão utilizando a música como eixo norteador do processo educativo.

O objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança como um ser humano social e cultural. A música atrai e envolve as crianças, serve como motivação, eleva a autoestima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, a criatividade, à capacidade de concentração e a fixação de dados. Sendo assim, crianças que recebem estímulos musicais adequados, aprendem mais facilmente, tem maior equilíbrio emocional, pois de fato a música está inserida no cotidiano da criança desde o ventre materno (GÓES, 2009).

A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES COM A MÚSICA

Atualmente, para atuar como professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental é preciso estar em formação constante, pois o avanço do mundo globalizado tem deixado nossas crianças cada vez mais encantadas com as novas tecnologias. Dessa forma, faz necessário que o professor busque recursos metodológicos diversificados, pois “o trabalho direto com as crianças exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41).

Como já foi dito neste trabalho, o professor pode utilizar a música como meio de integração e recurso para a aprendizagem das crianças nas escolas, tornando a aula um momento de prazer, fazendo que os alunos aprendam de uma maneira divertida.

Sendo assim, Joly (2003, p. 124-125) aponta algumas atitudes necessárias para que o professor alcance seus objetivos em relação ao aprendizado com música: A aula deve ser iniciada com atividades simples e pequenas. Uma pequena canção, uma dança ou uma atividade rítmica podem auxiliar o professor a organizar a sala de aula e tornar o ambiente alegre e propício para outras atividades musicais (ou não); Uma atividade que esteja perfeitamente ao alcance da criança pode aumentar a autoestima e ser um fator importante para a construção da confiança em si mesmo e na escola; Repetir frequentemente cada atividade e apresentar um conceito de diferentes maneiras e estilos poderá ampliar as chances de compreensão do aluno.

Nesse sentido, o professor deve ser um [...] “profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela” (MOSS, 2002, p. 246-247).

O professor deve saber que a música é um fenômeno universal, que está presente na história de todos os povos e civilizações, em todo o globo, desde a pré-história. E, desde os primórdios, a Música faz parte do dia-a-dia das comunidades, se manifestando de diferentes maneiras, em ritos, festas e celebrações das mais diversas. Na verdade, é praticamente impossível encontrar uma pessoa que não goste de ouvir, cantar e dançar. Desde a mais tenra idade vivenciamos muitas experiências ouvindo e cantando em casa e em tantos outros lugares, com os mais diversos fins. Além disso, a Música exerce um relevante papel na formação cultural das pessoas, por meio do repasse de ideias, informações e conceitos, servindo para o aprimoramento do aprendizado.

Baseando-se nesse enorme conhecimento do papel que a Música possui em nossa sociedade, diversas Escolas tem incluído essa Arte no cotidiano dos trabalhos escolares com objetivo de melhorar o aprendizado, aproximando mais ainda essa Arte da vida dos alunos.

Sabe-se que a música é composta basicamente por sons, ritmos, melodia e harmonia. Os sons são as vibrações, o ritmo é o efeito da duração dos sons, melodia é a sucessão ou repetição do ritmo e a harmonia é a combinação dos sons de forma que se torne agradável aos ouvidos. Atualmente existem diversas definições para a música, acreditamos, porém na teoria que diz que é a arte de expressar os sentimentos através do som, mas de um modo geral ela é considerada ciência e arte, uma forma de expressão social e cultural pouco

valorizada e muitas vezes banalizada. Contudo, é sem dúvida, uma das mais valiosas formas de expressão da humanidade, porém em nossas escolas ainda há certo descaso em relação a essa prática.

Para Gaiza (1988, p. 22), "A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau". Como dissemos anteriormente em consonância com Gaiza (1988), música é a arte de expressar sentimentos e isto por meio dos sons, esses sentimentos podem nos impulsionar às mais diferentes reações, seja de alegria, de persuasão à dança ou mesmo a sensações de melancolia e tristeza entre outros.

Até o primeiro ano de vida a criança está com as janelas dos sentidos escancaradas, nesse período ela está aberta a receber, portando contar histórias, ouvir músicas no rádio, agarrar e beijar, brincar com a fala, estas atitudes são estímulos que ajudam o aperfeiçoamento das ligações neurais das regiões sensoriais do cérebro.

De acordo com Gardner (1994):

A inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da música. De acordo com a teoria, pessoas dotadas com essa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática (GARDNER, 1994, p. 27).

A isso é dado o nome de musicalidade, ou seja, a tendência ou inclinação do indivíduo para a música, quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento, é comum que a musicalidade se revele na infância e independe de formação acadêmica. Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional. Se todos nascem potencialmente inteligentes, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano.

Alguns autores compreendem o exercício dessa atividade como elemento auxiliar em vários aspectos no desenvolvimento da criança.

Dentre eles, Correia (2003) a elege como sendo imprescindível na educação. Segundo o autor, pedagogicamente ela é um recurso que enriquece o processo educacional e ainda é capaz de atribuir um grande valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Para ele, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares. De acordo com esse autor, a música possui caráter racional, subjetivo e emocional e certamente poderá auxiliar no processo de ensino aprendizagem, já que por apresentar característica interdisciplinar é de grande valia como instrumento metodológico e didático-pedagógico. Portanto entendemos que os resultados de quaisquer que sejam as estratégias pedagógicas, se trabalhadas com a música, terão resultados com maior produtividade.

Conforme se observa no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, RCNEI (1998), a música é entendida como linguagem musical com capacidade de comunicar sensações e sentimentos por meio do som e do silêncio e está presente em todas as culturas, sendo que na Grécia antiga já era considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia.

Desde quando bebê e em toda a formação do homem, a música é essencial para integração social. Brasil (1998) nos define que:

[...] trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 47).

Grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância. Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes e Villa Lobos, entre outros, iniciaram seus estudos tendo como

mestres os seus respectivos pais. Embora o incentivo ambiental familiar e a iniciação na infância sejam positivos, não são essenciais na formação musical. Outros fatores podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação etc. Talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro. Quanto maior o talento mais fácil se torna o conhecimento. Quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO

Visando uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades, se torna cada vez mais importante trabalhar o lúdico nas escolas de educação infantil, pois ele é capaz de tornar o aprendizado prazeroso e estimulante. Com isso, pode-se dizer que as crianças podem tornar-se cidadãos críticos, criativos e capazes de resolverem situações problemas. A música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável, ajudando na socialização das crianças com seu grupo, podendo ainda ser usada para relaxar os alunos depois de atividades físicas.

Para Mársico (1982, p.148), [...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha.

A música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de alunos que tenham problemas de relacionamento ou inibição, para isso é preciso

aliar música e movimento, como exemplo, atividades de dança com coreografias imitando o que música diz desenvolvendo também a coordenação motora. Música pode funcionar aqui como o agente de ligação e promoção de igualdade para que toda criança possa ter acesso aos demais conhecimentos.

Diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização, pois, ela atende diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, podendo a música ser considerada como já fora dito, um agente facilitador do processo educacional. A escola deve procurar usar desse meio para sensibilizar as crianças na construção de seus saberes.

A música quando trabalhada desde cedo no contexto escolar, ajuda de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado e o trabalho em equipe, pois os alunos aprendem a ser mais sociáveis. Nesse sentido faz-se necessária a conscientização dos educadores para um despertar quanto às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o crescimento do saber dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. Enquanto se descontraem cantando e se divertindo, além de ampliarem o vocabulário a música permite o convívio social.

Por a música ser um agente fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora, no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (BRASIL, 1997, p. 77).

A música deve ser entendida como uma linguagem e não como uma forma de estratégia para banalizá-la. É preciso apresentar um amplo universo de sons para o aluno. Isso vai ajudá-lo a ampliar

seus sentidos, como a visão, o tato e, principalmente, a audição. O propósito com essas aulas não é o de formar músicos profissionais, mas como música é cultura, ela vai despertar nos alunos o senso crítico, fazendo com que esse indivíduo não aceite passivamente todo esse material cultural descartável. (LIMA *apud* LAGINSKI, 2008).

A banalização da música no contexto escolar se faz presente devido os profissionais da educação a utilizarem apenas como fonte de recreação dos alunos, ignorando sua riqueza cultural e social. Esse não é o foco para essa atividade e sim que ela seja utilizada de forma a ampliar a linguagem oral e corporal das crianças, de forma socializadora e não discriminadora. A partir do momento em que não só a música, mas a dança e o teatro passarem a serem disciplinas dentro do currículo escolar ou até mesmo trabalhada de forma interdisciplinar haverá crescimento favorável de aprendizado, levando-se em conta aspectos biológicos e psicológicos, pois o cérebro estará sendo estimulado constantemente, pois entre outras coisas essas atividades favorecem o raciocínio.

O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. A prática da educação musical na educação infantil está relacionada a cultura e aos saberes que os educadores trazem de suas experiências pessoais, às vezes até do senso comum, pois, como vimos, a formação musical específica dos professores da educação infantil é muito rara. Essa cultura adquirida com a vivência possibilita a utilização da música em sua ação pedagógica.

Os cursos de formação de professores, em geral não contemplam a música em nenhuma das suas disciplinas. Como exemplo, podemos citar o curso de pedagogia desta universidade, o qual teve seu currículo recentemente reformulado e em nenhuma disciplina contempla qualquer abordagem referente ao ensino de música em qualquer faixa etária. O que acontece na prática é o exercício realizado por alguns professores que trabalham músicas ou atividades do gênero, mais por conta própria, por entenderem a contribuição da música no desenvolvimento da criança do que mediados por um embasamento teórico.

A música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções e quem as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. Assim, além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.

Quando falamos no processo de usar a música na educação infantil, temos de lembrar que as crianças usam sons de forma espontânea, cantam e criam músicas. Outra forma de se trabalhar a música são os jogos musicais, que podem ser realizados na educação infantil para trabalhar os sons. Um exemplo apresentado pelo pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) se relaciona à atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música:

1. Jogo sensorio-motor, ligado a exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Nesta fase Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais;

2. Jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo;
3. Jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical.

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e também serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música cumpre um papel mediador das relações sociais e promove o desenvolvimento afetivo das crianças, além disso, pode ser usada como um elemento agregador nas outras disciplinas. E completa educação musical nas escolas tem uma função muito ampla, mas não é a de formar músicos. Ela desenvolve a escuta e, portanto, atua diretamente sobre a qualidade de fruição da música. O presente trabalho buscou identificar os aspectos favoráveis que pode proporcionar ao desenvolvimento infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Bem como verificar a importância para a aprendizagem, a contribuição para a socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos do trabalho.

Verificou-se que a utilização da música em sala de aula contribui no processo de aprendizagem e deve ser trabalhada através de brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividades musicais lideradas pelo educador e acompanhadas pelas crianças

de forma criativa. Neste contexto percebe-se então que a música quando trabalhada desde cedo no ambiente escolar pode ajudar de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado e o trabalho em equipe, pois as crianças aprendem a ser mais autônomas e sociáveis.

Nesse sentido é importante sensibilizar os educadores para utilização da música como um instrumento pedagógico em sala de aula. Uma ferramenta capaz de favorecer o bem-estar, a formação integral e a construção do conhecimento por parte do aluno. Um poderoso recurso que se relaciona diretamente com o corpo, a mente e as emoções de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V. 03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Arte/ Ministério da Educação**: Secretária de Educação Fundamental. 3. ed. 1997, Brasília: A secretaria, 2001. 130p. vol.06.

BREIM, Ricardo Elisa Zein e Hermelino Neder. **Percepção e Alfabetização Musical - Aprendendo com as Canções**. Espaço Musical, 1996.

GARDNER, H. Inteligência Musical, p. 78-99, *In*: GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**, Porto Alegre, Ed Artes Médicas Sul, 1994.

GODINHO, Márcia - A Música de Uma Vida Inteira. *In*: **Boletim da SBBG**- RJ - n. 12. Rio de Janeiro, RJ 1996.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. **Revista do Centro de Educação a Distância CEAD/UDESC**. v.2, n. 1, 2009.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. Ed. Moderna, 2003.

KRIEGER, Elisabeth. **Descobrimdo a música:** ideias para a sala de aula. Ed. Sulina, 2012.

MARTINS, Rosimary Pereira Lima. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê:** um estudo de caso. 2004. Monografia do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais - Arte, 130 páginas. *In:* PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Ed. Sulina, 2. ed., 246 páginas.

SANTOS, Santa Maria Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano,** Ed. Sulina, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente,** Ed. Moderna, 2003.

6

Soraia Santos de Sousa

**O PAPEL DO
NEUROPSICOPEDAGOGO
NO ENSINO APRENDIZAGEM**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.6

RESUMO

O processo de aprendizagem requer um olhar específico, observador e reflexivo. Quando se trata do ensino, esses aspectos precisam ser potencializados diante das finalidades e especificidades do cotidiano escolar. Dessa forma, a atuação dos neuropsicopedagogos surge como aliada nesse processo, afinal, dentre tantas outras potencialidades, ela contribui para que o professor analise o aluno como um ser único, com um sistema próprio de compreensão de toda a totalidade e das experiências das quais participam até a transferência de seus conhecimentos. Levando em consideração que o processo de aprendizagem do aluno com dificuldade necessita de abordagens com abordagens diferenciadas, a fim de explorar as possibilidades sociais e cognitivas dentro do seu desenvolvimento. Portanto, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel do neuropsicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o conhecimento do funcionamento do cérebro e sua atuação durante a aprendizagem, bem como o processamento de suas partes constituintes, viabilizam o entendimento e a estruturação de novas possibilidades de intervenção no ensino e nas medidas necessárias para que a aprendizagem ocorra. Assim, esta pesquisa leva a concluir sobre a Neuropsicopedagogia e suas possibilidades dentro do processo de ensino, especialmente como auxiliar no processo de aprendizagem e nos direcionamentos mais adequados a serem utilizados pelos profissionais da educação.

Palavras-chave: Aprendizagem; Neuropsicopedagogia; Ensino.

SUMMARY

The learning process requires a specific, observant and reflective look. When it comes to teaching, these aspects need to be enhanced given the purposes and specificities of everyday school life. In this way, the work of neuropsychopedagogues emerges as an ally in this process, after all, among many other potentialities, it contributes to the teacher analyzing the student as a unique being, with their own system of understanding the entirety and the experiences in which they participate. until the transfer of their knowledge. Taking into account that the learning process of students with difficulty requires approaches with different approaches, in order to explore the social and cognitive possibilities within their development. Therefore, the general objective of this article is to analyze the role of the neuropsychologist in the teaching and learning process. In this sense, knowledge of how the brain works and its performance during learning, as well as the processing of its constituent parts, makes it possible to understand and structure new possibilities for intervention in teaching and the measures necessary for learning to occur. Thus, this research leads to a conclusion about Neuropsychopedagogy and its possibilities within the teaching process, especially as an aid in the learning process and in the most appropriate directions to be used by education professionals.

Keywords: *learning; neuropsychopedagogy; teaching.*

INTRODUÇÃO

A Educação no país tem apresentados dados frequentes de disfunções disciplinares no contexto escolar, o que se torna um entrave para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A Neuropsicopedagogia é uma grande aliada nas avaliações dos alunos como seres únicos, atuantes e pensantes, pois cada indivíduo possui sua própria forma de aprendizagem. Portanto, como o neuropsicopedagogo pode atuar nas instituições, com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do sujeito?

O objetivo geral do artigo é analisar o papel do neuropsicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, caracterizar a área da Neuropsicopedagogia; elucidar a atuação do neuropsicopedagogo no campo clínico e institucional; e compreender o papel do neuropsicopedagogo no âmbito escolar.

Justifica-se o tema por considerar que o ambiente escolar é constituído por uma diversidade intensa, com diferentes universos internos e históricos heterogêneos. Isso caracteriza o desafio de ser educador e atuar como mediador do processo de aprendizagem em tão diferentes composições, mesmo com o mesmo objetivo.

Promover e efetivar a aprendizagem são responsabilidades complexas que desativam competência e formação continuada dos profissionais de educação. Especialmente em relação aos desafios do processo de ensino e às variações cada vez mais acentuadas quanto às dificuldades de aprendizagem e possibilidades do ser humano, é necessário ajustar o processo de ensino para potencializar as habilidades do aluno diante dessas transformações.

Nesse sentido, os aspectos do ensino/aprendizagem precisam ser estruturados e solidificados em bases críticas e reflexivas, levando em consideração as possibilidades de desenvolvimento do

sujeito como agente ativo desse processo. É importante que o sujeito compreenda que ele atua, modifica e reorganiza o mundo por meio das interações. A Neurociência desempenha um papel essencial para que a ação pedagógica seja coerente, segura e eficaz nas especificidades do Sistema Nervoso Central (SNC), que é onde ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos e habilidades essenciais para o ser humano.

A educação está associada a mudanças constantes, ou seja, a reorganização do ensino leva a novas perspectivas. Nesse sentido, também há avanços neurocientíficos baseados na neurociência. Uma dessas ciências é a Neuropsicopedagogia, que busca compreender o processo de aprendizagem de cada indivíduo. Portanto, considera-se necessário que este profissional contribua para o desenvolvimento do indivíduo, no que diz respeito ao seu comportamento e aprendizagem, favorecendo o processo de aprendizagem de cada sujeito.

A metodologia do artigo é uma revisão de literatura realizada através da coleta de dados encontrados na literatura existente, pesquisando a importância da atividade física na infância. Segundo Turato (2005), para melhor compreensão do tema pesquisado, o estudo deve ser de natureza qualitativa, apresentando uma visão abrangente do tema em questão. Assim, com este paradigma metodológico, haverá subsídios suficientes para explorar e aprofundar a pesquisa.

Procurou-se encontrar uma forma de sintetizá-los em um trabalho que tivesse caráter de objetividade e riqueza de informações, para auxiliar na compreensão do tema, focando em posicionamentos e discussões nas reflexões metodológicas e na apresentação de estratégias que pudessem ajudar na produção deste trabalho.

A ÁREA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Há muito tempo, o cérebro tem sido alvo de estudos e pesquisas para compreender o seu funcionamento. No entanto, ainda existem muitos questionamentos em torno dessa temática. De fato, ainda existem muitos enigmas sem resposta, mas a cientificidade dessas pesquisas tem contribuído para elucidar muitos deles.

Nos últimos anos, a Neurociência tem ganhado destaque em pesquisas e discussões sobre o desenvolvimento humano e suas perspectivas no campo da educação, como apontado por Oliveira (2011). Na verdade, as novas abordagens e adaptações do processo de aprendizagem compartilham a Neurociência como uma possibilidade de aplicação, porém restritas que os profissionais da educação busquem conhecimentos mais abrangentes.

A Neurociência é e será um poderoso auxílio para entender o que é comum a todos os cérebros. No futuro, será possível fornecer respostas confiáveis para questionamentos importantes sobre a aprendizagem humana. Por meio do conhecimento das novas descobertas da Neurociência, é possível utilizá-la na prática educacional. A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono e a memória são algumas das temáticas abordadas e relacionadas ao aprendizado e à motivação. A aproximação entre as neurociências e a Pedagogia é uma contribuição valiosa para os professores alfabetizadores (SILVA, 2016).

“Por enquanto os conhecimentos das Neurociências oferecem mais perguntas do que respostas, mas cremos que a Pedagogia Neurocientífica está sendo gerada para responder e sugerir caminhos para a educação do futuro” (NORONHA, 2008 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 86).

Consequentemente, a neurociência se caracteriza como o estudo A busca pela resolução de problemas e promoção na qualidade de vida requer raízes clínicas externas também às experiências do processo dia a dia.

Por ser responsável pelo estudo detalhado do SNC, a Neurociência tem o objetivo de buscar respostas em relação às suas manifestações, bem como suas potencialidades e patologias. interior do cérebro, contribuindo, em especial, para o entendimento do processo de cognição (CARVALHO, 2010).

Contudo, é um processo que necessita de estímulos para que produza a ampliação das células nervosas e suas reações frente a novas informações que tenham a atuação das sinapses, constituindo circuitos que esclarecem as informações e as armazenam em forma de conhecimento.

Para compreender a conexão entre o cérebro e a aprendizagem, é preciso rever a proposta a partir do conhecimento da Neurociência. Este assunto é um dos mais procurados e um dos desafios educacionais. Para tanto, considera-se que a neurociência é uma ciência nova no mercado. Pode-se dizer que o cérebro e a aprendizagem especialmente de muito investimento científico, mas são os profissionais das mais diversas áreas que têm direcionados seus estudos para este enfoque (AVELINO, 2019).

Diante dos estudos de Fernández *apud* Cabanas, Lopes e Lopes (2020), o autor assinala três pontos importantes da Neuropsicopedagogia, a saber: 1º Educação; 2º Psicologia e 3º Neuropsicologia. A Educação tem o objetivo de promover a orientação, o treinamento e o desenvolvimento do indivíduo. Segundo o autor, a Neuropsicopedagogia traz contribuições importantes à educação, pois permite perceber o indivíduo em sua totalidade.

O neuropsicopedagogo, profissional que busca continuamente conhecimentos sobre os transtornos, síndromes, patologias e distúrbios

aos quais o indivíduo pode estar associado, terá subsídios capazes de reconhecer tais sintomatologias nos indivíduos, procurar detectar quais competências e habilidades esses indivíduos possuem, e uma intervenção neuropsicopedagógica, que certamente serão acompanhados pelos responsáveis, professores, equipe pedagógica e demais profissionais presentes na vida desses alunos (AVELINO, 2019).

A partir do exposto, percebe-se que a Neuropsicopedagogia, no âmbito da Neurociência, é um campo recente na área educacional, porém é necessidade maior divulgação e compreensão nessas áreas. Nas pesquisas realizadas por Silveira (2019), envolveram profissionais que possuem conhecimento sobre a Neurociência. Foram envolvidas algumas questões, algumas objetivas e outras subjetivas, com o intuito de investigar o entendimento desses profissionais sobre o uso da Neurociência como alternativa para solucionar alguns casos.

Dessa forma, este profissional presta assessoria no trabalho para criar possibilidades satisfatórias de aprendizagem, desenvolvendo intermediações para analisar e estimular áreas que possam comprometer o cognitivo do sujeito. No capítulo seguinte, serão expostas algumas atividades exercidas pelo neuropsicopedagogo na área clínica e institucional.

ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO CAMPO CLÍNICO E INSTITUCIONAL

O século XXI é caracterizado como o século das transformações na área da informação, do comportamento social e do conhecimento humano. Hoje, o conhecimento é utilizado para solucionar dificuldades cerebrais nos campos emocional e cognitivo do ser humano. Portanto, a pesquisa tem enfatizado a importância da Neurociência em outras áreas do desenvolvimento intelectual.

[...] o nosso universo biológico interno com centenas de milhões de pequenas células nervosas que formam o cérebro e o sistema nervoso comunicam-se umas com as outras através de pulsos eletroquímicos para produzir atividades muito especiais: nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas, sem as quais não seria possível expressarmos toda a nossa riqueza interna e nem perceber o nosso mundo externo, como o som, cheiro, sabor. (RELVAS, 2009b, p. 21).

Esta citação nos leva a reflexão que ações, sentimentos, sensações, respostas emocionais e motoras e pensamentos, isto é, informações sobre o estado interno do organismo, não podem ser entendidas sem o domínio do conhecimento do cérebro e suas múltiplas conexões.

Diante das grandes possibilidades de realização do ser humano, essa plasticidade é fundamental: o cérebro pode se adaptar às novas funcionalidades criadas pela cultura ao longo da história humana, sem que sejam necessárias modificações na estrutura física do órgão.

O funcionamento cerebral é moldado tanto ao longo da história da espécie como no desenvolvimento individual, isto é, a estrutura e o funcionamento do cérebro não são inatos, fixos e imutáveis, mas passam por mudanças no decorrer do desenvolvimento do indivíduo devido à interação do ser humano com o meio físico e social (JOENK, 2002 *apud* MELO, 2019, p. 18).

Nesse sentido, investigações sobre o cérebro e o SNC desencadeiam a observação de respostas físicas ou químicas, considerando que se trata de um universo de transformações e sensações através do pensamento. Afinal, o cérebro é um órgão complexo que mantém um mistério conceitual em suas células nervosas e estruturas anatomicamente relacionadas, umas com as outras, e que funcionam de forma integrada.

Em espaços do terceiro setor, como organizações não governamentais (ONGs), o neuropsicopedagogo pode exercer suas atividades no âmbito psicopedagógico, apresentando projetos interdisciplinares relevantes às dificuldades de aprendizagem, realizando triagens para direcionar esses indivíduos aos profissionais de saúde quando necessário, ou ainda o inclusão de crianças e adolescentes em oficinas educativas, a fim de acompanhar seu desenvolvimento de aprendizagem (SILVEIRA, 2019).

Esse profissional também pode atuar em intervenções clínicas, em avaliações que visam identificar o nível de desenvolvimento e aprendizagem, quanto às funções expressivas, comportamentos, desenvolvimento da linguagem, compreensão de leitura, memorização, relações interpessoais e intrapessoais, concentração de aprendizagem, desenvolvimento neuromotor, habilidades matemáticas, entre outros (SILVEIRA, 2019).

Esse profissional em atividade pode ser visto em clínicas, postos de saúde, consultórios e outros locais, avaliando e entrevistando junto a alunos que apresentem algum tipo de dificuldade escolar. Ao lidar com o fracasso escolar e o baixo rendimento, essa tarefa complexa e desafiadora exige que o profissional busque alternativas para reduzir essa situação.

O cérebro possui funções e aptidões polivalentes, incluindo os neurônios, o córtex e o neocórtex (calota cerebral), com suas inúmeras funções. Tudo funciona interdependente, com múltiplas e sincronizadas associações e implicações. Buscando os paradoxos fundamentais do cérebro, que ao mesmo tempo resultam e desafiam nossas formas de conhecimento. O cérebro é uma máquina hipercomplexa, cujos aspectos físicos, biológicos e psíquicos são inseparáveis. Diante disso, a menor percepção e a menor representação mental são inseparáveis do estado físico e da disposição dos neurônios nas diversas regiões corticais (REZENDE, 2008).

Por ser um sistema tão importante para compreender a totalidade, a Neurociência traz a intencionalidade de compreender a constituição e funcionamento de seus componentes. De forma que estruturam comportamentos e conceitos sobre a realidade vívida pelo ser humano. No entanto, suas funcionalidades vão além de apenas receber um fluxo de sinais contínuos, indo até a compreensão de seus procedimentos necessários.

A partir desses elementos, a Neuropsicopedagogia se configura como um fator muito importante e desempenha um papel auxiliador no processo de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que fazem parte da educação inclusiva, pois possuem características específicas decorrentes de suas limitações. É importante compreender que a aprendizagem, a adaptação e as interações são impulsionadas pelo cérebro e, dentro dessa perspectiva, conhecer e compreender o seu funcionamento permite melhores alternativas de intervenção considerando os limites e possibilidades dos indivíduos.

Portanto, é válido ressaltar que as especificidades desse profissional, seja no âmbito clínico ou institucional, visam compreender e saber ajudar o indivíduo, elaborando intervenções que melhor se adaptem a cada situação. O próximo capítulo abordará o papel do neuropsicopedagogo nos espaços escolares e como eles podem contribuir no processo de aprendizagem.

PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO ÂMBITO ESCOLAR

O ato de aprender e lembrar do educar ocorrendo em seu cérebro. Conhecer o funcionamento deste cérebro não é o mesmo que saber qual a melhor maneira de auxiliar os educandos na sua aprendizagem. A aprendizagem, a Neurociência e a Educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento cerebral, que se molda aos estímulos do ambiente.

O ensino bem-sucedido promove modificações significativas nas conexões sinápticas. Diversas regiões do córtex cerebral são ativadas simultaneamente durante uma nova experiência de aprendizagem, e é importante que as situações reflitam o contexto da vida real, para que uma nova informação seja alguma à compreensão anterior. A Neurociência oferece um grande potencial para conduzir a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula (MARTINS; ALMEIDA, 2019).

No trabalho do Neuropsicopedagogo com alunos que têm dificuldade de aprendizagem, é necessário ter conhecimento das questões que elucidam os problemas e dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem pode ocorrer por meio de um trabalho focado nas causas da dificuldade de aprendizagem.

Para que o neuropsicopedagogo possa iniciar seu trabalho, é necessário realizar um levantamento das objeções, sintomas, desempenho escolar e relacionamento comportamental dos alunos que serão avaliados. Inicialmente, é necessária uma conversa com os pais baseada nas queixas apresentadas pelos professores. Nessa proposta, o neuropsicopedagogo deve estabelecer uma conexão com a neurociência para aprofundar seu trabalho. Por isso,

As neurociências da leitura mostram que cada cérebro de criança dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler. Mesmo para uma criança disléxica, ou para um adulto analfabeto existem soluções. A plasticidade cerebral é tal que é possível contornar as dificuldades da leitura por vias cerebrais incomuns. Estamos, contudo, apenas nos primeiros balbucios da ciência da leitura. A melhor compreensão do desenvolvimento da leitura, o aparecimento de softwares educativos e a adaptação ótima ao cérebro da criança oferecem grandes esperanças a todos aqueles para quem ler permanece uma prova (DEHAENE, 2012, p. 344-345).

Conforme o exposto, emerge um consenso científico sobre os instrumentos da leitura. Nesse sentido, é sugerido que o ensino se transforma gradualmente em uma Neuropsicopedagogia autêntica, ou seja, uma ciência unificada e cumulativa. A liberdade de ensino não é negada, mas sim externa para a pesquisa pragmática de um ensino estruturado e mais eficaz.

A neurociência oferece grandes contribuições ao entendimento e às instruções específicas no processo das atividades físicas dos seres humanos. Especialmente no que se refere à especificidade de limitações na aprendizagem ou distúrbios comportamentais, ela se torna uma abordagem otimista diante de suas contribuições para a teoria e práticas educacionais empregadas nos espaços escolares (AVELINO, 2019).

Os indivíduos aprendem de formas diferentes, afinal, suas experiências culturais, históricas, sociais e cognitivas precisam ser levadas em consideração. Desta forma, a utilização de uma única metodologia ou concepção não é adequada para a mediação do processo de aprendizagem, especialmente quando se trata de práticas específicas, como é o caso dos alunos com dificuldade de aprendizagem no ensino regular.

Dentro desse contexto, o estudo dos processos que possibilitam a aquisição do aprendizado por meio das especificidades da Neurociência traz benefícios para todos os envolvidos, incluindo os alunos com necessidades específicas relacionadas ao processo de construção do conhecimento ou da cognição. A aprendizagem é o processo de adquirir e obter novas informações na memória, orientação para o comportamento e o pensamento.

Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. De certo modo, a memória pode ser vista como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem (LENT, 2010, p. 594).

Promover o desenvolvimento não se restrinja apenas a oferecer informações ou concepções. Desenvolver vai muito além disso, consistindo em mediar processos complexos para o desenvolvimento de habilidades que permitem adquirir novas possibilidades, suposições, ações e reflexões, resultando em melhores condições e qualidade de vida.

Assim, os profissionais da educação que trabalham com alunos com dificuldades de aprendizagem precisam compreender o cérebro humano e seu funcionamento, pois é nele que ocorre o aprendizado. Intervenções pedagógicas bem-sucedidas resultaram na potencialização das redes sinápticas, o que é de grande importância para esses alunos, que têm dificuldade em generalizar, avaliar, abstrair e analisar, além de terem um ritmo mais lento para a compreensão de conceitos. Dessa forma, é fundamental realizar modificações pedagógicas respeitando o nível de habilidades e possibilidades desses alunos, adequando o currículo ao seu perfil (RELVAS, 2009a).

De fato, estudos sobre a adoção de estratégias pedagógicas em casos de dificuldade educacional desabilitam a atenção

de funcionamentos específicos distintos, de modo que a educação para esses alunos se torne uma realidade a partir de conhecimentos embasados em estudos científicos.

Assim sendo, não é a prioridade deste estudo orientar estratégias ou indicar caminhos, mas sim chamar a atenção dos profissionais de educação quanto à necessidade de conhecer as possibilidades que a neurociência traz enquanto área de conhecimento. Interferências precoces e adequadas no processo de aprendizagem no contexto das necessidades de aprendizagem fazem com que as limitações, apesar de já instaladas, não potencializem sua atuação, tendo em vista que acompanhar o aluno desta perspectiva viabiliza a diminuição da possibilidade de um tratamento mais intenso ou invasivo, de forma que o conhecimento científico sobre suas necessidades se torne uma prática educativa mais eficiente.

Isso significa efetivar o processo inclusivo no contexto da Neurociência como sendo mais do que incluir os alunos neste processo, mas sim trabalhar com a diversidade e um olhar direcionado às necessidades reais do aluno, a fim de viabilizar gradativamente as possibilidades de cada um.

Essa incumbência docente envolve a disposição de compreender os alunos em suas especificidades individuais e circunstanciais, acompanhando sua evolução no contexto da sala de aula. De acordo com Tardif (2012), a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar imbuída de sensibilidade e discernimento, a fim de evitar as generalizações em excesso e ocultar a percepção de que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas atitudes.

Ainda conforme Tardif (2012, p. 267), “essa predisposição para conhecer os alunos como indivíduos parece, aliás, muito pouco desenvolvida nos alunos-professores (...)”. Portanto, adquirir sensibilidade em relação às diferenças entre os alunos é uma das principais

características do trabalho do professor. Para desenvolver essa sensibilidade, o professor precisa investir continuamente e a longo prazo, e estar sempre revisando o repertório de conhecimentos adquiridos pela experiência.

Finalmente, o grande desafio consiste em uma educação adequada aos conhecimentos da Neurociência e ao trabalho com a diversidade de cérebros e formas de aprendizagem, especialmente quando se trata de alunos que não apresentam um desenvolvimento padrão, ou seja, alunos com dificuldades de aprendizagem. Na verdade, há muitos discursos sobre a diversidade, no entanto, esses alunos muitas vezes acabam sendo excluídos devido a sistemas ou profissionais despreparados para lidar com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema desta pesquisa se baseia na compreensão e verificação da aplicabilidade da Neuropsicopedagogia em atendimentos educacionais, na dificuldade de aprendizagem escolar.

Diante das propostas deste artigo, muitas interrogações ainda persistem no contexto do processo educacional orientado pela neurociência. Na realidade, estas questões são mais relevantes em relação às estratégias que possibilitam a formação dos envolvidos nesse processo, pois as formações não incluem essa disciplina nos seus currículos.

De fato, a tarefa de educar crianças com dificuldade de aprendizagem requer um conhecimento crítico e reflexivo por parte dos educadores, para que possibilitem a construção dessa evolução com base em conhecimentos científicos e interações específicas, diante da diversidade de pensamento, ritmo de aprendizagem, limites e possibilidades. Na verdade, é necessário desenvolver habilidades

para atuar nas diversas formas do indivíduo com o meio, bem como desenvolver sua autonomia.

As incessantes pesquisas no âmbito da Neurociência têm se fortalecido para entender os processos do cérebro e do sistema nervoso central, além de trazer os novos olhares da educação para o processo de aprendizagem. A Neuropsicopedagogia surge como possibilidade efetiva de melhorar a aprendizagem, pois promove intervenções pedagógicas pertinentes que modificam as estruturas limitadas, aprimorando as operações e possibilitando a potencialidade de suas habilidades, embora com limitações ou ritmos próprios.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa. A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da Educação Básica. **Revista Educação em Foco**, n. 11, p. 33-44, 2019.

CABANAS, Ana; LOPES, Claudio Neves; LOPES, Irineu. Neuropsicopedagogia: novas perspectivas educativas. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, jan./mar. 2020.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. educ. saúde** (Online), Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. França: Pensa, 2012.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais da neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MARTINS, Jorgiane Cunha Leal; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. Contribuições da Neurociência Cognitiva para a educação no Ensino Superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 9, p. 225-232, 2019.

MELO, Lílian Luzia Martins de. **Neurociências e suas aplicações na Educação Infantil**. 2019. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores.** 2011. 147f. Dissertação (Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Educação?** Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak, 2009a.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos biológicos da educação:** despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009b.

SILVA, Dayana de Sousa. **O lugar da Neurociência no currículo do curso de Pedagogia.** 2016. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2016.

SILVEIRA, Rafael da. O que faz um Neuropsicopedagogo? **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 5, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

7

*Amanda de Souza Fernandes
Michele Julião Gonçalves Neves
Nathany Viana de Souza Penaforte
Silvia Maria Taylor Souza*

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO REGULAR PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

RESUMO

O artigo foi elaborado a partir de pesquisas bibliográficas, estudos e vivências. Terá como metodologia um aporte teórico bibliográfico nos quais os autores serão descritos na referência bibliográfica, com apoio dos documentos legais como a LDB, Constituição de 1988 e na Declaração de Salamanca 1994, a fim de enriquecer e estabelecer bases a quais citamos determinados enfoques. Sendo assim, depois de pesquisas aprofundadas, apresentamos então em forma descritiva a importância do processo de inclusão aos parâmetros regulares de ensino, discutindo uma educação qualitativa e igualitária visando à educação e o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down, valorizando assim a importância do ensino regular e da interferência do outro no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: educação inclusiva; síndrome de down; equidade

SUMMARY

The article was prepared from bibliographic research, studies and experiences. Its methodology will be a bibliographic theoretical contribution in which the authors will be described in the bibliographic reference, with the support of legal documents such as the LDB, the 1988 Constitution and the 1994 Salamanca Declaration, in order to enrich and establish bases to which we cite certain approaches. Therefore, after in-depth research, we present in a descriptive form the importance of the inclusion process in the regular teaching parameters, discussing a qualitative and egalitarian education aimed at the education and development of students with Down Syndrome, thus valuing the importance of teaching regularity and the interference of the other in the learning process.

Keywords: *inclusive education; down syndrome; equity*

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como fator primordial apresentar o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down seja cognitivo, social, emocional e outros, dentro do seu direito de Inclusão no ensino regular, abordando sobre os benefícios que nós professores, podemos ter ao educar este aluno, pois mesmo que pareça um desafio, é uma experiência enriquecedora a este e os demais que incluírem nesse contexto social, assim como relata Mantoan (2006) em seu livro "Inclusão escolar..." o seu desenvolvimento, a interação, melhorias se dará a partir da concepção de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

A Inclusão é um direito garantido por lei a todos que possuem qualquer tipo de deficiência deve estar inserido em um ensino regular. Conforme o artigo 205 da Constituição federal do Brasil preconiza:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (Constituição Federal de 1988, Art. 205., Art. 206).

Proporcionar o ensino-aprendizagem ao sujeito com Síndrome de Down no ensino regular é ir além da aceitação e respeito a Constituição Federal, é apresentar a este, o meio em que se encontra-se inserido, mostrando-os uma realidade que também é sua e a importância das trocas sociais para a criança em idade escolar e os benefícios decorrentes favorecendo o seu pleno desenvolvimento.

A educação é um fator social e quando se ignora a dimensão social e política da educação, faz-se obra educativa artificial e limitada. Segundo Wallon (1953), o papel do grupo formado por crianças da mesma idade passa a ser o de favorecer a aprendizagem social, ou seja, o convívio com os padrões e regras sociais. Durante esse estágio, o grupo permitirá à criança diferenciar-se dos outros e descobrir sua autonomia e sua originalidade.

Durante a elaboração deste artigo, nos deparamos com a problematização na integração dos alunos atípicos nas escolas de ensino regular, dando ênfase no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Baseando-se em pesquisas e nos conhecimentos de alguns autores como Cunha (2014), Campbell (2009), Mantoan (2006) e outros colaboradores para a Educação Inclusiva, percebemos que o ingresso do aluno com Síndrome de Down no ensino regular é de total enriquecimento para o seu desenvolvimento social e psicoafetivo. Estes que apresentam um desenvolvimento mais lento, precisam ser estimuladas desde o nascimento para que sejam capazes de vencer as limitações que essa alteração genética lhes impõe. Através da interação e socialização que se encontram aguçadas com os demais colegas, um dos benefícios é na linguagem pois desenvolvem a fala, obtendo estímulos para realizar ações.

Mantoan (2006), relata que o ingresso da criança no ensino regular, propicia o desenvolvimento não apenas do aluno especial, mas a todos os que com ele interagem. A iniciativa para que o aluno com Síndrome de Down amplie seu desenvolvimento vem desde estrutura escolar, onde se refere ao currículo da escola, quanto ao planejamento para com o trabalho de desenvolvimento do aluno, constituindo-se em promover habilidades interativas entre este e os demais a qual compõem o ambiente escolar.

Mantoan (2006) e Campbell (2009) alegam que a interação das demais crianças para com este aluno é fundamental, pois ambos irão aprender a se socializar e a entender que entre eles não há diferenças, trabalhando assim a empatia desde anos iniciais através dessa vivência.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2006, p. 21).

Sobre esta inclusão nos deparamos com professores preocupados, pais aflitos e um grupo de alunos com síndrome de Down que precisam da sua integração no ensino regular como base de estímulos para o seu desenvolvimento, porém professores questionam encontrar dificuldades para atender algumas necessidades desse aluno ou até mesmo não se esforçam para o seu melhor desempenho, nesse contexto é de extrema importância que nós professores e mediadores tenhamos uma formação crítica em nossa prática pedagógica, auxiliando assim contribuir para a implementação de políticas públicas que possibilitem a inclusão desse aluno em prol do seu desenvolvimento e melhorias em sua interação.

DESENVOLVIMENTO

Com os avanços tecnológicos consideramos o século XXI, como o século das renovações em todas as áreas. A educação também é uma das questões a qual observamos desenvolvimentos, referente ao século passado, os resultados obtidos mediante as práticas renovadoras se encontram distante ao ápice a qual queremos chegar, mas bem adiante a qual o setor de educação poderia esperar antes de 1988.

Com o ensino aplicado de forma tradicional, o aluno recebia a educação de forma, que não lhe concedia participar das questões sociais, as quais eram envolvidas. O seu rendimento se resumia apenas ao desenvolvimento intelectual, o que lhe era passado com firmeza e autoritarismo, não havendo possibilidades de se expressar.

Aos deficientes, todos aqueles que se apresentavam com imperfeições mediante a visão social, eram considerados inúteis. Em 1988 dentro da educação foi lançada a Lei do art. 205 e art. 206 defendendo a prática da inclusão para todos aqueles que apresentam uma deficiência. No ensino regular foi dado assim o início de uma batalha em prol à inclusão desses indivíduos não apenas nos parâmetros escolares, mas em toda a sua interação social.

Novas Leis foram criadas garantindo o acesso e permanência do aluno com necessidade especial no sistema de ensino. A constituição brasileira em seu inciso III do Art 208 afirma que o atendimento educacional ao portador de necessidades especiais deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”. E esta afirmação é reforçada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.349/96) que prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (art. 59, I) e “...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, III).

Melleti (2003), diz que estamos vivemos um momento crucial na busca de transformações sociais, o que requer uma verdadeira revolução de ideias, na sociedade em geral, em particular, da educação. O “mito” de homem padrão contrapõe-se á diversidade humana.

Através dessas práticas renovadoras e a educação como direito de todos, olhamos para as diversidades encontradas nos âmbitos escolares, com respeito e desafios a serem conquistados, a Síndrome de Down que antes era considerado um retardo mental, hoje é visto como uma alteração onde não influi no aspecto social do indivíduo.

Hoje em dia, podemos encontrar profissionais em diversas áreas de trabalho com Síndrome Down, moças e rapazes que como quaisquer outros cidadãos namoram, casam-se e se reproduzem, em casa dão conta do árduo trabalho de uma mulher de família, mostrando que a deficiência está na visão de quem recebe ou enxerga estes indivíduos de forma excludente, cada dia que passa, eles procuram a ter independência.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DA SÍNDROME DE DOWN

Uma das características principais da Síndrome de Down é a lentidão do desenvolvimento geral, as características físicas dessa síndrome são mãos pequenas com dedos grossos e curtos, pele mais sensível, alteração do tônus muscular, ponte nasal achatada, olhos amendoados “puxadinhos”, baixa estatura, pescoço curto, pontos brancos na íris conhecidos como manchas de Brushfield. Uma pessoa com essa síndrome pode apresentar algumas ou todas essas características físicas.

Grande parte dessas pessoas apresentam com frequência a microcefalia (um reduzido peso e tamanho do cérebro), déficit cognitivo, que varia de leve a moderado, raramente severo e também apresentam problemas cardíacos, associados à hipotonia muscular e a baixa resistência a processos infecciosos. Por terem pouca firmeza muscular, desde seu nascimento precisam de estímulos no processo do engatinhar e andar. A síndrome também afeta a fala porque a cavidade oral dessas pessoas é menor, fazendo que a língua se projete para fora da boca.

De acordo com Stratford, a síndrome de Down não é uma doença e, portanto, não pode ser tratada como.

Não existe tratamento para a síndrome de Down. A síndrome de Down é uma condição genética determinada pelo número de cromossomos. Tal como acontece no caso de ser menino ou menina, ser alto ou baixo, loiro ou moreno ou qualquer outra variação física do corpo, geneticamente determinada, a síndrome de Down não configura uma doença (STRATFORD, 1997, p. 83).

A criança com Síndrome de Down, desde seus primeiros anos de vida, já tem que ter um acompanhamento com fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros demais profissionais da área, além do ingresso no ensino regular para que seu desenvolvimento seja contínuo e tenha um progresso na aprendizagem significativo. Para Alves (2011), o acompanhamento do estudante com síndrome de Down, deve ser acompanhado por uma equipe interdisciplinar:

Todo processo evolutivo da criança com Síndrome de Down deve ser acompanhado por diversas áreas afins, tais como: fonoaudiologia, terapia ocupacional, musicoterapia, fisioterapia, psicologia, psicomotricidade, psicopedagogia, entre outros, se necessário. Quanto maior for sua estimulação, mais internalizados serão os domínios (ALVES, 2011, p. 39).

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN E O DIREITO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

O progresso na aprendizagem é também tipicamente afetado por deficiências motoras, problemas na visão (miopia, astigmatismo ou estrabismo) e na audição, e frequentemente pessoas

com Down apresentam memória de curto prazo e déficit de atenção, dificultando assim atividades que precisam de concentração. O desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down está ligado ao estímulo que recebem.

Segundo o autor Schwartzman (1999), “o cérebro da criança com Síndrome de Down amadurece continuamente, há melhoras progressivas principalmente quando são estimuladas, levadas a pensar e descobrir soluções”.

O desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos ambientais, como diz o livro “Transtorno e dificuldades de aprendizagem - entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais” de Simaia Sampaio e Ivana B. de Freitas (2011).

Eugênio Cunha (2014), relata em seu livro “Práticas Pedagógicas pra Inclusão e Diversidade”, que a aprendizagem do aluno depende da integração dos aspectos neurológicos e das funções específicas, como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espaço-tempo, e lateralidade. Ele diz ainda que a escola é muito importante para que ocorra a melhoria desse aluno.

O Ensino Regular é muito importante para quem tem a Síndrome de Down, quanto para aquele sujeito que é “normal”. A diferença é que a criança com Down tem algumas necessidades especiais, que os educadores precisam trabalhar. Em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), concluiu que crianças que estudaram com colegas com deficiência desenvolveram atitudes positivas relacionadas à tolerância, respeito ao outro e abertura ao diálogo em um grau muito maior do que as que conviveram em ambientes mais homogêneos.

Em 1994, é formulado um documento chamado Declaração de Salamanca, (um importante documento para garantir a acessibilidade de pessoas deficientes à escola). Declara que:

Acreditamos e proclamamos que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 03).

Todos necessitam e tem o direito ao ensino regular, a escola tem que ter um compromisso com a política de respeito à diferença, lutar por equipamentos e materiais adequados e adaptados para qualquer necessidade, capacitando professores para receber e dar o melhor para o seu aluno. A inclusão é obrigatória. “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 a 20 salários-mínimos” (Lei n. 12.764/2012, art.7).

Portanto a escola e os profissionais que atuam nas redes de ensino devem estar preparados para receber alunos com qualquer deficiência. Mas mesmo assim ainda existem muitas que violam os direitos educacionais desses sujeitos, como nos relata Santos:

As escolas e professores não se sentem preparados para receber alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, as famílias que não desistem da escolarização para seus filhos, tendem a buscar escolas especiais ou particulares; nas escolas privadas também há uma tendência para não aceitar crianças com deficiência, afirmando não estarem preparadas e muitas, quando recebem, cobram taxas extras; as crianças de escolas especiais integradas em escolas regulares tendem a retornar alegando discriminação; as famílias consideram que as escolas regulares não são ambientes seguros para seus filhos; as crianças aceitas nas escolas regulares tendem a abandoná-las, porque essas não respondem às suas necessidades; a educação ofertada a esses alunos é no geral, de pouca qualidade, mantendo-se no âmbito das atividades na educação infantil (SANTOS, 2009, p. 5).

Anita Brito e Nicolas Brito, diz em seu livro “TEA e Inclusão Escolar – Um sonho mais que possível”, que:

[...] Incluir não significa tentar “curar” o aluno ou adequá-lo a métodos já existentes e fossilizados. Incluir significa trabalhar com todos dentro de suas habilidades diferenciadas; aprimorá-las; desafiá-las. É respeitar e entender as capacidades de cada um sem esperar um modelo ideal. É aprender e ensinar que o ser humano pode, e deve crescer dia a dia sem que seja tolhido por uma sociedade segregadora, excludente e discriminadora [...] (BRITO, 2014).

Aprendemos que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira espontânea quando há a interferência do outro, e isso não acontece de forma diferente com o aluno que tem Síndrome de Down. O convívio com as demais pessoas é de suma importância em respeito e aceitação de todos que estão envolvidos nesse contexto. Segundo Maturana (1988):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1988, p. 29).

Há docentes que se sentem preocupados em receber um aluno especial em sua sala de aula, mas acima de tudo ele tem que ter uma postura reflexível, pois é necessário a aceitação e o respeito por si mesmo e pelos outros, passando assim confiança para o aluno atípico, e para o aluno intitulado normal. O professor tem o poder de incluir e excluir o que ele acha que é coerente, então ele é o principal mediador nesse processo de Inclusão, ele pode convidar ao aluno a ter um olhar reflexível, proporcionando ao aluno espaços de viver, onde se faça reflexão sobre o fazer.

Importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino. [...] é certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2001, p. 125-6).

Segundo a historiografia, nota-se que que todo trabalho de estimulação deve ser focado em uma dinâmica que a torne ativa através de experiências que a façam descobrir seu mundo, as relações entre as coisas e as pessoas, entre sua pessoa e os outros e, principalmente, que descubra as suas próprias possibilidades e tenham a oportunidade de fazer pleno uso delas.

O autor Alves (2011) em seu livro "Para Entender Síndrome de Down", diz:

O importante é que, por meio de atividades terapêuticas, sejam trabalhados cooperação, organização, constituição, movimentos, autonomia, compreensão, exploração, com propostas lúdicas e materiais diversos e, por meio de comandos, sejam realizadas 28 atividades motoras como correr, pular, rolar, subir, descer, rasgar, pintar, empilhar, colar, picotar, amassar, arrastar, manusear, desenhar, reconhecer cores e formas, facilitando o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, motor, da linguagem, de grafismo, dos hábitos e das atitudes. (ALVES, 2011, p. 40)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a Constituição de 1988 encontramos mudanças na área da Educação. Esta que por hoje deve se dar através da socialização, eliminando métodos autoritaristas, e valorizando o desenvolvimento social dos alunos em geral respeitando a diversidade, através do ritmo e necessidade de cada aluno, é então que se inicia o método de ensino trabalhando com as suas particularidades do sujeito.

Selma Inês Campbell, diz em seu livro “Múltiplas Faces da Inclusão” (2009) que: As escolas são construídas para promover educação para todos e, portanto, nenhuma, criança deverá ser privada do direito a educação de qualidade onde suas necessidades possam ser atendidas.

Talvez devêssemos aprender algo sobre relações humanas com nossas crianças com síndrome de Down. Parece-me que é uma pena que a realidade tenha mostrado ser necessário ensiná-los sobre o lado negro da natureza humana, com o objetivo de protegê-los dos outros, e mesmo de seu próprio senso natural de generosidade e afetividade. No entanto, é preciso que sejamos realistas o suficiente para reconhecer que o mundo de hoje não foi feito para acomodar a inocência das pessoas com síndrome de Down. Parece estranho que sejam as pessoas

ditas 'inteligentes' que não conseguem lidar com a inocência; assim, precisamos manipular a natureza ingênua das pessoas com síndrome de Down, para que não se tornem vítimas do lado nefasto do quadro da humanidade (STRADFORD, 1997).

Na escola procuramos priorizar a formação dos cidadãos críticos e pensantes, estabelecendo aos poucos uma instituição que ao contrário da visão da sociedade passada, reconheça, valoriza e respeita as diferenças, pois são elas que estimulam o crescimento pessoal e social favorecendo assim o ato da inclusão de forma espontânea no patamar cotidiano de cada criança que já convive com esta realidade na escola.

Segundo Galvão (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. Então se desde cedo o aluno ingressar em uma escola de ensino regular, os seus coleguinhas que serão de fato da mesma faixa etária de idade, vão crescer já incluindo as pessoas com Síndrome de Down, pra eles não haverá a diferença.

Informações fornecidas por Martinha Clarete dos Santos, (Diretora de políticas de educação especial da secretaria de educação continuada alfabetização, diversidade e inclusão do ministério da educação) diz que:

Em 1998 cerca de 200 mil alunos se encontravam matriculados na educação básica de ensino, dessas 200 mil 13% se encontravam em classes comuns. Em 2014 se encontravam quase 900 mil e 79% destes em turma comum, (no ano de 2014 eram 698.768 alunos especiais matriculados em classes comuns e se considerado somente as escolas públicas o número sobe para 93%). (Portal do MEC) (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as dificuldades ainda encontradas, no mundo atual em relação à Inclusão do aluno com Síndrome de Down no Ensino regular, pode-se notar um leque de problemas como a falta de conhecimentos dos pais sobre os direitos que seus filhos com Síndrome de Down possuem, a falta de preparo de muitos profissionais, escolas despreparadas, entre outras.

Várias Leis amparam o aluno especial, não só ele mais também a sua família. A capacitação dos profissionais é de suma importância para o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down, os professores precisam ter um olhar sensível e enxergar as limitações e habilidades destes sujeitos, não só os professores, mas a escola também tem que estar preparada para atender a demanda de alunos especiais desde Educação Infantil. Para isso alguns documentos foram abordados nesse artigo. A criança com Síndrome de Down é considerada como qualquer outra criança um sujeito de direito.

O Ensino Regular traz benefícios não só para o desenvolvimento do aluno SD, mas também para o desenvolvimento do outro (professor, alunos, sociedade). Todos precisam da interação do outro em seu processo construção. Temos que refletir sobre esse direito de todos, e observar se esses alunos especiais estão tendo uma educação de qualidade. Ter as leis, e as mesmas não serem colocadas em práticas, de fato de nada adianta. Se todos lutarmos juntos, repassando as informações sobre os direitos do sujeito com Síndrome de Down, buscar uma boa capacitação profissional, acreditar na capacidade destes, não fechar os olhos para o caso de exclusão, já são os primeiros passos para uma educação de qualidade e transformadora, sendo assim, os reconhecendo como cidadãos, respeitando e entendendo suas diferenças.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Espanha, Salamanca. 1994

GALVÃO, M.I. **O Espaço Do Movimento**: Investigação No Cotidiano De Uma Pré-Escola À Luz Da Teoria De Henri Wallon. Dissertação De Mestrado, Universidade De São Paulo, São Paulo-SP, 1992.

MANTOAN, Tereza Maria Égler. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA Francisco. **Árvore do Conhecimento**, São Paulo: Palas Athena Ed, 2001. (Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin.)

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Convenção de Guatemala, 1999.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Constituição Federal. Artigo 205, 1988.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Declaração dos Direitos de Todos, 1990.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Estatuto da Criança e do Adolescente,

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394 1996.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana B. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E IMPASSES**. Minas Gerais, 2009.

SILVA, Maria de Fátima M. C.; KLEINHANS, Andréia Cristina S. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31988.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Síndrome de Down: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down. Acesso em: 21 jul. 2022.

SCHWARTZMAN, J. S. *et al.* **Síndrome de Down**. São Paulo: Ed. Memnon, 1999.

WALLON, H. **As Etapas Da Socialização Da Criança**. Lisboa, 1953.

8

Mariana Paganott Rodrigues de Souza
Márcia Moreira de Araújo

**ENSINO DE CIÊNCIAS
PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
E O USO DE ESPAÇOS
NÃO FORMAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.8

RESUMO

Crianças e adolescentes com deficiência intelectual (DI), apesar de suas limitações na capacidade cognitiva, no comportamento dinâmico e adaptativo, têm os mesmos interesses e curiosidades sobre o mundo e, portanto, os mesmos direitos a uma educação científica adequada. Assim, o objetivo deste estudo é analisar os benefícios dos espaços não formais para a aprendizagem de ciências de três estudantes com deficiência intelectual da Escola Municipal de Educação Básica Amarillis Fernandes Garcia, no município de Anchieta – ES. Trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho descritivo e observacional. A produção de dados envolveu o desenvolvimento de um plano de aula, em um parque ecológico municipal. Os resultados demonstraram que ocorreu uma grande interação dos estudantes com o professor e com o restante da turma, possibilitando, conseqüentemente, uma apreensão dos conteúdos abordados. Ao inseri-los em situações de aprendizagem interativas, imersivas e outros tipos de atividades, acompanhados por educadores, os estudantes adquiriram conhecimentos específicos, com base em um determinado problema ou cenário. Conclui-se, portanto, que a educação em ambiente não formal é um componente integral da aprendizagem ao longo da vida e seu objetivo é que os estudantes adquiram e mantenham as habilidades e competências necessárias para se adaptar a um ambiente em constante mudança.

Palavras-chave: deficiência intelectual; inclusão; ciências; ambiente não-formal

ABSTRACT

Children and adolescents with intellectual disabilities (ID), despite their limitations in cognitive capacity, in dynamic and adaptive behavior, have the same interests and curiosities about the world and, therefore, the same rights to an adequate scientific education. Thus, the objective of this study is to analyze the benefits of non-formal spaces for science learning by three students with intellectual disabilities at the Municipal School of Basic Education Amarilis Fernandes Garcia, in the municipality of Anchieta - ES. This is an action-research, with a descriptive and observational nature. Data production involved the development of a lesson plan, in a municipal ecological park. The results showed that there was a great interaction between the students, the teacher and the rest of the class, allowing, consequently, an apprehension of the contents addressed. By inserting them in interactive, immersive learning situations and other types of activities, accompanied by educators, students acquired specific knowledge, based on a particular problem or scenario. It is therefore concluded that education in a non-formal environment is an integral component of lifelong learning and its objective is for students to acquire and maintain the necessary skills and competencies to adapt to an ever-changing environment.

Keywords: *intellectual disability; inclusion; sciences; non-formal environment*

INTRODUÇÃO

O Presente artigo deriva de uma pesquisa de pós-graduação *Lato sensu*, da Universidade do Vale do Cricaré, realizada no ano de 2022 e que abrange três campos de conhecimento: o ensino não formal, a inclusão e o ensino de ciências. Crianças e adolescentes com deficiência intelectual (DI)¹, apesar de suas limitações na capacidade cognitiva, no comportamento dinâmico e adaptativo, têm os mesmos interesses e curiosidade sobre o mundo e, portanto, os mesmos direitos a uma educação científica adequada. Uma questão importante no campo da deficiência intelectual é o desenvolvimento de apoio individualizado apropriado, que deve ser diferenciado de acordo, entre outros, com as dificuldades específicas e as potencialidades que a caracterizam, a fim de organizar e adaptar adequadamente o apoio prestado, bem como o conteúdo dos programas e intervenções educacionais (MONTEIRO; FREITAS; JORGE, 2018).

Segundo Pimentel (2018), a educação de pessoas com DI deve envolver os métodos, práticas e modificações ou adaptações que promovam seu acesso, participação e progresso e, dentre as disciplinas acadêmicas, a ciência é uma área de conteúdo importante do currículo, entendendo que o conhecimento sobre o mundo é interessante e importante, razão pela qual se ensina ciências na escola.

Por outro lado, o ensino de ciências para estudantes com deficiência intelectual em ambientes inclusivos apresenta muitos desafios, considerando suas características de aprendizagem. Assim, as tarefas baseadas na representação externa da informação, são mais propensas a fornecer oportunidade de aprendizagem do que tarefas que exigem representação linguística. O tipo de tarefa, a natureza da estratégia cognitiva, a presença de motivação externa, bem como a

1 Ao longo de todo texto, a referência a sigla DI encontra-se associada a deficiência intelectual.

mediação, constitui fatores que têm influência no desempenho cognitivo dos estudantes com DI (QUEIROZ *et al.*, 2011).

Ambientes não formais oferecem muitas opções para os estudantes aprenderem e aplicarem habilidades em situações práticas. Segundo Rocha e Fachin-Terán (2010), os métodos de ensino devem incluir exemplos concretos e demonstração visual sempre que possível, pois muitos estudantes com DI aprendem melhor por meio de experiências visuais e cinéticas.

Os ambientes não formais também oferecem grandes oportunidades para os estudantes aprenderem e socializarem com colegas. Os estudantes com DI devem ser colocados em grupos com colegas que ajudarão a promover um ambiente de aprendizagem favorável. Para garantir que cada estudante do grupo participe plenamente da atividade, cabe ao professor atribuir atividades ou fazer com que os estudantes atribuam funções para si mesmos (SILVA, 2014).

Assim, o ambiente de aprendizagem não formal pode proporcionar aos estudantes com DI habilidades de interação social e comportamento adequado, além de experiências de aprendizagem diretamente associadas aos objetivos propostos. No entanto, Silva (2014) ressalta que um ambiente estruturado com foco na segurança é essencial.

Considerando os conceitos da ciência, Chaves *et al.* (2016) ressaltam que os princípios de uma aprendizagem em espaços não formais constituem uma proposição importante das práticas docentes, enfatizando o papel ativo dos estudantes no processo. Para Silva (2014), a aprendizagem interativa e por investigação direta desenvolve a curiosidade e a criatividade, promovendo o aprofundamento e compreensão das ideias e conceitos científicos, bem como o raciocínio científico.

Para tanto, é essencial que sejam escolhidas e adaptadas as práticas que podem melhorar a aprendizagem de estudantes com

DI no que diz respeito às demandas da aprendizagem baseada na investigação, bem como proporcionar o apoio adequado, a fim de responder eficientemente a essas demandas. O ensino de ciências inclusivo é um campo multidimensional, que dada a flexibilidade dos objetivos gerais do programa educacional, é influenciado por variáveis individuais, como características e a preparação e prontidão do professor para implementar um ensino diferenciado e motivar os estudantes, bem como por variáveis ambientais.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar os benefícios dos espaços não formais para a aprendizagem de ciências de três estudantes com deficiência intelectual da Escola Municipal de Educação Básica Amarilis Fernandes Garcia, no município de Anchieta – ES.

APORTE TEÓRICO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Todas as crianças se desenvolvem e aprendem de maneiras e velocidades diferentes, em um ritmo mais lento do que outras da mesma idade. A inteligência é a capacidade mental geral, que envolve raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender com eficiência e pela experiência. Historicamente, a deficiência intelectual (DI), anteriormente denominada de retardo mental, foi definida por déficits cognitivos significativos nas habilidades funcionais e adaptativas (ANDRADE; SANTOS, 2018).

Nas últimas décadas, novas abordagens ampliaram o conceito de deficiência para colocar maior ênfase em considerações funcionais e ambientais e menos na deficiência individual. Essas novas abordagens evitam a dependência exclusiva das pontuações

de QI para definir a deficiência intelectual e classificar sua gravidade. Assim, os critérios-chave para definir a DI são: prejuízo significativo no funcionamento intelectual; dificuldades no comportamento adaptativo; e que a sua manifestação tenha ocorrido no período de desenvolvimento do indivíduo (SILVA, 2018).

Um diagnóstico de DI considera uma combinação de funcionamento intelectual e funcionamento adaptativo, sendo avaliada a capacidade de realizar tarefas nestas áreas, em comparação com outros indivíduos na mesma idade. A avaliação e o diagnóstico da DI são baseados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), da *American Psychiatric Association* (APA, 2014), que é um guia padronizado utilizado pelos profissionais.

Para Dias e Oliveira (2013), a maioria das crianças com DI não acompanha as habilidades de desenvolvimento de seus pares. Na primeira infância, a falha em atender às expectativas adequadas à idade pode incluir falta de responsividade visual ou auditiva, tônus muscular incomum (hipo ou hipertonia) ou postura e dificuldades de alimentação. Entre seis e 18 meses de idade, o atraso motor grosso (falta de sentar, engatinhar, andar) é a queixa mais comum.

Atraso de linguagem e problemas de comportamento são preocupações comuns após 18 meses. Para algumas crianças com DI leve, o diagnóstico permanece incerto durante os primeiros anos escolares e somente após as demandas do ambiente aumentarem ao longo dos anos, passando de “aprender a ler” para “ler para aprender”, é que as limitações da criança são esclarecidas (GLAT; ESTEF, 2021).

Santana e Sofiato (2019) ressaltam que adolescentes com DI leve geralmente estão atualizados sobre as tendências atuais e familiarizados com “quem”, “o quê” e “onde” e somente quando as perguntas “por que” e “como” são feitas é que suas limitações se tornam aparentes. Se permitido interagir em um nível superficial, sua

deficiência leve pode não ser notada, mesmo por profissionais, que podem ser seus professores ou profissionais de saúde.

Os estudantes com DI têm mais dificuldade de aprendizagem, o que significa que precisam de mais tempo e ajuda para aprender novas habilidades. A DI pode apresentar diferenças entre os indivíduos, dentre as quais no pensamento e organização, nas habilidades de comunicação e sociais, nas emoções e comportamento, nas habilidades práticas e na saúde e movimento (ANDRADE; SANTOS, 2018).

Para Glat e Estef (2021), os estudantes com deficiência intelectual normalmente apresentam dificuldades de alguma forma nas habilidades de pensamento, como atenção, raciocínio, resolução de problemas, memória, planejamento e julgamento (por exemplo, compreensão e previsão de riscos). Isso pode afetar a velocidade ou a maneira como aprendem, e tendem a precisar de mais tempo e ajuda para aprender novas habilidades ou conhecimentos (por exemplo, leitura, matemática). Alguns estudantes podem se distrair facilmente e precisar de apoio na organização ou podem achar difícil seguir instruções com várias etapas. Os estudantes com DI geralmente preferem tarefas de aprendizado concretas, multimodais ou práticas.

Em relação às habilidades de comunicação e sociais, os estudantes com DI podem parecer socialmente imaturos para a sua idade e apresentarem dificuldade em compreender a linguagem corporal (por exemplo, expressão facial, gestos). Alguns podem ter muita linguagem e outros podem usar apenas algumas ou nenhuma palavra (MASCARO, 2108).

Uma das principais considerações ao trabalhar com estudantes com DI moderada a grave é sobre o que deve ser ensinado. Para aqueles cuja taxa de aprendizagem e generalização pode ser significativamente mais lenta do que a de outros, todas as oportunidades de instrução contam. O objetivo geral da educação para estudantes com DI mais grave é o desenvolvimento de habilidades funcionais

que podem ser usadas no ambiente escolar imediato e futuro, em casa e na comunidade (SANTOS, 2018).

Segundo Mascaro (2018), planejamento e instrução individualizados significam que o currículo e o ensino são adaptados aos pontos fortes, necessidades e características individuais de cada um. O planejamento individualizado não deve ser confundido com instrução individual, que é adaptada ao estágio de aprendizado do estudante para uma determinada habilidade e para suas preferências, prioridades e idade cronológica.

Fontes *et al.* (2015) afirmam que existem alguns fatores que independem da condição da deficiência, dos esforços dos profissionais de reabilitação e do apoio das leis e normas. Um desses fatores, que é muito crucial para uma educação inclusiva bem-sucedida, é uma atitude positiva e favorável da comunidade e dos professores em geral, disponibilizando competências adequadas para um processo de ensino adequado e tornando o ambiente escolar amigo dos deficientes.

A prontidão do professor e da escola e a aceitação da comunidade, bem como consultas contínuas e envolvimento dos pais e familiares, são aspectos centrais da educação de crianças com deficiência.

O ENSINO INCLUSIVO DE CIÊNCIAS

O estudo da ciência é a atividade intelectual e prática abrangendo o estudo sistemático da estrutura e do comportamento do meio físico e natural, através da observação e experimentação. Em um ambiente educacional, a ciência é explorada por vários meios e o conhecimento é adquirido pela experimentação, observações, atividades em sala de aula e também no mundo natural (COSTA *et al.*, 2015).

Compreender a ciência e o seu valor no mundo cotidiano permite que os estudantes se conectem com o mundo ao seu redor. Segundo Vilela-Ribeiro e Benite (2013), o uso do método científico também permite fazer previsões e se interessar e se envolver no universo. A posse de conhecimento científico também permite que entendam melhor outros assuntos relacionados às suas vidas. Os estudantes não apenas praticam habilidades transversais ao currículo, mas também fortalecem o desempenho em outras disciplinas, por meio do uso de habilidades aprendidas no contexto de um currículo de ciências.

Na ciência, tornar a aprendizagem acessível e significativa para a população em geral de estudantes deve ser uma prioridade educacional, entendendo que todos os estudantes necessitam de um conjunto de conhecimentos e habilidades para serem cidadãos cientificamente alfabetizados (ALENCASTRO, 2020).

A educação científica inclusiva deve se concentrar em todos os estudantes e seu desenvolvimento individual. Nesse sentido, os educadores de ciências devem escolher qual contexto científico é estimulante e relevante para cada um. O objetivo é oferecer oportunidades para todos, seja fornecendo conhecimento científico específico ou em um sentido mais amplo, para uma educação crítica para a cidadania global (MONTEIRO; FREITAS; JORGE, 2018).

ESPAÇOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO

A escola é historicamente uma instituição que desempenha um papel central na formação dos estudantes que por ela transitam, exercendo o principal acesso ao conhecimento. No entanto, a educação extrapola o espaço delimitado pelos muros e salas de aula.

Queiroz *et al.* (2011) argumentam que o contexto e o ambiente influenciam como os estudantes processam e participam da aprendizagem. Assim, criar ambientes que são facilitadores para que possam se expressar livremente, evoluir em seu próprio ritmo e onde a interação é a chave para cultivar um senso de empoderamento.

Chaves *et al.* (2016) afirmam que os estudantes de hoje não respondem a métodos de palestras passivos e baseados em filas, mas querem aprender ativamente, por meio da produção e descoberta. A integração das interações humanas na aprendizagem cria conexões e promove a retenção, a compreensão e a motivação. Essa experiência de aprendizado holística é apoiada por uma combinação de espaços de aprendizado formal e programado e locais para experiências de aprendizado não formais direcionadas.

Isso sugere que os espaços não formais permitem que os estudantes se desenvolvam e reflitam sobre o que aprenderam, mas, mais importante, proporcionam experiências naturais do mundo real. A atmosfera criada nesses momentos proporciona espaços seguros e descontraídos, onde podem se envolver e interagir com seriedade.

POR ONDE CAMINHAMOS...

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação, de cunho descritivo e observacional. O estudo foi desenvolvido com três estudantes com deficiência intelectual, matriculados na Escola Municipal de Educação Básica Amarílis Fernandes Garcia, localizada em Anchieta-ES, onde dois cursam o sétimo ano e uma estudante cursa o oitavo ano do Ensino Fundamental da rede Municipal.

O estudante H.S., 13 anos de idade, possui deficiência intelectual (F71) e outros transtornos funcionais (Transtorno Opositor Desafiador – TOD, e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH). O outro estudante, E.P., é um menino de 12 anos, com

o CID F71 (retardo mental moderado). Os dois estão matriculados no 7º ano do ensino fundamental. Já a estudante E.F. possui 16 anos de idade e laudo médico com CID F.72 + Q.02 (Retardo mental grave + microcefalia) e apresenta muitas limitações em vários aspectos, motor, intelectual, sensorial.

Primeiramente, foi realizada uma conversa com a professora de ciências para identificar quais alunos com deficiência intelectual participariam da pesquisa, em conjunto com sua turma (os demais estudantes não serão foco dos estudos) e aplicação do questionário investigativo com a docente, para analisar sua experiência e questionamentos quanto ao processo de ensino-aprendizagem para os estudantes com DI. Entrevista gravada por áudio com as famílias, a fim de realizar uma anamnese mais específica de cada estudante e, conseqüentemente, elaborar estratégias e atividades específicas para cada discente quanto ao ensino de ciências nos espaços não formais.

A produção de dados foi realizada em etapas, onde primeiramente foram organizadas atividades envolvendo temas da ecologia e educação ambiental, analisados com a professora regente e adaptadas de acordo com o currículo e as possibilidades intelectuais de cada estudante, já que uma não está alfabetizada, para serem desenvolvidas em espaços não formais, no turno das aulas.

O plano de ação foi desenvolvido pela pesquisadora, em consonância com a professora regente, com o grupo de três estudantes com DI e os demais estudantes da turma, ao longo de duas semanas, com três encontros, de uma hora cada.

Ao longo das atividades propostas, foram feitos relatos das observações sobre o interesse e desempenho dos estudantes, a fim de tornar possível analisar como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem com as aulas em espaços não formais.

A produção dos dados foi realizada somente após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário do Vale do Cricaré e assinatura do termo de autorização da instituição coparticipante. Os resultados foram discutidos por meio de análise temática.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DADOS

O plano de ação foi desenvolvido com os estudantes com DI em três encontros semanais, ao longo de duas semanas, com duração de uma hora cada. As atividades foram desenvolvidas no Parque Sede da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Papagaio, localizado no município de Anchieta.

O espaço possui viveiros de mudas de árvores nativas, circuito para caminhada, com trilha percorrendo todo o parque, *playground*, auditório equipado com materiais educativos, esboço em 3D de toda a região da RDS, guias ambientais e biólogo, equipamentos para aulas expositivas, com Datashow e telão, mirante com área de convivência, diversas esculturas de espécies da região e animais como macacos, peixes, tartarugas, pássaros e vários insetos. O local foi escolhido por ser aberto ao público durante todos os dias da semana e por ser muito atrativo para crianças e adolescentes, possuindo áreas verdes ideais para o desenvolvimento de diversas atividades lúdicas e recreativas.

Os encontros foram programados com a professora de ciências, com a permissão da direção escolar e a supervisão da pedagoga. Foi cedido transporte escolar para o deslocamento dos alunos, que foram acompanhados das suas respectivas profissionais de apoio educacional, para garantir a segurança e um bom desenvolvimento das atividades.

No primeiro encontro, participaram de um momento educativo com a bióloga do parque, que lhes explicou a importância da reserva e da conservação ambiental. Em seguida, os estudantes realizaram as atividades propostas, voltadas à discussão sobre os aspectos naturais observados após uma caminhada e as consequências das intervenções humanas no ambiente.

Ao chegarem ao parque, os alunos ficaram surpresos e animados com tudo que viam à sua volta. Correram para ver o lago, onde moram as tartarugas e peixes, e já começaram as perguntas: as tartarugas não comem os peixes? Então o processo da aprendizagem, iniciou-se. Foi explicado que ambos comem as mesmas coisas, plantas e pequenos seres vivos, e que apesar de existirem algumas tartarugas que comem peixes, os que estavam ali, eram um pouco grandinhos e o máximo que elas podiam fazer é beliscá-los. Todos tinham um olhar de surpresa e ouviam as explicações atentamente.

Em seguida, foi realizada uma pequena volta pela frente do parque, onde ficam vários tipos de plantas e árvores e réplicas gigantes dos animais da região. Após a caminhada, todos sentaram-se na grama para ouvir a explanação e o objetivo da aula.

Após a contação de uma história sobre a degradação do planeta Terra, foi pedido que os alunos observassem a natureza ao redor e dissessem o que viam (plantas, animais, construções, pessoas) e apontassem aquelas que foram feitas pelo homem.

O estudante H.S. iniciou dizendo que *"essas esculturas dos animais, os bancos e mesas, bebedouro, banheiro e esse monte de casas em volta do parque, tudo isso foi o homem que fez, assim como a casa onde moro e as construções da cidade"*. O estudante E.P. foi respondendo junto, complementando as falas do outro. Para a estudante E.F., foi preciso enfatizar o diálogo e as perguntas, porém a mesma conseguiu alcançar o objetivo proposto e, ao final, respondeu: *"minha casa foi meu tio que fez, e a escola foi o prefeito"*.

Em seguida, os estudantes foram perguntados sobre o que era natural do ambiente. E.P. e H.P., que são alfabetizados e possuem mais noção do mundo, conseguiram compreender a história e realizar os questionamentos previstos: *"são as plantas, como as árvores, as flores, os animais vivos, como a tartaruga, peixes, formiga, macacos, tudo que Deus fez"*.

Já para a estudante E.M., que possui um maior comprometimento intelectual, foi preciso a mediação e explicá-la quais seriam esses seres naturais do ambiente. Sua compreensão e assimilação das informações são muito vagas, portanto, foi preciso realizar a leitura lentamente, mostrando-lhe os seres naturais do ambiente, que estavam em sua volta. A aluna sorriu o tempo todo, fazendo muitas perguntas, como: *"essa planta é viva, ela respira e come?"*; *"e o macaco mora aqui desde quando?"*; e as perguntas foram respondidas passo a passo, de forma clara, visual e o mais objetiva possível, para melhor compreensão do tema abordado.

Percebeu-se que, através da atividade realizada, os estudantes com DI puderam compreender e assimilar as informações apresentadas, questionando e perguntando sobre os diversos conceitos que foram propostos e, apesar da dificuldade cognitiva devido a DI, conseguiram desenvolver as atividades propostas dentro de suas potencialidades. A aula teve duração de uma hora e, em seguida, foi realizado um lanche compartilhado e brincadeiras na área do playground.

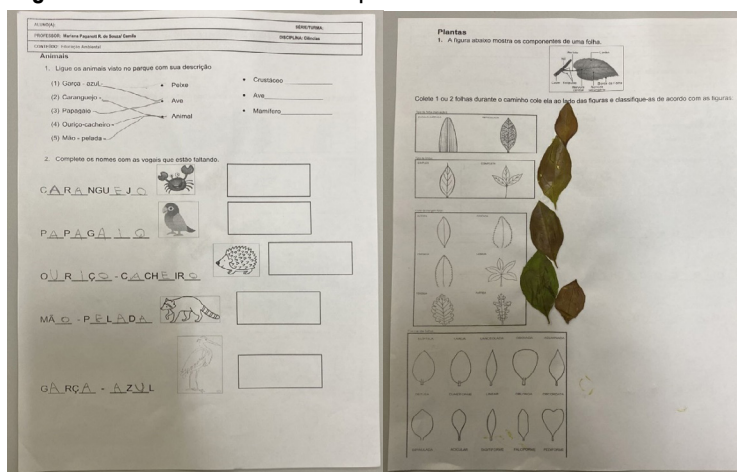
No segundo encontro, os estudantes realizaram uma caminhada, observando as diversas esculturas de animais existentes na fauna local. Em cada escultura, a pesquisadora ia perguntando se conheciam a espécie, se já viram, quais as características, onde vivem, se sabiam do que se alimentam, qual a importância desse animal para o ecossistema, etc. Os estudantes também foram orientados a observar as espécies de plantas que existem e solicitados a coletarem, quando possível, uma folha de cada uma.

Após a caminhada, foi realizada uma roda de conversa e, em seguida, distribuída uma atividade relacionada aos animais e outra sobre a flora encontrada no parque (Figura 1). Os alunos participaram com muito entusiasmo, saíram em grupos para buscar as folhagens, interagindo entre si. Os dois estudantes com DI que já são alfabetizados conseguiram recolher muitas folhagens e, à medida que procuravam, analisavam qual tipo de folha já tinha em maior quantidade e as demais que faltavam, trocando entre si. Já a estudante não alfabetizada necessitou de apoio para recolher as folhas e, com sua dedicação e vontade de participar, conseguiu recolher vários tipos e iniciaram as colagens.

A pesquisadora explicou aos estudantes a importância das plantas, as trocas gasosas que elas realizam e seus benefícios para todo o ecossistema. Então, após cada um ter recebido a sua atividade, foi realizada a orientação sobre como desenvolvê-la. Os estudantes realizaram em grupo, a atividade em grupo, trocando as informações adquiridas de forma cooperativa, como parte importante do processo de aprendizagem e inclusivo.

Para a estudante com DI mais severa, foi preciso um pouco mais de orientação, explicações diretas e claras, mostrando-lhe os formatos e características das folhas verdadeiras e as que estão na folha da atividade. No final, foi realizada uma roda de conversa para ouvir todos os alunos e as dúvidas existentes.

Figura 1 - Atividades desenvolvidas pelos alunos com deficiência intelectual



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

No terceiro encontro, primeiramente a pesquisadora leu uma trovinha e, em seguida, em uma roda de conversa, foi realizado um momento de reflexão (Já pararam para pensar como seria o planeta sem as árvores? O que seria dos seres vivos? Como faríamos para respirar? E os animais, como se alimentariam?). Mediada pela pesquisadora, os alunos foram respondendo: *"não existiria nenhum ser vivo, todos morreriam de calor, fome e sem respirar"*, *"os pássaros não teriam como fazer seus ninhos, e assim iriam sumir"*.

Um fator muito importante observado foi a empatia e inclusão entre os alunos com e sem deficiência. Eles se ajudaram nas atividades, houve um contato de afeto e de responsabilidade, a convivência foi se tornando cada melhor, havendo uma troca entre os estudantes, fator essencial para a construção de uma educação inclusiva. A aula foi de forma participativa e reflexiva e, em seguida, foi feita a explanação da importância dos rios e dos peixes, onde os alunos ouviram atentamente, fazendo perguntas e reflexões, tais como *"eu não joga lixo nos rios, a tartaruga morreu cheia de lixo na boca, eu vi lá na praia do centro"*; *"eu pesco com meu pai, e se jogar lixo nos rios e mares,*

os peixes vão desaparecer!". Por fim, foram feitas observações sobre a importância da conservação e preservação dos rios, e como a poluição afeta os ciclos biológicos aquáticos.

Contextos ambientais, políticos, sociais ou históricos podem ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos ativos e reflexivos. Portanto, o primeiro passo para uma literacia científica para todos é a identificação de contextos, problemas e questões relevantes.

Nesse sentido, Costa *et al.* (2015) afirmam que o ensino de ciências deve permitir que os estudantes explorem, modifiquem e desenvolvam estruturas pessoais de compreensão para obter conhecimento científico, construindo pré-conceitos e adicionando, modificando e às vezes eliminando elementos desse complexo de significados e entendimentos.

Vygotsky (2007) descreve a aprendizagem como sendo incorporada em eventos sociais e ocorre quando uma criança interage com pessoas, objetos e eventos no ambiente. Enfatiza as ligações entre fatores sociais de natureza cultural e histórica e os de natureza mais interpessoal. Ele acreditava que a linguagem não era apenas uma ferramenta cognitiva de comunicação, mas que o seu uso moldou a evolução da cultura. Instituições, ferramentas e sistemas de símbolos são, portanto, produtos dos seres humanos, desenvolvidos de várias maneiras, por diferentes e diversas culturas ao longo do tempo histórico.

Para Santos (2016), os espaços não formais de ensino, quando são explorados adequadamente, permitem que o estudante desenvolva valores, competências e habilidades na aprendizagem de ciências, promovendo a sua aproximação de conhecimentos científicos que são capazes de auxiliar na compreensão de diversos aspectos do mundo que os cerca. Entretanto, os professores devem ser formados para realizar estas atividades de modo eficaz e que promovam a aprendizagem significativa dos estudantes.

Compreender a ciência e o seu valor no mundo cotidiano permite que os estudantes se conectem com o mundo ao seu redor. Segundo Vilela-Ribeiro e Benite (2013), o uso do método científico também permite fazer previsões e se interessar e se envolver no universo. A posse de conhecimento científico também permite que entendam melhor outros assuntos relacionados às suas vidas. Os estudantes não apenas praticam habilidades transversais ao currículo, mas também fortalecem o desempenho em outras disciplinas, por meio do uso de habilidades aprendidas no contexto de um currículo de ciências.

Na ciência, tornar a aprendizagem acessível e significativa para a população em geral de estudantes deve ser uma prioridade educacional, entendendo que todos os estudantes necessitam de um conjunto de conhecimentos e habilidades para serem cidadãos cientificamente alfabetizados (ALENCASTRO, 2020).

A educação científica inclusiva deve se concentrar em todos os estudantes e seu desenvolvimento individual. Nesse sentido, os educadores de ciências devem escolher qual contexto científico é estimulante e relevante para cada um. O objetivo é oferecer oportunidades para todos, seja fornecendo conhecimento científico específico ou em um sentido mais amplo, para uma educação crítica para a cidadania global (MONTEIRO; FREITAS; JORGE, 2018).

Contextos, conteúdos e métodos devem apoiar uma compreensão mais profunda do mundo natural ou estar conectados à vida cotidiana em diferentes níveis, perspectivas e experiências. As quatro categorias de objetivos de aprendizagem no ensino de ciências (raciocinar sobre questões científicas, aprender conteúdo científico, fazer ciência e aprender sobre ciência) englobam as principais ideias da alfabetização científica e constroem um ponto de partida útil para uma maior diferenciação em relação a uma alfabetização científica para todos (SANTOS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem sido um desafio ao longo das últimas décadas, resultando em uma mudança na composição das salas de aula, para uma educação para todos. No entanto, as recomendações para vincular princípios inclusivos e científicos são, por vezes, mais normativos do que práticos, faltando exemplos práticos concretos e eficazes para atender aos alunos com deficiência.

Nesse sentido, ao buscar ensinar a três estudantes com deficiência intelectual temas relacionados ao meio ambiente e ecologia em espaços não formais, inserindo-os em situações de aprendizagem interativas, imersivas e outros tipos de atividades, acompanhados por educadores, constatou-se que os estudantes adquiriram conhecimentos específicos, com base em um determinado problema ou cenário.

Ao serem colocados em situações de aprendizagem onde puderam receber informações in loco sobre a diversidade da fauna e flora local, observou-se que entenderam os conteúdos apresentados e conseguiram relacioná-los com a sua realidade, comparando, avaliando e refletindo sobre essas questões.

A estudante com deficiência intelectual mais severa, apesar de apresentar mais dificuldade em acompanhar, conseguiu compreender as informações, que foram adaptadas de acordo com a sua dificuldade, pois o que se queria era despertar o interesse desses estudantes para as questões ambientais que os rodeiam.

Assim, além da educação formal, entende-se que todos os seres humanos têm o direito de participar da vida da comunidade, conhecendo o seu meio e os benefícios de um ambiente preservado. Participar de quaisquer locais de educação não formal, como o parque visitado, pode beneficiar os estudantes com deficiência, pois oferecem formas únicas e multissensoriais de envolvimento com seus conteúdos.

Além disso, toda a turma aprende a trabalhar junta, de forma interdependente, desenvolvendo um trabalho cooperativo, que não exclui aqueles que apresentam mais dificuldades. Esse trabalho se torna possível porque todos os estudantes ficam à vontade no espaço físico, sendo capazes de aprender de modo mais espontâneo e de interagir socialmente.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, M. E. S. **Ensino de ciências e inclusão escolar**: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM 5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, W. P. O.; SANTOS, J. O. Deficiência intelectual: desafios enfrentados por professores frente a uma proposta inclusiva. *In*: SOUZA, R. C. S.; ALVES, M. D. F. (Orgs.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018.

CHAVES, R. C. C.; MAGALHÃES, A. P. C.; LOPES, H. C.; JACAÚNA, R. D. P.; RIZZATTI, I. M. A percepção dos professores de uma escola municipal de Boa Vista - Roraima, sobre a utilização dos espaços não formais de ensino na educação infantil. **Bol. Mus. Int. de Roraima**, v. 10, n. 1, p. 20-27, 2016.

COSTA, A. M. F.; LIMA, S. A.; STADLER, R. C. L.; CARLETTO, M. R. A importância da tutoria no ensino de Ciências Naturais com alunos especiais. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 127-141, 2015.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

- FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 184, p.157-170, 2021.
- MASCARO, C. A. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12-22, 2018.
- MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; JORGE, L. M. Possibilidades e desafios da escola: formação de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 79-94, 2018.
- PIMENTEL, S. C. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. *In*: SOUZA, R. C. S.; ALVES, M. D. F. (Orgs.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.
- QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H.; VELOSO, A.; TÉRAN, A.; QUEIROZ, A. C. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Rev. ARETÉ**, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2011.
- ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências**. Manaus: UEA/ PPGEECA, 2010.
- SANTANA, R. S.; SOFIATO, C. G. Ensino de Ciências para todos: uma experiência com um estudante com deficiência intelectual. **Educação UFSM**, v. 44, n. 1, p. 1-26, 2019.
- SANTOS, G. P. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para o desenvolvimento de atividades potencialmente significativas para o ensino de ciências**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.
- SANTOS, J. J. Perspectivas inclusivas. *In*: SOUZA, R. C. S.; ALVES, M. D. F. (Orgs.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.
- SANTOS, K. S. **Formação e práticas de professores de Ciências: olhares para a educação inclusiva**. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, C. R. G. Reflexões sobre educação inclusiva: perspectivas e desafios. *In*: SOUZA, R. C. S.; ALVES, M. D. F. (Orgs.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.

SILVA, I. A. **A utilização de espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores da educação básica**. 2014. 30f. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

9

*Kátia Gonçalves Castor
Abner Alexandre Coimbra Traba*

**O ENSINO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NOS ANOS
INICIAIS E AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS:**

**CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA
A DESNATURALIZAÇÃO DO RACISMO**

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Vitória. Ele parte do pressuposto de que existe um processo silencioso de naturalização do racismo dentro e fora da escola. Deste modo, pretendemos construir, em parceria com os professores, por meio de formação continuada, reflexões sobre conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial. O objetivo é enriquecer culturalmente os docentes, estimular o combate às desigualdades e contribuir para a desnaturalização do racismo na escola por meio da educação das relações étnico-raciais. Buscaremos elucidar nossa hipótese de pesquisa de que existe um processo silencioso de naturalização do racismo, disseminação do preconceito e fortalecimento das desigualdades involuntárias em curso. Assim, seu combate depende do reconhecimento, por parte dos professores, de duas questões extremamente importantes: a primeira é a existência do racismo, preconceito e desigualdade e a segunda é a importância da busca por conhecimentos. Esta busca pode ser realizada através de formação continuada que poderá fornecer subsídios para um bom planejamento e engajamento nas práticas propostas pelas Leis: 10.639/03 e 11.645/08 que endossam a importância e a necessidade de um trabalho educativo voltado para a educação das relações étnico-raciais nas escolas e a desnaturalização do racismo.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; antirracismo; educação infantil

ABSTRACT

This article is an excerpt from the master's thesis developed in the Graduate Program in Humanities Teaching at the Federal Institute of Espírito Santo, Vitória campus. It starts from the assumption that there is a silent process of naturalization of racism inside and outside the school. In this way, we intend to build, in partnership with teachers, through continuing education, reflections on concepts of racism, prejudice and racial discrimination. With the aim of culturally enriching them, in order to encourage the fight against the teaching of inequalities, contributing to the denaturalization of racism at school through the education of ethnic-racial relations. With this, we will seek to elucidate our research hypothesis that there really is a silent process of naturalization of racism, dissemination of prejudice and strengthening of ongoing involuntary inequalities. Thus, its fight depends on the recognition by teachers of two extremely important issues: the first is the existence of racism, prejudice and inequality, and the second is the importance of the search for knowledge. This search can be carried out through continuing education that can provide subsidies for good planning and engagement in the practices proposed by Laws: 10.639/03 and 11.645/08, which endorse the importance and need for educational work aimed at the education of ethnic relations-racials in schools and the denaturalization of racism.

Keywords: *ethnic-racial relations; anti-racism; early childhood education*

INTRODUÇÃO

Para melhor entendimento de nosso trabalho, iniciamos esclarecendo que nosso conceito de pesquisa corrobora com Minayo (2002) que diz:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 17).

Assim, a pesquisa “O Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e as Relações Étnico-raciais: contribuições docentes para a desnaturalização do racismo” objetiva estabelecer um estudo que permita trazer subsídios metodológicos com recursos didáticos que desenvolvidos e amparados pelas Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) trabalhem as questões da educação das relações étnico-raciais a fim de buscar a amenização da força que carrega a negação da natureza política do processo educativo relativa ao mito de neutralidade da Educação (Freire, 1987).

A falta de combate às injustiças raciais reforça os mecanismos das ideologias dominantes. Almeida (2020) amplia esta ideia e percepção quando apresenta e aponta, em seus estudos, a pouca ou a falta da presença das contribuições do negro nas artes, literatura, ciências e história. Ele nos informa também das consequências desta falta de representatividade, do mito da democracia racial e a marginalização da cor que, conseqüentemente, acabam tornando o negro quase que invisível na sociedade. Isso pode ter resultados catastróficos na vida do negro no Brasil. É o que nos afirma Almeida (2020):

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado (Almeida, 2020, p. 33).

Podemos ver claramente nas estatísticas e números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹, por exemplo, como a população negra no Brasil tem dificuldades de ascensão. Pensando nesta situação e na própria vivência cotidiana, procuraremos constantemente, nesta pesquisa, entender como podemos combater tal situação dentro da escola, pois sabemos não há educação neutra (Paulo Freire, 1987), se não trabalharmos contra esta, involuntariamente, trabalhando a favor de uma educação alienante e perversa que não poupa o futuro de nossas crianças, principalmente as negras.

Desse modo, buscamos informações que nos nortearam sobre racismo na escola, bem como o seu enfrentamento. Assim, inicialmente, realizamos uma grande pesquisa no banco de dados das seguintes instituições: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo e no Repositório Institucional (Teses e dissertações defendidas) no IFES-Instituto Federal do Espírito Santo. Nestas consultas, buscamos pesquisas que dialogassem com a nossa no intuito de organizar nosso referencial teórico. Não foi difícil encontrar trabalhos bem próximos à nossa pesquisa. Selecionamos um enorme quantitativo de trabalhos.

1 O rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas (R\$2.796) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$1.608). Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 20 set. 2021.

Somente em um programa de pós-graduação, com um dos descritores, obtivemos, no catálogo da CAPES, cerca de 1.280.880 trabalhos com o descritor: formação de professores. A partir deste momento, percebemos que nós não teríamos tempo hábil para ler todas. Assim, escabelemos algumas regras para redução do número de trabalhos. Para facilitar nossa busca, selecionamos os descritores: formação de professores, racismo na escola e relações étnico-raciais, no período de 2010 a 2020. Em seguida, lemos o resumo de algumas pesquisas e selecionamos quatro (4) de cada descritor. Selecionamos também alguns trabalhos de autores capixabas e do repositório da UFES e do IFES que, devido à importância no tema racismo e relações étnico-raciais, seria de extrema imprudência deixá-los de fora de nossa pesquisa. Pesquisas selecionadas, iniciamos as leituras, pois sabemos que “ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se não domina os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador, a ser cientista”, como nos explica Saviani (1984).

Detalharemos mais à frente, em diálogo com os pares, os resultados de nossas pesquisas, mas podemos adiantar que as leituras realizadas nos fizeram refletir e perceber que estamos no caminho certo. Além de nos mostrar que trabalhar com os professores em formação continuada para o EREER é uma necessidade urgente, já que há inúmeros trabalhos verificados em nossa pesquisa que trazem os professores como meros coadjuvantes em estudos realizados dentro de escolas. Quanto a nós, temos o ideal convicto de torná-los protagonistas de nosso trabalho. A pesquisa de campo foi realizada, no CEIM Jocafe - Santa Cruz, Linhares, Espírito Santo, mostrou momentos enriquecedores para nosso trabalho e para todos os professores envolvidos, pois nossos esforços estiveram voltados para os diversos entendimentos e dúvidas sobre as questões raciais no dia a dia da escola, bem como as possíveis respostas e ou explicações.

Para tais explicações e respostas, buscamos subsídios e amparo na Lei 10.639/2003 que apresenta questões da História e da Cultura Afro-brasileira. E para as discussões sobre educação das

relações étnico-raciais buscamos, em Abdias Nascimento (2019), a história do negro e o conceito de racismo, em Nilma Lino Gomes (2019) e Kabengele Munanga (2005), buscamos os conceitos de raça, etnia e estratégias para combate ao racismo, em Silvio de Almeida (2020), conceito de meritocracia e o racismo estrutural dentre outros em análise. Buscas que se fizeram necessárias para amenizar a força que carrega a negação da natureza política do processo educativo relativo ao “mito de neutralidade da educação” Paulo Freire (1987), bem como a falta de combate às injustiças raciais que reforça os mecanismos das ideologias dominantes dentro e fora da escola.

Para a construção deste trabalho optamos pela metodologia de pesquisa-ação, método visto como um tipo de investigação-ação, através da qual tanto o pesquisado, quanto o pesquisador participam ativamente das ações e planos na forma de intervenção com mudanças no problema investigado Thiollent (2007).

Atrelado a este método abordamos a perspectiva emancipatória de Paulo Freire (1987) que diz que devemos pesquisar para conhecer e conhecendo devemos compartilhar a novidade. Assim, para a produção de dados, aplicamos um questionário a fim de compreender que visão têm os professores sobre os conceitos de racismo, preconceito, discriminação racial e a naturalização com que estes assuntos são tratados no âmbito escolar. Podemos elencar e apontar as variantes que poderão ser trabalhadas em futuros projetos de formação e montagem do recurso didático que é possível utilizar junto aos docentes em formação continuada objetivando atingir significativas melhoras na abordagem no trato professor-professor e professor-aluno sobre os temas diversos relacionados ao racismo na educação escolar.

A pesquisa intitulada “O Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e as Relações Étnico-raciais: contribuições docentes para a desnaturalização do racismo” faz-se necessária, pois, tanto na trajetória educativa, quanto na docente dos pesquisadores,

observou-se que somente ocorreram mudanças de postura, de crescimento pessoal e acadêmico quando estes acessaram conhecimentos teóricos e práticos. Desta forma, podemos perceber, com um novo olhar, para tudo de bom e ruim que nos cerca na vida cotidiana. De acordo com Santos:

Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras suscetíveis de desenvolvimento nos estudantes, nos docentes a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformistas as quais são necessárias para um olhar como tenho os modelos dominantes ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre eles e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais (Santos *apud* Gomes, 2017, p. 62).

Diante do exposto, acreditamos que se faz urgente e necessário o trabalho, dentro da escola, de desnaturalização do racismo para enfrentamento dessa mácula considerada causadora de desigualdade e prejuízo à sociedade brasileira. Há necessidade emergente de pedagogias de combate ao racismo e de promoção da identidade do negro em nosso país. Assim, percebemos, em nossa pesquisa, a necessidade e a colocamos como um dos principais objetivos que se materializou em forma de formação continuada na ânsia de auxiliar nossos profissionais da educação para que exerçam verdadeiro combate ao racismo dentro da escola. A seguir, apresentamos, com mais exatidão, nossos objetivos gerais e específicos.

Elegemos como objetivos geral e específico construir, em parceria com os professores da CEIM "Jocafe", por meio de formação continuada, reflexões sobre conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial. Corroborando assim com o enriquecimento cultural dos docentes de modo a estimular o combate às desigualdades e contribuição para a desnaturalização do racismo na escola por meio da educação das relações étnico-raciais e como objetivos específicos: propor formação acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e dos conteúdos pertinentes para o ensino das relações étnico-raciais,

combate e desnaturalização do racismo; Refletir e avaliar, junto ao grupo de professores, o material didático sobre as relações étnico-raciais usados dentro da escola;

Produzir e publicar o material educativo, em formato *e-Book*, elaborado com os professores na formação. Este material deve apresentar uma proposta de trabalho informativo para a educação infantil e os anos iniciais e o tema gerador é a educação das relações étnico-raciais. Pensando no alcance de nossos objetivos, fundamentamos nossa pesquisa em bases sólidas selecionadas com bastante cuidado nas plataformas de periódicos de teses/dissertações pertinentes ao trabalho que pretendemos realizar. Assim, adentramos na seção seguinte com o diálogo realizado com as teses/dissertações selecionadas, afinal “a revisão bibliográfica indica a humildade acadêmica diante de gerações de pesquisadores que nos antecederam” (Côco *et al.*, 2021, p.85).

DIÁLOGO COM AS PESQUISAS NA ÁREA

Nesta seção, dialogando com pares, falamos sobre a fase exploratória de nossa pesquisa. Minayo (2002) nos diz que a fase exploratória de uma pesquisa é sem dúvida uma das partes mais importantes para o seu bom desenvolvimento e vai além orientando-nos que uma fase exploratória, quando feita de maneira precária, pode trazer grandes dificuldades em nosso percurso. Partindo do que nos diz Minayo (2002), buscamos consultar bases de dados tanto fora quanto dentro de nosso estado para termos uma visão atualizada de nosso objeto de pesquisa. Procuramos teses e dissertações nos repositórios da UFES e do IFES a fim de representar nossa pesquisa no estado do Espírito Santo como também na

Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações BDTD e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - para representar em nível de Brasil.

Iniciamos nosso trabalho de investigação em teses e dissertações com os seguintes descritores: Formação de professores, racismo na escola e relações étnico- raciais. Em cada descritor, apareciam milhares de teses e dissertações. Em um dos descritores, “relações étnico- raciais”, surgiram cerca de 127. 389 trabalhos realizados dificultando nossa seleção. Então, decidimos reduzir esses números afinando por data, entre 2010 e 2020, e, em alguns descritores, colocamos somente pesquisas desenvolvidas em ciências sociais, o que nos ajudou muito para que diminuísse o número de trabalhos que pretendemos ler. Assim, chegamos aos dados apontados com as dissertações e teses catalogadas nos bancos de dados pesquisados. Finalizamos com nove trabalhos acadêmicos que foram analisados de forma mais aprofundada e são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Fontes de informação selecionadas para a realização da pesquisa

Título	Autor	Categoria	Ano de publicação	Origem
Escola e preconceito: Relações raciais na ótica dos professores	Carina Feitosa dos Santos	Dissertação	2014	Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe
A escola no enfrentamento ao racismo	Daniela Melo da Silva Carvalho	Dissertação	2020	Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social
A educação das relações étnico-raciais no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí- ES	Liliane Rosa Nogueira	Dissertação	2020	Programa de Pós- Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo
Ensino de história nos anos iniciais: Contribuições da filosofia para crianças numa perspectiva dialógica	Eliane Mara Pimentel	Dissertação	2018	Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Título	Autor	Categoria	Ano de publicação	Origem
O silêncio do racismo: Dinâmica das relações raciais em uma escola pública de Colider-MT	Almir Rogério da Silva	Dissertação	2018	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT
Africanidades: Formação continuada para professores do ensino fundamental – anos iniciais	Márcia Maria Silva Peixoto	Dissertação	2019	Instituto federal do Espírito Santo Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades Mestrado profissional em ensino de humanidades
Liberdade, liberdade! A luta da população em Queimados perspectivas libertárias para o ensino em relações étnico-raciais	Emanuel Vieira de Assis	Dissertação	2017	Instituto Federal do Espírito Santo Mestrado profissional em Ensino de Humanidades
“Vozes negras” na história da educação: Racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)	Gustavo Henrique Araújo Forde	Tese	2016	Programa de Pós- Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
Pretagogia: construindo um referencial teórico- metodológico de Base africana para a formação de professores/as	Geranilde Costa e Silva	Tese	2013	Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Após análise dos trabalhos elencados, percebemos inúmeras conexões que vão nos dar base para realização de nossa pesquisa. Por meio do diálogo com os pares, percebemos que nossa pesquisa pode ser considerada exploratória, qualitativa e de intervenção, ou seja, pesquisa-ação, pois almejamos a formação de professores com mudança de atitude, trata-se de uma pesquisa que traga o professorado para reflexão constante de suas práxis. Importante assinalar que observamos, em muitos trabalhos, a formação de professores foi construída com os professores e não para os professores. Assim, corroborando com essa perspectiva, realizaremos as atividades de forma conjunta com os docentes. Pretendemos realizar uma pesquisa com metodologia totalmente voltada para as necessidades dos profissionais da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, definiremos com quais autores e conceitos vamos trabalhar em nossa pesquisa a fim de termos uma base que sustente nossos argumentos, argumentos estes que serviram tanto para nossa dissertação quanto para a elaboração de nosso produto educacional. Desse modo, adentramos em nossa dissertação intitulada “O ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais e as relações étnico-raciais: contribuições docentes para desnaturalização do racismo”. O referido estudo trará, para diálogo, os conceitos de raça em Munanga (2003). Munanga nos explica que raça:

É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria étnica semântica. [...] o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura Global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (Munanga, 2000, p. 22).

Com a simplicidade e objetividade do autor, pretendemos levar, aos sujeitos de nossa pesquisa, conceitos de extrema importância para entendimento do sistema que nos cerca, bem como apresentando possibilidades de mudança no modo de pensar e agir na sociedade, fruto da racialidade construída ao longo dos séculos e aprimorada no século XIX (Nascimento, 2019), pois sabemos como é forte, no imaginário brasileiro, a questão da “superioridade branca”.

Para dialogar com o autor acima citado, traremos também o conceito de relações étnico-raciais na perspectiva de Gomes (2010) que define este conceito como:

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (Gomes, 2010, p.22).

Em acordo com Gomes (2010), o professor não tem como tarefa simples, mas como obrigatória o trabalho, pesquisar e implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, assim, executar a Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas, por se tratar, de acordo com o conceito de raça, de relações construídas em um processo histórico. Deste modo, a escola tem a função de desconstruir aquilo que foi transmitido e é, até hoje, como saber único, fundamental e superior, o conhecimento eurocêntrico. Para conceituar um dos conceitos principais de nossa pesquisa, o racismo, verificamos também em Almeida (2020) que define o racismo como:

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em vantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2020, p. 32).

Esta observação é relevante para delimitar as fronteiras entre esses conceitos chaves e será importante para o desenvolvimento de nosso trabalho, visto que é perceptível a necessidade de entendimento do que é racismo por parte dos professores de qualquer nível de ensino, mas, principalmente, professores da educação básica. Nas palavras de Freire (1987), não existe educação neutra. Isso significa “mito da neutralidade da educação”. Logo, se não combatemos algo que sabemos ser nocivo, estamos colaborando, mesmo que de forma passiva, para reverberar a perversidade. Precisamos como professores nos posicionar, pois, se reproduzimos as ideologias dominantes, nós concordamos com elas mesmo que de forma “involuntária”.

E é neste território que queremos adentrar para entender melhor e, assim, respondermos nossa questão principal: “Que contribuições o ensino das relações étnico-raciais pode oferecer aos alunos da Educação básica: Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para combater e desnaturalizar o racismo?” Esta é a pergunta que move nosso trabalho e vamos respondê-la baseados em nosso referencial teórico.

METODOLOGIA

Sabendo da importância da metodologia em uma pesquisa, buscamos entender e analisar para ter clareza se a Pesquisa-ação seria mesmo a metodologia que nos atenderia dentro de nossa proposta. Assim, antes de iniciarmos nossos planos, conceituamos Pesquisa-Ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2007, p. 16).

Este conceito trouxe exatamente aquilo que precisávamos, ou seja, uma forma metodológica de resolução de problema, pois o racismo na escola é um problema muitas vezes renegado por não se ter clareza de quando o mesmo acontece e é totalmente apagado pela falsa democracia racial e pela meritocracia.

Na pesquisa-ação, a produção de dados é uma fase muito importante e para tanto usaremos os seguintes instrumentos: entrevista coletiva, entrevista individual e, além destas, usaremos técnicas antropológicas como observação participante e diários de campo. Usaremos a entrevista que é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio da entrevista, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos autores. Esta técnica não significa uma conversa desprendida e neutra e sim um modo de reter informações importantes que vão além do diálogo. Portanto realizaremos entrevista e roda de conversa usando um conjunto de perguntas dispostas em roteiro pré-fixado.

Segundo Paulo Freire:

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção de que deles esteja tendo a população neles envolvidos. Assim a realidade concreta se dá a mim na realização dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 1996, p. 34).

Então é evidente a necessidade de buscarmos, para nossa pesquisa, parcerias que possam alavancar nossos olhares e ampliar nossos horizontes sobre a educação das Relações Étnico-Raciais. Ouvir o professor é aqui um dever que será, cuidadosamente, respeitado de forma a nos auxiliar na busca permanente de subsídios para nossa formação.

METODOLOGIA: FASES DA PESQUISA-AÇÃO

Como já foi dito, buscamos em Thiollent um norte para nossa pesquisa e uma base metodológica que nos dê condições de prosseguir dentro de nossos conhecimentos e objetivos. A partir deste autor, podemos dividir nossa pesquisa em 4 momentos: fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e avaliação.

FASES EXPLORATÓRIA

Nesta fase, o primeiro passo será reconhecer o *lócus* de nossa pesquisa. A pesquisa acontece no CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal "Jocafe", no município de Linhares - ES,

trata-se de uma unidade municipal de educação infantil, creche e pré-escola, recém- inaugurado, localizado na rua Antônio Machado, s/n, no bairro Santa Cruz, com 150 alunos distribuídos em dois turnos, sendo 61 no matutino e 89 no vespertino. Com 14 professores, apenas 50% dos professores ocupam cargo efetivo, atendem uma clientela oriunda das classes “C” e “D”, de maioria negra e ou parda, cristã protestante. A faixa etária dos professores varia e muito, com maior representatividade do público feminino, de acordo com informações recolhidas na escola.

Neste primeiro olhar, podemos perceber que a presença da cultura afro-brasileira é inexistente neste lugar, pois não há representatividade nem nas vestimentas, adereços no cabelo ou qualquer referência à cultura afro-brasileira. Não houve, em nenhum momento dentro da escola, neste primeiro olhar, nenhum vestígio que identificasse a questão do empoderamento negro ou algo próximo. Totalmente ao contrário, o que se percebe, não só pela vestimenta das pessoas, mas pela observação de posturas, são os estereótipos das ramificações cristãs protestantes.

Em nossas observações iniciais não ocorreu nenhum momento que tivesse alguma questão de busca de reconhecimento do legado negro nas atividades didáticas, nas atividades no pátio, muito menos no currículo da escola, ou seja, não existe ERER nesta escola. O que nos leva à pergunta que motivou esta pesquisa: “Que contribuições o ensino das relações étnico- raciais pode oferecer aos alunos da educação básica: Educação Infantil e anos iniciais?”

Pergunta que gerou nossa problemática e o título de nossa pesquisa: “O Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e as Relações Étnico-Raciais: contribuições docentes para desnaturalização do racismo”.

Delimitada nossa problemática, ou melhor nossa questão, iniciamos, por meio de leituras, os diálogos com os pares e estas leituras nos possibilitaram perceber que uma das hipóteses para a

nossa questão é a Formação de Professores, pois só com professores capacitados e empoderados na questão do ERER, poderemos realizar esta reflexão tão necessária dentro da escola. E, com a formação de professores, pretendemos, de forma emancipatória, desenvolver metodologias de propagar a cultura e o conhecimento afro-brasileiro que têm, nas Leis 10.639/03 e na Lei 11.645/08, sua obrigatoriedade e justificativa para implantação com urgência.

FASES DE PLANEJAMENTO

A partir das leituras de nossos pares e algumas sugestões, iniciamos a construção do arcabouço teórico de nossa pesquisa. Priorizamos trazer para o diálogo autores que falam da questão racial, do ERER, de educação e de preferência que falem dos assuntos em conjunto para que possamos realizar nosso referencial teórico com qualidade. Outra questão de extrema importância em nossa pesquisa será a formação de professores que está sendo construída no modelo de curso.

Desta forma, pretendemos realizar a formação continuada com encontros presenciais e a distância (híbrido) para alcançar o maior número de participantes possível, discutindo e esclarecendo questões presentes na educação das relações étnico-raciais, objetivando, assim, contribuir com o acervo conceitual dos professores da educação Infantil e dos anos iniciais de modo a subsidiar o trabalho de combate e desnaturalização do racismo na escola. Sabemos que temos instrumentos eficazes nesta luta como, por exemplo, a lei 10.639/03 que obriga a escola a trabalhar com a história da África e a história afro-brasileira, porém muitos professores têm receio e dúvidas de como proceder para efetivar tais ações, pois consideram o assunto polêmico. É neste ponto que pretendemos tocar em nossa formação, buscando desenvolver nossas ações por meio de diálogo e escuta dos profissionais envolvidos.

Esta formação surge em respostas a muitas perguntas latentes há anos, entretanto uma em especial foi reforçada recentemente. Por que tanta dificuldade em se trabalhar o EREER na escola? Para responder a esta pergunta, cito uma das autoras que permeia toda pesquisa bem como nossa formação, a Prof.^a Doutora Nilma Lino Gomes que diz:

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira (Gomes, 2005, p. 146).

Entendemos que a educação é um processo longo e complexo de culturas e saberes sociais (Gomes, 2005), mas não podemos perder as esperanças de buscar uma melhora relativamente visível da educação das relações, pois a escola tem papel emancipador, considerando todos os grupos étnicos que a permeiam.

FASES DA AÇÃO

Como o próprio nome diz esta é a fase da ação, da prática, e nosso primeiro passo é a observação de campo onde podemos perceber o silenciamento da escola, visto que em momento algum trata os assuntos obrigatórios conforme as Leis 10.639/03 e 11.645/08. O segundo passo é o seminário. Esta atividade é a primeira do curso e acontece na escola com a apresentação da pesquisa, os dados coletados, os autores selecionados, os artigos mais importantes lidos, os resumos das dissertações e teses, ações que estão acontecendo no Brasil e no mundo que demonstram a necessidades de uma Educação das Relações Étnico-raciais. Momento da assinatura do Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, preenchimento

da ficha de inscrição e do questionário inicial que servirão de base para análise futura e algumas informações para justificar a necessidade de um curso como o apresentado.

Nossa primeira ação foi a delimitação do campo de observação empírica onde pretendemos desenvolver nossa pesquisa. Foi definido o CEIM "Jocafe" onde há aproximação com o corpo docente e com a realidade dos alunos e alunas pertencentes à instituição.

Figura 1 - Fachada do CEIM Jocafe, *lócus* de nossa pesquisa



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Para construir nossa amostra de observação, uma parte representativa do conjunto da população considerada na pesquisa, buscamos o que Thiollent diz que os pesquisadores, recorrentemente, chamam de "amostras intencionais", ou seja:

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (Thiollent, 2007, p. 67).

Em nosso caso, este grupo de pessoas são os profissionais do CEIM "Jocafe", entretanto a participação dos professores será por adesão, assim, não infringirá o princípio da aleatoriedade,

pois não sabemos quem, nem quantos vão participar. Serão oferecidas as vagas para a formação (o curso) a todos os profissionais da escola, mas quantas pessoas aceitariam, ainda era uma incógnita. A formação consiste em uma das ações para responder nossa pergunta inicial: “que contribuições o ensino das relações étnico-raciais pode oferecer aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?” Neste curso, pretendemos compartilhar de forma enriquecedora todo o nosso aprendizado durante a fase exploratória e na fase de planejamento que culminou com esta formação continuada que se realiza no seguinte formato:

Módulo 1 – Acontece presencialmente com carga horária de 3 horas: uma roda de conversa quando, através de vídeo, fotos *slides* e reportagens, haverá uma análise da importância de nossa pesquisa com breve apresentação e os papéis desempenhados pelo pesquisador, orientadora, colaboradores, neste caso, os professores cursistas.

Módulo 2 – Palestra sobre breve conceituação raça, racismo, preconceito, discriminação, a lei 10.639/03 e sua importância para a educação étnico-racial e desconstrução de estereótipos na escola.

Módulo 3 - Palestra sobre a história do negro e a educação brasileira: discussões para entender a atualidade.

Módulo 4 - Palestra sobre o livro didático e a importância da representatividade, após abertura para diálogo e perguntas.

Módulo 5 - Palestra sobre Ensino-aprendizagem em uma perspectiva Freiriana.

Módulo 6 - Propostas de atividades para sala de aula criadas pelos professores cursistas como requisito para certificação do curso em que eles apresentaram e validaram os materiais que utilizaremos para futura construção de um *e-Book*.

A ideia do *E-book* consiste em cada professor construir, a partir de sua leitura e aprendizado no curso, uma atividade educativa com objetivos de promoção da igualdade racial com base em um artigo ou resumo expandido de sua escolha. A atividade passará pelo crivo de seus colegas que a analisarão e dirão se esta atividade é possível de ser aplicada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, são bastante utilizados a categorização, inferência, descrição e interpretação. Buscando o mais adequado para nossa pesquisa, chegamos à interpretação qualitativa de dados (Minayo, 2002), pois consideramos a mais adequada a nossas questões. De acordo com Minayo:

[...] podemos considerar que a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Nesse sentido, articulamos a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinam suas características (Minayo, 2002, p. 91).

A autora citada denomina esta metodologia de método hermenêutico-dialético em que os sujeitos da pesquisa são colocados dentro de seu contexto (em nosso caso, professores na escola) para melhor serem compreendidos. Essas compreensões têm, segundo a autora, como ponto de partida “o interior da fala” e como ponto de chegada o “campo da especificidade histórica e totalizante que a fala produz”.

Uma observação importante da autora é que o resultado em pesquisa social sempre será uma aproximação da realidade social e “não pode ser reduzido a nenhum dado de pesquisa”. Assim, Minayo sugere os seguintes passos:

- ✓ Ordenação de dados, aqui faz-se uma organização de tudo que foi coletado no trabalho de campo. Organização de relatos, gravações, releituras etc.
- ✓ Classificação de dados, aqui, nós pesquisadores precisamos ter bem fixado que os dados não existem por si só. Eles tomam formas baseados nos questionamentos que fazemos deles, amparados em nossas bases teóricas.
- ✓ Análise Final, nesta hora, procuraremos criar ligações entre os dados e os nossos referenciais teóricos para responder a nossas questões de pesquisa.

Deste modo, vale ressaltar que, por mais que tenhamos chegado a conclusões que possam nos deixar felizes pelo feito, em pesquisa não existe finalização, a autora nos diz para encarar como resultado “provisório e aproximado”.

PRODUTO EDUCACIONAL

Pretende-se elaborar de forma colaborativa com toda a comunidade escolar, um Caderno Pedagógico (*e-Book*) ou Guia didático contendo materiais diversos para atividades de extensão (áudio, vídeos, filmes, reportagens, jornais), bem como um material em formato de textos de apoio para elaboração de aulas sobre a cultura afro-brasileira, organizar a ida a uma Comunidade Remanescente Quilombola como potencializadora do ensino da relações étnico-raciais. Este material (Caderno Pedagógico) será confeccionado,

no último módulo da formação continuada, pelos próprios cursistas que disponibilizarão uma cópia, em arquivo PDF, para uso futuro em suas aulas de combate ao racismo e será também o produto educacional que se materializará no formato de um *E-book*, como pré-requisito para obtenção do título de mestre pelo pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país com as dimensões do Brasil, é triste constatar que a educação seja tão eurocêntrica quanto é. Considerando suas dimensões territoriais, o multiculturalismo é quase natural, todavia o currículo escolar continua fechado em uma educação tradicional, excludente e alienadora. É possível perceber, até o momento de nossas pesquisas, que existe um movimento de estudos, pesquisas e trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais que, aqui, chamamos de ERER. Desta forma, podemos vislumbrar, em futuro próximo, mudanças significativas no comportamento dos professores e alunos de escolas públicas. Estes movimentos iniciados pela Lei 10.639/03 e 11.645/08 vieram para narrar a história não contada do Indígenas e dos Negros no Brasil. História de luta, resistência e muito força destes povos que nunca desanimaram mesmo quando parecia ser o fim.

Assim, cabe a nós, neste momento, por meio de nossa formação continuada de professores, municiar os professores com um conteúdo com base para que eles possam trabalhar e divulgar toda a grandeza dos feitos negros e indígenas, bem como suas influências na cultura, na economia e na educação para a formação da sociedade brasileira. Iniciando assim uma educação para as relações étnico-raciais dentro e fora da escola, sem a superioridade branca contida nos currículos escolares ao longo de décadas da educação pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 09 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11648, de 31 de março de 2008**. Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 31 mar. 2008.

CÔCO, Dilza; CHISTÉ, Priscila de Souza; FONTE, Sandra Soares Della; MACÊDO, Érika Sabino de. **Educação na cidade: diálogos e caminhos do GEPECH**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03: Breves reflexões. *In*: **Modos de Fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Org. Ana Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo.** 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 3ª edição, São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

10

*Kátia Gonçalves Castor
Alessandra Ribeiro do Rosario*

FORMAÇÃO E PROFESSORES PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

**NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.10

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória. Pretende investigar as notórias mudanças que ocorreram no ambiente escolar, com a implementação da lei 10639/03, cuja aplicação objetiva é incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” com a intenção de ensinar negros e não negros a reconhecerem a cultura negra na formação da sociedade brasileira. Entretanto, o que se observa é a dificuldade em sua efetivação. Neste contexto, no cenário constituído a partir da Lei no 10.639, nota-se a ampliação de demandas – dentre outras – por qualificação acadêmica dos quadros da militância mobilizada na Grande Vitória, no fim dos anos 1980 e início dos 1990, conforme nos aponta Forde (2016) em sua obra “Vozes Negras” Na História da Educação: Racismo, Educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002).

Palavras-chave: Currículo. Lei 10.639/03. Formação de professores.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the master's thesis developed in the Post-graduate Program in Humanities Teaching at the Federal Institute of Espírito Santo, Vitória campus. It intends to investigate the notable changes that occurred in the school environment, with the implementation of law 10639/03, whose objective application is to include in the official curriculum of the Education Network the mandatory theme "Afro-Brazilian History and Culture" with the intention of teaching black people and non-black people to recognize black culture in the formation of Brazilian society. However, what is observed is the difficulty in implementing it. In this context, in the scenario created by Law No. 10,639, one can notice the expansion of demands – among others – for academic qualifications of members of the militancy mobilized in Greater Vitória, in the late 1980s and early 1990s, as Forde points out. (2016) in their work "Vozes Negras" In the History of Education: Racism, Education and the Black Movement in Espírito Santo (1978-2002).

Keywords: Curriculum. Law 10.639/03. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Mediante a implementação da lei 10.639/03, motivamo-nos a trazer a temática para a realização desse estudo de mestrado a partir da seguinte problemática de pesquisa: *Como é a configuração da educação das relações étnico-raciais em uma escola de Ensino Fundamental I do município de Vila Velha/ES?* Assim, com a presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Lei e nas Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), delineamos como objetivo geral deste estudo de Mestrado de Ensino em Humanidades na modalidade profissional: *Compreender a configuração da educação das relações étnico-raciais em uma escola de Ensino Fundamental I do município de Vila Velha/ES.* Para alcance desse objetivo, relacionamos como objetivos específicos: resgatar o processo de implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Vila Velha/ES; analisar contextos e práticas que colaboram com as questões étnico-raciais que transcorrem na unidade de Ensino pesquisada; realizar uma proposta de formação com servidores na Unidade Municipal de Ensino Fundamental I, no sentido de contribuir com a Educação das Relações Étnico-Raciais; elaborar um *e-book* como produto educacional a partir das diretrizes curriculares nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A busca por alcançar os objetivos citados concerne com nosso olhar para a educação afrodescendente, quando podemos perceber que um dos objetivos da educação contemporânea é ressaltar o estudo da História e cultura africana e afro-brasileira em ápice e que tal cultura seja respeitada de modo emancipatório. Assim, entendemos que cabe aos sistemas de ensino potencializar o cumprimento da lei para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

e Africana² e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao investigar o tema, Munanga (2015) aponta sobre a importância do estudo da África e do negro na sociedade e na escola brasileira:

De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015, p. 25).

Deste modo, só avançaremos para uma educação antirracista reconhecendo a importância das relações étnico-raciais, ensinando a história de todos os povos na escola, compreendida a formação dos indivíduos, com a intenção de disseminar as diferentes culturas para os estudantes desenvolverem suas percepções de mundo.

DIÁLOGOS ACERCA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Em relação aos diálogos com os pares, apresentamos alguns estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

2 A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre temas de alta relevância na agenda do Governo Federal.

e teses de instituições de ensino de todo o Brasil, com acesso no mês de junho de 2021. Para tanto, utilizamos critérios de inclusão e exclusão como a leitura de resumo e sumários das pesquisas, com recorte temporal de 2016 a 2021, que dialogam com os objetivos e o problema.

A pesquisa do autor Gustavo Henrique Araújo Forde (2016) se insere em um conjunto de demandas por examinar a presença da população negra na educação escolar, como também por investigar o racismo e o eurocentrismo como fenômenos sociais partícipes e organizativos de projetos educacionais. Por isso, as perguntas da pesquisa relacionam educação e movimento negro, por ter sido esse movimento que tirou o negro do lugar que lhe havia sido imposto. Vem daí a discussão da necessidade de uma educação que fosse antirracista, humanizando a figura do negro, até então visto como “coisa”, fruto do mito da democracia racial, apresentando à sociedade sua verdadeira história. Ao não discutir a participação do negro no processo de formação da sociedade brasileira, como trabalhador e partícipe dessa construção, mantém-se a lógica perversa do colonialismo europeu. As lutas empreendidas no passado por liberdade e direito à vida ainda fazem parte da dinâmica cotidiana do povo negro. Uma educação antirracista é considerada ponto chave para a emancipação dessa parcela da população.

Tânia Regina Miranda Leite (2010) analisa a ação dos professores após um processo formativo e colaborativo em que foi apresentada a história e cultura africana. Isso gerou vários encontros e a produção de material didático para atuar em sala de aula. Ao mesmo tempo, a pesquisadora compreende a educação como fundamental na constituição do cidadão e utiliza como referenciais metodológicos o conceito desenvolvido por Paulo Freire, do homem como sujeito de direitos, da ação do educador e da relação entre eles e o mundo. A pesquisadora também trabalha com a lógica da autoeducação para alcançar o desenvolvimento pleno.

Márcia Maria Silva Peixoto (2019) traz, além do arcabouço teórico, a parte prática de como trabalhar educação para as relações étnico-raciais em sala de aula, servindo como um guia para levar esse tema junto aos alunos. Além disso, contextualiza a necessidade de formação específica para o professor, para que este se coloque no contexto, não atue “como alguém” de fora, e dessa forma consiga superar a prática discriminatória diária vivenciada pelas crianças negras. A lógica trazida por essa pesquisadora é refazer o percurso de aprendizagem deixando para trás métodos que não levam à criticidade, reflexão, mediação e entendimento da sua ação como sujeito consciente de sua atuação educativa.

O objeto central é a formação continuada a partir da discussão das relações étnico-raciais, etnia negra, presença dos descendentes de africanos no Brasil, as Africanidades, bem como os tópicos sobre História da África presentes nos currículos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O autor Elder Bruno Fernandes Pereira (2019), no início de sua dissertação, já faz uma crítica à ausência da discussão da diversidade no currículo acadêmico. Essa lacuna só é preenchida posteriormente na vida profissional de professores nos casos em que a rede de ensino oferta como formação, ou quando o próprio educador procura o conhecimento com seus próprios recursos. O pesquisador questiona os referenciais teóricos oferecidos na universidade, que trabalham a cronologia histórica a partir da Grécia, e não da existência do primeiro continente, que foi o africano. Também retratou suas dificuldades em conseguir convencer seus colegas, para conciliar trabalho e estudo, que seria possível fazer a junção de teoria e prática. Superar era a palavra-chave para prosseguir. Também tenho essa angústia, de não saber se terei condições de superar as práticas estabelecidas no ambiente escolar há tanto tempo. No entanto, também percebo que meus questionamentos já me colocaram em um caminho sem volta. É preciso traçar estratégias para que a prática pedagógica ajude na superação de problemas vividos pela comunidade escolar.

O estudo de Luzia Maria de Paula (2021) trata de memória afetiva, de memória oculta, silenciada, e que a universidade ainda não trata com a devida importância, principalmente a partir da entrada de alunos cotistas, que continuam estudando com referenciais que não são os nossos. Também trata da diferença de tratamento entre sua mãe e seus irmãos, baseada no tom de pele. São memórias muito dolorosas e que afetam a todas nós, que começamos a lembrar das dores das nossas mães mais velhas. Essa dor certamente estará presente quando iniciarmos as entrevistas com as professoras negras que moram no bairro, trabalham na escola e serão entrevistadas.

Essas pesquisas nortearam a etapa para o referencial teórico, considerando o entendimento dos desafios e buscando possibilidades de uma educação antirracista a partir das necessidades dos participantes, professores dos anos iniciais da rede pública de uma Unidade de Ensino do Município da Vila Velha/ES, sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Este estudo segue uma abordagem de natureza qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), trabalha com uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Desse modo, objetivamos compreender a configuração da educação das relações étnico-raciais em uma escola de ensino fundamental I do município de Vila Velha/ES. Compreendemos que a formação continuada dos professores se constitui como um espaço de interação e troca permanente entre os envolvidos. Acreditamos ainda que, por meio do diálogo, é possível encontrar possíveis alternativas para a consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar, além de colaborar com a inclusão de novos conhecimentos, indispensáveis para as estratégias nas práticas pedagógicas, pois elas nos possibilitam formar, em espaço democrático, a produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa.

Para alcançarmos o objetivo geral, escolhemos a pesquisa-ação como metodologia, os autores Barbier (2002) e Thiollent (1986) nos ensinam que a pesquisa-ação é a alternativa metodológica que possibilita atingir mudanças no *locus* de intervenção. A partir dessa perspectiva, a pesquisa-ação é caracterizada pela inserção do pesquisador num determinado ambiente que ele pretende investigar. Ela tem cunho participativo e há, como o próprio nome sugere, uma ação por parte do pesquisador. A pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou de outra natureza. Nessa abordagem, os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1986). Além disso, pode ser considerada uma ferramenta de ensino, geradora de ambientes significativos de aprendizagem, possibilitando, no nosso caso, a constituição de novas possibilidades de a escola se organizar para o atendimento à diversidade.

Ao elegermos a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, consideramos que esta tem servido de apoio para que o conhecimento possa ser construído ao propor novas e outras alternativas no campo educacional que possam facilitar a aprendizagem. Neste sentido, Barbier (2002) traz que a pesquisa-ação visa sempre a uma mudança por meio da qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições.

A presente pesquisa configurou-se qualitativa, utilizando as bases da pesquisa-ação. Buscamos especialmente por sua ênfase na ação participativa, por parte de pesquisadores e sujeitos, em torno da prática (em nosso caso da prática pedagógica) passível de aprimoramento desta prática enquanto a investiga (Thiollent, 1986; Tripp, 2005). Thiollent (1986, p. 21) acrescenta que “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

A escolha do tema e a definição do método de pesquisa metodológica se desenvolveu com apoio na atuação junto com os

profissionais da escola pesquisada, envolvendo todos no papel ativo para condução dos problemas vivenciados, bem como o acompanhamento e a avaliação das ações desencadeadas. Na pesquisa-ação existe o compartilhamento do saber com todos os participantes do processo que, juntos, promoverão ações para transformar uma situação inicial num estado desejado. As definições e tipos de pesquisa-ação variam de acordo com a intensidade do vínculo desenvolvido entre os pesquisadores e os atores e, conseqüentemente, diferenciam-se em função do nível de participação do pesquisador na ação.

Na visão de Barbier (2002), a pesquisa-ação é criada em uma situação de dinâmica social radicalmente diferente das utilizadas em pesquisas tradicionais, conforme destaca, ao referir-se ao processo de radicalização epistemológica da pesquisa-ação, o que, segundo o autor, “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (Barbier, 2002, p. 57).

Tripp (2005), em busca de uma melhor definição para o termo, entende a pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, o que, segundo Tripp (2005, p 447-448), “[...] é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar”.

A definição dada por Thiollent (1986) corrobora com o pensamento de Tripp (2005):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

O autor acrescenta ainda que as pessoas implicadas possuem algo a “dizer” ou “fazer”, além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. Ainda esclarece que “A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (Thiollent, 1986, p. 47).

Do ponto de vista metodológico, esta investigação tem seu objetivo constituído pela inclusão social, a partir da ação e interesse de todos os envolvidos. É, portanto, um tipo de investigação que encontra reflexo nas necessidades da escola, uma vez que uma educação comprometida com as relações étnico-raciais – uma luta empreendida há muito pelos movimentos sociais interessados –, progressivamente vem sendo assumida como importante demanda da escola.

A investigação, a partir da proposta de formação de professores no contexto da pesquisa-ação, debruçou-se sobre o conjunto dos desafios encontrados e das possibilidades de superação. Consistiu em um movimento de escuta, definição e reflexão compartilhada desses desafios e possibilidades, bem como no acompanhamento e análise de critérios de escolha dos materiais didáticos – como instrumento de suporte à ação docente sobre a diversidade étnico-racial.

A pesquisa buscou envolver profissionais da educação que fazem parte da Coordenação da formação continuada e da Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (CEAFRI) vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, bem como o diretor, o pedagogo e alguns professores da unidade de ensino.

Utilizamos um diário de campo que nos permitiu anotações no decorrer das ações desenvolvidas na escola. Também aplicamos um questionário pelo Google forms, utilizamos gravador de áudio para o curso de formação, *Smartfone* para registro fotográfico, preservando a identidade de cada participante para os momentos de formação, e conversas por meio de mensagens de *WhatsApp*.

O instrumento utilizado para a produção de dados iniciais foi um questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado para um grupo de professores que atuam e moram no bairro da escola. Segundo Cervo e Bervian (2002), o questionário:

[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados (Cervo; Bervian, 2002, p. 48).

De acordo com Günter (2003, p. 1), "o questionário é um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus critérios, aspectos da personalidade e informação bibliográfica".

Além da aplicação do questionário, outro instrumento de registro para pesquisa foi a gravação de áudio para o curso de formação. Na contemporaneidade, a utilização das tecnologias possibilita maior facilidade para o pesquisador. A gravação de áudio ou vídeos está cada vez mais fácil. Um celular de modelo mais simples propicia um amplo poder de registro que é importante para a compreensão da captação de dados para a realização de análise posterior. O *WhatsApp* foi utilizado como um recurso de comunicação, pois poderá atrair a atenção dos participantes por se tratar de algo inovador, enquanto estratégia de informação; os dados do número do telefone serão obtidos através do contato direto do pesquisador com o participante observado.

Assim, apresentamos aos participantes da pesquisa os instrumentos de registro com a definição de cada um, de modo que não se sintam inseguros em relação às metodologias que serão utilizadas.

REFLEXÕES TEÓRICAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As pesquisas acadêmicas requerem um diálogo com referenciais que sustentam as discussões paralelas aos dados produzidos. Assim, esse artigo é destinado a realizar um diálogo com autores que sustentam esse estudo de mestrado. Em um primeiro momento realizamos reflexões teóricas com autores que se aproximam das temáticas raça, racismo, práticas pedagógicas e formação de professores, como Munanga (1999, 2004, 2015); Candau (2007); Gomes (2011, 2012), dentre outros.

Já em um segundo momento, realizamos uma discussão relacionada às legislações e suas inserções no campo da Educação. Para tanto, trouxemos as leis para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2003, 2004; Silva, 2018). Em um terceiro momento, abordamos a teoria metodológica fundamentada no conceito de dialogicidade de Freire (1996, 2005), pensando em um conhecimento para uma educação antirracista.

Os conceitos de raça e racismo são centrais para discutir e compreender a formação da sociedade e, para nosso estudo, analisar a construção histórica e social da população negra. Por muitos anos, estas compreensões teceram nossa identidade, sustentada pela superioridade de uma raça branca europeia, por contar com a colaboração da ciência, do direito, da filosofia, da religião, entre outras, além de legitimar a desigualdade da população mundial.

A definição defendida por Munanga (2004) acerca do conceito de raça sinaliza que o termo ganhou sentido ideológico, sua cultura foi construída para atender aos interesses de um grupo que necessitava dominar outros grupos; o autor demonstra que "Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje,

nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (Munanga, 2004, p. 9).

Nas leituras dos artigos do professor Kabengele Munanga, percebe-se que o foco está na importância de debater a inclusão racial como forma de mobilizar a sociedade para ações de combate ao racismo. Esse mesmo autor traz reflexões importantes sobre a construção de uma história racista para a dominação do povo preto.

Além disso, nos faz compreender, com seus pensamentos, algumas construções raciais que validam a superioridade da hegemonia branca, que auxiliam a divisão do mundo, a classificação da humanidade, a visão eurocêntrica. O autor nos mostra a discussão de quem integra a raça distinta e de quem forma aquela que será dominada e até mesmo escravizada.

Com esse autor, buscamos compreender esta estrutura que significa identificar também porque o racismo se mantém no presente e se revela através de uma estrutura potencializada pela memória da diferença racial, demonstrando a necessidade da ideia de hierarquia entre grupos, favorecendo as desigualdades numa sociedade preconceituosa. O autor salienta que:

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação científica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. No entanto, o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações (Munanga, 2015, p. 25).

Neste contexto, a escritora Nilma Lino Gomes sinaliza esta construção ideológica, que critica o discurso de parte da população brasileira que serve para esconder a historiografia dos negros no Brasil, no sentido de dificultar o combate ao racismo. Ainda segundo esta autora, o processo de encobrimento do racismo no Brasil,

mostrando uma convivência harmoniosa entre pessoas brancas e pretas, serve para preservação do poder:

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (Gomes, 2017, p. 57).

O que essa realidade nos reafirma é que essa democracia racial do passado permanece entre nós na atualidade. Ela determinou a assimetria de poder que considera a Europa como superior por causa de sua cultura amparada pela tradição. Conforme dito por Kabengele Munanga (1999, p. 16):

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodeando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.

Este fato nos proporciona a reflexão sobre as relações sociais e raciais, como nos mostra Gomes (2012, p. 105):

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei no 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Em se tratando de uma educação multicultural crítica, Candau (2007) nos leva a repensar a fragilidade da abordagem ao tratar a temática étnico-racial na prática de sala de aula ao observar que:

Como é sabido, a escola que conhecemos nasce com a modernidade, no momento da afirmação da categoria universal no pensamento e, até certo ponto, nas práticas políticas europeias. Antes de qualquer argumento crítico, cumpre ressaltar o caráter inédito de tal noção naquele contexto histórico (Candau, 2007, p. 755).

A educação, ao longo da história, fundamenta uma das principais dimensões da vida, que permite o conhecimento e a possibilidade de mudanças no ser humano através de sua ação prática ancorada no ensino-aprendizagem e permite ao homem sua intervenção no meio social e no mundo do trabalho.

Trazemos parte das ideias do pedagogo e criador do método de Educação Popular Paulo Freire, defensor de que é preciso vivenciar os problemas comuns da comunidade de onde vêm os estudantes para conseguir entendê-los. Muitas são as pesquisas que vem sendo realizadas, principalmente no campo das ciências humanas, que têm as relações raciais como objeto de investigação. Conhecer e incorporar as novas dimensões da realidade racial brasileira nos processos formativos dos professores é um desafio que precisa ser enfrentado se quisermos mudar a forma como as relações étnico-raciais são tratadas na escola. Essa articulação deve ser feita dentro e fora da escola.

Pensamos a formação de professores alicerçada nos fundamentos teóricos de Freire (1996, p. 15), que ressalta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em vista de tudo o que já foi mencionado, podemos analisar as relações tecidas na formação do povo brasileiro e percebemos

que o que acontece hoje é uma discussão mundial sobre o tema, com destaque para a conscientização, a educação e as políticas afirmativas como caminhos para criar um ambiente que favoreça uma formação social, de modo a valorizar a história, a cultura e os saberes do povo negro. E isso fica mais palpável a partir da efetivação da Lei 10.639/03 para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Desde o final do século XIX, existiam ações para proporcionar escolarização para os negros, esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e pela superação do racismo na sociedade brasileira. As demandas para a admissão de estudantes negros nas instituições de ensino, para Gomes (2005), é um campo de lutas, contradições, desafios e tensões.

A partir de meados da década de 70, no final de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira, o movimento negro no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra. Tem sido responsável também pelos questionamentos ao currículo escolar, no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. Nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta.

Em relação aos marcos legais, podemos citar a experiência coletiva dos quilombos, durante a escravidão, presente não só no Brasil, mas também em vários países das Américas. Outros exemplos são as revoltas nas quais os africanos escravizados e seus descendentes foram protagonistas, como, por exemplo, a Revolta dos Malês (1835), ocorrida na atual cidade de Salvador, no estado da Bahia.

Existiram, também, formas de luta após a abolição, como a Revolta da Chibata (1910), movimento liderado por João Cândido Felisberto, marinheiro negro, no Rio de Janeiro, que se opôs ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira, no início do século XX. Somente em 2008, trinta e nove anos após a sua morte, foi concedida anistia *post-mortem* ao líder da Revolta da Chibata e a seus companheiros.

A Frente Negra Brasileira (1931-1937) é também mais um exemplo. Essa associação de caráter político, recreativo e benéfico surge em São Paulo, no período pós-abolição, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, também promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, um decreto de 1937, assinado por Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos, acabou ocasionando sua extinção.

É sempre importante lembrar a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), na cidade do Rio de Janeiro. O TEN se propunha a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte. Segundo Nascimento (2004, p. 211),

a um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos.

No final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais,

o movimento negro também se destacou. Em 1978, se organiza o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira.

Nos anos 80, surgiu o Movimento das Mulheres Negras, que hoje faz parte de uma articulação latino-americana e internacional de mulheres negras. As mulheres negras, hoje, ocupam um espaço na militância política, atuando nas comunidades-terreiro, na articulação política, nos partidos, nas ONG, nos projetos educacionais. Podemos dizer que a questão de gênero só passou a ser pautada como uma forte preocupação da prática e das questões do movimento negro devido à pressão das mulheres negras. Estas têm exercido uma luta contínua, não só no interior da comunidade negra, mas no debate com o Estado para a implementação de políticas públicas de saúde, emprego e educação que contemplem a articulação entre raça e gênero.

No ano de 1995, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, as diversas organizações do movimento negro brasileiro organizaram a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no mês de novembro, em Brasília. Como resultado dessa mobilização, foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que apresentava um diagnóstico identificando a situação social, econômica, educacional e política da população negra no Brasil. O documento exigia uma posição do governo brasileiro diante da necessária superação do racismo.

O 3º milênio traz uma nova marca na resistência e organização negra brasileira, que é a luta pelas políticas públicas de ação afirmativa. Essa é uma das principais reivindicações das duas marchas intituladas Zumbi + 10 que, uma década depois da primeira marcha,

avaliou a reação dos governos e do Estado brasileiro diante da situação racial do país e os avanços da luta antirracista. É também nesse momento histórico que se realiza um desvio em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional.

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior, e ainda o mercado de trabalho são as mais destacadas.

O debate realizado na 3ª Conferência de Durban, a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais, visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro no século XX, ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais no século XXI. Passa finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as possíveis contradições.

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento desse debate. Algumas iniciativas merecem destaque: no governo federal, pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004.

Cada uma dessas organizações viveu processos de tensão interna, contradições, conflitos, assim como todas as ações

emancipatórias presentes nas sociedades. No entanto, podemos dizer que a luta contra a escravidão, no passado, e a superação do racismo e da discriminação racial, no presente, são pontos comuns na história das populações negras organizadas no Brasil. Toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto, as marcas da repressão às formas organizativas e cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, mas também outros movimentos sociais, embora houvesse resistência.

Um ponto que merece ser destacado é que, em todo esse processo, a população negra organizada em movimentos sempre enfatizou um cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnico-raciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca uma democracia abstrata, uma cidadania para poucos, mas sim, uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos os processos e projetos educativos construídos pelo movimento negro no Brasil e também na América Latina como emancipatórios. A emancipação como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvida no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta esse caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora.

A Lei 10639/03, que torna obrigatório o Ensino da História da África e das Culturas Afro-brasileiras, nos permite entender mais do continente Africano, e do povo negro no Brasil. Entretanto, apesar dos avanços, como alteração da LDB, a efetivação da lei ainda não aconteceu por completo. Por isso, esta pesquisa busca desenvolver uma proposta de formação continuada de professores, potencializando o trabalho com essas temáticas. Para que possamos avançar numa educação antirracista.

Reconhecer o processo de implementação da lei 10.639/03 no contexto da rede de ensino municipal relacionado com o processo de discussão de formação docente e a constituição de práticas antirracistas é de extrema relevância. Além de se constituir também um desafio, considerando diversos aspectos, como o racismo institucional, o mito da democracia racial e as correlações de forças políticas no desenvolvimento do processo de materialização de políticas afirmativas nas práticas educativas. Nesse sentido, discutir/refletir sobre essa temática é uma forma de minimizar e apontar dificuldades, desafios e possibilidades nesse processo, contribuindo com uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, V. M. (Org). **Reinventar a Escola**. 6. ed.. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 47-60.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FORDE, G. H. A. **"Vozes negras" na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8561>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculopdf. Acesso em: 30 out. 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Laboratório de Psicologia Ambiental. Brasília, DF: UnB, 2003. Disponível em: <http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LEITE, V. F. **Diversidade cultural e racial: desdobramentos da lei 10639/2003 nas práticas escolares do Estado de São Paulo**. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4177/1/Valderlei%20Furtado%20Leite.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil, Identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1999.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica. **Cadernos PENESB**, UFF, Niterói, Editora da UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, K. Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, A. do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v. 18, n. 50, jan.-br. 2004. pp. 209-224.

PAULA, L. M. de. **Construção identitária e políticas públicas: ancestralidade africana, açúcar e nutrição pela narrativa autobiográfica de uma educadora**. 2021. 100 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021.

PEIXOTO, M. M. S. **Africanidades: Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/634>. Acesso em: 09 dez. 2021.

PEREIRA, E. B. F. **Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/junho 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 out. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

11

*Kátia Gonçalves Castor
Gisely Butcovsky Margon
Ellen Eloysa Maggioni Rosa*

CARAMURU:

**CADÊ O ÍNDIO
QUE ESTAVA AQUI?**

CARAMURU:

***WHERE IS THE INDIAN
WHO WAS HERE?***

RESUMO

Sabe-se que existem significados distintos sobre o termo Caramuru, e que sobretudo esse nome tem origem indígena, contudo, o presente trabalho faz relações com o contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de pesquisar sobre o nome Caramuru e sua história no distrito de Caramuru em Santa Maria de Jetibá-ES, junto a comunidade. Com o intuito de responder a indagação: Porque o distrito de Caramuru tem um nome indígena, sendo que o município é predominantemente habitado por pomeranos? O método da pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando narrativas, registros ou materiais encontrados na pesquisa. Os resultados encontrados para responder o questionamento do trabalho não resultaram em apenas uma possibilidade, sendo, o nome Caramuru uma memória da população onde histórias se completam ou o nome é puramente uma questão política.

Palavras-chave: Caramuru. Índio. Pesquisa etnográfica. Saberes Tradicionais.

SUMMARY

It is known that there are different meanings about the term Caramuru, and that above all this name has indigenous origin, however, the present work relates to the context of Education for Ethnic-Racial Relations and Education in Human Rights, with the aim of researching about the name Caramuru and its history in the district of Caramuru in Santa Maria de Jetibá-ES, together with the community. In order to answer the question: Why does the district of Caramuru have an indigenous name, given that the municipality is predominantly inhabited by Pomeranians? The research method is qualitative, using narratives, records or materials found in the research. The results found to answer the work's question did not result in just one possibility, with the name Caramuru being a memory of the population where stories are completed or the name is purely a political issue

Keywords: Caramuru. Indian. Ethnographic research. Traditional Knowledge.

INTRODUÇÃO

O questionamento presente neste artigo surge da pesquisa do Programa de Extensão do Instituto Federal do Espírito Santo, ofertado pelos programas ou projetos de extensão, por meio do Programa de Apoio à Extensão do Ifes (Paex). Faz parte de um projeto maior que se insere na pesquisa da CAPES Natureza e Cultura: movimentos decoloniais, desenvolvido desde 2016.

O artigo faz relações com o contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, desta forma, apresenta as Relações Étnico-Raciais e suas interações estabelecidas entre grupos sociais distintos, “informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem” (VERRANGIA e SILVA, 2010).

O problema da pesquisa gira em torno da pergunta: Por que o distrito de Caramuru tem um nome indígena, sendo que o município é predominantemente habitado por pomeranos? Uma possível solução para a pergunta é buscar a origem da história deste nome com os moradores e/ou instituições para compreender a pergunta.

Desta forma, alguns objetivos foram impostos, o objetivo geral é pesquisar sobre o nome Caramuru e sua história no distrito de Caramuru em Santa Maria de Jetibá-ES, junto a comunidade, e os objetivos específicos foram buscar junto os moradores as memórias e as narrativas sobre o nome Caramuru; pesquisar os saberes que os povos indígenas deixaram como herança para o país; pesquisar junto às Instituições de Santa Maria de Jetibá, como prefeitura e secretarias sobre como se criou este distrito; pesquisar junto a população do distrito se há algum registro (documentos, fotografias) ou material que retrataria esta memória e elaborar um Template/banner para a participação no Seminário Integrador do IFES.

A pesquisa se justifica pois está ancorada aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação em Direitos Humanos (EDH), dessa forma, a defesa dos valores democráticos, do fortalecimento e respeito às identidades, a defesa da diversidade, preservação e valorização das culturas estará presente ao longo de todo o processo e ser trabalhado, pelos estudantes, numa produção de conhecimento que envolve a teoria, a prática e questionamentos que levam à uma efetiva participação discente e possibilita a construção de valores democráticos e fortalecimento da cidadania.

O Projeto de extensão desenvolvido e intitulado: Caramuru: Cadê o Índio que estava aqui? Se insere no contexto do currículo dos cursos do Campus Centro Serrano, nos cursos Técnico em Administração e no curso superior de Administração.

A ação extensionista ouviu a comunidade da região do entorno do Campus, onde buscou-se promover o intercâmbio dos saberes científicos e tradicionais, a partir dos conteúdos da disciplina Sociologia e História. Dessa forma, essa ação esteve embasada na produção de sujeitos críticos da realidade social e ambiental em que vivem os estudantes, dando um enfoque mais ousado ao conhecimento. Aproxima-se da ideia de transversalidade de conceitos, os conceitos ficam mais soltos para estabelecerem articulações, sem territórios nem fronteiras, aproxima-se da grafia em rede dos saberes.

Nesse sentido, a ideia central foi utilizar os recursos da comunidade como fonte de informações. Assim, a proposta metodológica utilizou-se de narrativas dos sujeitos e seus saberes; dos territórios e povos tradicionais que pertencem ao lugar; da dimensão da sustentabilidade e da justiça social, cultural e ambiental; da Interseccionalidade da cultura, identidades; da participação cidadã; e da formação dos alunos e da comunidade.

As bases conceituais se inserem nas discussões da: economia familiar; povos tradicionais; saberes populares e acadêmicos; cultura como produção social, interculturalidade, diálogo interdisciplinaridade; sustentabilidade, agroecologia, e construção do conhecimento coletivo.

Portanto, o reconhecimento da origem dos povos indígenas nesta região e os valores invisibilizados e/ou perdidos, além de promover outras lógicas de conhecimentos mais solidários, contribui na valorização das pesquisas científicas e estreita os vínculos da escola com seu entorno. Este conjunto fortalece e enraíza o tripé ensino, pesquisa e extensão, finalidades e diretrizes do Campus Centro-Serrano e do Ifes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O mundo é composto por indivíduos de comportamentos e raças distintas, onde os pré-julgamentos do fenótipo de cada indivíduo é muito presente, podendo manifestar discriminação e desrespeito contra determinado grupo. Quando se fala de etnia e raça, muitas pessoas acreditam que essas palavras são sinônimas, mas, na verdade, elas possuem significados diferentes. Etnia guarda relação com processos culturais como linguagens e crenças, e raça é uma questão biológica. Para melhor entendimento, todos os seres humanos fazem parte da raça que é a humana, e as diferenças existentes entre os humanos está relacionada a cultura (VIANA, 2009).

O Brasil é um dos países mais miscigenados do mundo, sendo resultado de várias culturas que se juntaram e formaram a história do país. Uma característica marcante do povo brasileiro foi o grande preconceito contra os afro-descendentes e os indígenas, o preconceito surge quando não há conhecimentos e educação de culturas

diferentes, o Estatuto da Igualdade Racial, traz na lei a igualdade de oportunidades, defesa de direitos étnicos, combate a discriminação e outras formas de intolerância étnicas. No Art. 2º mostra que:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (ARAÚJO, 2010).

No Brasil e no mundo, difíceis Relações Ético-Raciais são vivenciadas, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26-A, explica que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” fazendo com que discentes tenham o conhecimento dos casos que ocorreram na história contra pessoas negras e indígenas.

A educação das Relações Étnico-Raciais é relacionado a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais para viver práticas sociais livres de discriminação. Segundo Verrangia e Silva (2010), essa educação contribui para que pessoas possam se engajar em lutas por equidade social entre os diferentes grupos Étnico-Raciais brasileiros. Apesar das escolas terem grande influência na Educação, as famílias e o convívio em sociedade e a comunidade também devem ter influência.

Observa-se no Brasil que os povos indígenas, têm um passado sofrido, foram invadidos as terras onde viviam e trabalhavam, foram escravizados e abusados, e ao passar dos anos com a convivência dos europeus, eram obrigados a mudar a língua e costumes. Aqui evidencia-se a colonialidade do ser, do saber e do poder conforme nos ensina Catherine Walsh (2010).

Segundo Kreutz (2003), no Rio Grande do Sul-ES as crianças guaranis foram colocadas em escolas públicas criadas na época, e quando matriculadas essas crianças perdiam seu nome de nasença, e passavam a se chamar por algum nome português. Além disso, os indivíduos portugueses tinham esperança que os indígenas esquecessem a cultura que estavam inseridos, esperando que eles adotassem o cristianismo como crença, e que falassem somente a língua portuguesa, pois era visto como a “mais civilizada”. Aqui novamente observa-se a colonialidade destruindo as culturas e formas de organização social que não se encaixam nos padrões da modernidade definidos pelo imperialismo europeu (MIGNOLO, 2017).

SABERES TRADICIONAIS

Os saberes tradicionais, de acordo com o autor Diegues (2000) consiste numa evolução entre sociedade e ambiente natural, contribuindo ao interesse pela diversidade cultural. Sendo um conjunto de informações e conhecimentos de um grupo social transmitido por gerações por meio da oralidade (FONSECA, 2022).

A educação para os indígenas chegou de forma agressiva e imperialista, desconsiderando a forma em que viviam, onde os mesmos não podiam exercer seus saberes. No Brasil, foram registrados mais de 300 povos indígenas, que faz refletir sobre o diálogo epistemológico entre os saberes tradicionais nas escolas indígenas. Antes de mais nada, é importante entender que esses saberes são muito importantes para a história de um povo (COIMBRA e BRANCO, 2020).

O NOME CARAMURU

Pesquisas relacionadas ao nome Caramuru, apresenta-se com grande frequência o conto sobre Diogo Álvares, o Caramuru, e a

Fundação mítica do Brasil de Janaína Amado, que conta a história de Diogo Álvares, o Caramuru, considerado um dos primeiros habitantes brancos do Brasil, que provavelmente chegou ao Brasil através de um naufrago, no início da colonização portuguesa, e residiu na Bahia, onde aprendeu os costumes indígenas, se relacionou com mulheres indígenas, em especial com Paraguaçu, filha de um grande guerreiro e chefe tupinambá da Bahia, muito tempo depois, a tribo começou chamar Diogo de Caramuru, que significava:

filho do fogo, filho do trovão, homem do fogo, dragão do mar, dragão que o mar vomita, peixe dos rios brasileiros semelhante à moréia, grande moréia, rio grande, europeu residente no Brasil, aquele que sabe falar a língua dos índios... (AMADO, 2000).

Em relação e esses significados do nome Caramuru, um trabalho denominado “Caramuru, o mito: conquista e conciliação”, o autor Treece (2013) afirma que o significado do o nome Caramuru para “homem de fogo” é uma distorção aberrante da cultura indígena para a explicação do nome, já Durão, dá um significado específico, trazendo “filho do trovão”, fazendo assim, Diogo, que era o Caramuru, se tornar “uma espécie de Cristo que teria chegado para revelar a verdadeira natureza da religião indígena” sendo nada mais do que um catolicismo disfarçado, colocando na cabeça deles que seus costumes estavam errados, como ocanibalismo.

Retornando ao conto, Diogo Álvares retornou à França com Paraguaçu, que foi renomeada de Catarina, quando chegaram as primeiras embarcações de portugueses ao Brasil, Diogo estava junto, e teve um papel importante para ambos lados, onde prestou informações sobre a terra e a gente do lugar, como intérprete para ambas línguas. O autor Treece (2013) afirma ainda que no conto do Caramuru, a história de Diogo Álvarez existe muitas variações, não apenas a contada anteriormente.

Realizando pesquisas acadêmicas, o trabalho “Caramuru uma ferramenta nacionalista”, consiste em realizar uma conexão entre alguns momentos históricos, sendo eles, Caramuru, livro escrito por Durão em 1781, quadro Moema de Victor Meirelles em 1866 e o filme Caramuru: a invenção do Brasil de Miguel Arraes em 2001. Onde Caramuru nesse contexto tornou-se uma das grandes manifestações literárias brasileiras (MANTOVANI, 2008).

Não houve trabalhos acadêmicos sobre o significado do nome Caramuru até o momento da pesquisa, os significados trazidos aqui foram pesquisas realizadas ao conto de Diogo Álvares que é muito conhecido e alguns autores que fizeram de certa forma uma pesquisa que tinha o nome relacionado.

PESQUISA ETNOGRÁFICA

A pesquisa etnográfica consiste basicamente em um estudo de determinado povo e a sua cultura. Tem origem na antropologia, e detém em descrever e interpretar o comportamento de pessoas em um ambiente (WIELEWICKI, 2001). A pesquisa etnográfica feita neste trabalho é sobre a história da região de Caramuru, localizada no município de Santa Maria de Jetibá, no estado do Espírito Santo, que abriga o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Centro-Serrano.

Todo o município de Santa Maria de Jetibá é predominante a cultura pomerana, ela é uma cultura que como qualquer outra tem seus costumes, sua principal marca é a religião luterana e o trabalho na terra, que são considerados os elementos aglutinadores do convívio social. No calendário da Igreja Luterana tem em especial a Festa da Colheita, trazida desde os antepassados da Pomerânia, a festa celebrada em forma de agradecimentos pelos bons frutos colhidos ao decorrer do ano. A língua falada é a pomerana, no presente século, muitos jovens perderam o costume de falar a língua

de sua cultura, para falar somente a portuguesa, porém, ainda existem famílias que são caracterizadas por aprender primeiro a língua pomerana, e depois o português na região (PREFEITURA DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, sem data).

Um símbolo marcante da cultura é o casamento, onde o culto religioso acontece cerca de um mês antes da união matrimonial oficial, para a ocasião existe a “época ideal” considerado no mês de Maio que é o “mês das noivas”, e é aconselhado evitar o matrimônio no mês de Agosto, quaresma, período das doze noites e em ano bissexto. A festa dura três dias e realizada na casa dos pais da noiva, quebrando louças de porcelana para afugentar os maus olhares, e o vestido da noiva é preto de cetim com uma faixa de cor verde na cintura, o significado do vestido preto recorda o sofrimento da noiva quando violentada pelo senhor feudal, ainda em território europeu, um costume que se perdeu desde 1940 (STUHR, 2016). Já a cultura indígena se dispõe de um povo vasto e diversificado, eles são grandes influenciadores da cultura brasileira, como apontam algumas pesquisas do início do século XVI, Segundo essas pesquisas, tinham quatro agrupamentos linguísticos principais, sendo eles o tupi-guarani, jê, caribe e aruaque. Quando os europeus chegaram no Brasil, achavam que os indígenas tinham um modelo de vida inferior, porém, eles mantinham a vida normal com crenças, hábitos e costumes, onde a vida deles era baseada em caça, pesca, coleta e agricultura (PORFÍRIO, 2019).

PESQUISA ETIMOLÓGICA

A pesquisa etimológica, consiste em estudar a origem da palavra, olhando “para seus componentes, identificá-los, perceber as variações de sentido, o percurso, enfim, de sua história através dos anos” (MARTINS, p. 2, 2005).

De acordo com os dados cedidos pela Secretaria de Cultura da Prefeitura de Santa Maria de Jetibá-ES, a região que se encontra o distrito de Caramuru, começou a ser colonizada a partir do ano de 1870. Com a chegada de vários colonos da Antiga Pomerânia, o Governo Imperial decidiu aumentar o tamanho da Colônia de Santa Leopoldina criando vários outros núcleos. Conforme registros antigos, a região de Caramuru era conhecida como “Alta Pomerânia”, que se estendia até o Rio Santa Maria da Vitória, na região atual da Sede de Santa Maria de Jetibá. Segundo pesquisas em jornais e documentos antigos, a menção Caramuru se faz devido ao rio que corta a localidade e possui esse nome, já o nome do rio, vem de uma lenda antiga: O índio Caramuru estava passando pela região e caiu no rio, era uma época de chuva e o rio estava bastante cheio e o índio foi socorrido por colonos e estes deram o nome ao rio de Caramuru, em homenagem ao indígena.

Informações do site da prefeitura de Santa Leopoldina-ES, município vizinho a Santa Maria de Jetibá-ES, a região era habitada por indígenas até 1759, com a chegada dos portugueses em 1535, haviam muitos povos indígenas, no município de Santa Leopoldina viviam o índios Goitacazes, que falavam a língua Jê e Macro Jê, antes da colonização, habitava o elemento indígena, com duas importantes aldeias, orientadas pelos Padres Antônio da Rocha e Diogo Jácome, que aproximadamente havia mais de 1.500 índios juntos (PREFEITURA DE SANTA LEOPOLDINA, 2019).

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativa. Trabalhou-se com quatro moradores da comunidade de Caramuru, município de Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo, foi envolvida uma estudante indígena do Instituto Federal do Espírito Santo do Campus Aracruz,

em parceria entre os Neabis dos Campi Centro-Serrano e Aracruz, que contribuiu ao trazer a interpretação dos indígenas da Aldeia de Caeiras Velhas, sobre o nome Caramuru, e o linguista e etnógrafo Ismael Tressmann que construiu acerca das possíveis explicações do nome Caramuru para nomear a região em que está inserido o Campus Centro-Serrano.

Os instrumentos metodológicos foram: entrevistas semiestruturadas, produção de narrativas com os moradores, entrevistas com gestores do município e pesquisa documental.

DESENVOLVIMENTO

NARRATIVAS DA POPULAÇÃO LOCAL

Foi proposto ao trabalho a aplicação de um pequeno questionário desenvolvido e encontrado em anexo I, para ser aplicado aos moradores do distrito de Caramuru que já tinham ouvido falar de histórias a certa do nome da localidade onde vivem, com ajuda de um estudante do Campus de Centro-Serrano que conhecia moradores locais.

O primeiro relato, conta a história de um índio que passou na região e foi o responsável pela atribuição do nome Caramuru, sua chegada foi percebida pelos pomeranos que já residiam no local. Não se sabe muito sobre este misterioso visitante indígena, exceto pelo fato de ser um índio que de alguma forma não muito clara interagiu com os moradores e sua visita foi tão atípica e marcante na época que o nome foi dado em sua homenagem.

Segundo relato, o entrevistado fez vários levantamentos de informações condizentes com a história contada do primeiro relato, que existiu um índio que passou pela região e interagiu com os moradores. Em questão, o possível nome do índio era Caramuru ou existia alguma relação forte entre ele e esse nome. Certamente histórias como essa eram consideradas para fazer essas nomeações baseando-se no pretexto de que outros lugares como Rio das Farinhas (localizado em Santa Leopoldina-ES) foi nomeado de forma parecida, por meio de uma ocorrência atípica que neste caso foi um homem carregando farinha e cruzando o rio em uma ponte improvisada onde veio a cair com a farinha dentro dele.

O terceiro morador mencionou uma série de informações sobre o Espírito Santo, que antes mesmo de ser colonizado pelo povo pomerano foi partilhada juntamente com os indígenas no território e inclusive contou algumas histórias sobre a relação controversa entre os portugueses e os indígenas que viviam na Barra do Jucu (Vila Velha-ES). Em meio a diversas informações, a mais relevante foi a respeito do comportamento nômade de povos indígenas, o que defenderia a existência de possíveis índios com comportamentos migratórios. Ainda, houve a menção de um significado para o termo caramuru, que os índios faziam uso deste termo para mencionar, caracterizar e se reportar aos homens brancos que chegaram que significaria cara pálida.

O último relato reforçou a existência de um suposto índio nômade, concluindo que o mesmo havia sido flagrado pelos antepassados da região que a colonizaram caindo de uma pinguela em direção ao rio, não se sabe qual foi o destino deste índio, mas sabe-se que pessoas repassaram essas histórias, considerando uma tradição oral.

NARRATIVAS DE PARCEIROS EXTERNOS À LOCALIDADE

Procurando outras informações além dos repassados pela população local, em contato com uma estudante indígena do Campus de Aracruz-ES e integrante da aldeia de Caieiras Velhas de Aracruz-ES propôs ajudar na pesquisa, a mesma perguntou na aldeia sobre o nome Caramuru, dizendo que o termo foi apelido dado pelos Tupinambás ao naufrago português Diogo Álvares Correia (1475-1557), que teria chegado à Bahia na primeira década do século XVI, e que Caramuru era o nome dado pelos indígenas à moreia, um peixe elétrico e ainda hoje a sua aldeia nomeia esse peixe de Caramuru.

Procurando informações mais científicas, foi realizada no Campus Centro Serrano-ES uma palestra do professor Ismael Tresmann mestre e doutor em Linguística, onde o mesmo afirma que é comum no Brasil, muitas cidades e municípios terem nome de origem Tupi, porém, os indígenas brasileiros não são todos de origem Tupi. Atualmente é falado em torno de 274 línguas indígenas, nos anos 1.500 tinha cerca de 1.000 línguas diferentes, por causa dos massacres, envenenamento e entre outras barbaridades contra os povos indígenas, ocorreu o extermínio ou diminuição da população, dentre as mais faladas a língua Tupi é a mais comum. Em Santa Maria de Jetibá-ES não foram passados povos indígenas Tupi, essa região que compete Santa Maria de Jetibá-ES, Santa Leopoldina-ES e Domingo Martins-ES era habitada pelos povos Macro Jê.

Ainda, segundo Ismael Tresmann, o nome Caramuru, provavelmente foi criado pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas ou na Ditadura Militar Brasileira, conseqüentemente, o nome é considerado uma "farsa", e diversos municípios, da região serrana do Espírito Santo, também tem nomes "forjados", como exemplo, os municípios de Itaguaçu-ES e Itarana-ES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo traçado no início do trabalho foi buscar junto aos moradores locais as memórias e as narrativas sobre o nome Caramuru, foram entrevistados quatro pessoas que são moradoras do distrito, em relação ao nome, pouquíssimos moradores têm histórias ou justificativa por ser esse, os que sabiam e acreditava em alguma justificativa, foram pessoas mais de idade, percebendo-se que esses saberes tradicionais se perderam ao longo dos anos; pesquisar junto às Instituições de Santa Maria de Jetibá-ES, como prefeitura e secretarias sobre como se criou este distrito, foi cedido um material pela secretaria de cultura da prefeitura de Santa Maria de Jetibá-ES; pesquisar junto a população do distrito se há algum registro (documentos, fotografias) ou material que retrataria esta memória, isso não foi possível por falta de material e a elaborar um Template/banner para a participação no Seminário Integrador do IFES, foi elaborado e apresentado, disponível em anexo II.

Observa-se duas versões sobre o nome do distrito de Caramuru, a primeira é sobre a memória da população, a possível origem do termo através de relatos feitos por moradores houve a presença indígena na região e a interação entre essas duas culturas existiram de alguma forma que impactou as pessoas que viveram na região, os relatos não se contradizem, se complementam. E a segunda versão é a do pesquisador Ismael, que já realizou estudos sobre a questão e a cultura pomerana, que afirma ser apenas uma jogada política para conseguir a emancipação política.

Nas regiões de Santa Maria de Jetibá-ES, Santa Leopoldina-ES e Domingo Martins-ES não houve passagem de povos indígenas Tupi, essa região foi habitada pelos povos Macro Jê. Conforme o pesquisador e doutor Ismael Tressmann os nomes desses locais não têm necessariamente um significado, eles apenas mudam para o mais fácil e para os que mais o convém, por exemplo, Itaguaçu (boa

família) também é um nome indígena, mas nenhum povo indígena morou no município. Dessa forma, não é o povo que determina o nome do lugar. O governo da ditadura militar ou Getúlio Vargas fez isso no Brasil todo, distribuindo nomes Tupis para as regiões, sendo que esses povos vivenciaram mais na costa, como Vitória e Vila Velha, podendo se considerar uma jogada política.

A pesquisa cumpriu a primeira etapa que foi identificar o porquê do nome Caramuru para a região em questão e é necessário aprofundar os estudos para se aproximar do real motivo do nome Caramuru.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Janaína. Diogo Álvares, o Caramuru, e a fundação mítica do Brasil. **Revista Estudos Históricos**, v. 14, n. 25, p. 3-40, 2000.

ARAÚJO, Eloi Ferreira de. **Estatuto da igualdade racial**: Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

COIMBRA, Ana Carolina Gomes; BRANCO, Maria Luisa. **Educação escolar indígena e saberes tradicionais**: a percepção dos professores Pipipã de Kambixuru. *Education Policy Analysis Archives*, v. 28, p. 162-162, 2020.

Cultura Pomerana. **Prefeitura de Santa Maria de Jetibá**. Disponível em <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/cultura-pomerana/>. Acesso em: 17 out. 2022.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. 2000.

FONSECA, Diego Leonardo de Souza. Os saberes tradicionais na Ciência da Informação: um olhar para a inovação social. *In: Anais 29º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*. 2022. p. 1-8.

História do Município. **Prefeitura de Santa Leopoldina**, 2019. Disponível em: <https://www.santaleopoldina.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/6503>. Acesso em: 04 out. 2022.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANTOVANI, Rafael. Caramuru: uma ferramenta de nacionalismo. **Revista Letra Magna**, ano, v. 4, 2008.

MARTINS, Evandro Silva. **A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação**. Olhares & Trilhas, v. 6, n. 1, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 32, 2017.

PORFÍRIO, Francisco. **Cultura indígena**. Brasil escola. 16 de outubro de 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SHUTR, Sarah. **Noivas se casam de preto para manter tradição pomerana no ES**. G1, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2016/12/noivas-casam-de-vestido-preto-n-a-tradicao-pomerana-no-es.html>. Acesso em 17 out. 2022.

TREECE, David. **Caramuru, o mito: conquista e conciliação**. Teresa, n. 12-13, p. 307-344, 2013.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

VIANA, Nildo. **Raça e etnia**. Capitalismo e Questão Racial, p. 11, 2009.

WALSH, Catherine. **Estudos (inter) culturais na chave descolonial**. Tabula Rasa, n. 12, p. 209-227, 2010.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum, Maringá**, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001. <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>

ANEXO I

Questionário utilizado na entrevista com alguns moradores de Caramuru.

1. Porque Caramuru tem este nome?
2. O nome tem haver com uma presença indígena na região?
3. Se sim, como foi a passagem de tal indígena na região, como foi sua interação com a população, quem era esse povo?
4. Se não, já ouviu alguma história sobre?
5. O nome Caramuru foi dado em homenagem a algo ou alguém?

ANEXO II

Banner - Seminário Integrador

Título: **Caramuru, cadê o índio que estava aqui?**

Projeto Seminário Integrador
27 Setembro / 2021

Grupo: Carla Daniele Rogge, Gean Carlos Schevembach Ponzari, Gaely Sulcovsky Margon e Pedro Augusto Muggioni Rosa (Alunos do 4º período de Administração).

Professora Orientadora: Kátia Gonçalves Castor

INTRODUÇÃO

O questionamento do nosso trabalho consiste em saber por que Caramuru tem um nome indígena, sendo que o local é predominantemente habitado por paranaenses? Dessa maneira, foi realizado uma pesquisa investigativa em busca da origem do nome Caramuru, tendo como principal relevância um resgate cultural, para valorarmos as histórias locais e tradições. Tendo como principal motivo, sabermos a origem deste nome, e por que foi fixado na região de Santa Maria de Jetibá.



DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As informações do trabalho foram retiradas do povo local, onde são contadas histórias da população, envolvendo pessoas de longa estada de 65 anos.

De acordo com Sofia, "um índio passou na região e o nome desse índio era Caramuru, e ele interagiu com os moradores, permanecendo o nome do local".

De acordo com Jorge "o termo Caramuru paranaense para um índio usavam esse termo para mencionar e caracterizar uma forma humana, que significava com 'pãssá'".



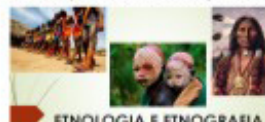
OBJETIVOS

O objetivo geral desse trabalho consiste em reunir as principais informações que conseguimos sobre o significado do nome Caramuru. O Objetivo específico é chegar as conclusões da nossa pesquisa para a pergunta: e por que o local foi designado este nome.

De acordo com Frohben "o nome Caramuru se originou, para nomear um índio na região, e foi fixado sendo de uma palavra em direção ao rio, e o nome do mesmo era Caramuru, por isso do local se chamar assim".

METODOLOGIA

Foi realizado metodologias de pesquisas etnológicas e etnográficas, onde etnologia consiste estudar de modo comparativo e analítico as características sociais e culturais de um grupo, e etnográfico consiste em pesquisa de campo, conduzido em local onde as pessoas vivem acumulando as informações adquiridas a pesquisa bibliográfica para adquirirmos informações, e com isso, tirando algumas conclusões.



ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA

CONCLUSÕES

Com isso, concluímos que as tradições e contos da população estão se perdendo, pois poucas pessoas da região sabem dessas histórias, e não conseguimos documentos no município de Santa Maria de Jetibá sobre o porque do nome do local, mas que esse nome se relacionou pelo índio que passou na região, de acordo com a população.

REFERÊNCIAS

- <https://www.etnologiaonline.org/caramuru>
- <https://www.etnologiaonline.org/apes-de-pesquisa-etnografica/>
- <https://www.cds.riohelmintho.com/etnologia-etnografia.pdf>
- <https://vixzeila.com/bo/2018/23/etnologia-e-etnografia>

Projeto Seminário Integrador
27 Setembro / 2021

IFES Centro-Serrano
Coordenadoria do Curso Superior de Bacharelado em Administração

12

Kátia Gonçalves Castor
Jésus Gomes de Souza

SEXUALIDADE E RELAÇÃO DE PODER:

**DEBATE EMERGENTE
E NECESSÁRIO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo mapear as experiências de estudantes LGBTQIA+ nas instituições educacionais e abordou questões como a ocorrência de comentários LGBTfóbicos e sexistas; segurança, agressão e violência; políticas/disposições do regulamento escolar contra agressão e violência; sentimentos dos/das estudantes LGBTQIA+ em relação à instituição educacional e em relação a si mesmos/as no ano letivo de 2015. Nesse sentido, buscou avançar na elaboração de instrumentos que propiciem construir instituições educacionais constituídas de ambientes seguros e acolhedores para com estudantes LGBTQIA+. Para tal, inspiraram-se nas Leis nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying), e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014), que tem entre suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Palavras-chave: diversidade; estudantes lgbtqia+; bullying

SUMMARY

The research aimed to map the experiences of LGBTQIA+ students in educational institutions and addressed issues such as the occurrence of LGBTphobic and sexist comments; security, aggression and violence; school policy/provisions against aggression and violence; feelings of LGBTQIA+ students in relation to the educational institution and in relation to themselves in the 2015 school year. In this sense, it sought to advance in the development of instruments that facilitate the construction of educational institutions made up of safe and welcoming environments for LGBTQIA+ students. To this end, they were inspired by Law nº 13,185, of November 6, 2015, which establishes the Program to Combat Systematic Intimidation (bullying), and in the National Education Plan (Law nº 13005/2014), which has among its guidelines overcoming educational inequalities with an emphasis on promoting citizenship and eradicating all forms of discrimination, as well as promoting the principles of respect for human rights and diversity.

Keywords: Diversity; LGBTQIA+ students; bullying.

INTRODUÇÃO

A escola tem papel relevante na promoção da socialização e na formação da pessoa. Contudo, as diferentes áreas de conhecimento não conseguem, por si só, abarcar temas transversais que deveriam fazer parte desse espaço democrático e de direito. Louro (2010) aponta que as escolas são espaços de construção do conhecimento, porém o que ocorre é o ocultamento quando se trata da temática sexualidade. Dessa forma, “o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2010, p. 30). Como consequência, muitas vezes, ela acaba incentivando os alunos a buscarem fontes de informações informais que podem ser perigosas e com conteúdos desatualizados.

Louro (2010) ainda evidencia que muitas das experiências que marcaram os alunos em relação à vida escolar, e que se mantiveram em suas lembranças, não estão atribuídas diretamente aos conteúdos programáticos, mas sim às situações que se relacionavam com o cotidiano, ou seja, com as situações vivenciadas no dia a dia, seja com professores e professoras ou com os colegas. A forma com que constituímos as nossas identidades sociais, de gênero e sexuais, estão ligadas, de certa forma, a essas marcas.

Nessa perspectiva, César (2009), em seu artigo intitulado “Gênero, sexualidade e educação: notas para uma ‘Epistemologia’ apontam ser importante “à inserção de estudos e debates sobre sexualidade como importantes caminhos para as mais diversas reflexões”, porém, apesar dos esforços nessa linha de ação, muitas vezes sem sucesso, a escola acaba por reproduzir formas instituídas de organização social como, por exemplo, uma visão heteronormativa. Por outro lado, o espaço escolar tem a força de promover mudanças culturais significativas (LOURO, 1997). Nesse escopo, Louro (1997) apresenta dicas como, por exemplo, estar atento às linguagens

utilizadas a respeito da sexualidade, linguagens essas externadas em salas de aula e em outros espaços formais e não formais tomadas como universais, e que acabam legitimando o que é instituído socialmente na visão heteronormativa. Como consequência, os que não se adequam a um padrão social heteronormativa podem tornar-se sem referências e “invisíveis” nesses espaços.

Em busca da promoção de mudanças culturais em sexualidade, compreende-se ser necessário que os debates, no espaço escolar, deem voz e visibilidade a todos os que sofrem desigualdades impostas por complexas redes de relações de poder existentes, construindo e desconstruindo discursos e olhares voltados para as práticas cotidianas que envolvam esses sujeitos. Sendo assim, pensando na escola como promotora de diferentes relações e que abriga variadas culturas e ideias, Bortolini (2011) aponta para a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que possam debater questões que envolvem a sexualidade, em busca de fomentar reflexões e mudanças em prol da construção de um ambiente escolar justo e democrático, dotados de respeito e cidadania e que, a partir dessas ações, surja uma sociedade livre e humana.

Falar sobre sexualidade, ainda nos dias de hoje, é considerado um tabu em nossa sociedade. A vergonha e o medo de abordar esse assunto em casa faz com que muitas famílias não conversem sobre o tema. Outra questão é achar que falar sobre isso estimula os filhos a iniciarem a vida sexual precocemente, porém, em oposição a esse pensamento e diferente do que se acredita, percebe-se que muitos pais, ainda hoje, reivindicam que as escolas abordem esse tema, pois encontram dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa, reconhecendo, portanto, a importância dessa abordagem no espaço escolar.

As abordagens feitas pelos professores e professoras sobre o tema sexualidade, na maioria das vezes, não contempla as ansiedades e curiosidades das crianças e adolescentes, pois não inclui a

dimensão mais ampla da sexualidade, visto que focam em assuntos como anatomia, fisiologia do corpo humano, aparelho reprodutivo, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos (BRASIL, 1997). As questões de relevância social em relação à sexualidade, como o respeito ao corpo, respeito ao outro e envolvimento em relacionamentos acabam não sendo tratados.

O desconhecimento sobre a sexualidade, bem como a falta de debates sobre o tema, em relação ao seu aspecto social, tem gerado violência e colocam o Brasil no patamar de alto número de assassinatos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e intersexuais (LGBTQIA+³). Segundo dados publicados no relatório de 2021, que monitora dados globalmente levantados por instituições trans e LGBTQIA+, pela Organização não Governamental *Transgender Europe* (TGEU)⁴, pelo 13º ano, o Brasil continua sendo o país onde mais se mata essa população, seguido pelo México e os Estados Unidos, de acordo com a ONG *Transgender Europe* que reportou 375 assassinatos em todo o mundo no ano de 2020.

Os últimos dados dos relatórios do Grupo Gay da Bahia (GGB)⁵ do ano de 2021, revelam que 300 LGBTQIA+ sofreram morte violenta no Brasil, 8% a mais do que no ano anterior: 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%). Segundo a organização, a cada 29 horas um LGBTQIA+ morre de forma violenta vítima da LGTBfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais.

A temática da sexualidade ainda é rodeada de tabus, preconceitos, vergonha e culpa, mas também repleta de dúvidas, mitos,

3 Sigla que reúne os vários sujeitos que representam a diversidade de gênero e sexualidade humana, incluindo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Pessoas Queer ou Genderqueer, Intersexuais, Assexuais, Arromânticos e Agêneros.

4 Disponível em: <https://transrespect.org/en/trans-murder-monitoring/tmm-resources/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

5 Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

curiosidades e, conseqüentemente, manifestações por parte de muitas pessoas. Sendo assim, muitos são os desafios para se trabalhar a temática no espaço escolar. Segundo Louro (2010), em diferentes espaços, sejam eles públicos ou privados, pela afirmação ou pelo silenciamento, é exercida pela escola uma pedagogia da sexualidade que legitima algumas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Mas essa pedagogia também é praticada por demais instituições, como a mídia, a igreja, a justiça etc. seja produzindo discursos contraditórios ou legitimando ou coincidindo na legitimação ou negação de diferentes identidades sexuais. Louro (1992) evidencia que as escolas buscam regular e normalizar a sexualidade a partir dos processos de identificação biológica estipulados pelos corpos sexuados.

Todavia, enfatizar e problematizar a temática se torna fundamental para que as questões referentes à sexualidade possam ser respeitadas em suas diversas formas de expressão e representação, proporcionando, dessa forma, a apropriação de novos conhecimentos e a construção de relações democráticas, libertárias e multiculturais.

Muitas práticas pedagógicas, utilizadas por professores, revelam que a sexualidade está presente no cotidiano da escola de forma espontânea, mesmo que o assunto não seja abordado. Exemplo disso são as aulas de Educação Física, esportes atribuídos a meninos e meninas, as distinções dos banheiros sexistas, a forma do tratamento aos alunos meninos e meninas, com delicadeza ou rispidez; a forma dos meninos e meninas se portarem, uso de brinco ou cabelos compridos pelos meninos, cultura geralmente associada às meninas, a preocupação constante pela escola com a manifestação da sensualidade dos alunos, além do preconceito e a segregação sofrida pelas pessoas identificadas homossexuais. Foucault indica que até mesmo a forma de organização arquitetônica da escola fala sobre sexualidade:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1988, p. 140).

Dessa forma, a sexualidade se expressa em todas as partes, inclusive dentro da escola, embora esse espaço muitas vezes não seja visto como um lugar onde a sexualidade deva ou não ser discutida. Sendo assim, a questão que se coloca não é se a escola deve ou não fazer o debate e as reflexões sobre sexualidade, mas em compreender que ela já fala sobre a sexualidade e de que forma ela tem falado. É necessário que a escola, em suas diversas instâncias, repense suas práticas.

É pertinente saber o quanto estas questões não estão apenas no nível das relações interpessoais, mas que elas estão inseridas no próprio processo educativo, de forma que fazem parte desse processo que acontece dentro da escola. Isso indica como a escola tem se constituído como uma instituição disciplinar, que, de certa forma, controla a ação dos indivíduos, produzindo comportamentos e corpos, a partir do controle de suas práticas, relações, hierarquias e da organização do espaço escolar (FOUCAULT, 2004). É a partir do processo de vigilância e produção que ocorre nesse espaço, a sexualidade são dimensões relevantes de intervenção.

Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ABGLT), entre o final do ano letivo de 2015 e concluída no início de 2016, composta por 1016 estudantes do ensino fundamental e médio, que tinham entre 13 a 21 anos, apontam com as escolas, de certa forma, contribuem ou não para o acolhimento ou exclusão de alunos LGBTQIA+. Os estudantes participantes da pesquisa eram oriundos de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, com exceção do Estado de Tocantins.

Essa pesquisa foi feita para os estudantes no formato de questionário online, pelo qual respondiam sobre suas experiências na escola, no ano letivo de 2015. Os questionários abordavam as seguintes temáticas: comentários preconceituosos, sentir-se (in)seguro/a, ser agredido/a e se sentir bem na escola. Também foram perguntados/as sobre suas experiências acadêmicas, atitudes em relação à escola e a disponibilidade de acolhimento de estudantes LGBTQIA+ na escola. Os resultados dessa pesquisa apontaram que 60% dos alunos se sentiam inseguros na escola por causa de sua orientação sexual; 48% ouviam com frequência comentários LGTBfóbicos feitos por seus pares; 73% disseram que foram agredidos verbalmente por causa de sua orientação sexual e 27% dos estudantes LGBTQIA+ foram agredidos fisicamente por causa de sua orientação sexual.

Embora haja grande evolução referente à temática e o posicionamento de subversão de grande parcela da sociedade, ainda encontramos dados de violência contra pessoas LGBTQIA+ que ocorrem com frequência como vimos na pesquisa exposta anteriormente. Todavia, vale salientar que a escola precisa desenvolver um trabalho que possa promover debates e discussão sobre as diferenças. Não é raro ver nos telejornais e nos noticiários em geral o índice de assassinato de pessoas LGBTQIA+.

Diante da realidade que a pesquisa se coloca, é preciso repensar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no espaço escolar. De que formas estão sendo, e se estão sendo abordadas as questões que envolvem as minorias sexuais na escola? De que forma é possível transformar a escola em ambientes mais justos e democráticos no campo da sexualidade? Quais as implicações que a falta de debate e reflexão sobre a diversidade sexual podem causar na sociedade?

É preciso, pois, problematizar tais conteúdos no espaço escolar. Como diz Louro (2008), é necessário “estranhar o currículo”, nos questionar sobre os binarismos e a construção das verdades que

são produzidas por uma política identitária, que impede construção das identidades de gênero e de sexualidade. Portanto, é necessário pensar e promover ações que construa uma educação para a diversidade com o intuito de colaborar para a formação de uma sociedade justa, onde possa ser extinta a violência, o preconceito, a discriminação e o medo de ser e expressar o lado saudável e natural de ser diferente e diverso.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR?

A escola, muitas vezes, acaba por reproduzir formas instituídas de organização social como, por exemplo, a expressão da visão heteronormativa. O espaço escolar é um espaço de humanização, que acontece a partir das relações humanas, na forma de ser e conviver. Essa formação se dá pela ação dos professores, assim como pela transmissão e apropriação de conhecimentos que possibilitam a transformação da realidade. Morin (2000, p. 11) ressalta que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”.

Assim, considerando a importância dos debates e estudos sobre as problemáticas que envolvem as questões da sexualidade, o papel que a Educação tem com a formação humana e social do indivíduo, a existente preocupação das interferências ideológicas como, por exemplo, os apontados por Cunha (2011), quando refere-se aos projetos ou indicações de lei, apresentados por deputados e senadores, que se exerce a pressão ideológica dos mercados sobre os currículos escolares, especialmente nas redes públicas de educação.

Nesse sentido, Louro (2010) aponta a relevância de se discutir, debater e refletir sobre a sexualidade no ambiente escolar devido a sua importância na construção das identidades e reiteração ou desconstrução de normas e padrões sociais.

Essas reflexões são tarefas urgentes e contínuas que corroboram com o processo educativo para a vivência da sexualidade em sua plenitude. A escola, nesse sentido, deve ser, como aponta Louro (1997, p. 57) “um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permite um olhar mais crítico e reflexivo, “pois, muitas vezes, ela se torna “um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações”.

Percebe-se, a partir dos estudos de Louro (1996, 1997, 2010), Cunha (2011), César (2009) e Bertolini (2011), que há evidência e narrativas que envolvem a temática da sexualidade no espaço escolar, pois elas estão presentes nas mais variadas formas, algumas vezes mais expostas, outras menos, como por exemplo, nas músicas, nos desenhos, textos e, principalmente, nas expressões, palavras e gestos de estudantes e professores.

Para Louro (1997), a escola, muitas vezes, delimita espaços, servindo de símbolos e códigos para afirmar o que cada um pode ou não fazer. Ao mesmo tempo em que agrega, ela também separa e institui padrões, valores e crenças. Dessa forma, a escola, quase sempre, reproduz o modelo definido pela sociedade buscando instituir gestos, condutas e posturas apropriadas em busca da normatização dos corpos. Apesar de ser considerado um tema contemporâneo socialmente, ainda existe uma carência em políticas educacionais que deem a devida atenção às questões relativas à sexualidade, pois as abordagens por parte dos professores sobre a temática são, muitas vezes, feitas em uma perspectiva simplória através da disciplina de ciência, quando se estuda o corpo humano, limitando as reflexões sociais que a temática poderia alcançar. Silva e Megid Neto (2006, p. 192) apontam que isso ocorre devido que o tema sexualidade ainda gera “medo, sentimentos de despreparo, vergonha, insegurança e falta de confiança”.

Apesar de a temática sexualidade ser contemporânea, ela abarca questões sociais importantes. No entanto, na nova Base Nacional Comum Curricular, no nosso entendimento, ela aborda a temática de forma generalista, pois apresenta instrução insuficiente sobre a forma com que o tema deveria ser inserido nas aulas, também não apresenta de que forma se daria a formação dos professores para trabalhar tais conteúdos, apresentando o seguinte texto:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 327).

Nesse sentido, entendemos que existe a necessidade de produzir debates e reflexões sobre a temática em sala de aula, produzindo materiais e atividades em conjunto para serem desenvolvidos nos diferentes espaços escolares, que visem à promoção da equidade, na sua forma de multiplicidade das diferenças, a partir de uma educação para a diversidade, percorrendo, assim, um caminho de criação de uma escola democrática que trabalhe e lide com as diferenças sejam elas quaisquer quais forem.

Cada vez mais as discussões sobre sexualidade estão em pauta, porém nos dias atuais a temática ressurgiu sob outro viés: em embates políticos e ideológicos. Isso tem colocado a temática em evidência, pois algumas propostas de leis, ao invés de reforçar o papel do Estado em relação aos direitos e valores sociais e a legitimação do trabalho educacional desenvolvido no espaço escolar, colocam em xeque e questiona a pertinência do papel da escola na construção de conhecimento e valores. Recentemente, nas propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), ocorreu uma intervenção, no que se refere à temática gênero e diversidade sexual. Com a justificativa de uma preocupação com a formação moral de alunos

e alunas, a chamada “ideologia de gênero” tem sido associada a uma doutrina, que poderia interferir no processo educacional e de formação dos alunos. Essa problematização sobre a “ideologia de gênero” tem aberto espaço para o movimento chamado “escola sem partido”, projeto que objetiva adotar medidas eficazes para prevenir supostas práticas educacionais que levam “doutrinação” nas escolas, bem como a “usurpação dos direitos dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PLS, 2016)⁶.

A escola tem um papel socializador que é garantido pela Constituição Brasileira, que consagra o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como princípios básicos para a ministração do ensino no Brasil. Nesse sentido, o projeto “escola sem partido” restringe a liberdade de ensino, pois não proporciona o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, pois não permite debates sobre a vida sociopolítica, a qual os alunos estão inseridos. Além de colocar os estudantes numa posição passiva e acrítica, veda a discussão de simples tópicos da vida social como a política, religião e a própria filosofia. Nesse sentido, é importante destacar o papel dos docentes na centralidade do processo educativo, pois é quem possibilita a escola a fazer a reflexão e o debate relativo a diferentes temas, inclusive da sexualidade.

Temos entendido que a ação pedagógica precisa desenvolver nos alunos um exercício reflexivo, proporcionando a análise e os questionamentos sobre sua ação diante dos acontecimentos e de sua forma de agir no espaço escolar. As abordagens sobre a temática sexualidade na escola e na formação de professores são de grande importância para evidenciar, problematizar e promover reflexão sobre a forma com que a sexualidade se manifesta e as relações de poder que permeiam todo campo social e que buscam disciplinar

6

PROJETO DE LEI DO SENADO DE 2016, <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline>. Acesso em: 11 jul. 2022.

os corpos, mas que encontram também pontos de resistência. Para abordar a temática, é preciso que professores e professoras estejam embasados teoricamente e preparados para abordar e discutir o tema. A partir do fazer pedagógico no espaço escolar, devem cumprir seu papel, dentro da visão histórico-crítica, e terem como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, formando sujeitos capazes de compreender que somos constituídos na existência das diferenças, de maneira a respeitá-las.

Durante muito tempo, a escola tem evitado abordar a temática sexualidade de forma contextualizada, fundamentada no conhecimento científico, devido às dificuldades encontradas por professores, seja por falta de formação, preparo e, até mesmo, tabus para tratar o assunto e as barreiras encontradas para se debater a temática como, por exemplo, as questões religiosas que acabam por interferir no debate. No entanto, verifica-se a necessidade de se inserir a temática sexualidade nas propostas pedagógicas.

Louro (2011) aponta que a instituição escolar é responsável pela fabricação de sujeitos. Significa, portanto, que a escola de forma sutil e permanente age para que corpos e mentes sejam disciplinados e atuem conforme o esperado. Dessa forma, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial, de desconfiança, principalmente por parte dos docentes. "A tarefa mais urgente seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado natural" (LOURO, 1997, p. 67).

Desse modo, a escola tem responsabilidade de tratar o tema em uma perspectiva interdisciplinar, de forma com que sexualidade seja vista em diferentes momentos e perante diversas concepções, abordando todos os seus aspectos. Diferente do que muitos pensam, a escola é um espaço onde há grande expressão da sexualidade e manifestação. Foucault (1998) entende a sexualidade como construção social, histórica e política relacionada ao poder e à regulação, com formas e variações impossíveis de serem explanadas sem

examinar e explicar seu contexto formativo. Sendo assim, é necessário promover um trabalho investigativo que focaliza o docente e sua experiência, acerca da sexualidade, com os alunos e alunas com seu corpo em desenvolvimento, em um contexto pedagógico do espaço escolar, onde a temática sexualidade não foi prescrita e nem pensada, mas se faz presente no dia a dia pelas experiências que os alunos e alunas vivem e manifestam na escola.

Nesse sentido, é preciso repensar e desconfiar das práticas pedagógicas que podem ser limitadoras quando se adota o senso comum, daquilo que se é visto como natural, pois acabam por regular e limitar as escolhas e o aprendizado quanto à construção das identidades. Para Louro (2010), há possibilidades de transformações sociais opressoras quando existem ações intencionais e de iniciativas políticas progressistas, que possam transformar as estruturas de desigualdades e injustiças que parecem organizar o campo sexual.

A escola é um espaço de socialização de crianças, jovens e adultos, de diferentes classes sociais, religiões e etnias. Portanto, um espaço onde se vivenciam as diversidades, onde é oportunizado o desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais e psicológicas. Assim, é um importante meio de execução de políticas públicas de maior relevância na constituição de subjetividades.

A temática sexualidade passou a ter certa evidência dentro da escola ao ser incluída como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse sentido, a escola pode atuar na busca de resistência e mudança, de forma crítica e com consciência política, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre as construções históricas que privilegiam uns em relação a outros.

Quando problematizamos as questões referentes à sexualidade acabamos, de certa forma, colocando em evidência os engendramentos dos regimes discursivos em relação às sexualidades.

É necessário, portanto, pensarmos em algumas possibilidades para a produção de resistências a dispositivos de controle que refletem processos de assujeitamento dos corpos à matriz heteronormativa.

O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE A TEMÁTICA FAÇA PARTE DO ESPAÇO ESCOLAR?

O papel formativo que a escola desempenha tem uma grande responsabilidade de superação dos preconceitos e na defesa dos direitos humanos. Segundo Campos (2004), é preciso pensar em um processo de formação de docentes em que estes possam contribuir para as reflexões de subsídios que ancoram as políticas educacionais voltadas à sexualidade. É necessário considerar que os debates, as problematizações e reflexões feitas no espaço educacional em relação à sexualidade, implicam em uma redução que envolve os sujeitos na sua individualidade, seus valores e comportamentos, visto que a sexualidade faz parte de um terreno híbrido entre o pessoal e o social, ela está inserida de forma enigmática e emaranhada onde se articulam o ser e o existir individual e o coletivo de cada um de nós. Portanto, é preciso refletir sobre tais questões e se libertar dos tabus, preconceitos e dogmas, que estão presentes nas complexas relações a qual estamos inseridos. Nesse sentido, a forma com que a escola se coloca diante das questões sobre a sexualidade e da diversidade sexual expressada por seus diferentes sujeitos precisam ser formas que promovam o aprendizado, a autonomia e a crítica sobre o mundo, para que ocorra esse processo que as práticas adotadas colaborem para as reflexões do universo que vivemos.

A escola é formada por diferentes atores, os alunos, professores, funcionários, mães e pais, que vivem e expressam sua sexualidade. Entretanto, o espaço escolar muitas vezes não é visto como um lugar onde a sexualidade não deva ser expressa ou discutida. Mesmo não expressando de forma direta, na verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade.

A sexualidade no espaço escolar não pode ficar invisibilizada. Sendo assim buscamos contribuir, neste trabalho, para que avancemos na reflexão de que a sexualidade não se trata de apenas de uma questão, como mais um assunto a ser tratado por professores e professoras, visto como mais uma temática a ser trabalhada no espaço escolar e que rouba o tempo para se trabalhar os “conteúdos”. Vale lembrar que o currículo escolar não é neutro, ele é dinâmico, e muda de acordo com a realidade vivida pelos alunos. A sexualidade está presente em todos os espaços, em cada fala e expressões feitas por alunos e professores dentro da sala de aula, se encontra nas diferentes áreas de conhecimento, que em determinados momentos são negados ou valorizados, ela está presente nas entrelinhas, em cada imagem e em cada dado. Na maioria das vezes a manifestação da sexualidade é abordada com preconceitos, repressão, ou reduzidas à reprodução humana, a contracepção ou ao sexo, que ela adentra as questões sociais, exemplo disso é a segregação espacial que acontece até mesmo dentro da escola e nas salas de aula. Pessoas que se identificam como uma determinada opção sexual acabam por vezes frequentando ou não certos espaços dentro da escola, seja por não serem bem recebidos ou até mesmo por repressão ou preconceitos por outros colegas.

A escola é instituída pela sociedade para a sociedade, sendo assim formada por diversidades, sejam de origem cultural; gênero; sexual; étnico-racial; entre outras, portanto, ela faz parte da sociedade, dessa forma ela não pode ser excluída dessa mesma sociedade. Dessa maneira, a escola é influenciada e também influencia no modo de pensar e nas transformações ocorridas na sociedade. Ela, juntamente com

outras instituições como, família, comunidade, organizações governamentais e não governamentais tornam-se responsáveis por construir caminhos que possam valorizar as diferenças existentes nas sociedades.

As atividades pedagógicas precisam ser planejadas considerando as intencionalidades de transformação das relações interpessoais, para que possam, de certa maneira, proporcionar mudanças da representação hegemônica sobre a sexualidade, transformando os ambientes violentos, sexistas, machistas e homofóbicos, em ambiente que proporcione o respeito às diferenças.

Butler (2000) aponta que a construção dos nossos corpos e das relações, no que diz respeito a gênero e sexualidade, não resultam de uma experiência específica ou que esteja restrita apenas a um espaço. Segundo a autora, essa construção se dá nas diferentes relações com um conjunto de dispositivos, ações e discursos, que são constantemente reiterados. Nesse processo somos sujeitos e objetos, ou ambos, o controle, os modos como falamos, vestimos, nos comportamos, os nossos gestos e falas e até mesmo as práticas sociais como a política, discursos, práticas médicas e familiares, produzem significados e verdades sobre tudo. Esse processo não é estático, mas está em constante movimento e relações, que constroem o gênero e a sexualidade, portanto esse processo é complexo e dinâmico, faz-se necessário, entretanto, pensarmos o papel da escola, mais especificamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, que buscam construir um espaço de valorização das diversidades com que cada sujeito foi construído, e as aberturas que se constituem como contra hegemônica.

Sendo assim, é necessário promover um trabalho investigativo que focaliza o docente e sua experiência, acerca da sexualidade, com os alunos e alunas com seus corpos em desenvolvimento, em um contexto pedagógico do espaço escolar, onde a temática sexualidade não foi prescrita e nem pensada, mas se faz presente no dia a dia pelas experiências que os alunos e alunas vivem e manifestam na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que as sexualidades têm sido marcadas por estereótipos e denominações impostos pela sociedade por meio das relações de poder que se estabelecem nos diversos espaços, incluindo os escolares. Considerando que não se dissocia a pessoa de sua sexualidade, sua presença nos espaços escolares tem evidenciado a necessidade urgente de debates, pois, de acordo com Louro (1997, p. 81) “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”.

Sendo assim, este artigo apresentou algumas proposições de desenvolvimento de um processo reflexivo da problematização em relação à temática de sexualidade no espaço escolar, buscando provocar os professores para o debate sobre o tema em suas práticas educativas. Sobre isto, é importante compreender o papel da escola, que a partir das ações e discussões sobre a sexualidade venha possibilitar, por exemplo, o respeito às diferenças como um fio condutor da emaranhada construção social, a partir da promoção de uma educação para a diversidade.

Nesse sentido evidenciamos a necessidade de se desenvolver um processo formativo que problematize a sexualidade no espaço escolar, capacitando professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, o ambiente escolar é um dos principais lugares de construção dos conhecimentos do sujeito em processo de escolarização, portanto, incluindo identidade e, consequentemente, é um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças, principalmente as de gênero e sexualidade.

Dessa forma, entendemos que o espaço escolar possui grande importância para que haja o desenvolvimento de uma consciência crítica e de práticas pautadas no respeito à diversidade e aos direitos humanos, de todos os que estão inseridos nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e gênero na escola. Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123, 08, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, M. E. C. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursos do sexo.* In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqu.** 34(123), 730-734, 2004.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação:** notas para uma "Epistemologia", Educar, Ed. UFPR, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 16, núm. 48, p. 585-607, set./dez. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I. A vontade de Saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III. O Cuidado de Si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão Técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório 2021 / José Marcelo Domingos de Oliveira, Luiz Mott (organizadores).-- 1. ed. -- Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *et al.* (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado - pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, vol.19, nº.2, Ago 2008, pp.17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> - Acesso em: 7 maio 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, número 46, dez 2007, pp.201-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46> - Acesso em: 7 mai. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan./jul., 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez, 2000.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; MEGID NETO, Jorge. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, 12(2), 185-197.

TRANSGENDER EUROPE. **Transrespect versus transphobiaworldwide new (TvT)**. TMM Update – TransDay ofVisibility 2021. Disponível em: <https://transrespect.org/en/trans-murder-monitoring/tmm-resources/>.

13

*Denize Mezdri de Almeida
Alexandra Cardoso Siqueira*

**IMPACTOS
NA ALFABETIZAÇÃO
PÓS-PANDEMIA:
POSSIBILIDADES INCLUSIVAS
NA FORMAÇÃO INTEGRAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.13

RESUMO

O intuito deste artigo é problematizar os impactos da pandemia na alfabetização dos alunos e buscar possibilidades mais inclusivas de acordo com as realidades dos alfabetizandos, que minimizem tais impactos, no contexto educacional brasileiro. Para tal, como docente da Educação Pública e atuante no componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática no primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais; além de cursista e tutora em vários cursos e programas educacionais, se propõe um estudo qualitativo de observação participante, durante três trimestres letivos de 2022 em uma turma de primeiro ano de ensino fundamental de uma escola pública do interior.

Palavras-chave: impactos da pandemia; alfabetização; inclusão

ABSTRACT

The purpose of this article is to problematize the impacts of the pandemic on students' literacy and seek more inclusive possibilities according to the realities of literacy students, which minimize such impacts in the Brazilian educational context. To this end, as a teacher of Public Education and active in the curricular component of Portuguese Language and Mathematics in the first year of elementary school in the initial years; in addition to being a student and tutor in various courses and educational programs, a qualitative study of participant observation is proposed, during three academic quarters of 2022 in a first-year elementary school class at a public school in the interior.

Keywords: impacts of the pandemic; literacy; inclusão

INTRODUZINDO O CENÁRIO E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

O contexto social causado pela presença da Covid-19 trouxe impactos em vários âmbitos, dentre estes o campo educacional foi muito atingido deixando mais de cinco milhões de estudantes brasileiros sem aula em 2020, e destes quase 1,4 milhão de estudantes entre 6 e 17 anos deixaram as instituições de ensino, segundo dados da Unicef do Brasil (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Com o advento da pandemia, as instituições de ensino obrigaram-se a interromper suas atividades presenciais e adequarem-se a atendimentos remotos. Na conjuntura, milhares de estudantes, em fase de alfabetização, passaram a desenvolver suas atividades escolares na ambiência domiciliar. Assim, a responsabilidade passou a ser imediata dos pais/responsáveis, já que a mediação e presença pedagógica do professor tornou-se distanciada.

As crianças de 6 a 10 anos foram as mais afetadas pela exclusão escolar. Segundo a pesquisa realizada em 2022, pela ONG Todos Pela Educação⁷, em 2019, antes do mundo parar devido ao coronavírus, cerca de 1,4 milhão de crianças entre 6 e 7 anos de idade não sabiam ler nem escrever no Brasil. Em 2021, esse número passou para **2,4 milhões**. Um **crescimento de 66,3% em apenas dois anos**. Segundo esta mesma pesquisa, até a pandemia, a etapa de alfabetização era a que mais havia avançado no Brasil, tanto em universalização de acesso, onde quase todas as crianças nesta idade estavam na escola, como em progresso de ensino.

7

Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em: 10 out. 2022.

De acordo com a BNCC, os alunos devem ser alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental. **A não-alfabetização de crianças em idade adequada pode trazer enormes prejuízos para aprendizagem, além de aumentar o risco de reprovação e evasão escolar.**

Para que não vire uma “bola de neve” a defasagem na alfabetização e que não interfira em outras etapas de aprendizagem, é preciso enfrentar com muitos esforços em desenvolver estratégias, onde redes e gestões municipais, estaduais e federais de instituições de ensino possam atuar de forma compartilhada e eficaz, tendo na ponta o olhar sensível e atento dos docentes. Até porque muitas crianças perderam entes queridos, gerando impactos sociais, emocionais e econômicos que desestimulam a aprendizagem.

Sabe-se por pesquisas realizadas pela Undime⁸, que uma das maiores estratégias aplicadas por estados e municípios, em média 78% deles, realizaram a busca ativa para encontrar e acompanhar estudantes que não retornaram nas atividades escolares presenciais e ou não realizaram atividades escolares. Mas além disso, é necessário o oferecimento de espaços de acolhimento e escuta para combater a evasão e o desinteresse escolar.

Devido à pandemia do novo coronavírus, escolas de todo Brasil foram fechadas para preservar a saúde de estudantes e funcionários. A suspensão das aulas, uma das estratégias adotadas para tentar frear o avanço da Covid-19 no Brasil, trouxe novos desafios aos gestores, professores e famílias, em meio ao caos, incertezas, medo, pânico. A primeira recomendação decretada foi o distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimento nos hospitais, postos de saúde, entre outros.

8 Disponível em: <https://www.futura.org.br/alfabetizacao-quais-sao-os-desafios-pos-pandemia/>. Acesso em: 10 out. 2022.

A alfabetização é primordial não só para a base dos demais níveis de ensino e escolaridade, mas para o pleno exercício da cidadania, como é trazido nas políticas públicas educacionais do Brasil. A exemplo, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, preconiza em seus artigos que a alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas; que deve haver centralidade do papel da família na alfabetização; considera a alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social; tem como objetivos principais a promoção da cidadania por meio da alfabetização, elevar a qualidade do ensino da aprendizagem e contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE; suas diretrizes são: Estímulos aos hábitos de leitura e escrita. Priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Integração de práticas motoras e expressões artísticas. Respeito às particularidades modalidades especializadas. Valorização do professor alfabetizador.

Outro marco, é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que estabelece juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral, construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; promovendo processos de ensino e aprendizagens com conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio.

A pandemia do coronavírus trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos. A educação também mudou: com o apoio da tecnologia e novas ferramentas, foram realizadas inúmeras adaptações para alcançar famílias em distanciamento social.

Desse modo é fundamental que o educador compreenda as potencialidades dos seus alunos e considere-os enquanto sujeitos ativos da aprendizagem, procurando propor estratégias e reflexões que tornem significativo o aprendizado.

A criança, além de aprender a ler e escrever, deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. As novas propostas metodológicas sugerem que se leve a criança a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade. Numa sociedade marcada pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Rose e Meyer (2002, *apud* ALBA, 2006, p. 148) nos revelam que,

[...] tecnologias trazem para os educadores um imenso leque de recursos didáticos para lhes dar oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas de sua aprendizagem, proporcionando meios variados, ferramentas e métodos, graças à flexibilidade que têm as tecnologias para se adaptar às diferentes necessidades dos estudantes, ajudando a superar as dificuldades e apoiando-se nos aspectos de maior potencial.

É imprescindível que o professor se aproprie de novas ferramentas tecnológicas, criando aulas atrativas para que seus alunos tenham total interesse em aprender, na busca para a construção de uma educação para a diversidade.

A criança aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesma. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa e sedutora, mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. A mídia continua educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto entretém (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 6).

A modificação com novas práticas tecnológicas de ensino visa melhorar a qualidade, explorando a aplicação de imagens, movimentos, músicas e artes, moldando um universo imaginário transposto sobre a realidade que será trabalhada no conteúdo em sala de aula. Poesia, histórias, fábulas, mitos, parlendas, músicas devem ser trabalhadas através de recursos audiovisuais e assim tornando as aulas mais estimulantes, desta forma crianças começam a aguçar o gosto pela linguagem oral e assim impulsionando o desenvolvimento pela leitura e escrita.

Claramente, é necessário a continuidade destas práticas com maiores possibilidades inclusivas destes aspectos significativos e de interesse dos alfabetizandos, desde aqueles que estão e os que saem da educação infantil para ingressar no 1º ano do ensino fundamental, onde estes, trazem consigo uma base para que o professor alfabetizador possa dar continuidade no processo de alfabetização.

Com a pandemia e paralização das aulas por quase dois anos os alunos deixaram de adquirir as competências básicas para prepará-los e ao ingressarem no ensino fundamental o professor precisou voltar nestas competências como limites, regras, lateralidade, coordenação motora, entre outros, pois os alunos não sabiam ouvir e assim ficava difícil introduzir o processo de alfabetização e ainda a maioria não conhecia o alfabeto e os numerais até dez.

Após esses quase dois anos de pandemia e preocupada com a aprendizagem dos alunos era preciso mudar práticas pedagógicas, utilizar novas ferramentas, aprender novas tecnologias e trazer um novo significado da escola aos estudantes.

DESENVOLVENDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS DE ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL

O entendimento de alfabetização, aqui neste ensaio, intercede a fonética de Emília Ferreiro e a alfabetização significativa de Paulo Freire. Com estes autores dialoga-se a alfabetização, mediante ao cenário da pandemia do novo Coronavírus e as condições educacionais brasileiras descritas anteriormente, de forma a problematizar nestas realidades de docentes e discentes das escolas públicas, que produzam processos de alfabetização de crianças com

possibilidades mais inclusivas cognitivamente, emocionalmente, socialmente e fisicamente na promoção do que, podemos chamar, de uma formação alfabetizadora mais integral.

Desta forma, enquanto a alfabetização fonética posiciona um nível de leitura e escrita, a alfabetização significativa traz elementos de estratégias que melhor aproximam o interesse e a disposição dos alfabetizandos às aprendizagens cognitivas, emocionais, físicas e sociais que se interagem na dinâmica da leitura e escrita. Este é o sentido da alfabetização inclusiva, ser integral, incluindo o ser como todo, nos contextos que os envolvem.

A alfabetização significativa em Freire (2014), apresenta a liberdade de relacionar para além dos fonemas, sons e letras com o mundo cotidiano com a criticidade e a vivência, modificadas à ludicidade e formação necessárias à idade e situações em que vive cada alfabetizando, que de acordo com esse autor, como um “ser sendo no mundo”.

Nas observações e técnicas da fonética, som e letras demonstradas nas etapas de alfabetização de Emília Ferreiro (1985, 1996, 2000), subsidiou-se as intensidades das atividades diárias e avaliações orais e escritas. O acompanhamento por estas etapas, se resume, pelas observações e, que, segundo essa autora, se constitui nesta ordem: a) pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; b) silábica: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; c) silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; d) alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

Desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997, até os dias de hoje Emília Ferreiro, vem sendo aporte para programas governamentais de alfabetização, assim como o autor mundialmente conhecido - Paulo Freire. O mesmo ocorre com na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), preconiza, na atualidade, a alfabetização na

idade certa até aos 8 (oito)anos, ou seja, destinada nos três primeiros anos do ensino fundamental anos iniciais (1, 2 3 anos/séries).

Assim, justifica-se as articulações das propostas teóricas metodológicas das observações e participações desta pesquisa descrita neste ensaio, para problematizar os impactos e as possibilidades no tocante da alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Também sofrendo os mesmos impactos descritos por conta da pandemia, para o processo de alfabetização destes alfabetizandos foi preciso criar uma rotina diária de adaptação e socialização para esta fase de escolarização, pois o contato educador x educando é indispensável nesse processo didático, visto que, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Pois, o distanciamento das crianças da escola, interromperam um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar”.

Com a realização de diferentes ferramentas pedagógicas, que vão além de folhas xerocadas, há o uso de jogos didáticos estimulando a aprendizagem dos alunos e recursos tecnológicos em mídias e informática, utilizando sempre textos, palavras, vídeos e imagens do contexto destes alfabetizando. Após a primeira avaliação diagnóstica no início do ano, durante as atividades realizadas sempre reforçando de uma etapa de alfabetização para outra em trabalhos individuais e em grupos de forma oral e escrita, uma outra avaliação do mesmo tipo da do início do ano, foi aplicada comparando a escrita e alfabetização dos alunos durante este processo. Apesar das dificuldades encontradas, os avanços irão surgindo a cada dia, tornando mais prazeroso o processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, após as observações participantes de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais, com 21 discentes com a faixa de idade 06 a 07 anos e ainda sendo

uma sala que apresenta dentro deste quantitativo de 02 discentes da educação especial e inclusiva⁹, apresenta-se inicialmente o seguinte diagnóstico das etapas de alfabetização:

Tabela 1 - Alfabetização da turma de acordo com as etapas da alfabetização

Etapas de Alfabetização	Quantitativo de discentes no início das observações	Quantitativo de discentes ao final das observações
Pré-silábico	16	02
Silábico	03	04
Silábico-alfabético	---	06
Alfabético	---	07

Fonte: Produzida pelas autoras pesquisadoras.

Esta satisfação, justifica-se também pelo quantitativo de alfabetizando que avançaram com tais práticas. Observando a tabela acima é nítido que dos 19 alfabetizando típicos já se tem ainda no primeiro ano da alfabetização, mesmo após uma pandemia, uma média de 37% na última etapa de alfabetização esperada em dois anos. E ainda um quantitativo baixo, de estudantes em processo de alfabetização, apenas dois deles, que não avançaram para as próximas etapas. Isso devido à baixa frequência às aulas por estes alfabetizando.

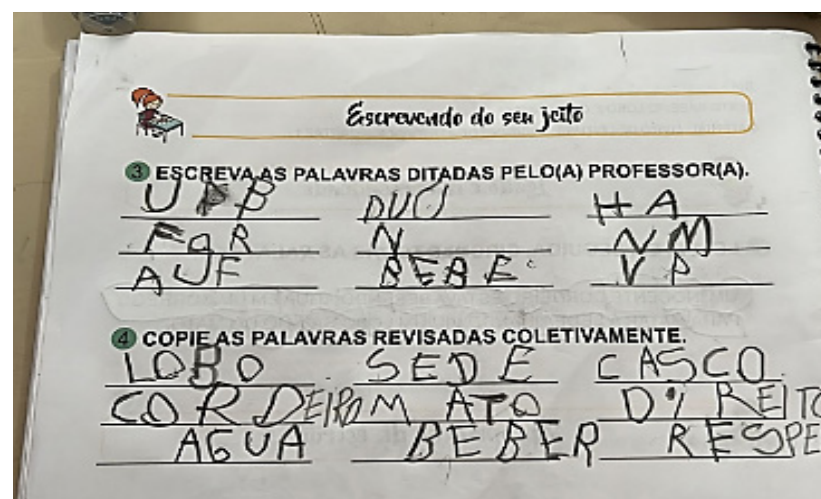
Vale a pena ressaltar que, os primeiros anos das escolas públicas de ensino fundamental dos anos iniciais do país, apresenta neste ano de 2022, crianças que estavam dois anos sem as interações e dinâmicas escolares de aprendizagem para sua idade. Portanto, os alfabetizando desta sala, especificamente, pode-se considerar como alfabetizando à nível de educação infantil do Pré I, pois não passaram, efetivamente, pelos processos de ensino e aprendizagem deste ano/série e nem do Pré II.

9 Devido a restrição de outros métodos avaliativos e de acompanhamento para os alfabetizando da educação especial e inclusiva, neste ensaio não se relacionará dados sobre eles.

É dito isso, pois em nossas observações a maioria não sabia segurar lápis, cortar folhas, segurar e utilizar régua e material de colorir, regras de convivências entre os diferentes, dentre outras. Condições primárias da cultura escolar, fundamentadas na educação infantil até os 5 anos de idade, ou 6 anos incompletos.

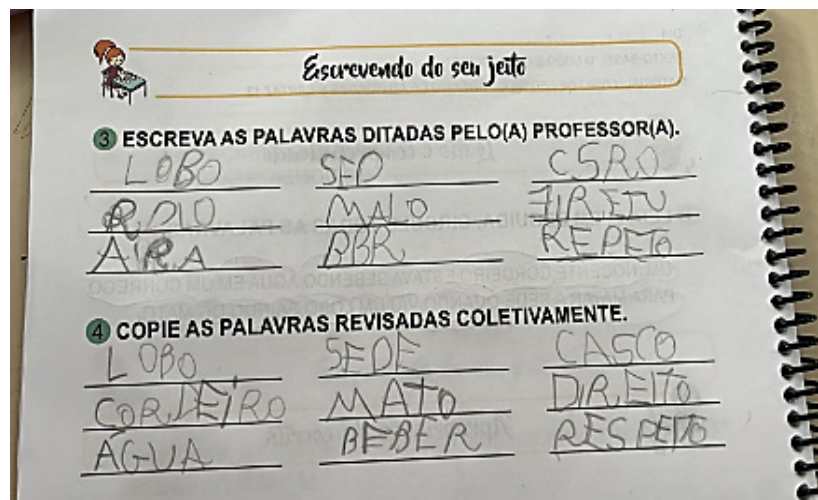
Abaixo encontra-se demonstrativo da avaliação individual realizada em outubro, a qual é no mesmo estilo das realizadas no início do ano. A cada demonstrativo, a indicação da etapa fonética da alfabetização se encontra o alfabetizando:

Figura 1 - Demonstrativo Avaliativo de alfabetizando na Etapa Pré-Silábica



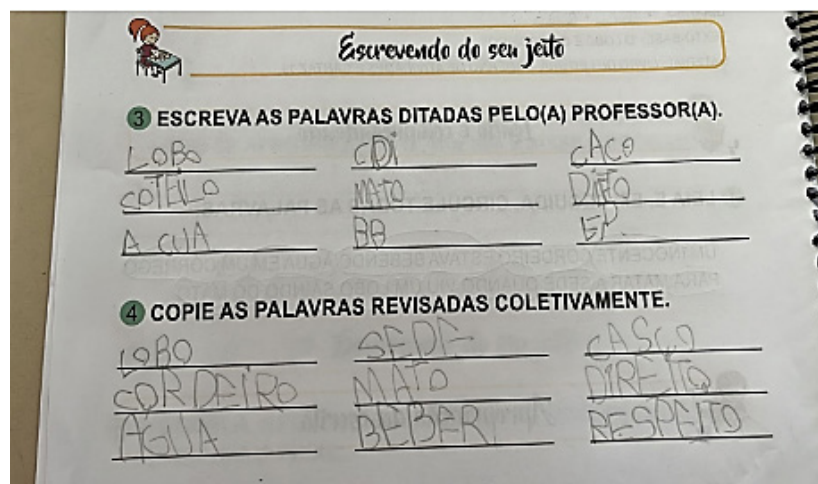
Fonte: Arquivo pessoal, (2022).

Figura 2 - Demonstrativo Avaliativo de alfabetizando na Etapa Silábica



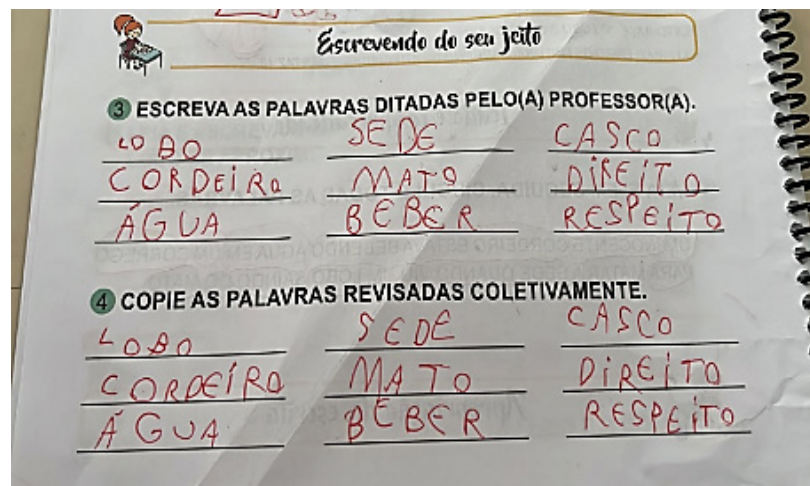
Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 3 - Demonstrativo Avaliativo de alfabetizando na Etapa Silábico Alfabético



Fonte: Arquivo pessoal, (2022).

Figura 4 - Demonstrativo Avaliativo de alfabetizando na Etapa Alfabético



Fonte: Arquivo pessoal, (2022).

De forma simples, após várias formas e práticas de leitura e escrita, como descritas anteriormente, estas avaliações diagnósticas realizadas em março de 2022 e a de outubro de 2022 requeriam que os alfabetizando escrevessem o que era ditado e após as mesmas palavras eram escritas e revisadas no quadro, para que cada alfabetizando rescrevesse como lá estava e comparassem com as que escreveram, durante o ditado.

CONSIDERANDO POSSÍVEIS PARA NÃO CONCLUIR

Sabe-se que nos processos educacionais não há formas, fórmulas e ou quaisquer tipos de moldes deterministas para e com a educação. Mas podemos compartilhar angústias e possibilidades para coletivamente entender e promover possíveis que minimizem realidades injustas, exclusivas, discriminatórias e antidemocráticas,

sem tirar o rigor, a ética e a humanidade dos processos educacionais em prol da vida e da cidadania plena e igualitária.

De certa forma foi o proposto nesse ensaio e estudo de uma observação participante. Sem achismos e determinismos, colocou-se possibilidades inclusivas de alfabetização integradora, onde com sentidos e técnicas pudesse tornar mais leve e possível diminuir impactos na alfabetização pós pandemia.

Entende-se que a dedicação e abertura do docente neste processo é fundamental, como já era antes da pandemia. O que se considera neste ensaio é que, o alfabetizador, será mais ainda importante não só no que se refere às práticas mais inclusivas na integralidade da formação dos educandos, mas também na luta coletiva de sua categoria e nas gestões para a posse de recursos, estruturas e valorizações dos seus trabalhos e na segurabilidade da formação integral, já posicionada nas políticas públicas nacionais.

O fato é que, não se pode culpabilizar em tudo a pandemia. Nem gestores e nem alfabetizadores e muito menos os responsáveis das crianças e da sociedade como um todo, podem se acomodar. Na realidade o fenômeno pandêmico desta atualidade, principalmente, nos demonstrou o tão quanto é necessário a equidade, a coletividade nos processos socioeconômicos-ambientais- educacionais.

Aos que promoviam a individualidade, percebeu não só nos processos educacionais, mas como o físico, o psicológico, o afetivo, em todos os aspectos do ser, fazer, ter da humanidade retrocedeu e ficou mais doente.

Mas há possibilidades! Este estudo e ensaio, dialogado com Freire e com Emília Ferreira, aportes de nossa alfabetização e políticas públicas brasileiras, já demonstravam isso. Essas ideias ainda, ao nosso ver, não aconteceram em plenitude e ou em sua maioria, (como demonstra pesquisas relatadas na introdução deste ensaio, que a alfabetização de crianças no Brasil estava a passos curtos e rápidos), devido a um movimento contrário e desarticulador, que foi

intensificado com o isolamento social para os cuidados preventivos e de segurança à vida contra a Covid-19 e aproveitado por uns e outros que queriam “passar a boiada” em cima da sociedade brasileira.

Assim, considera-se a confirmação do caminho certo na alfabetização que víamos realizando na alfabetização brasileira e confirmada nas políticas públicas. Agora nos resta não desanimar e nos movimentar nas lutas e formações coletivas, rumo às alfabetizações inclusivas de integrações humanas.

REFERÊNCIAS

- ALBA, C. **Tecnologias para Transforma a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. — Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa**. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. Papirus, 2003.
- UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unescoapela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 10 out. 2022.

14

*Juliana Cardoso Codeço
Liza Andréa dos Santos Silveira
Marcelli Fernandes Rody de Oliveira*

**O ENSINO
DA ARTE
E AS NOVAS
TECNOLOGIAS**

RESUMO

No contexto atual, as tecnologias desempenham um papel fundamental na sociedade, e cada vez mais crianças e jovens estão imersos nesse ambiente de aprendizagem proporcionado pela tecnologia. Diante dessa realidade, o objetivo da presente pesquisa foi analisar a importância das novas tecnologias em relação ao ensino de arte no Ensino Fundamental. Isso foi feito por meio da contextualização do cenário artístico e do desenvolvimento da aprendizagem com a incorporação desses recursos tecnológicos nas atividades de sala de aula. O estudo foi conduzido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Corrente, localizada no Distrito de Vila do Café, no Município de Alegre, no estado do Espírito Santo. Especificamente, o trabalho foi realizado com a turma do 2º ano B do Ensino Fundamental I. Os resultados da pesquisa indicam que o ensino da arte desempenha um papel favorável na construção do conhecimento dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento e facilitando a expressão e interpretação do mundo que os rodeia.

Palavras-chave: Arte. Informática. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A informática está cada vez mais presente na vida das pessoas, interagindo nos campos escolares, sociais e profissionais, o que torna evidente a importância de uma reflexão crítica sobre o papel desta ferramenta para a Arte e seu ensino. O ensino de arte atual oferece abordagens mais promissoras em comparação com a antiga Educação Artística, promovendo ações contextualizadas que interagem com os alunos, introduzindo novos métodos de ensino, enriquecendo o processo educativo e contribuindo para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes.

No estado do Espírito Santo, nas escolas da rede estadual e da rede privada, o ensino da arte encontra-se focado apenas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas escolas municipais, não são ministradas aulas de arte na Educação Infantil e sim nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas escolas estaduais, a disciplina faz parte do currículo apenas nos anos finais das séries iniciais. Dessa forma, o desinteresse dos alunos pela disciplina é uma realidade, já que nas séries iniciais a criança não teve contato com a arte, encarando-a como algo novo e desconhecido nas próximas etapas do Ensino Fundamental, acreditando que a disciplina não tem importância, visto que é considerada importante aprender apenas disciplinas como Matemática e Português, que são disciplinas vinculadas a uma visão mais tradicionalista de ensino.

Dadas essas considerações, as novas tecnologias desempenham um papel fundamental na realização deste ensino contextualizado, que é a essência do ensino de arte nas escolas. Através das novas tecnologias, inúmeras abordagens se tornam viáveis na sala de aula.

É necessário ao professor de artes, em sua atividade docente, quebrar regras, ter coragem de encarar o novo, ir fundo em busca das

raízes, enfim, radicalizar, conforme nos diz Rosa (1998, p.18): “mudar é a ruptura do hábito e da rotina, obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a pôr, em causa, antigos postulados”. Um dos desafios ao professor é manejar os recursos disponíveis na busca do aprendizado. Neste sentido, o computador pode se tornar uma ferramenta inovadora ao permitir, através do uso de softwares ou da internet, desde a visita a museus em 3D, a contextualização de temas artísticos, além das pesquisas que contribuem para o entendimento dos alunos sobre o cenário artístico de obras, artistas, vanguardas, entre outras questões.

Porém, um maior uso da informática nas escolas, destacadamente no ensino de artes, tem sido pouco explorado em função de dois obstáculos: a disponibilização de laboratórios de informática de qualidade e em quantidade adequada à demanda da rede pública, bem como a capacidade do professor de explorar essas novas mídias de forma pedagógica.

Diante desta realidade, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a relevância das novas tecnologias associadas ao ensino da arte no Ensino Fundamental, através da contextualização do cenário artístico e desenvolvimento da aprendizagem mediante a utilização desses novos meios tecnológicos na sala de aula.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Apresentar as orientações relacionadas ao ensino da arte.
- Abordar os procedimentos empregados nas inovadoras práticas pedagógicas.
- Examinar os recursos tecnológicos disponíveis para o ensino de arte, com uma descrição abrangente da informática como tecnologia aplicada ao ensino de arte, e elucidar os processos requeridos para sua implementação no contexto artístico.

Com este trabalho, pretende-se averiguar se o ensino da arte, de fato, contribui favoravelmente para a construção do conhecimento dos indivíduos, propiciando o desenvolvimento e auxiliando na expressão e interpretação do mundo. Desse modo, valorizar e lançar mão de alternativas que promovam a motivação e a propiciação de um ambiente favorável à aprendizagem no Ensino Fundamental. As novas tecnologias vêm a promover essa motivação, através de aulas mais criativas e dinâmicas que interajam com o aprendizado que é socialmente construído pelos educandos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

DESAFIOS E POTENCIAIS

O exercício do magistério em Artes em uma instituição de ensino pública apresenta desafios consideráveis. Frequentemente, recursos limitados estão à disposição do professor, embora isso não seja o principal determinante de uma prática pedagógica eficaz. Nesse contexto, características como criatividade e comprometimento se tornam ainda mais essenciais para o docente de Artes, distanciando-o dos demais colegas, independentemente dos meios materiais disponíveis em seu ambiente de trabalho. Essas qualidades são, de fato, fundamentais para qualquer professor, independentemente da disciplina ou do contexto educacional no qual atua.

Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2002, p. 83) fazem uma contribuição relevante ao afirmar que:

[...] a tarefa de educar se corporifica nas situações vivas e conflitantes que caracterizam o meio escolar. Então, é necessário que a tecnologia presente no cotidiano da sociedade encontre espaço nas lides pedagógicas. A inserção das TICs na educação pode ser vista por este prisma, como um desafio que o professor pode experimentar, testando suas potencialidades, diagnosticando sua efetividade no processo ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar, a prática da pintura é comumente utilizada como uma forma de expressão artística, envolvendo diversos materiais e técnicas, como giz de cera, tinta guache, tinta a óleo, além de métodos criativos, como a pintura com “canudinho” ou com os dedos. Paralelamente, o desenho sempre teve um papel central na escola, desde a educação infantil, sendo uma atividade popular entre as crianças, não se limitando apenas às aulas de arte. Assim, nos dias atuais, os alunos geralmente associam as aulas de arte principalmente às atividades de desenho e pintura.

Em um ambiente educacional ideal, a sala de aula de artes deveria ser um espaço que encanta os alunos, proporcionando uma experiência única de aprendizado e cultura, diferenciando-se das atividades rotineiras, como a matemática. Isso deveria ser um momento prazeroso de aprendizado enriquecido, conforme observado por Braga (2005).

O professor desempenha um papel crucial nesse processo de encantamento, estimulando o interesse dos alunos pelas aulas de artes e pelo currículo de forma mais ampla, promovendo uma transformação na prática educativa na escola. Conforme defende Lavelberg (2006, p. 10), entende-se que “a consciência de si como alguém capaz de aprender é uma representação que pode ser construída ou destruída na sala de aula. Daí a enorme responsabilidade das escolas e dos professores no ato de ensinar a gostar de aprender arte”.

Dadas essas considerações, as novas tecnologias desempenham um papel fundamental na realização deste ensino contextualizado, que é a essência do ensino de arte nas escolas. Através das novas tecnologias, inúmeras abordagens se tornam viáveis na sala de aula.

A aprendizagem em arte é muito mais abrangente do que parece, e isso já foi reconhecido pelo meio educacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, que, em seu artigo 26, parágrafo 2, estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Arte e cultura estão intrinsecamente interligadas. Ao negligenciar a importância de promover o ensino de arte na escola, o professor estará limitando a compreensão da relevância da cultura e seu papel na formação cognitiva, emocional e social dos alunos. A arte desempenha um papel fundamental na construção do desenvolvimento dos indivíduos, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico para interpretar e representar o mundo de maneira única, utilizando formas, cores, sons, movimentos e ritmo.

Embora a legislação seja clara em relação ao ensino de arte na escola, a disciplina já era regulamentada pela antiga LDBEN - Lei nº 5.691/71, sob o nome de Educação Artística. No entanto, naquela época, a disciplina não tinha como objetivo principal promover o ensino da arte de maneira abrangente nas escolas. Foi somente com a nova legislação, em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Arte, que as modalidades artísticas para o ensino fundamental passaram a ser mais amplamente direcionadas, como observado por Franz (2005, p. 4) no contexto dos PCN's para o Ensino de Arte:

[...] Propõe quatro modalidades artísticas para todo o ensino fundamental: Artes Visuais (não mais apenas

voltado para as Artes Plásticas, mas também para as demandas da cultura visual em geral: publicidade, cinema, Televisão, Histórias em Quadrinhos, fotografia, artes gráficas, produções com novas tecnologias...); Música; Teatro e Dança.

Na década de 70, a atividade de ensino relacionada à disciplina de Arte era predominantemente centrada no desenvolvimento de atividades artísticas. No entanto, atualmente, essa abordagem evoluiu para um foco mais direcionado na valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística. Isso resultou em um aumento na exigência de professores com formação específica em cada área artística ou, no mínimo, com competência global para abordar essa disciplina (GEERTZ, 1999).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (Brasil, 1997), no Ensino Fundamental, os objetivos educacionais em artes abrangem a promoção da expressão e comunicação artística, incentivando a busca pessoal ou coletiva através da combinação de percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão na criação e apreciação de obras de arte. Os alunos devem interagir com materiais, instrumentos e técnicas em várias áreas artísticas, desenvolvendo autoconfiança em suas produções e compreensão estética, respeitando a diversidade de expressões culturais e estéticas. Eles são encorajados a observar as relações entre as pessoas e a realidade, praticando discussões, questionamentos, argumentações e apreciação sensível da arte, bem como compreender o trabalho artístico e sua própria jornada de aprendizado. Além disso, os estudantes aprendem a buscar e organizar informações sobre arte, reconhecendo a diversidade de produções artísticas ao longo da história e em diferentes culturas e etnias.

Os objetivos destacam o desenvolvimento das habilidades dos alunos na criação artística, apreciação cultural e valorização da diversidade. Isso contribui para a construção de produções artísticas pessoais e universais. Além disso, enfatiza que “bens artísticos”

abrangem diversas formas de expressão, não apenas o desenho e a pintura, mas também música, dança, teatro e outras manifestações. O foco nas Artes Visuais realça a importância do desenho e da pintura como elementos essenciais, ampliando a formação artística e aproximando os alunos do conhecimento artístico.

O conhecimento artístico como experiência estética direta com a obra de arte pode ser progressivamente enriquecido e transformado pela ação de outra modalidade de conhecimento, gerado quando se pesquisa e contextualiza o campo artístico como atividade humana (BRASIL, 1998, p. 34).

É crucial que os professores compreendam e reconheçam que o ensino das artes é igualmente significativo em relação a outras disciplinas e que seu conteúdo pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem como um todo. O reconhecimento é o primeiro passo, e deve ser liderado pelo próprio professor da disciplina. Dessa forma, seu trabalho pode refletir uma abordagem pedagógica ousada e inovadora, capaz de fomentar a criatividade, influenciando positivamente toda a instituição escolar e angariando o respeito e a valorização por parte dos colegas, alunos e da comunidade escolar como um todo.

Nesse contexto, Buoro (1996, p. 24) destaca que:

A Arte, portanto, se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo. Nesse sentido, não existe o homem puro, o ser biológico separado de suas especificidades psicológicas, sociais e culturais.

De acordo com Fusari e Ferraz (1999), o professor desempenha um papel fundamental no ponto de interseção entre cultura e criança. Sua função educativa consiste em mediar o conhecimento existente e criar condições para novos estudos. A partir dessas considerações, torna-se evidente que a arte desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento escolar. O professor é o responsável

por orientar esse processo, permitindo que os alunos interajam com a sociedade e construam conhecimentos essenciais para sua experiência educacional em um mundo cada vez mais tecnológico.

A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

A integração da informática na educação visa aproximar os alunos de diversos conceitos por meio do uso de computadores, permitindo a construção do conhecimento ao estabelecer relações entre as informações fornecidas pelo professor. Esse novo paradigma na construção do saber reflete a influência do ambiente e das tecnologias nele incorporadas na transformação do ser humano. As práticas tradicionais de convivência, trabalho, educação, pensamento e conhecimento têm experimentado mudanças significativas com a introdução das novas tecnologias de comunicação. As instituições sociais, incluindo o sistema educacional, são diariamente impactadas por um fluxo contínuo de informações provenientes de diversas fontes (Pellanda; 2000).

O ambiente social em que os professores atuam muitas vezes torna a informática uma presença estranha na sala de aula. Mesmo que muitos professores tenham experiência com computadores em suas vidas pessoais, muitas vezes não estão adequadamente preparados ou motivados a usá-los como ferramentas educacionais em suas carreiras. O receio da mudança os torna inseguros diante da grande quantidade de informações disponíveis, resultando em uma subutilização das oportunidades de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e uma falta de conhecimento sobre as ferramentas disponíveis.

Além disso, em alguns casos, as instituições de ensino não possuem computadores devido à falta de investimento dos governos estaduais e municipais na educação, particularmente em áreas rurais, pequenas cidades e comunidades indígenas, entre outros

contextos. Quando as escolas têm computadores, podem enfrentar desafios como a falta de suporte técnico, infraestrutura inadequada ou equipamentos obsoletos, o que dificulta seu uso eficaz para fins pedagógicos.

Embora se perceba que o uso da informática na educação esteja crescendo cada vez mais, para que este desenvolvimento traga avanços significativos na qualidade do ensino, é preciso que professores e alunos estejam preparados para tirar proveito e utilizá-lo da melhor maneira possível. Neste sentido, Brasil (1998, p. 153) destaca que

A escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre tecnologia para aprender trabalhos escritos das diferentes áreas; pesquisas sobre assuntos variados; realizar cálculos; exercitar habilidades matemáticas por meio de programas, jogos, etc.

O uso da informática na educação não se resume à mera soma de informática e educação, mas sim à integração dessas duas áreas. Nesse contexto, a responsabilidade da escola e do professor consiste em proporcionar a aquisição do conhecimento de forma criativa, como, por exemplo, por meio do uso do computador. Essa abordagem educacional demanda professores altamente capacitados, capazes de orientar os alunos na construção e compreensão do conhecimento. Conforme Prensky (2021) ressalta, a tecnologia não deve se tornar um obstáculo à aprendizagem; daí a importância de os professores estarem familiarizados com esse recurso.

O objetivo não é apenas habilitar o professor no uso das ferramentas de informática ou de softwares, mas também capacitá-lo a desenvolver um conhecimento sólido sobre o conteúdo que ensina e sobre como a tecnologia pode ser integrada de forma eficaz no processo de ensino (Fontoura, 2021).

Portanto, para que o uso do computador na educação se torne uma ferramenta eficaz para a aprendizagem dos alunos, é

crucial não apenas dispor de computadores e softwares educativos, mas também contar com professores bem preparados. Esses profissionais desempenham um papel fundamental ao facilitar a compreensão do conteúdo pelo aluno. Pischetola (2019) enfatiza que a informática exerce um impacto positivo no desenvolvimento da capacidade cognitiva e promove uma transformação na dinâmica tradicional de sala de aula, tornando o aprendizado uma experiência mais colaborativa. Em consonância com essa perspectiva, Zanetti (1994, p. 93) observa que:

[...] não se deve esquecer que a mente é a melhor tecnologia, totalmente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona-se, sente, intui e pode surpreender. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas mentes.

Segundo Brasil (1998), medidas foram implementadas na área da educação com o propósito de incorporar tecnologias, tais como dispositivos de televisão, recursos audiovisuais e, sobretudo, computadores, através do processo de informatização. A introdução desses novos meios de ensino tem tornado o trabalho do educador mais recompensador, uma vez que a compreensão por parte dos alunos se expande, uma vez que o computador se tornou uma ferramenta fundamental para o professor. A integração do computador no contexto educacional não deve se limitar à simples informatização dos métodos de ensino existentes, uma vez que isso não se restringe a aulas com “efeitos especiais”, mas abre possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem que promovem novas abordagens ao pensamento e à aprendizagem. Conforme afirma Gouvêa (2001, p. 2001),

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento.

Por meio das ferramentas da informática, os professores têm conseguido transmitir o conteúdo de forma mais eficiente e compreensível. Conforme delineado por Marques *et al.* (2020), a informática deve capacitar e oferecer oportunidades aos alunos para adquirir novos conhecimentos, simplificar o processo de ensino e aprendizado e, em última análise, funcionar como um complemento aos conteúdos curriculares, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para promover o progresso nas novas tecnologias, os professores precisam constantemente aprimorar suas habilidades e conhecimentos, com ajuda de agentes multiplicadores bem equipados. Isso implica que o acesso à informática deve ser visto como um direito dos alunos, permitindo-lhes desenvolver a alfabetização tecnológica. Essa alfabetização vai além de um simples curso de informática, envolvendo a capacidade de compreender e interagir com a nova mídia. Para atingir esse objetivo, o computador deve ser integrado às atividades educacionais fundamentais, como leitura, escrita, interpretação de textos, análise de gráficos, habilidades matemáticas e noções espaciais.

O progresso tecnológico rápido e constante em diversas esferas da vida humana criou um descompasso com a adaptação das práticas educacionais. Isso destaca a importância da integração da informática na educação, como observado por Marques *et al.* (2020). Contudo, é importante observar que, embora os alunos estejam familiarizados com o uso de computadores, a arte contemporânea e as tecnologias digitais ainda não fazem parte integral do currículo de arte.

O uso de imagens como recurso didático desempenha um papel fundamental na conexão entre a produção artística, a interpretação de imagens e a contextualização histórica no ensino de arte. Portanto, a escola tem um papel crucial na preparação dos alunos para utilizar as inovações tecnológicas de maneira consciente e crítica no ambiente educacional.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “José Corrente”, localizada no Distrito do Café, município de Alegre-ES. A clientela atendida pela escola reside na sede e na zona rural do distrito.

Com o objetivo de analisar a relevância das novas tecnologias associadas ao ensino da Arte no Ensino Fundamental, através da contextualização do cenário artístico e desenvolvimento da aprendizagem mediante a utilização desses novos meios tecnológicos na sala de aula, foi trabalhado um plano com duração de 4 aulas com o tema ‘forma dos objetos’ e executado na turma do 2º ano B do Ensino Fundamental. A turma é composta por 20 alunos, sendo 13 meninas e 7 meninos. Após solicitação e concordância do professor, a intervenção para o estudo em questão foi realizada durante o período de 28 de maio a 30 de maio de 2012.

Primeiramente foi feita uma pesquisa para saber quais alunos possuíam acesso a computador em suas casas. Dentre os presentes, 4 alunos responderam positivamente, sendo em seguida arguidos quanto a manipulação do programa Powerpoint. Esta ferramenta foi escolhida em função de sua simplicidade de manuseio.

Para a obtenção de resultados, foram desenvolvidas atividades no laboratório de informática, que visavam desenvolver o conhecimento sobre as formas dos objetos. O laboratório possui 20 computadores novos, expostos em bancadas cuja altura permite haver conforto da posição dos braços para os alunos, bem como cadeiras com assento e encosto de espuma.

O plano de ensino composto por 4 aulas foi desenvolvido da seguinte forma:

1ª aula: em sala de aula, foi feita a apresentação do tema “formas dos objetos”, dando ênfase à importância de seu conhecimento e como é encontrado no dia a dia. Posteriormente os alunos foram levados ao laboratório de informática e os elementos presentes no mesmo foram usados como exemplos, tais como mouse, teclado, letras do teclado, monitor, CPU, cadeira, bancada, fios conectores, etc. Os computadores foram ligados e permitiu-se que os alunos utilizassem os aparelhos por um breve momento.

2ª aula: a aula teve início já no laboratório de informática. A pedido do professor o técnico em informática instalou um Datashow que serviu como quadro para que, a partir daquele momento, os alunos se orientassem até o final do plano proposto. Inicialmente o professor falou da importância do computador no mundo, o que o mesmo pode fazer, estimulando a participação dos alunos também sobre este assunto. Posteriormente o programa powerpoint foi apresentado. Este programa é um software de propriedade da empresa americana Microsoft que é utilizado para a construção de apresentações que são expostas sob a forma de slides. Para isto, foi utilizada uma apresentação no formato ppt e se explicou como esta ferramenta pode ser usada, expondo-se primeiramente fotos dos alunos, da escola, da sala de aula, figuras, elementos da natureza e por fim diferentes formatos. A apresentação foi compartilhada em rede para os computadores dos alunos e foi solicitado aos mesmos que alterassem o formato, deixando-os livres para manipulá-los conforme quisessem.

3ª aula: foi mostrada aos alunos por meio do Datashow uma apresentação com diferentes formas. O professor abordou a questão das correlações entre as formas e os objetos por meio de fotos:

- Círculo: pizza, fatia horizontal de queijo, roda de carro,
- Cilindro: lata de óleo; lata de refrigerante;
- Esfera: bola de futebol, rosto; bola de gude;

- Retângulo: caixa de leite; de bombom;
- Triângulo; retângulo: escadaria; ladeira íngreme;
- Quadrado: quadro artístico, caixa de papelão;
- Elipse: planeta terra, laranja, melancia.

Junto a cada forma, era exposto o conceito de cada formato. Após a explanação do professor sobre as formas para toda a turma, o arquivo foi compartilhado e solicitou-se aos alunos que procurassem, na aba 'inserir' o comando "formas". Para isto o professor primeiramente mostrou a turma como isto deveria ser feito. Ao acionar o comando, o aluno podia inserir na apresentação a forma que quisesse, sendo que a mesma deveria ser semelhante à encontrada em cada slide.

4ª aula: avaliação. Para aferir a aquisição de conhecimento dos alunos no quesito formas, o professor compartilhou via rede uma apresentação com diferentes objetos que deveriam ser associados com as formas disponíveis no programa powerpoint. Foram utilizadas as seguintes figuras:

- Círculo: bife de carne, roleta;
- Cilindro: tubo; pescoço de girafa
- Esfera: bola de bilhar e olho humano;
- Retângulo: mala, quadro-negro, caixa de fósforos, porta-retratos;
- Triângulo retângulo: cantoneira;
- Quadrado: cesto de lixo; caixa de madeira
- Elipse: planeta terra, laranja, melancia.

Os alunos inseriram na apresentação a forma disponível no programa, presente na aba 'inserir' e na opção 'formas'. O professor ajudou os alunos a inserirem as formas através da manipulação do mouse.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A implementação do plano de aulas com foco no estudo do conteúdo “formas dos objetos” proporcionou uma série de observações relevantes ao longo dos quatro encontros. Na primeira aula, os alunos demonstraram inquietação devido a suas experiências anteriores na associação entre formas e objetos do cotidiano, e embora a maioria deles já tivesse tido contato com computadores, apenas quatro revelaram habilidades limitadas na manipulação destes.

Na segunda aula, os alunos se mostraram admirados diante da apresentação no software PowerPoint, prestando atenção minuciosa aos detalhes das imagens exibidas. Sua reação foi notável ao visualizarem suas próprias fotos, e todos conseguiram reconhecer as imagens compartilhadas.

No terceiro encontro, os alunos começaram a conectar as imagens com as formas conceituais, mas enfrentaram desafios na associação correta entre as formas e as imagens. Além disso, muitos deles exploraram a ferramenta, realizando modificações nas imagens, como alterar tamanhos e reorganizar sequências.

A quarta aula, de avaliação, revelou que 100% dos alunos foram capazes de associar corretamente as formas apresentadas com as opções do software PowerPoint. No entanto, o uso do mouse se destacou como um desafio significativo durante o processo.

O laboratório de informática da Escola Estadual de Educação Fundamental e Médio “José Corrente” foi fundamental para a execução do plano, proporcionando uma estrutura apropriada para as atividades, conforme ilustra a figura 1:

Foto 1 – Visão parcial do laboratório de informática da E.E.E.F.M “José Corrente”



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

O software PowerPoint se mostrou eficaz para explorar o tema das formas de objetos devido à sua interface amigável e potencial motivador.

No entanto, é relevante destacar que, apesar da difusão generalizada da informática na sociedade, o acesso a computadores ainda permanece restrito para muitos, como observado na sala do 2º ano B da escola. Alunos demonstraram entusiasmo notável ao utilizarem os computadores, possivelmente devido às limitações financeiras de suas famílias, o que os impede de possuir um computador pessoal.

Embora os estudantes tenham demonstrado aptidão na associação de formas com objetos na terceira aula, a falta de prática com o uso do mouse, devido à escassez de acesso a computadores, resultou em certa falta de precisão. No entanto, esse obstáculo não impediu a realização da atividade.

A avaliação da quarta aula ressaltou o valor pedagógico do uso de computadores. A interação entre os alunos e as máquinas,

sob a orientação do professor, permitiu um desempenho próximo a 100%. Vale ressaltar como o computador se tornou uma ferramenta eficaz para o planejamento e condução das aulas, tornando o ambiente educacional mais envolvente e motivador.

Entretanto, é importante reconhecer que a falta de recursos tecnológicos ainda é um obstáculo em muitas escolas, como o exemplo da Escola Estadual de Educação Fundamental e Médio "Oscar de Almeida Gama." A limitação de máquinas funcionais e acesso à internet dificulta a exploração dessas ferramentas como estratégias pedagógicas, o que é um desafio significativo no contexto de ensino da disciplina de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da personalidade humana é forjada por meio da interpretação da cultura, experiências vividas e pela percepção do mundo circundante. Portanto, é crucial considerar a integração de ferramentas que fazem parte da experiência infantil e juvenil como elementos fundamentais na formação intelectual.

A abordagem contemporânea do ensino de arte envolve uma reflexão sobre um cenário permeado por mudanças, expectativas, desinteresse e desafios constantes, que instigam os educadores a constantemente inovar suas práticas pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem algo criativo e atrativo. Nesse contexto, a incorporação das novas tecnologias, combinadas com conteúdos artísticos, tem se destacado como uma ferramenta surpreendente no processo educativo.

Através da pesquisa realizada, tornou-se evidente que a utilização de recursos tecnológicos, com destaque para o computador, tem o potencial de estimular a aprendizagem no âmbito do ensino

de Arte nas escolas. Isso se traduz na promoção de um ambiente lúdico, no desenvolvimento da apreciação estética e na promoção da reflexão artística. De fato, ferramentas como o computador e os recursos audiovisuais associados a ele ampliam significativamente as possibilidades pedagógicas disponíveis para os professores, ao mesmo tempo que fomentam a motivação dos alunos em relação ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRAGA, B. C. **Meus dias, nossos dias...** O desvelar das linhas: constituição e saberes de professoras de Arte. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Uberlândia: 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; GOMES, Raquel Salcedo. O curso de especialização em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica/ UFRGS: temáticas de pesquisa privilegiadas. **Educação & Formação**, v. 6, n. 3, 2021.

FRANZ, T. S. Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências. **Revista de investigação em artes** v. 1. n. 2. Jul. 2005.

- FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- MARQUES, Walter Rodrigues *et al.* Aplicabilidade da tecnologia no ensino e na produção artística. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66049-66058, 2020.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Ciberespaço**: Um Hipertexto com Pierre Levy. 1. ed. Porto Alegre: Artes Ofícios, 2000.
- PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Editora Vozes Limitada, 2019.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Editora Senac São Paulo, 2021.
- ROSA, S. S. da. **Construtivismo e Mudança**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZANETTI, E. M. Integrar a internet em um novo paradigma educacional. **Tuiuti**: Ciências e Culturas. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1994.

15

*Graziele Malta da Silva
Liza Andréa dos Santos Silveira
Chirlei de Fátima Rodrigues
Lucas Antônio Xavier
Marcia Moreira de Araújo*

UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL:

**DIÁLOGOS SOBRE DIVERSIDADE,
MULTICULTURALIDADE
E CONTEMPORANEIDADE**

RESUMO

Este artigo visa , por meio de revisão bibliográfica, análise documental e de discursos, apresentar algumas reflexões acerca da educação para o desenvolvimento de uma cidadania global. No trabalho considerou a análise do relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, no discurso de Jacques Delors em contraponto com proposituras dos *Sete saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin, ações da UNESCO e outros diálogos entrelaçados de autores que tratam de temas como o papel social da educação, diversidade e multiculturalidade na aldeia global.

Palavras-chave: Unesco; Jacques Delors; Edgar Morin.

SUMMARY

This article aims to present, through a bibliographic review, document and discourse analysis, some reflections on education for the development of global citizenship. The work considered the analysis of the report Education: A treasure to discover, in the speech of Jacques Delors in counterpoint with propositions of the Seven necessary knowledges for the education of the future of Edgar Morin, actions of UNESCO and other intertwined dialogues of authors who deal with themes such as social role of education, diversity and multiculturalism in the global village.

Keywords: *Unesco; Jacques Delors; Edgar Morin.*

INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado originalmente pela UNESCO em 1996, na forma de documento norteador no quesito recomendações e delineamento de uma concepção pedagógica para o século XXI. Dessa forma, analisaremos tais princípios por meio deste artigo com enfoque especial da Educação para a cidadania global em consonância com “Os Quatro Pilares da Educação Contemporânea”, e “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Concernentes aos assuntos relacionados à diversidade e multiculturalidade e o papel social da educação.

Serão abordados a diversidade e os desafios para a Educação no Brasil trazidos pelos fluxos migratórios de diferentes etnias, ocorridos no período que compreende o ano 2019 a 2022, bem como os desafios apresentados pela mundialização das relações sociais advindas da globalização.¹⁰

UNESCO E A COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Inicialmente cabe apresentar distintamente a UNESCO e a Comissão Internacional de Educação para o Século XXI para que se entenda o papel de cada uma. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) agência especializada das Nações Unidas (ONU) foi criada com o objetivo de garantir

10 Etnia, conforme o dicionário Oxford Language on line: Antropologia: coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneira de agir; grupo étnico. Disponível em : <https://www.google.com/etnia>. Acesso em: 27 out. 2022.

a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhar o desenvolvimento, mundial e auxiliar os Estados-Membros na busca de soluções para os campos da Educação, Ciência e Cultura. No Brasil a representação da UNESCO foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972.

A Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, por sua vez, foi criada em novembro de 1991, seguindo recomendação da Conferência Geral de 1993. Esta foi financiada pela UNESCO, coordenada por Jacques Delors, composta por uma equipe de quatorze especialistas de renome, provenientes de todas as regiões do mundo, atuantes em diferentes campos culturais e profissionais, com a incumbência de refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI (DELORS, 1998).

Uma vez apresentados, cabe pontuar que se trata de órgãos distintos e com independência sendo que a relação entre ambos é a título de parceria.

MAPA DA CONTEMPORANEIDADE: FLUXOS MIGRATÓRIOS, REFUGIADOS E GRUPOS ÉTNICOS

O dicionário Oxford Languages, nos traz a seguinte definição de migrações: “[...] movimentação de entrada (imigração) ou saída (emigração) de indivíduo ou grupo de indivíduos, geralmente em busca de melhores condições de vida [...]”

E Moisés disse ao povo: Lembrai-vos deste mesmo dia, em que saístes do Egito, da casa da servidão; pois com mão forte o Senhor vos tirou daqui; portanto não comeis pão levedado (Bíblia Online, Êxodo 13:3-4).

Este fluxo migratório aparece na narrativa de Morin (2000), quando fala acerca da diáspora, trazendo a reflexão historiográfica sobre efeitos desencadeados com a movimentação dos povos sobre o planeta.¹¹

A diáspora da humanidade não produziu nenhuma cisão genética: pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos vêm da mesma espécie, possuem os mesmos caracteres fundamentais de humanidade. Mas ela levou à extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios. A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora (MORIN 2000, p. 65).

Desta forma, Morin (2000) nos apresenta que a multiculturalidade e a diversidade cultural no plano global foram resultantes das diásporas. Destaca ainda no que tange a genética que a diáspora não resulta em interferência do traço de caráter humano, não apontando seus efeitos colaterais resultado em raças ou sub-raças, mas sim sendo mantido o traço fundamental do homem que o faz pertencente a uma única raça: a raça humana. Uma única raça com múltiplas culturas no globo.

Desde os tempos mais remotos a humanidade tem migrado em busca de mudanças e de transformações. As migrações do tempo contemporâneo não seriam um processo inédito, mas neste tópico vamos nos ater aos fluxos migratórios ocorridos no período que compreende o ano 2019 a 2022, e em especial os que vieram para o Brasil.

Na contemporaneidade a diáspora ainda acontece, nos últimos três anos por motivos econômicos e políticos, registrou-se uma grande dispersão de povos de duas etnias: a crise migratória dos venezuelanos e a guerra na Ucrânia que levou milhões de habitantes

11 Significado da diáspora dicionário: Separação de um povo ou de muitas pessoas, por diversos lugares, geralmente causada por perseguição política, religiosa, étnica ou por preconceito. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

a decidirem deixar o país. A crise migratória da Venezuela¹² foi decorrente da hiperinflação em dezembro de 2021 e continuou sendo um dos países com a inflação mais alta do mundo, e por conta desta profunda crise política, estrutural e econômica que o país viveu desde 2015, cerca de 7,1 milhões de venezuelanos abandonaram seu país. Passaram a viver como imigrantes ou refugiados em diferentes partes do mundo. Para o Brasil migraram cerca de 260 mil venezuelanos, segundo dados da ONU¹³ de setembro de 2022.

A invasão da Ucrânia, por parte da Rússia em decorrência da guerra¹⁴ iniciada no final de fevereiro de 2022, ocasionou outra diáspora também relevante neste ano, provocando a fuga de milhões ucranianos do país, chegando ao empate com a Venezuela em número de migrantes. No Brasil registrou-se a chegada de cerca de 1.100 ucranianos segundo dados da Polícia Federal para a CNN¹⁵.

- 12 Crise migratória dos venezuelanos, historicamente os venezuelanos não tinham tradição de emigrar. Conforme registro da CNN a Diáspora venezuelana da última década, foi impulsionada principalmente pela pobreza e pela violência Disponível em : <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/onu/>. Segundo a ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, a diáspora dos venezuelanos se tornou uma das maiores crises de deslocamento do mundo. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/> Último acesso em 26/10/2022.
- 13 "As Nações Unidas confirmaram que o número de venezuelanos deslocados [...] e o empate com a Ucrânia na maior crise de refugiados e migrantes do mundo e superando a Síria pela primeira vez", disse a advogada sênior internacional da Refugees International para a América Latina Rachel Schmidtke em uma declaração. CNN, Brasil. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/refugiados-venezuela-e-ucrania/>. Acesso em: 26 out. 2022.
- 14 A Guerra da Ucrânia: Após meses de ameaças e posicionamento de soldados na fronteira ucraniana, a Rússia decidiu invadir a Ucrânia. Em dezembro de 2021, Putin apresentou à Otan – uma aliança militar ocidental – uma lista de exigências de segurança. A principal delas era a garantia de que a Ucrânia nunca entrasse na Otan e que a aliança reduzisse sua presença militar na Europa Oriental e Central, porém não houve acordo. Culminando em um conflito e a guerra mudaram o cenário geopolítico. Tratando-se da maior crise humanitária em anos na Europa; a maior crise migratória no continente desde a Segunda Guerra Mundial, correspondentes da CNN chegaram a flagrar famílias e até crianças sozinhas cruzando a fronteira. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entenda-a-guerra-da-ucrania-em-10-pontos/>. Entenda a Guerra da Ucrânia em 10 pontos. CNN, Brasil, publicado em:25/03/2022. Último acesso em: 26 out. 2022.
- 15 A reportagem da CNN Brasil em 22/03/2022, informa que mais de 1.100 ucranianos desembarcaram no Brasil desde o início da guerra, segundo dados da Polícia Federal. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/ucranianos>

Dados divulgados na 7ª edição do relatório da OBMigra: *Refúgio em Números*, informam que apenas em 2021 foram feitas 29.107 solicitações da condição de refugiado no Brasil, sendo que o Conare reconheceu 3.086 pessoas de diversas nacionalidades como refugiadas. Reconhecidos como refugiados encontravam-se, predominantemente, na faixa de 5 a 14 anos de idade (50,4%), ou seja, idade escolar.¹⁶

O Ministério das Relações Exteriores explica que o visto temporário para acolhida humanitária, além de permitir o acesso do beneficiário ao território brasileiro, pode ser convertido em autorização de residência no país – funcionando assim como via de regularização migratória.

Atualmente 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. Os dados foram produzidos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), uma parceria do Ministério da Justiça e Segurança Pública e a Universidade de Brasília e divulgados pela EBC¹⁷. Que complementa dizendo ter crescido em 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil. [...] Atualmente 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. Em 10 anos, de 2011 a 2020, os maiores fluxos foram da Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia e Estados Unidos [...].

No que tange a diáspora, Milton Santos (2007, p. 82), ressalta que a educação deve visar a promoção de uma cidadania global. O autor trata do aspecto psico-social das migrações e nos transmite como as mesmas “[...] agridem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar. Desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são, também, desculturização”.

16 OBMigra é o observatório das migrações internacionais.

17 EBC - Empresa Brasil de Comunicações, empresa pública federal criada para prestar serviços de radiodifusão pública e gerir as emissoras de rádio e televisão públicas federais.

Neste trecho temos como problemática uma síntese da dor de pessoas que são forçadas a se retirar do seu país, passando por diversas perdas como: financeiras, estruturais, culturais, adaptação ao território novo e construção da nova vida, percepção das diferenças culturais que o indivíduo enfrentará. Questão que cabe reflexão neste ponto seria como poderia educação atuar neste contexto de diversidade e multiculturalidade para fins de acolhida e socialização?

A educação para cidadania global no discurso de Delors tem como objetivo atuar na promoção de diálogos, respeito e socialização; visando garantir que não haja apagamento cultural do imigrante, e criando possibilidades para que ele consiga adaptar-se ao novo meio. Sobre o processo de socialização em contexto multicultural nas palavras de DELORS (1998) “A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal não devem ser coisas antagônicas. Deve-se tender para um sistema que procure combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais” (DELORS, 1998, p. 67).

No que tange a prática educativa observa-se que a prática da UNESCO corrobora com as ideias de Delors, ao passo que por meio do ECG¹⁸ - Educação para a Cidadania Global - vem propor capacitação para os estudantes, incluindo educação para estes refugiados e imigrantes, baseando-se no respeito por direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental.

18

Educação para a Cidadania Global, *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. ACNUR e UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 26 out. 2022.

DIVERSIDADE, MULTICULTURALIDADE E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O mundo é um só e nós somos muitos¹⁹. Conviver em um mundo com bilhões de humanos mostra-se complexo com o advento da globalização, com as migrações massivas e os confrontos culturais. Inicialmente neste ponto traz-se a apresentação de forma sintetizada do conceito, diferenças, similaridades e correlação entre os termos diversidade, multiculturalidade, a saber:

Diversidade²⁰ é qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade conjunto variado; multiplicidade. Aplicado ao contexto social define-se por meio da existência e interação de diferentes culturas. A convivência de indivíduos diferentes em relação à etnia, religião, orientação sexual, cultura, gênero, num mesmo espaço.²¹

Multiculturalidade: o prefixo *multi* presente na palavra no dicionário equivale a quantidade numerosa. A culturalidade, por sua vez, está relacionada à habilidade cultural, a totalidade dos costumes, das tradições, das crenças, dos padrões morais, das manifestações artísticas e intelectuais e de outras características que distinguem uma sociedade ou grupo social. Entende-se desta forma que a multiculturalidade²² constitui-se de um conjunto de culturas em contato

19 José Fernando Pinto Bronze em seu livro *Lições de Introdução ao Direito* (2010, p.33) trata do surgimento do direito. Sendo o mundo um só e nós muitos, temos a necessidade de boa convivência neste plano. Dentro deste contexto surge uma questão: como poderia vir a ser a Educação mediadora da fruição do mundo por parte de todos?

20 Definição de Diversidade segundo o dicionário on line Oxford Languages.

21 No artigo *Diversidade é sobre todos nós* publicado no Site Estudo em dia, a educação para além da escola promove-se reflexões sobre: O que é diversidade? A importância da diversidade em todos os ambientes. Diversidade escolar. Como promover a diversidade? Publicado em 16 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.estudoemdia.com.br/o-que-e-diversidade/>

22 O dicionário on-line Priberam, apresenta definição conceitual, didática dos termos Cultura, Multiculturalidade. Disponível em: Nesta conceituação foram somadas a definição do dicionário Dicio, Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multiculturalismo/>

ou mesmo território, mas sem se misturar, convívio com salvaguarda, ou seja, de várias culturas no mesmo patamar.

SANTOS, NUNES (2014) nos traz uma reflexão mais ampla do que o próprio conceito morfológico em si, despertando a conotação sociopolítica da expressão:

A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas. (SANTOS, NUNES, 2014).

Cancelini nos traz ainda o conceito de interculturalidade que seriam “[...] processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos”. Como grupos de intercâmbio, (Cancelini, 2004, p. 40) que se casa em partes com a ideia de interligação que Morin (2005) traz, bem como com a complexidade do todo que está na parte e da parte que está no todo.

Para Vieira (2001, p. 126) uma das principais funções da Educação é seu papel social, que consiste em provocar análise crítica e reflexiva da cultura dominante, promover novas perspectivas e desenvolver relações sociais que resultem em igualdade e transformação social. A Educação não pode permitir e promover desigualdades, discriminações e injustiças, mas sim atenuar e reverter seus efeitos pela lógica da diversidade.

Faz-se necessária uma reflexão contínua com vistas à superação das relações etnocêntricas presentes não apenas no contexto macro social, mas ao mesmo tempo no micro social, pois, ao falarmos na aceitação de múltiplas

culturas, também precisamos estar atentos às diversas identidades de grupos e indivíduos de uma mesma cultura (VIEIRA, 2001, p. 120).

O discurso de Morin dialoga com a multiculturalidade e, para exemplificar este conceito micro e macro o autor pontua que “É preciso organizar conhecimentos de modo que estes possam dialogar entre si e fazer parte da vida humana, como se formasse uma colcha de retalhos costurados com harmonia e perfeita combinação de cores” (MORIN, 2000, p. 3).

No que tange à multiculturalidade, a colcha de retalho representada neste trecho é uma única peça composta de muitas culturas diferentes, o mundo global com suas muitas culturas em harmonia, representando a diversidade.

O discurso de Delors no tópico: Os Quatro Pilares da Educação, traz o pilar Aprender a conviver que conota a relação de ser social, ligado ao outro, englobando a socialização, espírito de cooperação, empatia, viver juntos em pequenos grupos e assim desenvolver a capacidade de viver na diversa esfera global. Essa temática está diretamente ligada ao respeito à diversidade e ao multiculturalismo; e assim pode ser sinterizada. A sociedade global comporta muita diversidade e é preciso aprender a conviver com isso para poder ser cidadão do mundo.

As ações e discussões da UNESCO no que tange à educação, que estejam atreladas ao discurso de Delors (1998) e Morin (2005), trazem como proposta uma educação voltada para práticas de cidadania global, destacada no trecho “[...] quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (DELLORS, 1998, p. 61).

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL

O mundo globalizado que se caracteriza então pela grande circulação de pessoas, de objetos, e diversas formas de migração, bem como pela interação promovida pela conectividade que ganhou ainda mais força na pandemia. O notável avanço da ciência e da tecnologia não foi nem está sendo seguido de avanços no plano existencial e ético (MORIN, 2003).

Todo este processo interativo desafia os modelos educacionais cuja origem remonta a um tempo pedagógico estratégico para o Estado-nação. A educação, que até então, era base para o cumprimento de um papel moralizador e identitário, precisa agora se remodelar. [...] À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELLORS, 1998, p. 89). Por sua vez, a prática educativa para a cidadania planetária a partir do pensamento complexo de Morin (2005) vem propor a visão de um mundo interligado e de conhecimentos interligados, com a ideia de que o todo está na parte e a parte está no todo.

O relatório para a UNESCO, por Jacques Delors, define como o cerne da problemática do século XXI “A tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base” (DELORS, 1998, p. 14).

O relatório prevê a possibilidade de conflitos entre o micro e o macro, entre singular e universal na mundialização da cultura, bem como tensões entre tradição e modernidade. Com origem nesta fonte dialética do individual e do global, Delors apresenta um terreno educacional onde o desafio passa a ser o de atuar em projetos que visa manter a identidade pessoal e cultural do indivíduo e grupos; ao mesmo tempo que se traz como proposta a estimular a cidadania global.

No que tange a Diversidade Cultural a problemática que surge é como estar imerso no universo global sem perder a identidade raiz? Neste quesito o discurso de Morin (2005) com o pensamento complexo traz à luz o Princípio Hologramático que é em si uma reflexão sobre o paradoxo da parte que está no todo, e do todo que está na parte. Pode-se inferir deste discurso que a ideia de separação é ilusória pois a parte estando no todo interage com ele, negocia, é regida por regulamentos e acordos com o todo, respira o mesmo ar que o todo. Por sua vez, a tecnologia trouxe a mundialização ao apresentar um mundo sem fronteiras fez com que as mais remotas aldeias pudessem por meio da internet perceber o todo, e perceber-se nele, perceber que a diversidade faz parte do todo, que o mundo é multicultural. Dessa forma, “cada célula é uma parte de um todo – o organismo global [...]” (MORIN, 2005, p. 94).

E como fica a identidade? Para responder a esta indagação é preciso analisar os efeitos colaterais causados por esta mundialização. Para iniciar vamos ilustrar esta ideia de Morin (2005), com uma metáfora originária do saber popular empírico: o peixe está no mar e o mar está no peixe. O peixe habita e com ele outros coabitam no mar que é o todo, o global, respiram absorvendo o oxigênio presente na água do mar, por isso, eles precisam ficar continuamente engolindo a água do mar, que segue para um órgão respiratório, ou seja, o mar está interiorizado no peixe, o peixe precisa do mar para sobreviver ²³. No quesito identidade, utilizando esta mesma comparação para ilustrar a ideia de MORIN (2005), temos então este mar global com variadas espécies de peixes, com hábitos diferentes representando assim a diversidade e multiculturalidade. Nesta lógica marítima o cardume será mecanismo de proteção dos grupos no mar global - agrupamento associativo.

Delors (1998), traz um discurso que casa com tais conceitos ao passo que retrata a educação como meio de garantir uma cidadania compatível com a diversidade global. Ao mesmo tempo que defende o aprender a ser voltado para o individual, também bem foca o aprender a ser social. Na fala da dimensão social, a política educativa segundo Delors, deve ser diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator de exclusão social, mas sim promover integração dos grupos minoritários ao sistema global, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade. “Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas” (MORIN 2000, p. 65).

O discurso de Morin (2005, p. 5) contribui, entrelaça-se e corrobora com as ideias de Delors, trazendo a ideia de um cidadão sem fronteiras, cidadão do planeta Terra: “educar para a era planetária”. Neste trecho o autor nos fala para preparar os educandos para a complexidade das relações globais, visto que o mundo está interligado de variadas formas: pela internet, pelo trânsito ao redor do mundo, e pelo deslocamento de grande quantidade de grupos étnicos de um espaço geográfico para outro no globo, que ocorreu com ainda maior intensidade nos dez últimos anos. E continua concluindo que [...] a época planetária se manifesta através de uma extrema interação entre fatores diversos: econômicos, religiosos, políticos, étnicos, demográficos etc.

Isto dito, o que é a era planetária? É uma era em que todos os seres humanos se encontram unidos numa espécie de comunidade do destino cada vez maior. Mas então surge algo mais importante ainda para o conhecimento, que é saber o que é “ser humano”? O que é a identidade humana? O que é a condição humana? Percebemos que tudo isso é completamente ignorado no nosso sistema educacional (MORIN, 2005, p. 3)

Estende-se tanto no discurso de sobre educação do futuro Delors (1998), quanto na complexidade que MORIN (2005) cita que, o fundamental processo educativo na seara da conscientização da importância de conceitos como identidade e pertencimento enquanto fator de criação e proteção de grupos; grupos estes que dentro do todo serão grupos diversos compondo a sociedade multicultural e diversa, porém justa, equilibrada, que interage, mas respeita a individualidade por direito garantida. Ao passo que paralelamente deve trabalhar o pertencimento global e o entendimento do reflexo global no singular, ter identidade própria e ser cidadão do mundo.

O RESGATE DE RAÍZES CULTURAIS NO PENSAMENTO POLICÊNTRICO GLOBAL

MORIN (2000) destaca que a busca da cidadania global aponta paradoxalmente para uma concomitante busca de raízes e afirmação da identidade, a corrente de discursos sobre mundialização gera como efeito nos grupos a valorização do particular, do individual. Apontando-se na grande esfera uma libertação epistemológica de grupos que foram muitas vezes silenciados quando o parâmetro que reinava era de dominação de uma cultura sobre a outra.

Ao passo que quando o mundo passa a considerar a multiculturalidade e a diversidade cultural e não mais a dominação de uma cultura sobre a outra, os grupos minoritários antes oprimidos agora passam a ter voz e são nutridos por impulsos de resgatar suas raízes. “[...] de fato, o pedido de emancipação da nação é estimulado por um movimento de ressurgência da identidade ancestral, que ocorre em reação à corrente planetária de homogeneização civilizacional [...]” (MORIN 2000, p. 69).

No campo do direito Finn dialoga com Morin

Vivenciamos esta realidade com a globalização, hodiernamente responsável pela convivência entre as mais diferentes culturas e por provocar um característico sentimento de ambiguidade. Surge a preocupação com o resgate da identidade dos povos, ao mesmo tempo em que se induz um maior respeito para com outras culturas (FINN, 2006, p. 38).

No que tange o pensamento policêntrico Morin (1990) são apresentadas reflexões que nos conduzem a romper com as relações culturais de domínio, tais como as ocorridas com a expansão marítima em que o colonizador fazia imposição cultural para o colonizado. O pensamento policêntrico seria tornar possível esta libertação da estrutura que foi imposta, e pode dar voz ao silenciado. Cabendo a educação provocar o entendimento e reflexão de que há uma multiplicidade cultural no mundo e ser cidadão na era planetária é conviver com diferenças respeitosamente, é habitar, coabitar, ser cidadão do mundo tendo ainda reservado o direito de sua identidade local, individual e raiz.

Delors (1998) ainda nos adverte sobre “Os Quatro Pilares da Educação” e sua relação com a formação integral do ser humano, temos que os novos objetivos da educação visam considerar a pessoa em toda a sua plenitude. O pilar “Aprender a ser” está diretamente ligado à autonomia, identidade e ao desenvolvimento integral da pessoa. “À educação cabe a missão de fazer com que todos [...] façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, pp. 11-16).

Este discurso de Delors, entrelaçado ao de Morin e Finn nos trazem que no processo de mundialização o que poderia vir a se tornar um receio que seria de as culturas serem diluídas formando uma única cultura. Acabou gerando efeito reverso, o pilar aprender a ser trata justamente dessa questão de identidade: Quem sou? Minhas origens? Ao que pertencem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, neste artigo que no mundo globalizado deste século XXI muitas discussões pertinentes à educação com objetivo de promover a cidadania global são fomentadas. A UNESCO atua no sentido de atender e discutir questões importantes sobre Educação e Cultura no Brasil e no mundo. Dessa forma, a Educação precisa ter ações pontuais visando promover a cidadania global, compatível com o atual mundo globalizado, multicultural e diverso.

REFERENCIAS

BÍBLIA Online, Êxodo 13:3-4. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. UNESCO. ORG. **Ministério da Educação**. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/-gabinete-do-ministro-assessoria-internacional-unesco>. Acesso em: 12 out. 2022.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CNN Brasil. ONU - **Diáspora venezuelana**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/onu/>. Acesso em: 24 out. 2020.

CNN Brasil. **A Guerra da Ucrânia em 10 pontos**: Conflito mudou cenário geopolítico e é maior crise humanitária em anos na Europa; dez pontos definitivos para entender a guerra. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/ientenda-a-guerra-da-ucrania-em-10-pontos/>. Acesso em: 26 out. 2022.

DELORS, Jacques. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, UNESCO 2010, edição brasileira 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/relatorios_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

Dicionário Aurélio On-Line. **Oxford Languages**. Disponível em: <https://www.dicionarioaurelio.com>. Acesso em: 25 out. 2022

Dicionário Dicio On Line. **Significado de Diáspora**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 24/10/2020.

ESTUDO EM DIA. **Diversidade é sobre todos nós publicado no Site**. 2021. Disponível em: <https://www.estudoemdia.com.br/o-que-e-diversidade/>. Acesso em: 26 out. 2022.

FINN, Karine. Direito à diferença: um convite ao debate entre universalismo e multiculturalismo. *In: Direitos humanos*. Org. Flávia Piovesan. Curitiba: Juruá, 2006.

FREITAS, Elias Canal; FERREIRA, Petruska Canal Freitas. **Interculturalidade e Multiculturalismo**: A construção de um caminho para a coexistência dialogante de duas culturas minoritárias (Quilombolas e Pomeranos) no Estado do Espírito Santo. Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Disponível em : <http://publicadireito.com.br/artigos/> acessado em: 26 out. 2022.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Refúgio em números**. OBMigra (Observatório das migrações internacionais). 7. ed. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ResumoExecutivoRefugio.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000 a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita – pensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, Edgar. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. *In: SILVA, Juremir Machado da (Org.)*. As duas globalizações; complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. Porto Alegre: Edipucrs; Ed. Sulina, 2001b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Educação planetária**: conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/MORIN_Universidade Acesso em: 27 out. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Brasil: Editora Meridional/ Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MORIN, Edgar. **Terra pátria**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2000b.

SANIELE, Bruna. **Número de imigrantes no Brasil cresce 24% em dez anos**. EBC, 2021. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/numero-de-imigrantes-no-brasil->. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Disponível em <http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/intromulti.html>. Acesso em: 26 out. 2022.

SUPER INTERESSANTE. **Redação Mundo Estranho**. 2018. disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-os-peixes-respiram/>. Acesso em: 27 out. 2022.

UOL Notícias. **Por que os venezuelanos estão migrando em massa?**- /2022 - Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/bbc>. Acesso em: 24 out. 2022.

ONU - Nações Unidas Brasil. Diretor - geral da Agência da ONU para Migrações visita a Ucrânia. 2022. <https://brasil.un.org/pt-br/>. Acesso em: 24 out. 2022.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em: 26 out. 2022.

UNESCO. ACNUR . **Educação para a cidadania global 2015**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 26 out. 2022.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI.

UNESCO. **Educação para refugiados e migrantes**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/global-education> Acesso em: 12 out. 2022.

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, transculturalidade**. vol. 26 no. 27. São Paulo, Construção psicopedagógica, 2018. *versão impressa* ISSN 1415-6954 *versão On-line* ISSN 2175-3474.

16

*Marcus Antonius da Costa Nunes
Sandra Mara Ribeiro*

PAEBES:
RESULTADO DA AVALIAÇÃO
EXTERNA EM LÍNGUA PORTUGUESA
NA EMEF JOSÉ DE VARGAS SCHERRER,
EM PIÚMA - ES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.16

RESUMO

A busca por uma educação de qualidade vem se tornando ao longo dos anos, principalmente nas últimas décadas uma constante preocupação, não só de professores, mas de todo sistema educacional, em suas várias esferas, seja: municipal, estadual, federal e privada. Neste sentido o referido trabalho compõe observações e análises com base nos resultados do componente curricular de Língua Portuguesa, vinculado ao curso de mestrado da Universidade Vale do Cricaré (UNIVC). Tendo como eixo norteador a análise qualitativa dos resultados da avaliação externa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Tomando por base o Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo (PAEBES) fornecidos pela plataforma do governo estadual na rede municipal de Piúma-ES em específico na Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Vargas Scherrer, ressaltando o desempenho dos alunos durante os anos de 2018 a 2022, tendo em vista o período pandêmico, e a abrangência dos alunos para atingir os níveis: avançado, proficiente, básico, abaixo do básico, mediante o que é considerado pelo sistema como meta a ser alcançada.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Resultado. Alunos. PAEBES.

ABSTRACT

The search for quality education has become over the years, especially in recent decades, a constant concern, not only for teachers, but for the entire educational system, in its various spheres, whether: municipal, state, federal and private. In this sense, the referred work composes observations and analyzes based on the results of the Portuguese Language curricular component, linked to the master's course at Universidade Vale do Cricaré (UNIVC). Having as a guiding principle the qualitative analysis of the results of the external evaluation of students in the 9th year of Elementary School. Based on the Espírito Santo Basic Assessment Program (PAEBES) provided by the state government platform in the municipal network of Piúma - ES, specifically at the José de Vargas Scherrer Municipal Elementary School, highlighting the performance of students during the years 2018 to 2022, in view of the pandemic period, and the scope of students to reach the levels: advanced, proficient, basic, below basic, through what is considered by the system as a goal to be achieved.

Keywords: External Evaluation. Result. Students. PAEBES.

INTRODUÇÃO

A avaliação é essencial à educação. Um docente que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo e investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais, que fogem. A avaliação é a reflexão transformada em ação (Hoffmann, 2005).

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) foi criado em sua formatação original em 2020. No entanto, a partir de 2009, ganhou o formato e a periodicidade atuais. Seu objetivo é avaliar a qualidade da educação básica da rede estadual e, por adesão, da rede municipal e privada. O PAEBES possui aplicação censitária, ou seja, realiza um levantamento quantitativo em relação aos alunos matriculados em determinado ano/série. É realizado anualmente no final de cada etapa. No 5º ano do Ensino Fundamental, avaliam-se os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. No 9º ano do Ensino Fundamental, avaliam-se anualmente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e alternadamente, em anos pares, História e Geografia, e em anos ímpares, Ciências. Já na 3ª série do Ensino Médio, avaliam-se anualmente Língua Portuguesa e Matemática, e alternadamente, em anos pares, História e Geografia, e em anos ímpares, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

Este estudo compara o desempenho dos alunos da EMEF “José de Vargas Scherrer” em Piúma nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 com base nos resultados em Língua Portuguesa do PAEBES, pré e pós-pandemia. A escolha desta escola se justifica por ser a maior da rede municipal atendendo alunos do Ensino Fundamental II e seu histórico de participação no programa. Os resultados obtidos não apenas fornecem insights valiosos, mas também servem como referência para compreender os diversos atores envolvidos na

educação e orientar ações para melhorar os índices de desempenho avaliativo considerados insatisfatórios.

É importante destacar que, para o sucesso do ensino, é fundamental que os professores definam seus objetivos de ensino com clareza e precisão. Muitas vezes, isso não acontece devido a improvisações, à suposição de domínio absoluto do conteúdo, falta de tempo para o planejamento ou outras razões. Quando os alunos conhecem os objetivos de cada aula planejada, eles podem se preparar melhor para avaliações subseqüentes, sabendo para onde estão sendo direcionados em seu aprendizado.

A avaliação tem amedrontado muitos educadores e até mesmo educandos, pois, segundo Vasconcellos (1995, p. 45), a avaliação é, antes de tudo, “uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades e aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”. É através do posicionamento pedagógico que se revela a ação avaliativa como um todo, valorizando o aluno e sua espontaneidade, proporcionando uma reflexão sobre o saber adquirido que contribuirá para o crescimento e a evolução dos educandos. Neste sentido, há uma grande dificuldade dos professores e do sistema em compreender como se deve avaliar o indivíduo durante seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é válido considerar que na atualidade, mudanças vêm ocorrendo no meio educacional, segundo Hoffmann (1993, p. 137), “Muitos educadores percebem a possibilidade de uma prática inovadora de avaliação”. Cada professor e sistema tem seu método próprio de avaliar. Atualmente, convivemos com uma gama de diversidades avaliativas. Cabe ao educador atentar para a realidade do aluno, para que juntos possam se preparar para retirar do processo avaliativo resultados que contribuam com a construção e absorção do conhecimento.

A avaliação na educação ainda é vista com apreensão por muitos educadores e alunos, mas tem evoluído com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica. A ênfase é obter resultados

que impulsionem a construção do conhecimento de maneira abrangente. De acordo com Vasconcellos (1995), a avaliação escolar representa um grande desafio, levantando questões sobre o propósito, a razão de ser e a utilização dos resultados. Isso nos leva a considerar a avaliação à luz dos resultados do programa PAEBES, que visa aferir a qualidade da educação básica. No entanto, é importante notar que cada unidade escolar, seja pública ou particular, enfrenta realidades distintas e distribui o conhecimento de forma não uniforme. Apesar disso, a avaliação é conduzida de maneira uniforme para medir o nível médio de proficiência dos alunos. Portanto, a avaliação é necessária para determinar esse nível de proficiência. Embora muitos resultados do PAEBES sejam mencionados nas escolas com o objetivo de destacar a necessidade de melhorar e alcançar as metas estabelecidas, raramente ocorre uma discussão coletiva sobre como as equipes escolares usarão esses resultados para enfrentar as deficiências identificadas e estabelecer novas metas para os anos seguintes.

REFERENCIAL TEÓRICO

DESEMPENHO ALCANÇADO NOS ANOS ANTERIORES A PANDEMIA

A fim de compreender o impacto da pandemia na educação, é crucial analisar o desempenho alcançado nos anos anteriores ao surto global. Este exame retrospectivo permitirá avaliar como a performance dos alunos evoluiu ao longo do tempo e identificar tendências que podem ser cruciais para o desenvolvimento de estratégias de ensino e recuperação pós-pandêmica. Contudo, é necessário ponderar, inicialmente, o conceito de desempenho. Nesse sentido, tomamos como base o padrão de desempenho estabelecido pelo PAEBES, o qual consiste em uma classificação qualitativa com o objetivo de categorizar os alunos em diferentes níveis de aprendizado, de

acordo com as notas obtidas em uma avaliação externa. A fim de viabilizar essa avaliação, é feito o cálculo da proficiência do estudante, que posteriormente é utilizada em uma escala de proficiência para determinar a faixa de pontuação correspondente a cada padrão de desempenho. Essa escala de proficiência, por sua vez, funciona como uma régua que mede o nível de proficiência dos alunos e é dividida em várias faixas de acordo com a pontuação.

Dessa forma, é possível definir o padrão de desempenho de cada aluno e classificá-lo em um determinado nível de proficiência: abaixo do básico, básico, proficiente ou avançado na respectiva disciplina. É com base nessa escala de critérios que se avalia o progresso ou a insuficiência em relação ao atendimento das metas de proficiência da unidade escolar, do município e/ou do estado.

A seguir, apresentamos a escala de proficiência em Língua Portuguesa correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental, ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio. No entanto, concentraremos nossa atenção especificamente na escala do 9º ano.

Tabela 1 – Escala de proficiência em língua portuguesa

	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO
5º ano EF	Até 150	De 150 a 200	De 200 a 250	Acima de 250
9º ano EF	Até 200	De 200 a 275	De 275 a 325	Acima 325
9ª série EM	Até 250	De 250 a 300	De 300 a 350	Acima 350

Fonte: Autoria própria, 2023.

É a proficiência média estimada no quadro acima que representa a aptidão que um grupo de alunos tem em determinada disciplina e série, e seu cálculo é determinado por uma nota que corresponde à média aritmética do resultado dos alunos na disciplina e série explorados.

Além dos pontos abordados acima ainda se faz necessário a abordagem do descritor ou habilidade os quais são elementos que descrevem as habilidades que são trabalhadas nas avaliações externas, criando assim uma matriz de referência e a partir destes que se dá a elaboração das questões alavancadas na avaliação. De acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a matriz de referência é usada para indicar as habilidades que devem ser avaliadas em cada etapa de escolarização e orientar a elaboração de itens de teste que devem ser avaliados em cada etapa de escolarização e os itens de testes de prova pelos órgãos avaliadores. Matriz esta que é dividida em temas e estes subdivididos por elementos dos quais denominados descritores, estes por sua vez determinam a elaboração das questões em larga escala. E com o resultado das avaliações se torna possível chegar a uma definição a respeito do domínio dos estudantes nas habilidades e a proficiência nas áreas do conhecimento.

Segundo Antunes (2001), competência significa “materializar o aprende na ação”. A habilidade faz parte dessa materialização. E desta forma trabalhar competência em sala de aula é levar o aluno a associar o que faz, o que ele realiza com aquele aprender, o ver na realidade da vida que na escola se aprende.

Neste sentido de se incorporar o que é aprendido na vida escolar para transcrição da vida prática tomemos por base os resultados da avaliação externa da EMEF José de Vargas Scherrer nos referidos anos 2018 e 2019.

Tabela 2 - Tabela de proficiência 2018/2019

	2018	2019
PROFICIÊNCIA MÉDIA DO ESTADO	252,9	253,6
PROFICIÊNCIA MÉDIA DO MUNICÍPIO	254,1	250,4
PROFICIÊNCIA MÉDIA DA ESCOLA	269,9	248,9

Fonte: Autoria própria, 2023.

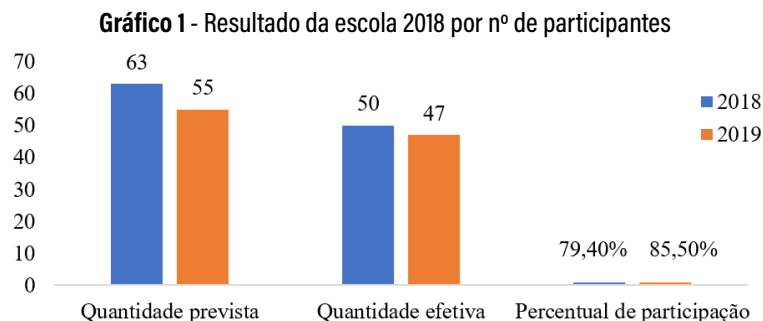
Os dados da Tabela 2 apresentam informações importantes sobre a proficiência em educação na EMEF José de Vargas Scherrer nos anos 2018 e 2019, com comparações entre a proficiência média do estado, do município e da escola.

Em 2018, a proficiência média do estado foi de 252,9, enquanto em 2019 aumentou ligeiramente para 253,6. Isso sugere uma tendência de melhoria no desempenho dos alunos em nível estadual nesse período.

No entanto, a proficiência média do município apresentou uma ligeira queda, passando de 254,1 em 2018 para 250,4 em 2019. Isso indica que, em contraste com o cenário estadual, houve uma diminuição no desempenho dos alunos em nível municipal nesse período.

A diferença mais notável ocorreu na proficiência média da escola. Em 2018, a escola tinha uma proficiência média de 269,9, mas em 2019, esse valor diminuiu significativamente para 248,9. Isso indica um declínio acentuado no desempenho dos alunos na EMEF José de Vargas Scherrer durante esse período.

Em relação à participação dos alunos, o gráfico 1 ilustra esse resultado, apresentando as informações comparativas da quantidade prevista, efetiva e o percentual de participação dos educandos nos anos de 2018 e 2019:



Fonte: Autoria própria, 2023.

O Gráfico 1 fornece informações relevantes sobre a participação dos alunos na escola nos anos de 2018 e 2019. Ele compara a quantidade prevista de alunos, a quantidade efetiva de alunos e o percentual de participação dos educandos em ambos os anos.

Em 2018, a quantidade prevista de alunos era de 63, mas apenas 50 alunos efetivamente participaram, resultando em um percentual de participação de 79,40%. Isso indica que a escola teve uma participação inferior à esperada naquele ano, com uma diferença de 13 alunos entre o previsto e o efetivo.

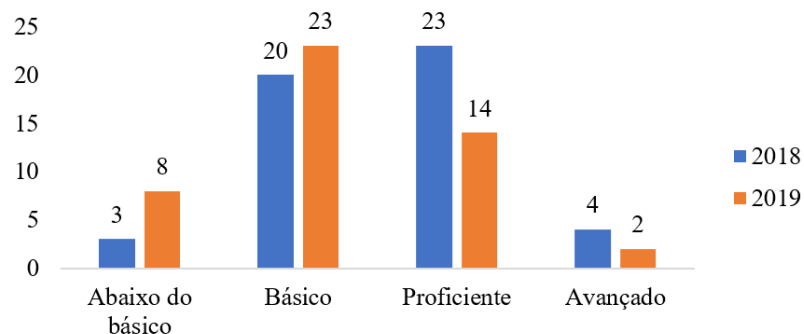
Já em 2019, a quantidade prevista de alunos era de 55, e 47 alunos efetivamente participaram, resultando em um percentual de participação mais alto, atingindo 85,50%. Nesse ano, a escola superou a expectativa de participação, com uma diferença de apenas 8 alunos entre o previsto e o efetivo.

Esses dados indicam uma melhoria na participação dos alunos de um ano para o outro. Em 2019, a escola conseguiu uma taxa de participação superior à do ano anterior, superando a expectativa. Essa melhoria pode ser atribuída a diferentes fatores, como estratégias de engajamento dos alunos, mudanças na política de frequência escolar ou iniciativas para incentivar a presença dos educandos.

É importante para a escola continuar acompanhando esses indicadores e trabalhar na identificação das razões que levaram a essa melhoria, a fim de manter ou aprimorar a taxa de participação dos alunos nos anos seguintes. Isso contribui para o sucesso educacional e a qualidade do ambiente de aprendizado na escola.

Em relação ao desempenho dos alunos da instituição no ano de 2018 e 2019, os dados apresentados na tabela mostram a distribuição das quantidades de alunos em cada nível de proficiência. Vamos analisar esses dados em detalhes:

Gráfico 2 – Comparativo do desempenho dos alunos nos anos de 2018 e 2019



Fonte: Autoria própria, 2023.

No ano de 2018, observou-se que 3% dos alunos foram classificados como “Abaixo do básico”. Entretanto, em 2019, esse percentual aumentou para 8%, indicando um crescimento significativo no número de alunos que apresentaram desempenho considerado muito abaixo do esperado na escola.

Em relação ao nível “Básico”, houve um incremento de 20% para 23% entre os anos de 2018 e 2019. Esse aumento sugere que uma maior proporção de alunos estava situada em um nível de proficiência classificado como básico nos resultados do ano seguinte.

Por outro lado, a porcentagem de alunos classificados como “Proficiente” diminuiu de 23% em 2018 para 14% em 2019. Essa queda na porcentagem de alunos que demonstraram proficiência indica uma redução no número de estudantes que alcançaram um nível considerado adequado em relação às expectativas.

Por fim, no nível “Avançado”, houve uma diminuição de 4% para 2%. Isso significa que menos alunos conseguiram demonstrar um desempenho excepcional em 2019 em comparação com o ano anterior.

Esses dados revelam uma tendência geral de declínio no desempenho dos alunos da instituição entre 2018 e 2019, com um aumento no número de alunos classificados como “Abaixo do básico” e “Básico”, e uma redução nos níveis de proficiência “Proficiente” e “Avançado”. Essa análise aponta para a necessidade de implementar estratégias de ensino e intervenções para aprimorar o desempenho acadêmico e elevar os níveis de proficiência dos alunos na instituição.

Em relação à quantidade de alunos que participaram da avaliação, observa-se que em 2018 foram 50 alunos, enquanto em 2019, o número diminuiu para 47. A análise dos percentuais revela um aumento significativo no grupo classificado como “Abaixo do básico”, passando de 6.0% para 17%. No nível “Básico”, a variação foi de 40.0% para 46.8%. Por outro lado, houve uma redução nos níveis de proficiência “Proficiente”, de 46.0% para 31.9%, e “Avançado”, de 8.0% para 4.3%.

Essa leitura permite concluir que, antes do período pandêmico, a escola já estava enfrentando uma redução no número de alunos, e os resultados apontavam uma tendência de queda do nível de proficiência de “Proficiente” para “Básico.” A análise desses dados é crucial para orientar a tomada de decisões e o planejamento de ações educacionais voltadas para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Após esse período mencionado, a educação enfrentou o desafio do período pandêmico no ano subsequente, em 2020, no qual a institucionalização das aulas remotas tornou a realização de avaliações externas praticamente inviável.

2.2 INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Com a pandemia da COVID-19, o ensino remoto está sendo aplicado como forma emergencial para resolver uma situação até então inesperada. Os Projetos Pedagógicos das Instituições de

Ensino não foram construídos para dar conta da modalidade EAD, a fim de estruturar os processos de ensino e aprendizagem nesta modalidade diferenciada (SILVEIRA, 2020, p. 38).

A pandemia trouxe para a educação uma nova realidade acerca do modelo das atividades até então ministradas nas redes educacionais. Neste período, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais pelo modelo remoto em todas as esferas educacionais. Porém, este formato a distância agravou de forma significativa o déficit educacional no Brasil. Isso considerando que grande parte dos estudantes, de idades diversas e distribuídos no território nacional, apresentaram inúmeras dificuldades e desafios diante desta nova modalidade de ensino.

Não há dúvidas de que a educação foi um dos segmentos mais impactados pela pandemia de 2019. A adoção do ensino remoto abriu janelas para que a tecnologia e novas infraestruturas fossem abraçadas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, não só os alunos, mas toda a sociedade escolar, inclusive as famílias, foram afetados diante das mudanças no processo de ensinar e aprender. A aprendizagem não ocorreu de forma homogênea, pois muitas foram as dificuldades enfrentadas, dentre elas: o fechamento das instituições, a rapidez da implementação do ensino remoto, que, mesmo com tantos recursos tecnológicos, muitas vezes o acesso a esses recursos era escasso.

Tais fatores desencadearam perdas significativas. Muitos estudantes abandonaram os estudos, aumentando a evasão escolar. A escola pública, por sua vez, não teve condições de manter o calendário letivo ao qual se propunha, tornando-se um fator desafiador para a educação brasileira.

Outro ponto que requer relevância em relação à modalidade remota do ensino é o fato inegável de que tanto a gestão escolar quanto os alunos perderam a vivência e os laços da convivência

neste período. Agora, tudo se realiza de forma distante e fria, pois o isolamento é a palavra de ordem no momento. Isso agravou ainda mais a desigualdade social, já que a condição de estudo se tornou mais desigual do que nunca.

Muitos estudantes não tinham conexão com a internet e muito menos equipamentos tecnológicos. Em muitos casos, os alunos tinham apenas um equipamento, ou seja, um celular, para atender à demanda de três, quatro ou até mais estudantes na mesma família. Neste sentido, a ausência de suporte dos professores e colegas tornou-se um motivo forte para muitos discentes abandonarem as atividades escolares. Essa ausência de contato e permanência no ambiente escolar desencadeou uma oposição à rotina e ao equilíbrio do desenvolvimento socioemocional, cognitivo e educacional, contribuindo assim para o déficit educacional.

Segundo Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 277), na modalidade de ensino à distância, na qual a utilização das tecnologias é indispensável, o docente, muitas vezes, sente-se desanimado e decepcionado pela falta de conhecimento e domínio pleno da ferramenta. É preciso ainda mais atenção, pois isso, passado pelo processo pandêmico de total isolamento social, requer equilíbrio emocional e boas práticas para manter também a saúde física, mental e financeira.

2.3 DESEMPENHO ALCANÇADO NOS ANOS POSTERIORES A PANDEMIA

Em decorrência das aulas síncronas e diante de todas as dificuldades encontradas para manter as habilidades dos alunos nesta nova realidade vivenciada, considerando a infrequência nas aulas devido à falta de acesso às mesmas, muitos alunos ficaram em desvantagem por não terem condições de acompanhar as atividades.

Esse fator crucial desencadeou um aumento na ansiedade e na disciplina tanto nos estudantes quanto no corpo docente.

Em contrapartida, neste período, constatou-se também a diversidade de maneiras, suportes e ferramentas que podem ser utilizados para aproximar a realidade da sala de aula com o interesse dos alunos. Outro ponto a ser considerado é o aumento da duração das aulas, o uso de dinâmicas pedagógicas diversificadas, além dos recursos tecnológicos, que podem auxiliar e, de certa forma, reverter a situação de defasagem na rede educacional brasileira.

Lucia Giraffa (2020) afirmou que o modelo de aulas virtuais efetuado pelos professores durante a pandemia pode ser chamado de “educação síncrona remota emergencial.” Nessa afirmativa, a autora deixa claro que os professores estão se reinventando, adaptando-se aos recursos da educação online, e, ao mesmo tempo, essa situação gera descobertas e abre oportunidades antes não previstas.

Não há como negar que toda essa logística provocou um crescimento significativo no déficit educacional do país, o que acentua ainda mais as desigualdades sociais. É notório que o desempenho escolar teve uma queda, apresentando um dos piores índices na aprendizagem desde 2019. Dados como esses podem ser observados por meio do Programa de Avaliação Externa (PAEBES) nos anos de 2021 e 2022, conforme evidenciam os gráficos a seguir.

Tabela 3 - Tabela de proficiência 2018/2019

	2021	2022
Proficiência média do estado	249	245
Proficiência média do município	257	244
Proficiência média da escola	268	256

Fonte: Autoria própria, 2023.

A análise da Tabela 3, considerando o contexto fornecido no texto, revela importantes insights sobre o impacto da pandemia na educação e as medidas adotadas para enfrentar esses desafios.

Primeiramente, ao observar a “Proficiência Média do Estado”, notamos uma queda de 249 em 2021 para 245 em 2022. Essa redução sugere que o desempenho médio dos alunos do estado diminuiu. O texto menciona que essa diminuição pode ser parcialmente atribuída às dificuldades enfrentadas pelos alunos devido à transição abrupta para o ensino à distância, o que levou à infrequência nas aulas devido à falta de acesso, impactando o desempenho dos estudantes.

Da mesma forma, a “Proficiência Média do Município” também apresentou uma queda notável, diminuindo de 257 em 2021 para 244 em 2022. Isso indica que a educação no município enfrentou desafios semelhantes aos do estado.

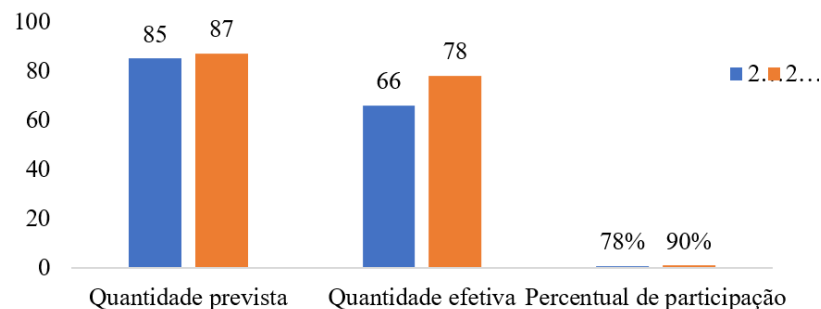
A “Proficiência Média da Escola” (representando a EMEF José de Vargas Scherrer) seguiu a tendência geral, reduzindo de 268 em 2021 para 256 em 2022. Isso sugere que a escola também enfrentou desafios na manutenção do desempenho de seus alunos.

Esses resultados estão em linha com o que o texto menciona sobre a queda no desempenho escolar e o aumento na ansiedade e disciplina, tanto entre os estudantes quanto no corpo docente, devido à transição para o ensino à distância durante a pandemia.

No entanto, o texto também aponta que, durante esse período, surgiram diversas abordagens e recursos que podem ser usados para melhorar a educação. Isso inclui o uso de tecnologia, a diversificação das dinâmicas pedagógicas e o aumento da duração das aulas. Portanto, embora os dados indiquem uma queda no desempenho, eles também sugerem oportunidades de adaptação e melhoria no sistema educacional para superar as defasagens causadas pela pandemia.

Acerca dos resultados da escola, considerando a quantidade de participantes no PAEBES, o gráfico traz as seguintes informações:

Gráfico 3 - Resultado da escola por nº de participantes no paebes: 2021/2022



Fonte: Autoria própria, 2023.

Os dados apresentados no Gráfico 3 referem-se ao resultado da escola no PAEBES em relação a quantidade de participantes nos anos de 2021 e 2022, considerando o contexto da pandemia de COVID-19.

Em 2021, houve uma quantidade prevista de 85 participantes, mas apenas 66 efetivamente participaram. Isso resultou em um percentual de participação de 78%. A quantidade de participantes efetivos foi menor do que o planejado, possivelmente devido às restrições e desafios impostos pela pandemia, como distanciamento social e interrupções nas atividades escolares.

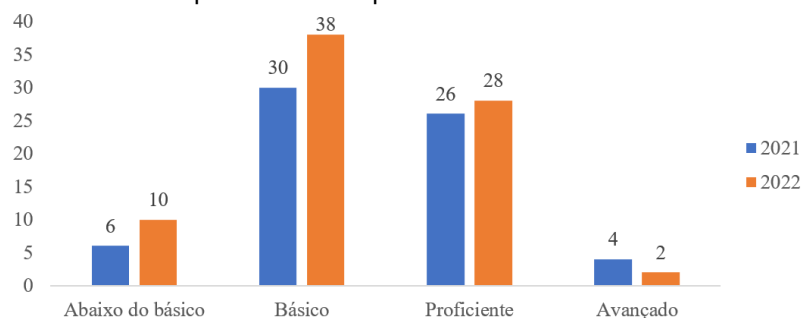
No entanto, em 2022, a quantidade de participantes aumentou para 78, superando a previsão inicial de 87. O percentual de participação subiu para 90%. Esse aumento pode indicar uma recuperação na participação dos alunos nas avaliações, à medida que as circunstâncias da pandemia podem ter se estabilizado ou a escola adotou estratégias para superar as barreiras impostas pela situação de saúde pública.

É importante destacar que o percentual de participação de 90% em 2022 é positivo, pois indica um compromisso maior dos alunos com a avaliação, o que pode refletir em resultados mais confiáveis sobre o desempenho da escola. No entanto, ainda é necessário considerar o impacto da pandemia na preparação e no desempenho dos alunos, uma vez que 2021 foi um período desafiador para o sistema educacional devido às interrupções no ensino presencial e às adaptações ao ensino remoto.

Os dados sugerem a importância de avaliar o impacto da pandemia nas tendências de participação e desempenho escolar e de adotar estratégias de apoio aos alunos para garantir que a qualidade da educação não seja prejudicada durante crises de saúde pública.

Quanto ao desempenho dos alunos na avaliação, tomando como base o período compreendido entre 2021 e 2022, temos os seguintes dados:

Gráfico 4 - Comparativo do desempenho dos alunos nos anos de 2021 e 2022



Fonte: Autoria própria, 2023.

Uma análise do Gráfico 4 - Comparativo do Desempenho dos Alunos nos Anos de 2021 e 2022 revela tendências preocupantes no rendimento escolar. Ao examinar os dados com mais detalhes, torna-se evidente que a queda no desempenho é notável e alarmante.

Em 2021, houve 6% dos alunos classificados como “Abaixo do básico”, e em 2022 esse número aumentou para 10%, representando um aumento de 4%. Essa mudança reflete uma tendência preocupante, pois a proporção de alunos nesse nível de desempenho vem crescendo ao longo dos anos, passando de 6,0% em 2018, 9,0% em 2019, 9,0% em 2021 e finalmente atingindo 13% em 2022.

Por outro lado, o nível “Básico” demonstra um aumento constante ao longo dos anos de avaliação externa, indo de 40,0% em 2019 para 46,8% em 2019, 45,0% em 2021 e 49,0% em 2022. Essa tendência de crescimento é evidente.

No nível “Proficiente”, observa-se uma variação significativa ao longo dos anos: 46,0% em 2018, 31,9% em 2019, 39,0% em 2021 e 35,0% em 2022.

Já o nível “Avançado” apresenta a seguinte evolução: 8,0% em 2018, 4,3% em 2019, 3,0% em 2021 e 4,0% em 2022. Embora o nível “Avançado” tenha se recuperado ligeiramente em 2022, a tendência geral é de queda, com a maioria dos alunos se classificando como “Proficientes” ou “Básicos.”

Isso indica que, à medida que a quantidade de alunos classificados como “Avançados” diminui, há um aumento nas categorias de desempenho “Proficiente” e, em sua maioria, “Básico.” Em resumo, a habilidade e competência dos alunos refletem uma queda significativa na qualidade do ensino, não apenas na escola em questão, mas também como uma realidade enfrentada na educação brasileira como um todo. Essa análise reforça a importância de adotar medidas para melhorar o desempenho dos alunos e elevar os padrões de ensino no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido sobre o potencial das tecnologias como ferramentas para dinamizar as aulas e engajar os estudantes em um mundo cada vez mais informatizado. Nesse contexto, várias instituições de ensino têm adotado recursos e ferramentas com o intuito de aprimorar a aprendizagem, buscando superar dificuldades e promover um ensino mais significativo que estimule o interesse dos alunos nas aulas e a aplicação prática do conhecimento adquirido em suas vidas. A revolução tecnológica que vivemos impacta profundamente a educação, e a adoção de novas tecnologias pode enriquecer as práticas pedagógicas, visando a mitigação das deficiências evidenciadas em programas de avaliação externa, como o PAEBES, bem como na realidade avaliativa das escolas no Brasil.

Uma análise retrospectiva do desempenho escolar nos anos que antecederam a pandemia permite identificar tendências e desafios que tiveram um impacto significativo na educação. Para compreender essa análise, é fundamental conceituar o desempenho, que se baseia na proficiência dos alunos e na classificação em diferentes níveis de aprendizado, conforme os resultados de avaliações externas.

Os dados da Tabela 2 oferecem uma visão abrangente do desempenho da EMEF José de Vargas Scherrer nos anos de 2018 e 2019. Eles revelam que, em 2018, houve uma melhora na proficiência média do estado, indicando progresso no desempenho dos alunos em âmbito estadual. No entanto, a proficiência média do município apresentou uma leve queda, e a queda mais significativa ocorreu na proficiência média da escola. Essa diminuição aponta para um declínio acentuado no desempenho dos alunos na EMEF José de Vargas Scherrer nesse período.

O Gráfico 1 traz dados comparativos sobre a quantidade prevista e efetiva de alunos que participaram das avaliações nos anos

de 2018 e 2019. Em 2018, a escola teve uma participação inferior ao esperado, com uma diferença de 13 alunos entre o previsto e o efetivo. Já em 2019, a escola superou a expectativa de participação, com uma diferença de apenas 8 alunos entre o previsto e o efetivo.

A análise dos resultados dos alunos, conforme apresentada na Tabela 4, revela uma tendência de queda no desempenho da escola. Em 2019, houve um aumento significativo no número de alunos classificados como “Abaixo do básico” e “Básico”, enquanto os níveis de proficiência “Proficiente” e “Avançado” diminuíram. Essa tendência de declínio no desempenho dos alunos destaca a necessidade de implementar estratégias de ensino e intervenções para aprimorar o desempenho acadêmico e elevar os níveis de proficiência dos alunos na instituição.

No que diz respeito à quantidade de alunos que participaram das avaliações no PAEBES, o Gráfico 3 reflete um aumento na participação dos alunos em 2022, após um ano de desafios durante a pandemia. Esse aumento pode ser interpretado como um sinal positivo, indicando um maior comprometimento dos alunos com a avaliação, apesar das dificuldades enfrentadas durante a crise de saúde pública.

Entretanto, a análise do desempenho dos alunos no Gráfico 4, comparando os anos de 2021 e 2022, revela uma queda notável no desempenho, com um aumento nos alunos classificados como “Abaixo do básico” e “Básico”, e uma diminuição nos níveis de proficiência “Proficiente” e “Avançado”. Essa queda é preocupante e destaca os desafios enfrentados pela escola e seus alunos durante o período da pandemia.

A influência da pandemia no processo educacional foi significativa, e a transição para o ensino remoto trouxe desafios tanto para os alunos quanto para os professores. Muitos alunos enfrentaram dificuldades de acesso às aulas e recursos tecnológicos, contribuindo para o déficit educacional. A falta de interação e vivência

no ambiente escolar também impactou o desenvolvimento socio-emocional dos alunos.

No entanto, o texto destaca que, mesmo diante desses desafios, surgiram oportunidades para aprimorar o sistema educacional, como a adoção de tecnologia e a diversificação das dinâmicas pedagógicas. Assim, é crucial que as instituições de ensino e as autoridades educacionais atuem de forma proativa para superar as defasagens na educação e promover a melhoria do ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades**. Construindo Ideias. São Paulo: Editora Scipione, 2001.
- BARBOSA, A.; VIEGAS, M.; BATISTA, R. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 3 jun. 2020.
- ESPÍRITO SANTO. **Avaliação e Monitoramento da Educação Básica**. Disponível em <https://avaliacaoemontoramentooespiritosanto.caedigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em 26 out. 2023.
- ESPÍRITO /SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da avaliação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (ES)**. SEDU. 1999.
- HOFFMANN, Jussara Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 16 Ed. Porto Alegre: Mediação. 1993
- SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F.; CUNHA, G. O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia por Covid-19. In: POISSON, E. (org.). **Série Educar, Prática Docente**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo. Libertad, 1995.

17

*Ana Paula Rocha Gonçalves
Anilton Salles Garcia*

**AUTONOMIA ESTUDANTIL
NO ENSINO DE HISTÓRIA:**

**UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS
ATIVAS DE ENSINO**

RESUMO

Além das mudanças inerentes à sociedade e suas interações, o momento vivido mundialmente desde o início do ano de 2020, quando a sociedade se viu isolada como tentativa de frear a disseminação do vírus SARS-CoV-2, fez com que professores e alunos experimentassem novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem. O momento em questão exigiu desse processo uma remodelação, dando espaços para a inserção de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, que a cada dia ganha mais adeptos entre os educadores, tendo como um de seus principais objetivos a formação de estudantes protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem. Como parte do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado profissional em ciência, tecnologia e educação, que busca identificar quais os desafios e potencialidades encontrados na aplicação da sala de aula invertida apoiada pelas ferramentas tecnológicas no ensino de História, o presente estudo bibliográfico tem como objetivo compreender como a autonomia estudantil apresenta-se no processo de ensino e aprendizagem no contexto das metodologias ativas de ensino. Como resultado, nota-se que a autonomia e o protagonismo estudantil está presente nos principais diálogos acerca das metodologias ativas de ensino, sobretudo daqueles voltados à sala de aula invertida, visto que as metodologias ativas de ensino emergem como uma ferramenta educacional que viabiliza o desenvolvimento de atividades colaborativas propiciando o amadurecimento dos processos criativos e críticos, potencializando o protagonismo e a autonomia estudantil por meio do aprender aprendendo, transformando os espaços de aprendizagem em ambientes de troca de experiências favoráveis para diálogos questionadores.

Palavras-chave: ensino; metodologias ativas; história

SUMMARY

In addition to the changes inherent to society and its interactions, the moment experienced worldwide since the beginning of 2020, when society found itself isolated in an attempt to stop the spread of the SARS-CoV-2 virus, made teachers and students experience new methodologies in the teaching and learning process. The moment in question required a remodeling of this process, giving spaces for the insertion of active methodologies, such as the inverted classroom, which is gaining more and more followers among educators every day, having as one of its main objectives the training of students who are protagonists of their teaching and learning process. As part of the development of a professional master's research in science, technology and education, which seeks to identify the challenges and potentialities found in the application of the flipped classroom supported by technological tools in the teaching of History, this bibliographical study aims to understand how student autonomy is presented in the teaching and learning process in the context of active teaching methodologies. As a result, it is noted that student autonomy and protagonism is present in the main dialogues about active teaching methodologies, especially those aimed at the flipped classroom, since active teaching methodologies emerge as an educational tool that enables the development of collaborative activities fostering the maturation of creative and critical processes, enhancing student protagonism and autonomy through learning by learning, transforming learning spaces into environments for exchanging experiences that are favorable for questioning dialogues.

Keywords: *teaching; active methodologies; history*

INTRODUÇÃO

A narrativa histórica pode ser vista como um aprendizado, visto que ao adquirir as competências por meio da função produtiva do sujeito, a história emerge como um fator orientador de cunho cultural na práxis da vida humana (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011). Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as metodologias e as narrativas históricas sejam adaptadas aos tempos atuais para um diálogo entre as vivências e saberes dos estudantes, sobretudo, dos estudantes de Ensino Médio.

As mudanças constantes na sociedade colocam a educação diante de um grande impasse, o de como evoluir se torna relevante a fim de que todos possam aprender de forma competente fazendo com que o aprendizado viabilize conhecer e construir seus respectivos projetos de vida, bem como conviver com os demais, evidenciando assim a necessidade de uma revisão curricular, metodológica, temporal e espacial (MORAN, 2015).

Além das mudanças inerentes à sociedade e suas interações, destaca-se o momento vivido mundialmente desde os meados do mês de março do ano de 2020, quando a sociedade se viu isolada como tentativa de frear a disseminação do vírus SARS-CoV-2, e, conseqüentemente, a doença conhecida popularmente como Covid-19.

Essas mudanças advindas desse momento histórico fizeram com que professores e alunos experimentassem novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, para que juntos pudessem prosseguir com as aprendizagens (RIBEIRINHA; SILVA, 2020). Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem passa por uma remodelação e dá espaço para a inserção dos preceitos estabelecidos pelas Metodologias Ativas e suas estratégias de ensino, como a metodologia da Sala de Aula Invertida, ganhando cada vez mais adeptos entre os educadores, tendo como um de seus

principais objetivos a formação de estudantes protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Apesar de já existirem muitas produções científicas publicadas, tendo como tema a importância das inovações metodológicas no ambiente escolar, ainda se torna distante o alcance do ideal de uma educação alinhada com a realidade das mudanças tecnológicas, sociais, trabalhistas, de relacionamento, entre outras, pelas quais vem passando o mundo atual.

Dessa forma, considerando as transformações que a sociedade passa constantemente, conclui-se que a disciplina de História é um agrupamento de densos conteúdos que, por sua vez, necessitam ser trabalhados em uma totalidade, dada a relevância da mesma. Assim, destaca-se a importância de que as metodologias didáticas sejam diversificadas de forma que o tempo em aula seja otimizado com vistas a garantir sucesso, tanto na aprendizagem dos conteúdos específicos, quanto no desenvolvimento de habilidades necessárias às mais distintas áreas da vida do estudante.

Pautando-se nessa densidade de conteúdos pensa-se na necessidade de otimização do tempo em sala de aula, e, portanto, propõe-se a implementação da metodologia da “Sala de aula invertida”, como recurso para que os estudantes adquiram conhecimentos básicos sobre os temas de estudo que serão abordados posteriormente em sala. Cabe apontar ainda que a referida metodologia viabiliza a utilização de tecnologias já conhecidas pelos estudantes para a mediação de conteúdos.

Nesse sentido, a utilização da metodologia da Sala de Aula Invertida com o apoio de recursos tecnológicos vai de encontro com as orientações previstas na competência cinco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à utilização e criação de recursos tecnológicos digitais “de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva [...] para se comunicar, acessar e

disseminar informações” (BRASIL, 2018, p.09), produzindo conhecimentos, resolvendo problemas e exercendo protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A sala de aula invertida integrada à utilização de recursos tecnológicos é um tema muito amplo e que permite aprofundamento em várias áreas da educação. No caso da disciplina de História, se destacam como verdadeiros aliados frente às demandas da educação moderna. É de extrema importância, por exemplo, alinhar a sala de aula às vivências do cotidiano dos estudantes, a fim de direcioná-los a extrair o máximo de conhecimento possível de recursos com os quais os mesmos já lidam no seu dia a dia. Isso se deve ao fato de que “o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor, é motivo para muitas insatisfações” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 3), como o “distanciamento do conteúdo proposto com a vida pessoal e profissional e dos recursos pedagógicos pouco atraentes” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 3), por exemplo.

Ainda hoje, existem muitas dificuldades relacionadas à utilização da tecnologia no ambiente escolar, sejam elas estruturais ou de formação continuada dos professores. Isso resulta na defasagem da aprendizagem dos estudantes e impede que os mesmos possam desenvolver habilidades necessárias ao novo contexto em que o mundo se insere. Por isso se torna cada vez mais urgente a necessidade de que os professores se apropriem de novas metodologias e recursos, evitando assim a obsolescência de um ensino pautado apenas em conteúdo.

O estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, entre outras fontes, para a busca de respostas por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas (MINAYO, 2001). Como natureza metodológica a pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, por não se preocupar com uma

representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do tema, com dados que não possibilitem uma medida (MINAYO, 2001).

A pesquisa bibliográfica mencionada faz parte do desenvolvimento de uma pesquisa-ação de mestrado profissional em ciência, tecnologia e educação, que busca identificar quais os desafios e potencialidades encontrados na aplicação da sala de aula invertida apoiada pelas ferramentas tecnológicas no ensino de História. Para esse objetivo, como parte do processo investigativo, torna-se necessário compreender como a autonomia estudantil apresenta-se no processo de ensino e aprendizagem no contexto das metodologias ativas de ensino. Para tanto, foram delimitados como objetivos específicos: apresentar os principais aspectos relacionados ao ensino da disciplina de História; contextualizar as metodologias ativas de aprendizagem; e apresentar como a autonomia estudantil apresenta-se no ensino de história no contexto da sala de aula invertida.

PRINCIPAIS CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE EXPOSIÇÃO DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO NACIONAL E CAPIXABA

No campo de atuação da disciplina de História se faz necessário o incentivo ao desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, criticidade e poder de análise e argumentação (BRASIL, 2018, p. 548 e 549). Segundo Oliveira (2017) "É imprescindível que a escola, a sociedade e a comunidade escolar em geral, repensem o currículo e a relevância do conhecimento histórico na vida dos discentes que chegam até a escola".

Segundo Fonseca (2006, p. 21), o ensino de História inicia sua trajetória a serviço da religião durante a Idade Média; sempre pautada na ideia de que a providência divina seria responsável por ditar seus rumos. No contexto da modernidade ela vai se afastando da ideia de servir aos interesses eclesiásticos e passa a ser utilizada como objeto de descrição da grandiosidade do Estado-nação em uma perspectiva de narrar os fatos ocorridos e as batalhas travadas, sempre com o apelo nacionalista.

Sendo assim, por vezes esteve a serviço de uma elite dominante como forma de justificar práticas governamentais, recorrendo sempre a artifícios como sua origem e riqueza para que esse objetivo fosse alcançado. No período da História Contemporânea, no contexto do Imperialismo, o ensino de História, continua servindo aos interesses do governo. Como afirma Hobsbawm (1999, p. 112):

Naturalmente, os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa junto a seus habitantes - sobretudo as escolas primárias - para difundir a imagem e a herança da "nação" e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente "inventando tradições", ou mesmo nações, com esse objetivo.

De acordo com Fonseca (2006, p.21), é importante compreender, no entanto, que o ensino de História nem sempre teve os moldes dos quais conhecemos hoje e que isso só passaria a ter um formato parecido com o atual a partir do século XVIII. A partir do século XIX, a História passa a tomar novos rumos, impulsionados por um desenvolvimento conjunto com outras ciências, que passavam a ter uma consistência mais sólida. É nesse período que ganham força as versões historiográficas, que são formadas pela singularidade dos mais diversos sujeitos históricos. Segundo Manieri, Vieira e Cesar (2021, p.12) "Se há uma reviravolta nos estudos históricos - pois emergem novos sujeitos - também há uma "virada" nos estudos das práticas cotidianas através da antropologia e da sociologia".

Desde então o ensino de História vem ganhando nova formulação impulsionada por essas novas práticas históricas e ciências que complementam o saber histórico. E, nesse contexto, os objetivos do ensino da disciplina (História) também ganham um novo viés que não o de memorização de datas e grandes feitos, mas sim de desenvolvimento de habilidades como análise, reflexão, argumentação e julgamento (MANIERI; VIEIRA; CESAR, 2021, p. 13).

De acordo com Bittencourt (2008, p. 33), a disciplina de História está presente nos currículos escolares brasileiros desde o século XIX, sendo parte integrante dos planos de ensino da primeira escola pública brasileira (1837), de nível secundário. Desde então não saiu mais dos currículos escolares, passando por várias transformações ao longo do tempo. Tais mudanças se relacionam principalmente aos métodos de ensino, aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e também às habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes.

No Brasil, na última década do século XX, houve a publicação por parte do Ministério da Educação (MEC), de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de nortear os currículos e garantir que fossem trabalhados conteúdos básicos a cada etapa do Ensino Fundamental. Apesar de muito importantes e úteis para a construção dos currículos e para o planejamento dos planos de ensino, tais documentos serviam como orientação ao trabalho docente, onde os estados e municípios possuíam autonomia para elaborar seus currículos, sem necessariamente se ater a eles.

Atualmente, no Brasil, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, para nortear o ensino da disciplina de História. Esse documento traz o conjunto das habilidades essenciais que o estudante deve desenvolver em cada etapa da educação básica. O principal objetivo da BNCC é dar condições para que haja o nivelamento da aprendizagem em todo território brasileiro. Como consta no documento:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 6).

A BNCC orienta que o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto seja propício ao estudante de modo que o possibilite, “[...] fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas [...] envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2018, p. 72).

Por sua vez, o currículo Capixaba, que faz parte do processo de ensino e aprendizagem dos participantes do presente estudo, é o resultado de uma construção colaborativa entre diversos profissionais da educação que atuam no estado tendo como documento norteador as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo a diversidade da demanda educacional do estado do Espírito Santo. Nele, os conteúdos referentes à disciplina de história estão previstos na Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e corroboram para a exploração do conhecimento por meio de “[...] diferentes experiências dos estudantes em um diálogo com a sociedade, e com o meio ambiente em uma realidade que se transforma pelo avanço das tecnologias e seus impactos” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 07).

Em suma, compreende-se que as orientações presentes nos currículos aqui apresentados são, também, realizáveis por meio do acesso a novos formatos metodológicos que viabilizem e favoreçam a exploração de recursos que dialoguem com a contemporaneidade, conforme se propõe na presente pesquisa.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: PROTAGONISMO E AUTONOMIA ESTUDANTIL

As Metodologias Ativas são uma importante ferramenta para uma educação significativa, onde os estudantes se envolvem em atividades que colaboram para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, do protagonismo e do aprender a aprender. Elas transformam o espaço da sala de aula em um ambiente propício à troca de experiências, à elaboração de questionamentos sobre a realidade, à análise de resultados e à produção de pesquisas.

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (BACICH, TANZI NETO, TRIVISANI, 2015, p. 32).

Na ótica de Ferreira (2020, p.34), as metodologias ativas de aprendizagem mostram-se como uma importante ferramenta didática pedagógica capaz de “transformar as aulas em experiências mais vivas e significativas para os estudantes”, que a cada dia estão inseridos em uma sociedade midiática e digital, exigindo deles habilidades contemporâneas que transferem ao processo de ensino e aprendizagem demandas relacionadas ao contexto digital, gerando expectativas diferentes se comparadas às expectativas do processo de ensino e aprendizagem tradicional.

Para além, as metodologias ativas caracterizam-se como “pontos de partida para alcançar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração

de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18). Nesse sentido, a abordagem propõe-se a um trabalho em que as situações de aprendizagem tornam-se mais ativas, permitindo que o protagonismo estudantil se aprimore ao passo que, de forma cognitiva, os estudantes interajam em um ambiente propício à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual fazem parte.

Na concepção de Ferreira (2020), o mundo conectado da atualidade exige que o processo de ensino e aprendizagem esteja a cada dia mais em consonância com as novas práticas cotidianas, fazendo uma interlocução entre o contexto dos estudantes e os modelos de ensino, que, por sua vez, devem estar adaptados aos cotidianos sociais, contribuindo assim para um redesenho das possibilidades educacionais e de aprendizagens da contemporaneidade.

Nesse sentido, a sala de aula invertida mostra-se como uma, dentre as outras opções presentes na atualidade, como uma ferramenta que viabiliza um processo de ensino e aprendizagem personalizado que abrange não somente os estudantes, mas também o corpo docente envolvido nesse processo, permitindo uma melhoria contínua dos conteúdos, currículos e abordagens que mais se aproximam das realidades de cada grupo escolar.

A SALA DE AULA INVERTIDA SOB A ÓTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Estudos de Bergmann e Sams (2016, p. 29) apontam que conceitualmente a sala de aula invertida é quando “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula [...] é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, [...] é realizado em

sala de aula”. No entanto, ressaltam ainda que a sala de aula invertida é muito além de uma ‘simples inversão’, visto que ela exige planejamento e adaptações, por conta do contexto no qual cada indivíduo participante do processo de ensino e aprendizagem está inserido. Nesse sentido, “[...] a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 22).

De acordo com Ferreira (2020), a sala de aula invertida tem suas origens enraizadas no modelo do ensino híbrido e caracteriza-se pelo modelo inovador de combinar o ensino online ao contexto da sala de aula tradicional, fazendo uma interlocução entre os melhores preceitos de cada uma das modalidades, tradicional e online.

Seguindo a contextualização apresentada, quanto aos conceitos que se relacionam à Sala de Aula Invertida, Valente (2014, p.85) afirma que, com a metodologia aplicada à sala de aula invertida, “o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados”. Assim, a sala de aula atua como um ambiente de realização prática das atividades e das resoluções de problemas e projetos, além das discussões e diálogos em grupo, impulsionando as trocas de saberes e conhecimento de forma coletiva.

Nesse sentido, estudos de Santos e Tezani (2018) apontam que a utilização da metodologia da Sala de Aula Invertida se mostra relevante e colaborativa quando aplicada ao ensino de história. Os apontamentos favoráveis para essa aplicação, segundo os autores, se justificam nas falas dos alunos que compreenderam a metodologia como uma possibilidade de aulas mais dinâmicas e interessantes, com uma troca constante de ideias, contribuindo assim, para o aprendizado. Para além, os autores acreditam que:

[...] a utilização de diversas metodologias ativas, além de oportunizar um aprendizado relevante aos alunos diante dos conteúdos historicamente construídos, pode também contribuir com o desenvolvimento da colaboração, autonomia e protagonismo, habilidades imprescindíveis diante dos desafios e exigências da sociedade do século XXI, na qual se espera que as instituições escolares promovam uma educação integral, que rompa com a fragmentação disciplinar e prepare o aluno para a resolução de problemas e o gerenciamento da própria aprendizagem (SANTOS; TEZANI, 2018, p. 110).

É nesse contexto que a Sala de Aula Invertida se torna uma poderosa metodologia ativa, dando ao professor a oportunidade de “ganhar mais tempo” em sala de aula. Dessa forma, os estudantes fazem uma prévia sobre os conceitos básicos da temática a ser abordada, facilitando assim a interação professor/estudante e oportunizando o desenvolvimento e aprofundamento das habilidades necessárias ao estudo de História. Isso se respalda na afirmação de Bergmann e Sams (2016, p. 49):

Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em seus dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações on-line, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola ou em seus dispositivos pessoais. Você também verá alguns alunos trabalhando individualmente ou em pequenos grupos com o professor.

Para Latif *et al.* (2017) o modelo da Sala de Aula Invertida é visto como um modelo eficaz ao ser aplicado à disciplina de História. Os dados levantados junto aos estudantes participantes dos estudos desenvolvidos pelos autores apontam resultados positivos

nos testes aplicados pós-aula e a utilização de vídeos dentro desse processo de ensino e aprendizagem emergem como um instrumento de sucesso. Entre os principais elogios destacados pelos alunos participantes está a possibilidade de ter mais tempo para compreender os conteúdos e, em caso de dúvidas, ter o apoio docente para a resolução das atividades quando na fase presencial.

Por fim, diante dos conceitos apresentados, partimos da compreensão de que a sala de aula tradicional é trocada por um ambiente no qual:

A exposição de informações pelo professor e as atividades de assimilação dos conteúdos que os alunos tinham que desenvolver em casa, de forma habitual, são alterados pelas possibilidades de estudar o conteúdo da aula previamente, a partir de material disponibilizado pelo docente (FERREIRA, 2020, p. 37).

Desse modo, a sala de aula habitual se remodela como um ambiente mais interativo e dinâmico, fazendo com que a prática das atividades curriculares, como os trabalhos em grupo, se tornem uma prática estimulante. Essa abordagem fomenta o debate e diálogos entre os estudantes, viabilizando o enriquecimento de um modelo de ensino e aprendizagem ativo, seguindo um viés de múltiplas óticas de saberes e conhecimentos, reforçando assim, o protagonismo estudantil.

Em divergência, autores como Alten *et al.* (2020) apontam que no contexto do ensino da História, a metodologia da Sala de Aula Invertida não se torna aplicável ao ensino médio, visto que as atividades em ambientes virtuais, sobretudo as relacionadas à reprodução de vídeos, colocam os alunos em ambientes que podem desvincular sua atenção e assim, comprometer a conclusão dos vídeos previamente direcionados aos conteúdos e selecionados pelos professores. Desse modo, as visões distintas colocam em questão a necessidade de aprofundamento sobre a temática proposta.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada, no contexto do objetivo geral proposto pelo presente estudo, nota-se que a autonomia e o protagonismo estudantil está presente nos principais diálogos acerca das metodologias ativas de ensino, sobretudo, daqueles voltados à metodologia da Sala de Aula Invertida.

As metodologias ativas de ensino emergem como uma ferramenta educacional que viabiliza o desenvolvimento de atividades colaborativas que propiciam o amadurecimento dos processos criativos e críticos do corpo estudantil, potencializando o protagonismo e a autonomia por meio do aprender aprendendo, transformando os espaços de aprendizagem em ambientes de troca de experiências favoráveis para diálogos questionadores.

Nesse sentido, compreende-se que a aplicação de metodologias ativas de ensino potencializa a autonomia estudantil e, quando integrada ao uso de ferramentas tecnológicas no ensino de História, viabiliza propostas e caminhos assertivos para a melhoria e sucesso do processo de ensino e aprendizagem tendo como foco o protagonismo estudantil.

Espera-se que as informações levantadas subsidiem o desenvolvimento da pesquisa em andamento, visto a necessidade de identificar quais os desafios e potencialidades encontrados na aplicação da Sala de aula invertida apoiada pelas ferramentas tecnológicas no ensino de História. Pretende-se que seja possível sinalizar esses desafios e potencialidades, despertando nos participantes do estudo mais interesses sobre a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, propiciando a valorização dos saberes dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para além, almeja-se que a partir da análise dos dados da pesquisa em andamento seja possível identificar as compreensões dos sujeitos envolvidos acerca

do uso das metodologias ativas de ensino como possibilidade de viabilização do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, espera-se que, a partir da práxis da sala de aula invertida proposta pelo estudo, sejam mapeadas informações relevantes quanto à inserção do corpo docente e discentes em ambientes que oportunizem o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem da disciplina de história, proporcionando assim uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALTEN, David CD *et al.* Efeitos de dicas de aprendizagem auto-reguladas em uma sala de aula invertida de história. **Computadores no Comportamento Humano**, v. 108, p. 106318, 2020.
- BACICH, TANZI NETO, TREVISANI (ORGS.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, Jonathan.; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino médio: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Secretaria da Educação**. – Vitória: SEDU, 2020.
- FERREIRA, Ádila de Lima. **A sala de aula invertida integrada às tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integral**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Metrópole Digital, Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Natal, RN, 2020.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWM, E. J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**/E. J. Hobsbawm: {tradução Maria Celia Paoli, Ana Maria Quirino}. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LATIF, Siti Waznah Abdul *et al.* Implementando o modelo de sala de aula invertida no ensino de história. **Revista de Educação e Aprendizagem (EduLearn)**, v. 11, n. 4, pág. 374-381, 2017.

MANIERI, Dagmar; VIEIRA, Martha Victor; CESAR, Thiago Groh de Mello. **Narrativas históricas, ensino e práticas docentes** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 119-134.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 02 out. 2020.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. p. 408-433, Julho de 2017. ISSN:2448-0959

SANTOS, Lysley Ferreira; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Aprendizagem colaborativa no ensino de história: a sala de aula invertida como metodologia ativa. **RENOTE**, v. 16, n. 2, p. 101-111, 2018.

SCHMIDT, BARCA, MARTINS (ORGS.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

18

*Camila Freire de Souza Amaral
Márcia Moreira de Araújo*

OFICINAS DE APRENDIZAGENS E ESTÍMULO A COGNIÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA ASSOCIAÇÃO VITÓRIA

RESUMO

Esse artigo se deu a partir da necessidade de abordar a importância da alfabetização para o desenvolvimento e autonomia de crianças com síndrome de Down. Dito isso e, nessa conjuntura, a problemática desta pesquisa visa explorar como as oficinas de aprendizagem desenvolvidas na Associação Vitória Down estimulam a cognição, desenvolvimento e independência das crianças com Síndrome de Down, ademais, tratara como objetivos identificar aspectos lúdicos das oficinas que podem ser usados como ferramentas para a alfabetização. Por meio de relatos de alguns envolvidos foram evidenciados resultados significativos alcançados por meio das oficinas.

Palavras-chave: alfabetização; aprendizagem; lúdico; síndrome de down

ABSTRACT

This article was based on the need to address the importance of literacy for the development and autonomy of children with Down syndrome. That said, and in this context, the problem of this research aims to explore how the learning workshops developed at the Vitória Down Association stimulate the cognition, development and independence of children with Down Syndrome, in addition, it will aim to identify playful aspects of the workshops that can be used as literacy tools. Through reports of some involved, significant results achieved through the workshops were evidenced.

Keywords: *literacy; learning; ludic; down's syndrome*

INTRODUÇÃO

O artigo, terá a alfabetização de crianças com deficiência como temática central, especialmente no processo de formação da criança com Síndrome Down, com o objetivo de investigar e compreender a importância da alfabetização. Ademais, o processo de alfabetização contribui para o desenvolvimento de qualquer criança, inclusive da criança com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), mais conhecida como Síndrome de Down.

A pesquisa será realizada na Associação Vitória Down na R. Nahum Prado, 50 - República, cidade de Vitória - ES. A Associação Vitória Down é uma Sociedade Civil de direitos privados, sem fins lucrativos que tem como propósito promover a inclusão e a garantia dos direitos fundamentais a pessoas com T21 e suas famílias.

Nessa perspectiva, é fundamental que os profissionais da educação, seja ela formal, informal ou não formal, que atuam em espaços escolares, tanto quanto os familiares das crianças, compreendam que por meio da alfabetização muitas habilidades – afetivas, cognitivas, linguísticas, motoras e sociais, entre outras – são desenvolvidas de maneira significativa e prazerosa.

Logo, a alfabetização não pode, como não deveria, ser subestimada no processo de desenvolvimento da criança. Para compreender esse fenômeno como inerente ao processo de formação humana e cultural, a pesquisa irá propor conhecer o lugar, o processo de alfabetização e suas contribuições para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down.

Neste dimensionamento, convém sobrelevar que há a desigualdade teórica entre alfabetização e letramento (vocábulos inerentemente vinculados à educação, em seu processo constitutivo) no tocante a sua propositura e tirocínio acarretado. A alfabetização

se expressa na assimilação elementar da codificação simbólica dos caracteres linguísticos.

Entre outras palavras, viabiliza a incorporação de significação e sentido à linguagem escrita pelo indivíduo, requisito básico para aprendizagem de leitura e escrita. O letramento, por sua vez, deriva do amadurecimento da alfabetização, decorrendo do desenvolvimento de uma óptica analítico-escrupulosa, de uma interpretação mais subjetiva e reflexiva da realidade.

Isto dito, expõe-se a complementação e o emparelhamento de ambos os processos educativos, que compatibilizam tal qual a “chave” e a “fechadura”, e são indispensáveis para a integração social efetiva dos indivíduos, mediante o acesso à educação. Nessa conjuntura, o manejo de um ensino mais inclusivo e agregador faz-se necessário para atender às especificidades de discentes com deficiências, inclusive portadores de SD.

Tal condição genética caracteriza-se pela não concretização da disjunção genética (separação dos cromossomos) na segunda etapa da divisão celular meiótica de células germinativas. Nesse átimo ou instante as duas células, momentaneamente diplóides e originárias de outra contendo duas cromátides ou filamentos conectados pelo centrômero, dividem-se novamente em outras duas, perfazendo quatro células-filhas com a metade da quantidade inicial de 46 cromossomos, ou seja, 23 ao todo, tornando-se células haplóides, haja vista que não estão emparelhadas com o seu par cromossômico homólogo.

O resultado são duas células-filhas com um cromossomo extra (ambas com 24) e duas células-filhas sem um cromossomo (ambas com 22) oriunda de outra célula, partilhando equitativamente do mesmo quantitativo de cromossomos. Há ainda a possibilidade de a anomalia ocorrer na segunda etapa da divisão celular, na qual a “célula-mãe” ou “primordial” engendra duas outras, ambas com

23 cromossomos, a metade do cariótipo das presentes nas células somáticas, mas na meiose II, ao cada uma conceber duas novas células, uma apresenta 24 cromossomos, armazenando um adicional, enquanto outra permanece com somente 22 cromossomos, conferindo o desenvolvimento de um distúrbio cromossômico.

Além desses fatores, o mosaicismo e a translocação também são prováveis causadores dessa alteração genética. Ressalta-se que quando trabalhados desde cedo, entaves a indivíduos com SD, tais como dificuldade de comunicação oral e deturpação da mensagem verbal, podem ser contornados e viabilizar o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, enquanto acadêmica e profissional da pedagogia, vinculada e familiarizada com o setor educacional, exponho que a temática do artigo: "oficinas de aprendizagens e estímulo a cognição de crianças com síndrome de Down na Associação Vitória Down", sintoniza-se com o âmbito didático e, portanto, com a minha área de atuação, enquanto mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação, tratando-se de questões e problemáticas relacionadas ao ramo.

Embora extensivamente explorado, o tema esmerado é menos esmiuçado em algumas localidades, que carecem de maiores intervenções de cunho científico-investigativo para que as demandas sociais sejam revistas.

Assim, o artigo irá mostrar a importância do lúdico por meio de oficinas realizadas na Associação Vitória Down, de teatro, pinturas, contação de histórias, atividades físicas diversas, entre outras metodologias que são indispensáveis para a alfabetização e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down. Ademais, será abordado o papel dos profissionais para o desenvolvimento dessas oficinas, sendo esses, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, assistentes sociais, entre outros. Por meio de entrevista realizada com uma das pedagogas da Associação Vitória Down foi possível compreender mais a respeito das oficinas e seus objetivos.

A organização do artigo se propõe, inicialmente, a descrever a trajetória da aprendizagem dos estudantes com síndrome de Down e as possibilidades para uma história positiva na alfabetização dessas crianças; identificar, com os sujeitos da pesquisa, qual a percepção sobre a alfabetização de crianças com síndrome de Down e seus desafios; Abordar o lúdico como ferramenta para a alfabetização e desenvolvimento de oficinas lúdicas para crianças com síndrome de Down. Sendo o objetivo geral: Identificar aspectos lúdicos das oficinas de aprendizagens que podem ser utilizados como ferramenta para alfabetização e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interação e o convívio interpessoal são facultados pela alfabetização, que não deveria ser privativa ou exclusiva, mas democrática, a fim de que a integralização do indivíduo a sociedade seja plenária, tal qual as transformações pedagógicas para Voivodic (2005). Distintamente dos seres humanos, que dispõem de sistemas complexos de comunicação e codificação linguística, Vygotsky (1991) frisa, ao citar os experimentos concretizados por Kohler acerca psicologia animal, que os macacos antropóides não possuem pensamento ideográfico e imitam as ações dos seus semelhantes para resolver problemas.

As crianças humanas, entretanto, utilizam a fala para analisar as proposições e designar a mais favorável. Desse modo, inteligência prática e progressão verbal mostram-se interligadas nesse processo. Diante do exposto, Bissoto (2005) destaca que a criança portadora de trissomia 21 apresenta significativa dificuldade em expressar oralmente e corretamente os seus pensamentos e reflexões, uma vez que a sua condição biológica afeta órgãos associados a fala, além

da motricidade e da sua linguagem expressiva. Para Voivodic (2005), o retardo do desenvolvimento motor prejudica o aprimoramento de outros quesitos, uma vez que impede a exploração do meio externo.

Da mesma forma, Mantoan (2004) afirma que limitações orgânicas, correspondentes a movimentação e sistemas sensoriais, interferem na interação entre o indivíduo e o ambiente. Devido a isso, Zausmer (1993) e Pimentel (2019) realçam que a intervenção especializada, a participação familiar e a estimulação precoce possibilitam a assimilação da linguagem e construção da bagagem vocabular (assim como treinamento da motricidade e memória), uma vez que, bem como afirma Schwartzman, a flacidez ou hipotonia fonoarticulatória em portadores de trissomia 21, dificultaria a sintetização de falas e frases embasadas no entendimento da informação recebida.

Para Mills (1999), a adesão e estímulo do uso da linguagem de sinais que seriam utilizados pelos portadores de SD para socialização, pode impossibilitar e comprometer o desenvolvimento da oralidade, o que, para Horstmeier (1993), no entanto, colabora para a comunicação. Gabriela Molina cita que é importante enfatizar quais métodos pedagógicos viabilizaram adequadamente o ensino desses estudantes.

Nessa conjuntura, estudos relacionados ao tema de autores como Casarin (2005), Buckley (1992), Cupples e Iacono (2012) e Rondal (2006), são favoráveis a preferência pelo ensino visual pelos professores, cuja base está alicerçada na decodificação literal e, exclusivamente, na proficiência da leitura e interpretação textual visualmente, pois crianças com SD possuem deficiência da memória auditiva, que são agravados ainda mais por problemas de audição. Já a experimentação de situações reais e leitura de imagens e palavras completas visualmente, qualificam-se como pontos fortes para Alves (2018), Troncoso e Cerro (2004).

Assim sendo, analisa-se os documentos de J. Schwartzman (1999), Pueschel (1993) e Mills (1999), que reconhecem que as dificuldades de indivíduos com SD, devido a sua condição biológica, afetam a sua aprendizagem, tornando o processo de alfabetização mais vagaroso e meticuloso. É preciso, portanto, atentar-se a essas problemáticas e oferecer um ambiente estimulante, assim como cita Gabriela Moura (2021), em conformidade com a perspectiva de Vovodic, que afirma que o desenvolvimento de deficientes intelectuais também está associado aos estímulos do meio.

A despeito disso, Rosa Maria destaca que expor indivíduos com deficiências a estímulos “menos” exigentes ou privá-los das complexidades da vida, por superproteção familiar, obsta o amadurecimento dessas pessoas. A condição econômica e aspectos sociais de uma família, também interferem no desempenho escolar, de fato, mas apesar disso, a professora Marli André realça que os princípios e “releituras” morais, culturais e religiosos da sociedade pela família, bem como a repassagem de normas de conduta e códigos de ética e uma educação familiar diferenciada das demais, influem preponderantemente nesse quesito, mais do que a hierarquia social.

Mantoan (2003) afirma que a instituição educacional entremeia a culpa do ínfimo desempenho estudantil sobre os próprios educandos, quando na realidade, os reveses estariam sendo gerados pelas práticas pedagógicas inadequadas e improdutivas. Faz-se preciso portanto, segundo Marli André (2006), a democratização didática e profissionalização docente necessária para atendimento dos alunos. Em concordância com o pensamento de Freire (1987), deve-se instituir uma comunicação estreita entre os conteúdos lecionados no âmbito escolar e o cotidiano e as vivências interpessoais dos discentes.

Em suma, a eficiência e eficácia das metodologias aderidas em prol do atendimento das especificidades de pessoas com deficiência deve ser comprovada cientificamente, seja consoante a análise

das fragilidades ou dos pontos fortes dos alunos, pois dessa maneira, para Gabriela Moura (2020), a inclusão estará definitivamente sendo promovida e alunos com necessidades especiais estarão “ganhando terreno” e maiores oportunidades.

RESULTADOS

Com o objetivo de conhecer a percepção profissional que pratica a Vitória Down, foi aplicado uma entrevista, constituídos de perguntas abertas, sendo respondida por uma pedagoga da Associação.

Para Manu, pedagoga, 34 anos, que atua da Associação Vitória Down há 4 meses, exercendo o papel de mediar as oficinas junto aosicineiros (profissionais) quando perguntada a respeito da relevância das oficinas na vida das crianças com síndrome de Down ela disse que: “As oficinas são muito importantes uma vez que trabalham as habilidades que antecedem o processo de alfabetização na escola regular”. Assim, a Vitória Down promove por meio das oficinas estratégias para auxiliar no desenvolvimento das crianças com síndrome de Down. Nas oficinas de educação física por exemplo, são trabalhadas habilidades psicomotoras dentro da psicomotricidade onde podem ser trabalhados o andar da criança com SD que por vezes é acarretado, e até mesmo a postura para criança sentar e escrever na escola. Já a oficina de música trabalha a oralidade das crianças permitindo a essas maiores condições de socialização.

Quanto ao tempo necessário para se alcançar resultados no processo que antecede a alfabetização, segundo a pedagoga, a partir de 4 atendimentos (1 mês) já é possível notar uma melhora comportamental, aquisição de conhecimento de algumas letras, internalização de regras, interação social.

A participação nas oficinas ofertadas na Vitória Down é determinada pela idade dos usuários, uma vez que cada oficina tem seu objetivo. A primeira oficina (musicoterapia) é de zero a 24 meses tem como objetivo fortalecer o vínculo com as mães, de 2 a 3 anos acontece a oficina de estimulação precoce com os profissionais da área da saúde, e na sequência são atendidas crianças do materno infantil até os 13 anos com as oficinas aprender brincando que trabalham com música, educação física, e atendimento pedagógico.

Quando perguntada sobre o que considera importante como tema de oficinas de aprendizagem a pedagoga Manu disse que: "A missão da Associação Vitória Down é promover a inclusão, e os direitos das pessoas com síndrome de Down, portanto todas as oficinas de aprendizagem têm como objetivo a promoção, a inclusão social, sendo importante nas oficinas trabalhar a aquisição de habilidades para que as crianças com SD tenham autonomia".

Com relação a que recomendação daria para o trabalho educativo nas escolas, ou em parceria com as escolas a pedagoga disse que: "Enquanto Associação que visa a inclusão social e a participação das pessoas com síndrome de Down como cidadão de direito da sociedade o trabalho educativo nas escolas também deve ser feito, uma vez que a escola é responsável não só pela alfabetização, mas também pela habilidade social, pertencimento". Desse modo, enquanto parceiros da escola a Vitória Down trabalha em dois vieses: habilidades que antecedem a alfabetização, e ofertar por meio das oficinas estímulos necessários para que a escola consiga obter êxito no processo de alfabetização, socialização, e interação das crianças com síndrome Down.

No momento histórico atual, onde a tecnologia, por meio do uso da Rede Mundial de Computadores, tem sido intensificada, é importante considerar que a brincadeira, enquanto fenômeno cultural, é um elemento potente de formação humana.

Vygotsky (1994, p. 75), nos ajuda a refletir acerca dessas questões, quando afirma, que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Isso, como sabemos, se dá por meio das trocas que realizamos uns com os outros. A brincadeira, nisso, é território privilegiado.

A formação de profissionais que lidam com processos educacionais e educativos, na escola ou fora dela, precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de aprenderem e ensinarem juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é de suma importância na infância. Através das brincadeiras as crianças têm o poder de se transportar para onde quiserem trabalhando assim sua imaginação e criatividade. Além disso, é uma grande ferramenta para trabalhar a alfabetização, e socialização das crianças.

Para as crianças com T21, as brincadeiras também só trazem benefícios uma vez que diversas delas, assim como a contação de histórias, permitem à criança desenvolver habilidades relacionadas ao aspecto cognitivo, explorando desenvolvimento do raciocínio, pensamento, memória, abstração, imaginação, linguagem, entre outras características importantes.

Aprender sobre a importância do lúdico, o que para muitos é algo irrelevante e/ou até desnecessário é essencial para uma real compreensão de seus benefícios. O artigo mostra o quanto é importante e fundamental o lúdico na vida das crianças de modo que uma criança que brinca tem muito mais possibilidades de imaginação e

mais facilidade de se relacionar com a outra – uma vez que a brincadeira, e a música permiti à criança ser quem ela quiser.

No decorrer do artigo, diversas possibilidades sobre o lúdico foram exploradas. Compreendemos o quanto ele é rico, como é diverso e cultural. As possibilidades de oficinas são infindas e não dependem de brinquedos propriamente ditos. Durante determinadas oficinas se aprende brincando, e a brincadeira de espadas, por exemplo, um pedaço de madeira pode se tornar a espada mais poderosa de todo o reino, e a boneca pode ser representada por uma espiga de milho verde com lindos cabelos dourados.

A partir da escolha desse tema sugere-se que se possa buscar tanto o aprofundamento do conhecimento a respeito do lúdico na alfabetização de crianças com síndrome de Down, quanto a sua vivência na prática. Que se possa investir, ainda mais, nas possibilidades do lúdico e ter contato com as crianças com T21. Isso, sem dúvidas, possibilitara um crescimento rico e respeitoso para muitas pessoas e profissionais. É uma experiência enriquecedora. Vai muito, muito além do que imaginamos.

Por meio da temática “Oficinas de aprendizagens e estímulo a cognição de crianças com síndrome de Down na Associação Vitória Down”, fica possível entender que lúdico é coisa séria, e seus benefícios são inegáveis. Ademais, brincar é um direito da criança.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2006.

FONSECA, Adriana Cristina Albergaria. **Alfabetização e letramento**: habilidades de leitura e escrita adquiridas e desenvolvidas por pessoas com síndrome de Down. Belo Horizonte, 11 de jun. de 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Aline Nathalia. **Escolarização de aluno com Síndrome de Down na escola: um estudo de caso**. São Carlos, Abr. de 2016.

MOURA, Gabriela Molina. **Alfabetização de alunos com síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. Araraquara, 2021.

OLIVEIRA, Thais Nascimento. **Avaliação da utilização de mídias digitais como mediadores pedagógicos no processo de alfabetização de pessoas com Síndrome de Down**. Goiânia, 2016.

PASCOALI, Rosa Maria. **O computador na educação de portadores com síndrome de Down, como reforço no processo de ensino aprendizagem**. Florianópolis, 2001.

VIEIRA, Camila de Velasco e. **Caminhos, dificuldades e acertos da escola regular na inclusão de pessoas com Síndrome de Down: relato de pais**. Goiânia, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, 1991.

VIEIRA, Camila de Velasco e. **Caminhos, dificuldades e acertos da escola regular na inclusão de pessoas com Síndrome de Down: relato de pais**. Goiânia, 2021.

19

*Monica Gomes de Sá Barbosa
Márcia Moreira de Araújo*

**ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO DESENVOLVIMENTO
DA AUTOPROTEÇÃO
E NA PREVENÇÃO
DO ABUSO SEXUAL INFANTIL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99642.19

RESUMO

O abuso sexual infantil ainda é considerado um tema difícil na contemporaneidade, além de ser um tabu para muitos docentes. Na escola, a prevenção desse fenômeno se faz necessária a partir da Educação Infantil, visto que afeta um número cada vez maior de crianças. A escola, como a responsável pela formação completa do indivíduo, deve garantir que a criança tenha a oportunidade de ser orientada em seus aspectos mais amplos. O objetivo deste estudo foi caracterizar as informações de 13 professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de um município do Estado do Espírito Santo, a fim de compreender como elas podem desenvolver, junto às crianças da Educação Infantil, a autoproteção contra possíveis casos de abuso sexual na infância. Todas as informações obtidas durante o estudo foram analisadas e classificadas. Os resultados indicam que a maioria das educadoras possuía informações suficientes sobre o tema, porém o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à autoproteção visando a proteção da criança, não é realizado de forma sistemática.

Palavras-chave: criança; abuso sexual; prevenção; professor

SUMMARY

Child sexual abuse is still considered a difficult topic in contemporary times, as well as being taboo for many teachers. At school, prevention of this phenomenon is necessary from nursery school onwards, as it affects an increasing number of children. As the school responsible for the complete formation of the individual, it must ensure that the child has the opportunity to be guided in its broadest aspects. The aim of this study was to characterize the information provided by 13 teachers at a Municipal Early Childhood Education Centre in a municipality in the state of Espírito Santo, in order to understand how they can develop self-protection with children in Early Childhood Education against possible cases of sexual abuse in childhood. All the information obtained during the study was analyzed and classified. The results indicate that the majority of educators had sufficient information on the subject, but the development of educational practices aimed at self-protection to protect children is not carried out systematically.

Keywords: *child; sexual abuse; prevention; teacher.*

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes é considerada um grave problema social e necessita de grande atenção, pois tem destruído lares e famílias ao longo de décadas. Essa realidade atormenta crianças e adolescentes diariamente, independentemente de etnia, religião, classe social e cultura.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é definida de duas formas: através do Abuso Sexual e da Exploração Sexual. O abuso sexual ocorre quando há um relacionamento entre um adulto com uma criança ou adolescente, ou com uma pessoa mais velha, caso haja diferença de idade, tamanho ou poder, em situações nas quais a criança seja usada para satisfação sexual, sendo incapaz de dar consentimento consciente devido à desproporção no poder, ou até mesmo devido a alguma incapacidade física ou mental (SANDERSON, 2008, p. 17).

O abuso sexual infantil possui duas classificações: a intra-familiar, que ocorre dentro do contexto da família, e a extrafamiliar, quando o agressor é conhecido ou desconhecido da vítima. Cunha (2021, p. 6) define a violência cometida contra crianças e adolescentes como um ato ocorrido dentro ou fora do ambiente doméstico, porém sem a conotação da compra de sexo, consistindo em uma relação adultocêntrica, marcando uma relação desigual de poder, onde o adulto domina a criança e/ou adolescente, desconsiderando sua vontade e tratando-os como objetos de satisfação sexual.

A decisão de desenvolver um estudo relacionado à violência sexual na infância partiu da preocupação com os inúmeros casos revelados anualmente no Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, do visível despreparo dos profissionais da educação para lidar com situações de abuso em crianças e do entendimento de que a escola precisa garantir que o cidadão seja formado

para a vida. O docente deve estar preparado para desenvolver na criança, além da formação delineada pelos documentos educacionais oficiais, a autoproteção, de modo que ela possa se proteger do abuso sexual infantil, identificando os processos que permeiam a difícil questão da violência sexual e a legislação que ampara a criança e o adolescente.

Florentino (2015) classifica a violência sexual cometida contra uma criança ou adolescente como um problema generalizado que afeta milhares de vítimas silenciosamente e de forma dissimulada. Finkelhor e Jones (2012) afirmam que é necessário compreender as particularidades da dinâmica do abuso sexual para garantir a prevenção e detecção desse tipo de violência cometida contra as crianças e os adolescentes. Por isso, é tão importante que os professores estejam preparados para enfrentar o problema.

Pfeiffer e Salvagni (2005) descrevem o abuso sexual infantil como um evento de grande impacto na saúde de uma criança, afetando seu desenvolvimento em todas as esferas e de diversas formas, causando ainda transtornos que persistem além da infância. Brino e Williams (2003, p. 133) afirmam que “a escola mostra-se como um lugar ideal para a detecção e intervenção em casos de abuso sexual infantil”. Assim como a proposta deste estudo, elas entendem que a escola deve garantir uma boa condição de vida para que os alunos tenham a garantia da promoção da cidadania.

O abuso sexual infantil não é um evento momentâneo. Deixa muitas marcas, que podem não ser apenas físicas, mas certamente afetam de maneira drástica o psicológico dessas crianças. Azevedo e Guerra (2000) afirmam que as consequências psicológicas do abuso sexual cometido contra uma criança incluem desde dificuldades na adaptação afetiva até problemas nos relacionamentos interpessoais e sexuais. Este último se refere, de forma geral, à recusa de participar de relacionamentos sexuais ou à insatisfação nos casos em que conseguem conduzir algum tipo de relacionamento. As dificuldades de

adaptação interpessoal se manifestam no não estabelecimento de relações com pessoas do sexo oposto, na promiscuidade ou sexualização de qualquer relação.

A incidência de casos de abuso sexual infantil intrafamiliar, que ocorrem dentro da família, ainda é muito elevada. De acordo com o balanço realizado pela Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (ONDH/MMFDH)²⁴ no ano 2021, a maior incidência de violações tem como principais agressores o padrasto e o pai, respectivamente, e ocorre no ambiente familiar, o que demonstra a vulnerabilidade das crianças e adolescentes em relação aos adultos. Esse fato torna o problema mais difícil de ser descoberto e combatido, pois está diretamente relacionado a um membro da família e, frequentemente, é encoberto pelas vítimas devido à vergonha de denunciar ou até mesmo é encoberto pelos próprios familiares que descubrem o crime.

O grande problema é que a estimativa é de que apenas 10% dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes são denunciados, de acordo com a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (ONDH/MMFDH). Portanto, os números podem ser muito mais elevados.

Diante do exposto, fica evidente a importância de trabalhar a prevenção do abuso com as crianças na Educação Infantil. Portanto, decidimos selecionar professoras que trabalham com esse público para analisar suas práticas diárias, assim como seus conhecimentos acerca dos sinais e sintomas da violência sexual infantil e suas ações no cotidiano diante de uma possível situação de abuso.

24

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/vitimas-de-violacoes-de-direitos/publicacoes/painel-de-dados-da-ouvidoria-nacional-de-direitos-humanos>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

DEFININDO O ABUSO SEXUAL INFANTIL

As questões que envolvem o abuso sexual infantil são complexas e exigem seriedade, principalmente por envolver violações de crianças. A maioria das pessoas sente rejeição ao tratar o assunto. Muitas nem mesmo acreditam que ele existe. Mas a realidade não é essa. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) o abuso sexual infantil é um dos tipos de violência mais comuns no mundo.

Diante dos fatos já abordados, reiteramos a necessidade de trabalhar a prevenção do abuso com a criança, visto ser a forma mais segura de protegê-la. O conhecimento é o caminho que a levará à autoproteção e, conseqüentemente, à prevenção. Alguns estudos apontam esse caminho como essencial para prevenção da violência sexual contra as crianças e ressaltam a inexistência de formação específica sobre o assunto nos cursos de formação de professores, levando ao despreparo desses profissionais para trabalhar com a prevenção e para detectar casos de abuso sexual em crianças que já estão em andamento (BRINO E WILLIAMS, 2003); (MEYER, 2017); (SILVA, 2019).

De acordo com Padilha (2007), o abuso sexual cometido contra uma criança é uma agressão de natureza social, porém é considerado uma agressão de natureza psicológica. Para ela, a seriedade do ato não depende do tipo do contato realizado, do grau de parentesco com o agressor e nem da duração do ato, mas sim da "violação psicológica" pela qual a vítima sofreu. De acordo com a pesquisadora, a sociedade não atribui ao abuso sexual infantil o efeito devastador que ele causa, mas costuma minimizá-lo por não deixar marcas físicas, como se fosse menos prejudicial ou menos importante. "A tolerância social ainda existente para com os agressores têm contribuído para a sua impunidade" (PADILHA, 2007, p. 03).

Deslandes (1994) especificou a violência intrafamiliar como “todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais avançado que a criança ou o adolescente, com o intuito de estimulá-las sexualmente ou utilizá-las para obter satisfação sexual” (DESLANDES, 1994, p. 13).

Segundo Faleiros e Campos (2020), existe uma anuência entre os estudos de que a violência sexual contra crianças e adolescentes se configura como um abuso que se estabelece em uma relação de poder, ultrapassando os limites do equilíbrio entre as partes no que se refere ao grau de conhecimento, experiência, autoridade, maturidade, estratégias e recursos entre as partes da relação. Dessa forma, ultrapassando os limites dos direitos da vítima, configura-se como uma abordagem sexual forçada.

As definições entre os autores variam, porém todos descrevem a violência sexual contra crianças e adolescentes como um fenômeno que demonstra a total vulnerabilidade em uma relação na qual a vítima está em completa desvantagem em comparação ao agressor, que domina a vítima tratando-a como se fosse sua propriedade.

SINAIS E SINTOMAS DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

Após um levantamento sobre os conceitos de violência contra crianças e adolescentes, foi realizado um estudo acerca dos prejuízos físicos, emocionais e psicológicos que a vítima poderá enfrentar durante e após estar exposta ao seu abusador. De acordo com Sanderson (2008), muitas crianças não conseguem revelar o abuso através das consequências, mas podem encontrar diferentes formas de comunicar isso aos adultos. “Esses meios, de tão sutis, podem passar despercebidos ou serem muito evidentes e, ainda assim, ignorados” (SANDERSON, 2008, p. 201).

Ainda de acordo com Sanderson (2008),

Mais frequentemente, a vergonha evoca a ansiedade em relação a si mesma, à sobrevivência e aos outros. A esses sentimentos somam-se, ainda, outros, como timidez, impotência, desamparo, inferioridade, falta de valor próprio e aversão por si mesma. E todos esses induzem a mais humilhação, desgosto, perplexidade e confusão, especialmente porque a criança não entende nada e, também, por se culpar e sentir raiva de si mesma por ser incapaz de fazer algo em relação ao abuso (SANDERSON, 2008, p. 205).

Prado (2004) afirma que os sintomas do abuso sexual em crianças podem afetar todas as áreas, concretizando-se ao nível do corpo e do comportamento, de acordo com o que a criança vivenciou em relação à violação sofrida. Ao passar por uma situação de violência sexual, independentemente da idade da criança, diante de tal situação, ela irá somatizar esses efeitos, de forma que outras sensações ou percepções geradas não puderam ser integradas.

Após o levantamento bibliográfico realizado, fica evidente que os efeitos do abuso são devastadores na vida de uma criança e podem se perpetuar até a vida adulta, causando transtornos cognitivos que, de acordo com Sanderson (2008), não se limitam à concentração, atenção e memória deficiente, mas também a uma "compreensão limitada do mundo". Os problemas cognitivos estão relacionados às dificuldades de processar informações que exigem mais atenção, raciocínio e memória, mas, segundo a autora, as crianças que foram sexualmente abusadas demonstram disfunções cognitivas que vão além desses transtornos.

Para Silva (2019), a criança que foi sexualmente abusada sofrerá com o seu amadurecimento cerebral e cognitivo como consequência de hiperatividade e estresse aos quais foi exposta, ocasionando prejuízos na aprendizagem verbal, na memória e na atenção, fatores que estão diretamente ligados aos processos de cognição da criança.

Finkelhor (2012) acredita que, como uma forma de buscar refúgio, algumas crianças preferem se manter em silêncio, até por uma questão de segurança; elas acreditam estar aprisionadas e condenadas a viver aquela situação, entrando em uma espécie de “zona de conforto”, e assim, acreditam que poderão sobreviver ao abuso. Para agravar ainda mais essa situação, normalmente o abuso pode ser seguido de ameaças por parte do abusador, caso haja registros do abuso através de fotos ou vídeos; assim, o sentimento de culpa da criança aumenta.

Os sinais e sintomas relatados podem chamar a atenção do adulto devido à dor e à perturbação da criança, mas não devem ser vistos com formas de diagnósticos individuais por conta própria com segurança e confiabilidade. O mais importante é saber como identificar quais sintomas realmente estão relacionados ao abuso sexual infantil. Só a partir daí, manter a atenção concentrada na interpretação e compreensão de cada sinal e sintoma e relacioná-los à criança que provavelmente foi abusada (SANDERSON, 2008, p. 227).

De acordo com Habigzang (2010), variáveis sintomas e adulterações cognitivas, comportamentais e emocionais podem se apresentar de forma intensiva e com diferenças significativas. No entanto, uma atenção e escuta cuidadosa e sensível pode levar o adulto a detectar o abuso e ajudar a vítima. É necessário fazer a criança compreender que ela nunca é responsável pelo abuso, independentemente de como ela tenha se comportado.

Brino e Williams (2003) afirmam que, apesar dos sintomas que o abuso apresenta, a procura por capacitação de educadores para lidar com crianças vítimas de abuso sexual é um fenômeno raro. Elas declaram, ainda, que “a discussão acerca da questão do abuso sexual parece ainda não ter chegado às salas de aula em termos da realidade brasileira” (BRINO E WILLIAMS, 2003, P. 1-10).

Mesmo que um único sintoma individual não indique o abuso sexual em uma criança, qualquer tipo de alteração de comportamento associada ao sintoma precisa de atenção, pois configura motivo de preocupação. Sanderson (2008) observa que os efeitos do abuso sexual infantil podem ser agrupados em: Efeitos emocionais, interpessoais, comportamentais, cognitivos, físicos e sexuais.

AS CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO PARA AS CRIANÇAS

Para alguns autores, as consequências do abuso sexual infantil são múltiplas e variadas. De acordo com Sanderson (2008), não é possível falar de uma consequência determinada sem considerar o contexto em que ocorreu essa violência. Isso depende da situação em que a criança e o abusador se encontravam no momento do abuso; a idade e a maturidade do abusador e, prioritariamente, da vítima à época dessa ocorrência; a frequência e a duração do ato; o vínculo com o agressor; e se houve ou não o uso de força física.

Os danos neuropsicológicos na criança que passou por uma situação de abuso podem ocorrer de várias formas e causar efeitos negativos nas funções executivas do cérebro, resultando em dificuldades no rendimento escolar. Essas consequências na esfera cognitiva tornam-se mais evidentes na fase escolar, uma vez que algumas crianças apresentam falta de interesse na aprendizagem, além de acentuada falta de concentração. Para Sanderson (2008), a criança que está sempre preocupada, confusa e aterrorizada não consegue prestar atenção nas atividades escolares. Elas agem como se vivessem em um mundo paralelo, de sonhos, parecem aéreas em sala de aula e, normalmente, são malcriadas em suas respostas (SANDERSON, 2008, p. 220).

Discorrer sobre as consequências do abuso sexual infantil não é tarefa fácil, visto que não há muitos estudos relacionados ao assunto. Alguns autores fazem relatos baseados em casos de vítimas

que procuram ajuda ou que se disponibilizam a falar para profissionais e estudiosos que fazem intervenções com elas. No entanto, muitos pesquisadores concordam que o abuso sexual infantil facilita o surgimento de psicopatias graves, o que prejudica o desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança que foi abusada (ROMARO; CAPITÃO, 2007, p. 151).

Para Figueiredo (2015), quanto mais nova é a criança vítima de abuso, mais prolongada e violenta for a situação, quanto maior a diferença de idade entre a vítima e o abusador, mais graves poderão ser as consequências do ato. E quanto maior for a proximidade entre vítima e abusador, maiores serão as consequências (FIGUEIREDO, 2015, p. 14).

Silva (2019) afirma que, na escola, é fácil perceber um comportamento que se constitui como consequência grave de abuso sexual infantil que é a "exacerbação do desejo sexual desproporcional à idade – masturbação compulsiva, promiscuidade, temas sexuais nos trabalhos artísticos, brincadeiras..." A infância marcada por abusos sexuais transforma o adulto em um ser revoltado que provavelmente vai devolver ao mundo tudo aquilo que recebeu (SILVA, 2019, p. 49).

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta um estudo exploratório, com uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, configurando-se como pesquisa participante. Para desenvolver o estudo, foram selecionadas 13 professoras da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil, a fim de analisar seus conhecimentos acerca dos sinais e sintomas do abuso sexual infantil e suas ações no cotidiano diante de uma possível situação desse tipo de violência.

O estudo exploratório auxilia na familiarização com o objeto de estudo. Para Gil (1999), o objetivo principal da pesquisa exploratória é, a partir de desenvolvimento e esclarecimento, modificar conceitos e ideias visando a concepção de obstáculos de maior relevância ou de hipóteses apuráveis para posteriores estudos.

A pesquisa qualitativa procura compreender os fenômenos humanos, abrindo novas perspectivas de observação, contribuindo com informações importantes, levando em consideração os valores, hábitos, atitudes e opiniões. Godoy (1995) considera que a abordagem qualitativa, como exercício de pesquisa, não demonstra estrutura rígida, mas dá lugar à imaginação e à criatividade, levando os investigadores a uma proposta de trabalho com novos enfoques.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), permite a cobertura de uma infinidade de fenômenos mais amplos, tornando-se uma ferramenta importante e facilitadora para a pesquisa sempre que esta precisar de dados indeterminados pelo espaço, o que contribui para a busca de uma contribuição ou uma resposta ao problema de pesquisa. Sendo assim, é fundamental que o pesquisador se dedique ao domínio da leitura do conhecimento e ordene de maneira sistematizada o material que está sendo analisado.

Este estudo se caracteriza pela Pesquisa Participante, que, segundo Brandão (1985), "é uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares que participam do direito e do poder de pensar, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias" (BRANDÃO, 1985, p. 9).

A pesquisa aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil "Liane Quinta", localizado no interior do Município de Presidente Kennedy-ES, na comunidade de praia de Marobá, cujo órgão mantenedor da instituição é o próprio município. As participantes foram 13 professoras da referida instituição que atende 104 crianças

de zero a três anos de idade, em horário integral das 07h00min às 16h00min, de segunda a sexta-feira, e conta com uma (1) diretora, quatorze (14) professores regentes de classe, quatro (04) professores de área específica, uma (1) pedagoga, uma (1) secretária, um (1) monitor de informática, quatro (4) coordenadoras, dois (2) porteiros e dois (2) vigias, além das cozinheiras, pessoal da limpeza e auxiliares.

Na primeira etapa da pesquisa, foi aplicado questionário investigativo para que as professoras pudessem responder 13 questões referentes aos seus conhecimentos acerca do abuso sexual infantil e possíveis práticas pedagógicas voltadas ao autocuidado e à prevenção do abuso. No segundo momento foi realizada uma roda de conversa com as mesmas profissionais e a equipe gestora da unidade escolar, para um diálogo aberto relacionado ao tema deste estudo, permitindo a verificação do contexto real sobre a temática do abuso no entendimento dos sujeitos da pesquisa, se as práticas pedagógicas voltadas à prevenção de abusos e ao autocuidado ocorrem na instituição e as percepções das profissionais acerca do tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e a discussão dos resultados se deram a partir de todas as informações levantadas e de um olhar pormenorizado de todo o conteúdo analisado através das fontes bibliográficas; dos estudos mais investigativos dos autores e pesquisadores sobre a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes; e das informações coletadas através dos sujeitos da pesquisa.

Todas as participantes que responderam ao questionário investigativo participaram da roda de conversa, o que permitiu realizar uma análise e uma comparação da escrita e das falas durante o encontro com as docentes.

Das participantes, todas têm qualificação de nível superior, sendo oito em nível de especialização e cinco em pós-graduação stricto sensu. O tempo de atuação em sala de aula varia entre os sujeitos da pesquisa. 38% das participantes atuam na educação há mais de 15 anos, 31% atuam entre 10 e 25 anos e 31% atuam entre 1 e 10 anos.

As professoras foram questionadas quanto ao recebimento ou não de qualquer tipo de orientação sobre os meios de desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação voltadas à prevenção de abusos e ao autocuidado, durante a formação profissional. Entre as respostas, 46% alegaram que recebeu alguma orientação, porém, pouca. 38% afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação e 15% disseram que sim, receberam o suficiente.

Perguntamos às professoras sobre a importância de implementação desse tipo de abordagem nos cursos de formação de professores, e elas foram unânimes em concordar com a relevância desse feito.

As professoras foram questionadas quanto à sua vivência ou não em algum tipo de situação de abuso sexual infantil durante sua trajetória profissional na educação. 85% afirmam que nunca vivenciaram nenhuma situação de violência sexual infantil durante sua vida profissional. Enquanto 15% das professoras declararam ter vivenciado mais de uma vez.

Ao serem questionadas quanto às suas dificuldades diante de uma suspeita de abuso, 46% do grupo afirmou que sua maior dificuldade é o receio em fazer a denúncia. 23% não sabem o que fazer. 15% não sentem dificuldades, 15% têm medo do provável agressor e 23% têm outras dificuldades.

Destacamos que, entre as profissionais pesquisadas, algumas marcaram várias opções por apresentarem diversas dificuldades. Estes dados revelam os obstáculos que a sociedade ainda tem

para denunciar as suspeitas de abuso sexual infantil. Apesar de ser um procedimento obrigatório garantido em lei (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 245, Lei Federal nº 8069/1990), o receio de fazer a denúncia é o maior impedimento para combater esse tipo de violência. Ainda que a denúncia seja obrigatória, a subnotificação ainda é uma realidade em nosso país (GONÇALVES & FERREIRA, 2002).

O estudo mostrou que 69% das participantes declararam possuir pouca formação e informação para atuar em uma situação de abuso sexual infantil. Enquanto 23% afirmam não ter condições de atuar nesses casos. Esses dados confirmam a necessidade de promover a informação sobre o universo sombrio que envolve a violência sexual em crianças e adolescentes em nosso país.

A maioria das professoras envolvidas na pesquisa afirmou nunca ter trabalhado o tema “prevenção do abuso sexual infantil” em sala de aula com seus alunos. Algumas relataram já ter trabalhado de maneira superficial. 15% afirmaram que sempre dialogam com a criança sobre os cuidados com o corpo e a importância de outras pessoas respeitá-lo. 0,7% das professoras pesquisadas afirmam não ter trabalhado diretamente o tema, no entanto, sempre abordam informações e cuidados relacionados ao abuso e ainda que desenvolvem um trabalho “de forma corriqueira durante as atividades de rotina, como banho e troca de fraldas.”

As respostas foram as seguintes:

Tabela 1 – Informações se houve ou não discussões anteriores sobre o abuso sexual infantil na instituição pesquisada

Informações apresentadas	Porcentagem
Não, nunca tivemos discussões a respeito	92%
Sim, tivemos alguma conversa com pouca profundidade.	0,7%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados da pesquisa.

Para procurar entender como as professoras da instituição pesquisada conseguem perceber se uma criança está passando por uma situação de abuso sexual, levantamos essa questão junto a essas profissionais e obtivemos os seguintes relatos:

Tabela 2 – Sinais percebidos pelas professoras que permitem uma suspeita de abuso sexual infantil

Informações apresentadas	Porcentagem
Mudanças bruscas de comportamento	69%
Medo	38%
Marcas físicas	30%
Agressividade e regressão	23%
Choro sem motivo aparente; transtornos no sono e na alimentação; resistência para retirar as roupas, para tomar banho ou durante as trocas de fraldas hematomas nas partes íntimas	15%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados da pesquisa.

As professoras também relataram outros sinais que permitem suspeitar de abuso sexual na criança, tais como, tristeza, depressão, corrimento ou sangramento, segredos, submissão repentina, brincadeiras sexuais persistentes, queda no desempenho escolar, medo de adultos do sexo oposto, dor ou desconforto nas partes íntimas, isolamento social, masturbação excessiva e brincadeiras inadequadas.

De acordo com a pesquisa, as professoras demonstraram capacidade de perceber os sinais mais evidentes de abuso sexual infantil. Conforme observado por Sanderson (2008, p. 281),

“os professores têm mais chances de conhecer melhor a criança e serem os primeiros a notar as mudanças de comportamento.” No entanto, para que isso ocorra, é essencial que programas de prevenção do abuso sexual em crianças sejam implementados nas escolas de forma abrangente.

Às professoras foi perguntado se elas já haviam identificado algum caso suspeito de abuso sexual na escola em que atuam. Em caso de resposta positiva, quais procedimentos haviam tomado. 84% das participantes afirmaram nunca ter identificado nenhum caso suspeito. 15% afirmaram ter identificado um caso suspeito e que a comunicação foi feita à coordenação e direção da escola.

Quando a pergunta foi direcionada ao dever profissional de fazer a denúncia, caso percebessem que um dos alunos estava passando por uma situação de abuso, todas as participantes afirmaram conhecer as atitudes que devem tomar. De acordo com as respostas apresentadas, todas envolvem a denúncia, variando apenas no modo de proceder, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Dever profissional em casos de abuso sexual infantil

Informações apresentadas	Porcentagem
Conversar com o pedagogo e o diretor	84%
Notificar ao Conselho Tutelar	0,7%
Fazer a denúncia o mais rápido possível	0,7%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados da pesquisa.

O procedimento que se destacou entre as professoras foi “conversar com a equipe gestora”. Uma professora “notificaria ao Conselho Tutelar” e outra “faria a denúncia”, sem especificar o órgão. Corroborando com os dados relatados por Azevedo e Guerra (1995), nota-se uma tendência em não formalizar a denúncia.

As participantes foram incentivadas a relatar alguma situação de abuso sexual infantil vivenciada por elas ao logo de suas

vidas. Um percentual alto, 69% relataram que nunca vivenciaram situações de abuso. Mas houve alguns relatos, como o caso de um adolescente que abusou da irmã de três anos de idade. Nessa situação, conforme relatado, os pais perderam a guarda da criança, que foi para um abrigo e, depois para a casa da avó. Posteriormente, já na adolescência, a mesma vítima foi abusada pelo irmão novamente, vindo a engravidar e gerando um filho com deficiências.

De acordo com Santos (2009), em casos de abuso sexual intrafamiliar, a reincidência é uma peculiaridade desse tipo de violência. Por se tratar de uma ocorrência no núcleo familiar, tende a persistir por mais tempo. Esse domínio sobre as crianças se dá devido às relações de hierarquia.

Em outro relato, a participante descreveu a situação de uma criança que era abusada pelo pai. Nesse caso, a mãe descobriu, acionou a polícia e o abusador foi preso. Este relato revela um caso de violência sexual incestuosa. De acordo com Guimarães (2019), o abuso sexual infantil incestuoso se apresenta “[...] como uma dinâmica que, geralmente, apresenta um certo caos emocional, caracterizado principalmente por uma confusão em torno dos limites individuais e da ausência de uma clara definição dos papéis familiares” (GUIMARÃES, 2019, p. 70).

Em mais um caso relatado, através de uma mudança repentina de comportamento, houve a suspeita de abuso de uma menina de quatro anos de idade. Os suspeitos eram os vizinhos que cuidavam da criança enquanto os pais estavam no trabalho. O Conselho Tutelar foi acionado, mas soube-se que o caso não foi investigado. Após o ocorrido, a criança deixou de frequentar a escola. Destacamos que, nos casos em que surgiram as suspeitas, houve denúncia.

A partir deste ponto, faremos a análise dos momentos na roda de conversa, que aconteceu em 16 de novembro de 2022. Foi

um momento importante de troca de experiências e uma participação muito envolvente da maioria dos sujeitos envolvidos.

A roda de conversa foi planejada para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a partir da temática do nosso objeto de estudo. Todas as participantes manifestaram-se com liberdade. Cada uma teve seu momento de compartilhar suas experiências, anseios, dúvidas e temores, e, para manter o anonimato das participantes, utilizaremos as letras do alfabeto para identificá-las ao citar trechos da roda de conversa.

Muitos pais e até mesmo professores associam as práticas educativas de prevenção do abuso sexual ao desenvolvimento antecipado da sexualidade da criança. Essa questão foi levantada na roda de conversa, e as professoras tiveram a oportunidade de se posicionar abertamente sobre o assunto.

A professora A não concorda com essa associação e afirmou que “trabalhar a prevenção e a sexualidade são duas coisas totalmente diferentes.” Para ela, assim como as demais participantes, desenvolver a prevenção envolve levar a criança a perceber até que ponto alguém pode tocá-la, acariciá-la, se aproximar de forma mais íntima e levá-la a determinados lugares, principalmente na faixa etária da Educação Infantil.

De acordo com Martelli (2013), a escola deve proporcionar à sua comunidade escolar ações, como debates e estudos, sobre a violência sexual e suas manifestações, não só para os professores, mas também para os alunos e suas famílias (MARTELLI, 2013, p. 12).

A professora B narrou um fato ocorrido que precisa ser relatado, exemplificando o pensamento e o comportamento de algumas famílias ao serem informadas sobre projetos voltados à sexualidade ou ao abuso sexual. Segundo o relato da participante, um grupo de professores de determinada escola em que ela havia trabalhado, organizou e iniciou o desenvolvimento de um projeto para trabalhar

a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência com turmas de Fundamental II. No entanto, o projeto foi suspenso devido à reação das famílias, que alegaram que a escola e os professores estavam “incentivando as crianças a praticarem atos sexuais.” Ainda de acordo com o relato da participante, as famílias foram convidadas a conhecer o projeto, porém não houve consenso, e os trabalhos foram completamente suspensos. Algumas participantes acreditam que o termo “sexualidade” assusta as famílias, revelando que a sexualidade ainda é tratada como um tabu e mostrando que ainda há dificuldades em abordar temas que envolvem sexualidade e violência sexual.

Para a professora C, o trabalho de prevenção do abuso sexual infantil é muito importante porque, segundo ela, “onde as crianças deveriam ser mais protegidas, é justamente onde são abusadas.” O grupo complementa, dizendo que isso ocorre nos lugares onde elas permanecem por mais tempo. Ela citou ainda a importância do tema abordado, relatando que a fez refletir sobre a nossa responsabilidade, enquanto professores, de “estar fazendo a diferença”, de ter essa “responsabilidade social”. Ainda segundo ela,

Nós, naturalmente gostamos mais dos códigos, mas estamos vivendo tempos muito difíceis. Educar filhos não é fácil. E nós, enquanto professores, não podemos pensar só nisso aqui (na escola). Temos que educar a criança para quando ela sair daqui. Para formar o cidadão autônomo, com responsabilidade, saber ser ativo. E isso começa desde bebê... Prof. Mara (Nome fictício).

A professora D utilizou uma forma simples de trabalhar consentimento com a criança. Segundo ela, o fato de pedir licença a criança para auxiliá-la nas idas ao banheiro, nos momentos do banho ou trocas de fraldas, dando a ela o direito de negar, já faz com que entenda que seu corpo é sua propriedade e que as pessoas não devem mexer nele sem seu consentimento.

Finalizo com a fala de uma das professoras participantes: “O abuso pode até não deixar marcas no corpo, mas deixa na alma.”

CONCLUSÃO

Este estudo deixou claro que a prevenção é o melhor caminho para tentar evitar a incidência de abusos em crianças. Porém, sabemos que nem todas serão alcançadas. Precisamos intensificar as pesquisas nessa área para uma tentativa de incentivar a implantação de políticas públicas mais eficientes que busquem de fato a proteção global da criança e do adolescente.

A escola precisa reconsiderar o seu papel e, se necessário, reformular as políticas internas para atender sua clientela em todas as suas necessidades. Uma escola deve envolver as demandas locais, uma vez que o aluno é a única razão da sua existência.

É na escola, principalmente nas que atendem alunos em horário integral, que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Muitas crianças ficam mais tempo da sua primeira infância na escola, com seus professores, do que em casa com seus familiares. Os professores exercem um papel central na formação das crianças no que diz respeito ao abuso sexual infantil e de que forma podem se proteger.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram que praticam, de forma “corriqueira”, a prevenção, durante as atividades de rotina. Porém, não há um desenvolvimento efetivo de práticas educativas voltadas ao autocuidado visando a autoproteção e prevenção do abuso sexual infantil.

Este estudo deixou evidente que é possível desenvolver, frequentemente, práticas educativas voltadas à prevenção e autoproteção. É necessário que haja disponibilidade e sensibilidade por parte dos profissionais para que essa prática se transforme em rotina e faça parte literalmente da “rotina” da instituição escolar.

As crianças precisam de ambientes leves, seguros e saudáveis para crescer usufruindo livremente da sua infância e ter condições de desenvolver suas habilidades em condições de se tornarem adultos completos em todas as esferas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (orgs). Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder – **Violência Física e Sexual contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Iglu, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 5ªed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação psicol**, p. 1-10, 2003.
- CUNHA, Maurício. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes - Abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional**. Brasília-DF. Secretaria nacional dos direitos da criança e do adolescente. 2021Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/ptbr/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaiolaranja2021.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Prevenir a violência um desafio para profissionais de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 18, n. 3, p. 128-128, 1994.
- FALEIROS, Eva T. Silveira; DE OLIVEIRA CAMPOS, Josete. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. 2000.
- FIGUEIREDO, Nicole Christine Alves. **Vamos prevenir! As aventuras do Búzio e da Coral: jogo de prevenção primária do abuso sexual para crianças entre os 6 e os 10 anos**. 2015. Tese de Doutorado.

FINKELHOR, D. Um manual sobre abuso sexual infantil. **Newbury Park**, CA. New York, NY: Free Press. 2012.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, p. 139-144, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

Gonçalves, H. S. & Ferreira, A. L. (2002). A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais da saúde. **Caderno de Saúde Pública**, 18(1), 315-319.

GONÇALVES, H. S. & FERREIRA, A. L. (2002). A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais da saúde. **Caderno de Saúde Pública**, 18(1), 315-319.

HABIGZANG, Luísa Fernanda. **Avaliação de impacto e processo de um modelo de grupoterapia cognitivo-comportamental para meninas vítimas de abuso sexual**. 2010.

MARTELLI, A.C. Abuso sexual contra crianças e adolescentes: O que a escola tem a ver com isso? *In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL*, 2013, Maringá - PR, Anais... Maringá-PR, 2013. p. 1 - 16. Disponível em: http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-05.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.

MEYER, Caroline Arcari. **Livro 'O que é privacidade?': uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças**. 2017.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2006.

PADILHA, Maria da Graça Saldanha. **Prevenção primária de abuso sexual: avaliação da eficácia de um programa com adolescentes e pré-adolescentes em ambiente escolar**. 2007.

PFEIFFER, Luci; SALVAGNI, Edila Pizzato. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **Jornal de pediatria**, v. 81, p. s197-s204, 2005.

PRADO, M. C. C. A. (Org.). **O mosaico da violência**. São Paulo: Vetor, 2004.

ROMARO, R.A; CAPITÃO, C.G. **As faces da violência**: aproximações, pesquisas, reflexões. São Paulo: Vetor, 2007.

SANDERSON, Christiane. **Abuso Sexual em Crianças**: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. 1 ed. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2008.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; ESBER, Karen Michel; SANTOS, Izabela Barbosa de C. **Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes**: responsabilização e atendimento psicoterapêutico - Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, Regisson da; THIENGO, Edmar Reis. **O monstro amigo**: possíveis abordagens no ensino fundamental sobre o abuso sexual em crianças. 2019.

THIOLLENT, M. (1985). **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora

20

*Alessandra Calvi da Silva
Natália Aparecida Ribeiro de Souza
Priscila Fosse Coimbra Tinoco*

PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**UM ESTUDO DE CASO NAS TURMAS
DE MATERNAL I E II DE PRESIDENTE KENNEDY - ES**

RESUMO

Esse artigo visa abordar a temática envolvendo a Educação Ambiental na Educação Infantil, com objetivo geral de compreender como os professores da Educação Infantil trabalham a integração da Educação Ambiental com as crianças nessa etapa e como objetivos específicos investigar recursos e metodologias que favorecem o trabalho com a Educação Ambiental voltado à Educação Infantil, identificar os temas relacionados ao meio ambiente que estão sendo desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil pelos professores e verificar a importância da formação continuada acerca da Educação Ambiental, voltada a professores que atuam em turmas do Maternal I e II. Para isso, foi realizado um estudo de caso com as 5 creches existentes no município de Presidente Kennedy – ES, contando com a participação de 27 professores, que atuam nas turmas do Maternal I ou Maternal II. Assim, foi possível constatar que os alunos estão tendo acesso a aulas que abordam a Educação Ambiental, planejadas de acordo com as especificidades da faixa etária dos educandos e utilizando recursos e metodologias diversificadas para atrair a atenção da criança e promover um ensino contextualizado e relevante. Contudo, a falta de materiais didáticos e de capacitação específica foram mencionados como desafios dos docentes durante esse trabalho, exigindo maiores investimentos nesses quesitos.

Palavras-chave: formação integral, consciência ecológica, prática docente

SUMMARY

This article aims to address the theme involving Environmental Education in Early Childhood Education, with the general objective of understanding how Early Childhood Education teachers work the integration of Environmental Education with children at this stage and as specific objectives to investigate resources and methodologies that favor working with the Environmental Education focused on Early Childhood Education, identify themes related to the environment that are being developed in Early Childhood Education institutions by teachers and verify the importance of continuing education on Environmental Education, aimed at teachers who work in Kindergarten I and II classes. For this, a case study was carried out with the 5 existing day care centers in the city of Presidente Kennedy - ES, with the participation of 27 teachers, who work in the classes of Maternal I or Maternal II. Thus, it was possible to verify that students are having access to classes that address Environmental Education, planned according to the specificities of the students' age group and using diversified resources and methodologies to attract the child's attention and promote contextualized and relevant teaching. However, the lack of teaching materials and specific training were mentioned as challenges for teachers during this work, requiring greater investments in these areas.

Keywords: *integral training; ecological awareness; teaching practice*

INTRODUÇÃO

A relação entre o ser humano e a natureza tem estado em pauta constantemente, considerando a situação real em que se encontra a natureza, que vem sofrendo grandes impactos provocados pela ação desenfreada do homem. A utilização dos recursos naturais disponíveis não é necessariamente um fator negativo, porém a irresponsabilidade e a falta do uso consciente destes tem causado danos irreversíveis, forçando os poderes públicos a criarem medidas que visem a proteção do meio ambiente, bem como a punição dos que agem de maneira prejudicial. A realidade no planeta é preocupante, analisando as consequências de atitudes pouco ecológicas e sustentáveis e, seguindo desta forma, as projeções para o futuro são bastante pessimistas.

Neste contexto, trabalhar uma educação voltada à uma consciência ecológica consiste em uma medida urgente, considerando a necessidade de sensibilizar a população sobre a responsabilidade do ser humano no consumo consciente e sobre os impactos sofridos pelo meio ambiente, precisam ser pausados o quanto antes.

Dessa forma, sabe-se que os primeiros contatos da criança com a escola ajudam a definir parte da sua personalidade e esta instituição contribui com a formação de valores. Estabelecer, portanto, uma relação entre uma consciência ecológica e os sujeitos da Educação Infantil auxilia para o desenvolvimento de adultos mais conscientes e preocupados com o meio ambiente. Além disso, a formação integral do aluno tem se destacado cada vez mais como objetivo da educação e a escola deixou de ser um ambiente onde o sujeito é alfabetizado e aprende conceitos. Na realidade atual, trata-se de um ambiente onde se constroem valores, senso crítico e demais aspectos que formam não apenas o educando, mas sim o cidadão do futuro. (GRZEBIELUKA, KUBIAK, e SCHILLER, 2014).

A necessidade de estudos relacionados a temática da Educação Ambiental se justifica pelo fato de que é inegável que os cidadãos de todo o mundo devem se apressar para encontrar soluções para os problemas ambientais atuais, uma vez que cada indivíduo tem a responsabilidade de repensar suas próprias práticas, pois a mudança tem início nas pequenas atitudes. Para que isso ocorra, porém, é evidente a relevância de uma mudança de valores, de pensamentos, buscando desenvolver um novo olhar do homem em relação ao meio ambiente.

Partindo disso, nesse estudo busca-se considerar a realidade das turmas do Maternal I e II, que fazem parte da Educação Infantil, na modalidade creche, atendendo crianças de 2 e 3 anos, para que, a partir desse artigo, seja possível responder à seguinte questão-problema: Como os professores de Maternal do município de Presidente Kennedy – ES trabalham a Educação Ambiental para crianças da Educação Infantil?

Sendo assim, esse artigo tem como objetivo geral compreender como os professores da Educação Infantil trabalham a integração da Educação Ambiental com as crianças na primeira infância. Como objetivos específicos, busca-se investigar recursos e metodologias que favorecem o trabalho com a Educação Ambiental voltado à Educação Infantil, identificar os temas relacionados ao meio ambiente que estão sendo desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil pelos professores e verificar a importância da formação continuada acerca da Educação Ambiental, voltada a professores que atuam em turmas do Maternal I e II.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Ambiental é conceituada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, instituída pela Resolução CNB/CEB Nº 2, de 15 de junho de 2012, como:

[...] uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, Art. 2º).

Vale ressaltar que essa mesma legislação salienta que a Educação Ambiental surge como tema a ser trabalhado de forma integrada, interdisciplinar e contínua em todos os níveis e modalidades da educação, mas de modo transversal e não como uma disciplina específica. Essa abordagem se mostra importante, considerando o fato de que a Educação Ambiental se faz presente amplamente em vários, senão todos, campos do conhecimento.

A Educação Ambiental deve ter sua relevância considerada e priorizada como um primeiro passo na formação de adultos que apresentam uma relação saudável e sustentável com o meio ambiente. Nesse sentido, Chaves (2017, p. 18) corrobora e explica que “a Educação Ambiental deve promover a aprendizagem do equilíbrio ambiental por meio dos atos do cotidiano. Nessa tarefa, faz-se imperiosa a participação de escolas que consolidam as políticas ambientais de educação”. Pensando nisso, a escola se faz um ambiente de disseminação desse conhecimento e capaz de romper com o ciclo de maus hábitos que, muitas vezes, se aprende desde criança no seio familiar ou com outros adultos do convívio.

Verderio (2021, p. 138) explica que a Educação Ambiental trabalhada na Educação Infantil é importante para a formação do sujeito e influenciar na visão do mesmo acerca do mundo à sua volta e à forma como interage com ele. O autor defende que:

[...] o desenvolvimento da EA nesta etapa da educação básica, através de atividades que incluam experiências agradáveis e o contato com a natureza, pode fortalecer a construção de valores e atitudes voltados ao respeito e preservação ao meio ambiente (VERDERIO, 2021, p. 138).

O autor enfatiza, portanto, a necessidade de promover um ensino a partir de situações de aprendizagem que sejam prazerosas ao mesmo tempo que pedagógicas, pois a criança, especialmente as que são objeto de trabalho da Educação Infantil, aprendem de maneira diferenciada, as vezes até mesmo por meio de jogos e brincadeiras. Isso porque tratam-se de recursos utilizados durante as aulas, mas que são comuns à infância e atraem a atenção do aluno, promovendo um ensino mais significativo. Assim, objetiva-se “buscar alternativas importantes sobre a Educação Ambiental na vida escolar das crianças, construir um mundo melhor, conscientizando as crianças, e ensinando a preservar o meio ambiente” (SANTOS, 2016, p. 8).

Rodrigues e Saheb (2018) explica que ao trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil, estimula-se a compreensão que a criança tem do mundo e da natureza, para que possa entender sobre sua responsabilidade na preservação do meio ambiente, além de compreender os prejuízos que a degradação ambiental traz para a sociedade.

Contudo, a educação ambiente consiste em uma modalidade que exige uma ação específica, pois o público é, naturalmente, diversificado, necessitando de uma metodologia de ensino adaptada às suas individualidades e características próprias da faixa etária. Por esse motivo, Rodrigues e Saheb (2018, p. 576) explicam que quando desde a Educação Infantil, “é preciso considerar os sujeitos em sua

totalidade, respeitando suas vivências, sentimentos e desenvolvimento, e contribuindo para que seus olhares se ampliem para a sociedade e para o mundo”.

Além disso, é importante adotar como metodologia a utilização de recursos e de linguagem condizente com a faixa etária dos alunos, possibilitando a compreensão do que é ensinado, mas também a criatividade, o aprendizado a partir do lúdico e a formação de um cidadão consciente do seu papel no mundo e da necessidade de atitudes que tragam benefícios para o coletivo e não apenas para si mesmo, individualmente (GRZEBIELUKA, KUBIAK, e SCHILLER, 2014).

Denota-se assim, a importância do trabalho do docente em introduzir a questão ambiental em sua prática pedagógica, sendo o mesmo um referencial para as crianças de como descobrir respostas e encontrar soluções para esta temática. A relação entre a criança e o meio ambiente se dá através de sua própria manipulação dos objetos. Através da sua curiosidade e necessidade em explorar o meio, se integrando a ele. Dessa forma o docente precisa deixar o senso comum e começar, através de sua prática, estimular as crianças a descobrirem os problemas ocasionados pela sociedade, em relação ao meio ambiente. As atividades ao ar livre proporcionam aos alunos aprendizagens que trazem bem-estar ao serem realizadas, aflorendo o sentimento de solidariedade e companheirismo, deixando um pouco de lado atividades individualistas e competitivas, constituindo assim um espaço de convivência (ALVES; SAHEB, 2013, p. 30030).

Assim, para trabalhar a Educação Ambiental nessa modalidade de ensino é preciso desenvolver formas de trabalhar o lúdico, a brincadeira e demais atividades pedagógicas que permita à criança aprender de forma prazerosa e atrativa, buscando proporcionar um ensino significativo, que ela possa relacionar à sua realidade e levar à sua família e demais indivíduos com quem convive os ensinamentos acerca da preservação ambiental e, principalmente, permitir que

esse aprendizado influencie na em suas próprias atitudes, desde a infância até a fase adulto. É essencial que durante esse processo, o aluno compreenda a finitude dos recursos naturais e a possibilidade de que estes se esgotem no futuro, caso o ser humano não realize mudanças urgentes no tocante à sua relação com o meio ambiente.

METODOLOGIA

A rede municipal de Presidente Kennedy – ES oferta vagas para atendimento em creches, sendo composta por 5 unidades localizadas nas comunidades de Santa Lúcia, Sede, Marobá, Boa Esperança e Jaqueira. Estas atendem crianças de 0 a 3 anos nas turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II.

Em todo o município, existem 11 turmas de maternal I e 10 turmas de maternal II, totalizando 21 turmas na rede municipal, somando todas as cinco instituições. Os sujeitos referidos nessa pesquisa tratam-se dos docentes que atuam diretamente com estas turmas no ano de 2022.

Sabendo disso, essa pesquisa se constituiu como um estudo de abordagem qualitativa, a partir da realização de um estudo de caso nos cinco centros de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy - ES, envolvendo 27 professores que atuam com turmas dos Maternais I e II, que atendem crianças de idade entre 2 e 3 anos.

Para a coleta de dados da pesquisa, o questionário eletrônico será utilizado como instrumento de coleta de dados, contendo 9 perguntas fechadas e uma aberta, criado com o auxílio da plataforma Google Forms, por compartilhado por meio de um link, enviado aos sujeitos via e-mail ou WhatsApp.

Os pesquisadores buscaram manter contato com os participantes da pesquisa, a fim de incentivar a contribuição de cada um, expondo os objetivos desse estudo e a importância do mesmo para a área da Educação Ambiental e para toda a sociedade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FOCO: UM ESTUDO DE CASO NAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

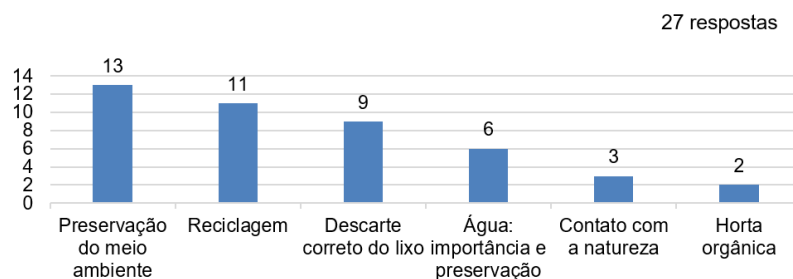
Considerando a importância já explicitada da abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil, buscou-se investigar como tem sido desenvolvido esse trabalho no município de Presidente Kennedy – ES, tendo como base as turmas dos Maternais I e II, a partir do estudo com professores regentes que atuam com essas turmas nas creches do município.

No total, foram obtidas 27 respostas ao questionário online, sendo essas respostas referentes as 5 instituições, das quais se dividiram da seguinte forma: 7 participantes do CMEI “Bem-Me-Quer” (26%), 3 do CMEI “Liane Quinta” (11%), 9 do CMEI “Menino Jesus” (33%), 5 do CMEI “Santa Lúcia” (19%) e 3 participantes do CMEI “Jaqueira”.

É válido ressaltar que há turmas no município onde lecionam dois professores, mas ambos como regentes, organizando-se por turno para aplicarem as atividades planejadas. Assim, embora o total de turmas do Maternal I e Maternal II seja de 21 turmas em todo o município, considerando a presença de professores que atuam na mesma turma, dos 27 sujeitos participantes, 15 deles atuam em turmas do Maternal I, representando 55,6% dos professores ouvidos, e 12 atuam no Maternal II, ou seja, 44,4% dos profissionais que responderam ao questionário.

Questionamos aos participantes quais conteúdos referentes à Educação Ambiental têm sido envolvidos no planejamento. Entre estes temas mencionados pelos participantes, constam abaixo os conteúdos mais mencionados, de acordo com a quantidade de professores que os indicaram na resposta ao questionário:

Gráfico 1 – Temas de educação ambiental abordados



Fonte: Da pesquisa, 2022.

Buscou-se compreender como os profissionais estão utilizando as opções disponíveis para iniciar o processo de aproximação da criança da Educação Infantil com a temática ambiental. Assim, como resultado, observamos que foram listados: Reciclagem; poluição, uso consciente de recursos naturais; cuidados com a natureza (fauna e flora); importância da água; descarte correto do lixo; preservação do meio ambiente; contato com a natureza; plantio de mudas; alimentação saudável a partir da horta orgânica e conceitos ambientais. Portanto, todos os profissionais abordam de alguma forma, conteúdos que podem contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e preocupados com o meio ambiente, contudo o tema mais abordado é a preservação do meio ambiente, de modo geral. Da mesma forma, o cuidado com o lixo também tem sido considerado pelos profissionais, tanto em relação ao descarte correto, quanto à importância da reciclagem e da coleta seletiva.

É preciso, portanto, valorizar o trabalho que oportunize o contato, a experimentação, de modo que seja possível construir uma

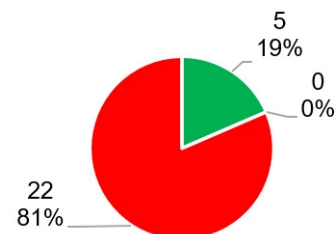
relação do sujeito com o meio em que vive e compreender que, de fato, é fundamental pensar no meio ambiente como uma das responsabilidades do ser humano, preservando-o e praticando um consumo consciente, para que as próximas gerações também tenham acesso aos recursos disponíveis (RODRIGUES e SAHEB, 2018).

Outro questionamento levantado diz respeito à iniciativa de abordagem de conhecimentos acerca de Educação Ambiental na Educação Ambiental. Para tal, os resultados obtidos estão dispostos no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Iniciativa de abordagem da educação ambiental

27 RESPOSTAS

- DO PROFESSOR
- DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
- DE AMBOS



Fonte: Da pesquisa, 2022.

O que é possível notar é o fato de que a maior parte dos profissionais concorda que tanto o professor quanto a Secretaria Municipal de Educação demonstram o interesse em envolver a Educação Ambiental como temática de ensino para alunos da Educação Infantil. Portela (2016, p. 20) explica que a implementação da Educação Ambiental nas escolas enfrenta três dificuldades básicas:

A primeira dificuldade é a busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque disciplinar para interdisciplinar. A segunda é a barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade horária, conteúdos mínimos, avaliação, dentre outros. E por último a sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, frente às dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade.

Analisando as respostas dos participantes e comparando com as afirmações de Portela, é possível constatar que a terceira barreira apontada pela autora é enfrentada pelos profissionais do município de Presidente Kennedy, considerando que os mesmos apresentam interesse em desempenhar um trabalho voltado à Educação Ambiental, tanto por iniciativa própria, quanto em parceria com a Secretaria de Educação (SEME). Esse, sem dúvidas, trata-se de um passo de grande relevância, a importância de apresentar esses conhecimentos desde a primeira infância já é reconhecida pelos docentes e isso facilita a implementação dessa temática no ensino voltado à Educação Infantil. Isso porque se o próprio professor entende que é necessário ensinar aos alunos dessa etapa da educação básica sobre o meio ambiente e a responsabilidade do ser humano para com o mesmo, ele mesmo buscará formas de desenvolver essa prática de forma significativa.

Ao passo disso, se o educador conta com a parceria de um órgão como a Secretaria Municipal de Educação, que tem orientação quanto à educação no município, as possibilidades de ampliar esse trabalho são ainda maiores, até mesmo pelo fato de que quando essa iniciativa parte da SEME passa a envolver um número maior de escolas, de professores e, principalmente, de alunos e famílias. Como reflexo disso, os resultados a longo prazo podem ser esperados, no que se trata da mudança de comportamento da sociedade, tornando-se mais conscientes de que é preciso que cada cidadão assuma sua parcela de responsabilidade com o meio ambiente e que suas ações sejam pensadas com base nisso.

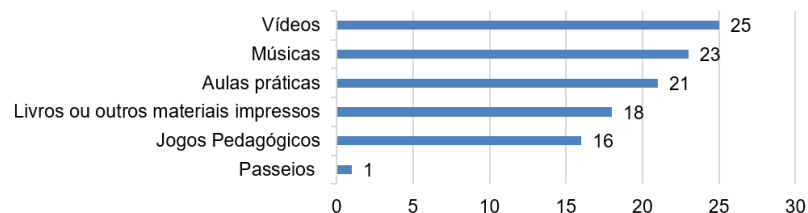
Quanto aos recursos utilizados pelos professores no ensino de Educação Ambiental, foram dadas alternativas para que pudessem selecionar uma ou mais opções ou mesmo acrescentar algo com que trabalha, mas que não havia sido listado.

O objetivo consistiu em perceber a preocupação dos profissionais quanto a utilização de formas para dinamizar as aulas e

que possibilitem o trabalho com a temática ambiental de forma integrada com outras áreas do conhecimento. Considerando a Educação Infantil, esses recursos de fazem mais necessários ainda, pois trata de um público com especificidades que precisam ser consideradas para que seja possível garantir um ensino contextualizado e prazeroso, que atraia a atenção do aluno e, finalmente, traga novos aprendizados. Assim, o gráfico abaixo expõe os resultados obtidos.

Gráfico 4 - Recursos utilizados no ensino de educação ambiental

27 respostas



Fonte: Da pesquisa, 2022.

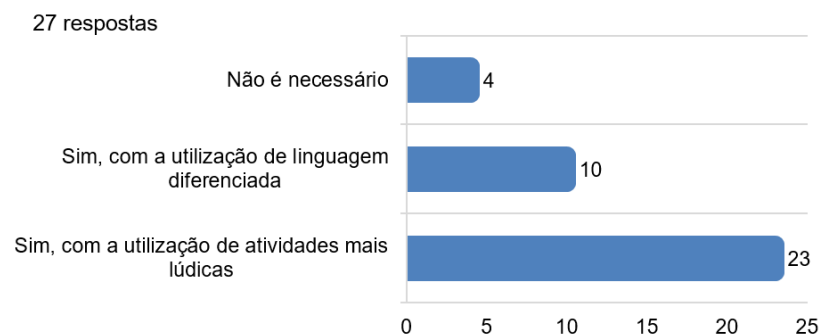
A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) destaca a importância de práticas planejadas com “intencionalidade pedagógica”, ou seja, objetivos previamente definidos, a criança vivencia momentos de experimentação. Pode-se, portanto, salientar a relevância de envolver nas aulas voltadas à Educação Ambiental possibilidades diversificadas como os recursos apontados pelos participantes, como vídeos, músicas, livros, jogos pedagógicos, passeios e momentos práticos de contato com a meio ambiente, desde que todos eles tenham adequação à idade das crianças que terão acesso e, principalmente, estejam de acordo com o contexto social do educando e que tenham uma finalidade planejada previamente.

Romão (2017, p. 27) explica que o papel do educador, nesse processo consiste em “ser o facilitador da aprendizagem na Educação Ambiental, ao mesmo tempo em que precisa fomentar a

curiosidade dos alunos, adotando estratégias que facilitem a aprendizagem ao mesmo tempo em que estas sejam motivadoras [...].”

A autora destaca a importância da busca por estratégias adequadas para ensinar aos alunos da Educação Infantil e buscando observar a percepção dos sujeitos acerca dessa necessidade, os mesmos foram questionados sobre a necessidade de adaptação de conteúdos ou metodologias de ensino em decorrência da faixa etária dos educandos, considerando suas singularidades durante o processo de ensino e aprendizagem, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Adequações de ensino para a educação infantil



Fonte: Da pesquisa, 2022.

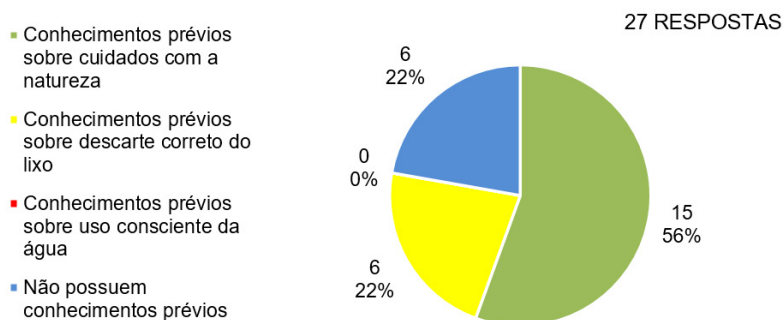
Com base nessa diferente perspectiva do ato de aprender, diferente do que é visto em outras etapas do ensino, a Educação Infantil tem como objetos de trabalho crianças em uma faixa etária que exige do docente novas possibilidades, novos instrumentos de ensino, novas metodologias. Assim, Romão (2017) destaca a importância de promover situações de aprendizagem que priorizem a construção de conhecimento de modo lúdico e prazeroso, atraindo a atenção da criança e promovendo um aprendizado mais relevante e contextualizado.

Além disso, desenvolver uma linguagem acessível para o aluno é fundamental para que ele assimile o que está ouvindo, a

partir da adequação de palavras mais complexas e substituição por termos comuns no dia-a-dia da criança durante a explicação, mas sem deixar de possibilitar a ampliação do vocabulário do mesmo. É importante salientar, porém, que não se pode minimizar a relevância desses conhecimentos, nem tampouco reduzir a Educação Ambiental a reciclagem e descarte de lixo apenas, pois trata-se de um assunto muito mais amplo e que envolve ações que impactam no mundo de hoje e também no que será deixado para as próximas gerações (PORTELA, 2016).

Além disso, faz-se necessário compreender que, ao ingressar na educação formal, a criança traz consigo uma série de “conhecimentos prévios” sobre assuntos diversos. Por isso, buscamos conhecer a realidade dos alunos das creches do município ouvindo dos professores que tipos de conhecimentos prévios esses educandos possuem acerca da Educação Ambiental.

Gráfico 6 - Conhecimentos prévios sobre educação ambiental



Fonte: Da pesquisa, 2022.

Segundo os dados da pesquisa, para a maior parte dos professores os conhecimentos acerca dos cuidados com a natureza são os que as crianças possuem ao chegar na creche. Entender quais são os conhecimentos que os alunos possuem quando ingressas na Educação Infantil pode ser muito importante para que o professor

planeje suas ações com base naquilo que o educando já sabe e o que precisa saber, explorando de diferentes formas tais conhecimentos para gerar novos aprendizados.

Farias (2018) defende que ao considerar aquilo que o aluno já sabe, o educador é capaz de promover um ensino que realmente tenha sentido para a criança, que se familiarizará com o assunto, despertando seu interesse em aprender mais. Assim, o professor enquanto mediador nesse processo, após compreender as necessidades da sua turma e as possibilidades para atingir os objetivos, “deve-se trabalhar de forma lúdica e pedagógica, pois será nesta etapa que a criança começará a construir sua identidade e autonomia inteirando-se de diferentes situações socioculturais, desenvolvendo, por exemplo, o senso crítico.” (MELO *et al.*, 2020, p. 4).

Outro questionamento levantado na pesquisa foi referente às contribuições da Educação Ambiental desde a Educação Infantil na percepção dos professores participantes, tanto na vida do aluno quanto na sociedade de modo geral. Diante disso, o gráfico a seguir apresenta os resultados para a questão: Você acredita que o contato com a Educação Ambiental desde a Educação Infantil impacta no aprendizado do aluno e na sociedade, de modo geral?

Gráfico 7 - Influência da educação ambiental para o aluno e para a sociedade

27 respostas



Fonte: Da pesquisa, 2022.

A maioria dos professores concorda que a Educação Ambiental na Educação Infantil reflete não só na vida do aluno, mas também ao seu redor. Isso porque ao aprender, a criança atua como multiplicador, à medida que leva esses aprendizados para sua família, seus amigos, sua comunidade e demais pessoas com quem interage. Contudo, embora esse seja um impacto positivo do trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, ele por si só não é suficiente para trazer mudanças tão significativas.

O real objetivo da Educação Ambiental é a construção de valores que tragam mudanças em relação ao comportamento do ser humano com o meio ambiente. Esse objetivo é mais facilmente atingido quando o sujeito está em processo de construção de conceitos, de interiorização de valores e atitudes. Na infância, portanto, é um momento favorável para que ocorram mudanças reais na relação dos seres humanos com o mundo.

Portanto, para que mudanças reais ocorram, é preciso que haja uma modificação em relação ao modo como a sociedade interage com o meio ambiente e com o reconhecimento da responsabilidade de todos com o futuro das próximas gerações, mesmo que este

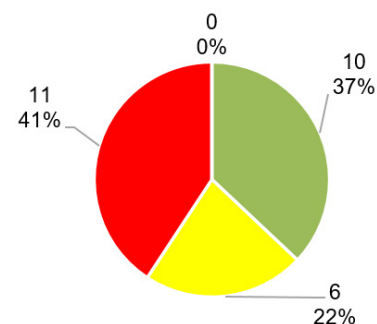
seja um objetivo a ser atingido a longo prazo, priorizando “a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas atitudes no meio em que vivem, tal comportamento pode e deve ser cultivado, incentivado e potencializado desde a primeira infância” (SANTOS, 2019, p. 36).

Buscamos, também, compreender se os docentes encontram desafios para trabalhar a Educação Ambiental na creche, cujos dados serão apresentados abaixo.

Gráfico 8 - Desafios da educação ambiental na educação infantil

27 RESPOSTAS

- Não encontro desafios
- Encontro desafios quanto à capacitação
- Encontro desafios quanto aos materiais pedagógicos
- Encontro desafios quanto à aceitação dos alunos



Fonte: Da pesquisa, 2022.

Com base na percepção dos sujeitos, o grande desafio encontrado diz respeito aos materiais pedagógicos específicos para a área da Educação Ambiental voltados à Educação Infantil, considerando as singularidades desse público, já mencionadas. Quase na mesma proporção, outra parte dos participantes afirmam não ter dificuldades para trabalhar essa temática na Educação Infantil. Sobre essa questão, ao considerarmos a falta de materiais pedagógicos, destaca-se a falta de jogos educativos e outros recursos que ensinem a partir do lúdico. Contudo, Saheb (2016, p. 143) defende que deve-se valorizar a interação da sociedade com a natureza e, nesse sentido, é necessário pensar em ações que propiciem o aprendizado a partir de experimentações e vivências, que “incentivem a construção de valores socioambientais voltados à realidade das crianças e de sua comunidade, a partir de saberes locais e tradicionais aliados aos científicos”.

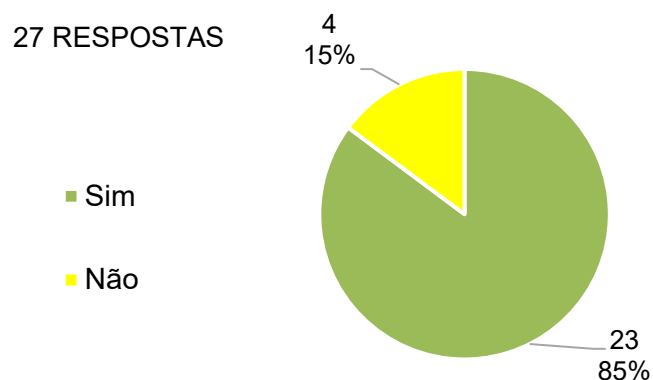
Isso porque para entender que certas atitudes causam impactos e que a mudança em relação a elas traz benefícios é preciso que a criança observe o concreto inicialmente, aquilo que faz parte da sua própria vivência e somente após compreender isso, analise de forma crítica sobre a preservação em nível global. Sendo assim, para que haja um planejamento contextualizado, que leve em considerações toda a história, cultura e realidade concernentes ao aluno, a busca por metodologias que sejam personalizadas de acordo com esses aspectos é uma necessidade incontestável, pois materiais para uso geral podem não atender as singularidades de cada local, o que caracterizaria um ensino sem sentido para o educando.

Embora seja importante que a Educação Ambiental tenha início a partir da realidade local, é necessário que aos poucos a criança compreenda que mesmo eventos que ocorrem em locais longe da sua comunidade também impactam na sua vida e, por isso, mesmo as pequenas atitudes implicam em consequências para o mundo inteiro. Essa discussão exige, porém, que o docente tenha preparação para abordar esse tema, diante da necessidade de problematizar as atitudes humanas com a natureza e, sobre isso, Saheb (2016, p. 149) destaca:

Cabe ainda a reflexão acerca da formação de professores e a gradativa necessidade da compreensão do papel do docente diante do grave cenário de crise local e global. Essa demanda precisa ser foco dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que atendam adequadamente aos objetivos e princípios propostos pela EA.

A partir dessa percepção, buscamos entender qual a opinião dos participantes da pesquisa sobre a importância da formação continuada voltada ao ensino envolvendo a Educação Ambiental na Educação Infantil.

Gráfico 9 – Formação continuada para educação ambiental



Fonte: Da pesquisa, 2022.

A grande maioria entende a necessidade de uma formação específica para a garantia de um trabalho mais significativo. Nunes (2020) corrobora com essa afirmativa, defendendo a necessidade de que o professor esteja em constante formação para que tenha conhecimentos para contribuir com a formação de sujeitos mais conscientes e autônomos.

Portanto, mais do que um suporte para o ensino, a formação continuada permite ao docente, inicialmente, o conhecimento sobre a temática para que, posteriormente, compreenda de que forma poderá possibilitar o contato do aluno com a Educação Ambiental, pensando em práticas, recursos, metodologias que sejam realmente significativas, mas principalmente para que ele mesmo repense suas próprias atitudes e adquira conceitos que talvez não conhecia antes e compreenda do que, de fato, trata a Educação Ambiental e como deve ser trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados na pesquisa realizada, observamos que no município de Presidente Kennedy a Educação Ambiental tem sido trabalhada em todos os Centros de Educação Infantil e que os professores têm desempenhado um papel voltado ao ensino a respeito da reciclagem, coleta de lixo, identificação das lixeiras de reciclagem, economia de água, apreciação da natureza, preservação das espécies, plantio de sementes e mudas, e o consumo consciente dos recursos naturais.

É de suma importância trabalhar com esse tema desde a Educação Infantil, ajudando a criança a desenvolver uma consciência ecológica, visando favorecer a formação de hábitos de preservação para que possa compartilhar o que aprendeu com as pessoas que convive e atuar como agente transformador na sociedade.

Os professores têm demonstrado interesse e empenho de forma autônoma no trabalho com a Educação Ambiental, mas também contam com a parceria da secretaria de educação. Essa coparticipação é muito importante, pois umas das dificuldades para implementar essa temática nas instituições de ensino é sensibilizar o professor sobre a relevância de trabalhar com esse conteúdo.

Tem sido notada a criatividade dos professores em buscar metodologias e instrumentos para desenvolver os conteúdos, com atividades que valorizam o contato com o meio ambiente utilizando jogos, brincadeiras, experimentações, coleta de elementos descartados pela natureza para produção de trabalhos e ações de orientação e sensibilização na comunidade local.

Os professores destacaram a importância da formação continuada voltada para Educação Ambiental como uma boa alternativa a ser aderida pela Secretaria de Educação do município, como forma de fortalecer esse trabalho e investir na capacitação de professores para que seja cada vez mais significativo.

Com base nisso, pode-se concluir que considerando a realidade de Presidente Kennedy, nas turmas dos Maternais I e II, a Educação Ambiental tem sido valorizada, inserida no currículo da Educação Infantil e, com isso, espera-se que resultados positivos tenham impacto nas atitudes da comunidade local, com maior consciência sobre a responsabilidade de garantir o futuro das próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula; SAHEB, Daniele. A Educação Ambiental na Educação Infantil. **Anais do XI Congresso nacional de Educação**. 2013. p. 30026-30032. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7774_6497.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHAVES, R. G. **Educação para o desenvolvimento sustentável**: práticas de Educação Ambiental no ensino público fundamental das escolas de Fortaleza – CE. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiental). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2017. 76 f. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28429/3/2017_dis_rgchaves.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FARIAS, V. M. Educação Ambiental: Socializando práticas educativas na infância. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/3146>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais - REMOA**, v. 13, n. 5, dez. 2014. p. 3881-3906. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/14958/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MELO, R. D.; MATOS, C. F.; VARGAS, J. P.; NICOLETTI, E. R. Geodiversidade e o ensino de ciências: uma proposta para a Educação Infantil. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.35819/tearv9.n1.a3646. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3646>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PORTELA, B. O. **A importância da Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil**: desafios e perspectivas. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A Educação Ambiental na Educação Infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ywJYdTy7zZZZmDrKXXZn7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ROMÃO, M. Z. **A Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2017, 60 f.

SAHEB, Daniele. A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 133-158, 2016.

SANTOS, Carla Francielle dos. A importância da Educação Ambiental no ensino infantil com a utilização de recursos tecnológicos. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 4-19, out. /mar. , 2016. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/gestao_ambiental/article/view/4188. Acesso em: 01 mar. 2022.

VERDERIO, L. Á. P. O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 16, p. 130-147, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10617/8304>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abuso sexual 388, 389, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412

agressão 70, 257, 394

agroecologia 241

aldeia global 315

alfabetização 18, 20, 25, 30, 32, 34, 35, 38, 112, 113, 161, 182, 229, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 305, 375, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387

aprendizagem 18, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 61, 74, 75, 79, 81, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 104, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 126, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 155, 156, 157, 165, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 182, 183, 185, 206, 218, 220, 227, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 306, 311, 312, 318, 338, 346, 348, 353, 357, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 375, 378, 380, 382, 384, 387, 396, 398, 418, 419, 426, 427

B

BNCC 275, 281, 282, 285, 360, 364, 365, 426

bullying 257, 258

C

cenário artístico 294, 296, 306

cidadania 173, 182, 232, 240, 257, 260, 282, 291, 314, 315, 317, 321, 322, 325, 326, 328, 329, 331, 333, 392

cidadania global 173, 182, 314, 315, 317, 321, 322, 325, 326, 329, 331, 333

comportamento 26, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 133, 136, 142, 165, 167, 168, 170,

171, 172, 209, 245, 249, 385, 396, 398, 399, 404, 405, 406, 407, 425, 430, 431

cotidiano escolar 122, 130, 145, 185, 219

credibilidade 47

criança 23, 27, 30, 31, 34, 35, 44, 51, 52, 79, 80, 86, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 141, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 170, 181, 274, 283, 286, 295, 301, 313, 377, 380, 383, 385, 386, 389, 391, 392, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 414, 416, 418, 419, 420, 423, 426, 427, 428, 429, 430, 432, 434

criatividade da criança 90

cultura afro-brasileira 202, 208, 228

currículos escolares 87, 209, 228, 265, 275, 364

D

deficiência intelectual 165, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 180, 183, 184, 185

desigualdade racial 226

desigualdades educacionais 257

DI 165, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 178, 179

direitos humanos 60, 257, 271, 274, 322

diversidade 15, 16, 79, 96, 107, 115, 132, 143, 144, 153, 157, 160, 161, 183, 218, 220, 222, 234, 240, 243, 257, 261, 264, 265, 267, 271, 274, 276, 283, 300, 314, 315, 317, 319, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 332, 333, 348, 365

diversidade cultural 243, 319, 329, 333

diversidades avaliativas 338

docente 28, 31, 36, 42, 44, 48, 51, 53, 75, 81, 143, 145, 175, 193, 205, 222, 233, 235, 270, 273, 276, 278, 291, 295, 297, 337, 347, 348, 349, 364, 367, 370, 372, 382, 392, 414, 420, 424, 427, 432, 433

E

educação 14, 15, 16, 21, 29, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 160, 161, 162, 165, 167, 171, 172, 173, 175, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 241, 242, 243, 253, 259, 265, 267, 268, 274, 275, 276, 282, 283, 284, 287, 288, 290, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 321, 322, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 333, 335, 337, 338, 339, 342, 345, 346, 348, 349, 351, 352, 353, 355, 357, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 368, 369, 372, 373, 377, 378, 382, 383, 384, 387, 391, 402, 413, 416, 418, 419, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 430, 431, 432, 433, 434

educação ambiental 175, 413, 423, 424, 426, 428, 430, 431, 433

educação antirracista 216, 217, 219, 224, 233

educação básica 21, 78, 108, 161, 186, 199, 202, 231, 299, 337, 338, 339, 364, 419, 425

educação científica 165, 167, 173, 182, 185

educação democrática 75

educação étnico-racial 206

educação inclusiva 139, 148, 172, 180, 183, 185, 186

educação infantil 40, 42, 52, 58, 60, 89, 92, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 124, 125, 126, 158, 184, 187, 188, 195, 202, 206, 282, 284, 287, 288, 298, 413, 427, 431

emancipação da nação 329

ensino 17, 18, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 73, 78, 80, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 102, 108, 121, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 140, 141, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 167, 168, 169, 172, 175, 181, 182, 184, 185, 187, 190, 194, 197, 198, 199, 202, 206, 208, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 227, 228, 233, 235, 241, 242, 253, 263, 268, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304,

305, 306, 311, 312, 313, 338, 339, 345, 346, 347, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 378, 381, 387, 412, 414, 419, 420, 424, 425, 426, 427, 429, 432, 433, 434, 435, 436

ensino-aprendizagem 29, 42, 56, 57, 89, 90, 132, 150, 175, 227, 298, 302, 338, 346

ensino de arte 294, 295, 296, 299, 305, 311

ensino de história 356, 362, 367, 368, 373

ensino regular 141, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 161, 185

estilos de aprendizagem 91

estratégias de ensino 89, 339, 345, 354, 359

estratégias de ensino e aprendizagem 89

evasão escolar 281, 346

expressão artística 298

F

formação continuada 26, 44, 132, 188, 192, 193, 194, 203, 206, 209, 218, 219, 222, 233, 361, 372, 414, 417, 432, 433, 434

H

história da África 203, 216, 228

I

identidade 14, 54, 109, 194, 211, 222, 224, 226, 235, 274, 326, 327, 328, 329, 330, 429

identidades sociais 259

ideologias 190, 193, 198, 199

inclusão 15, 16, 44, 45, 47, 49, 138, 148, 152, 153, 157, 159, 161, 165, 167, 180, 184, 185, 217, 219, 222, 225, 228, 234, 275, 278, 377, 383, 384, 387

interação social 54, 153, 168, 383

interculturalidade 241, 324

interdisciplinaridade 42, 241

isolamento social 292, 347, 355, 404

L

letramento digital 87

LGBTfobia 261

LGBTQIA 257, 258, 261, 263, 264

língua portuguesa 25, 243, 334, 340

M

mundo globalizado 118, 326, 331

N

neurociência 133, 135, 140, 141, 143, 144, 145

neuropsicopedagogo 130, 132, 135, 136, 138, 139, 140

P

pandemia 48, 49, 52, 58, 60, 61, 62, 278, 280, 281, 282, 284, 286,
287, 291, 326, 337, 339, 345, 346, 348, 349, 350,
351, 353, 354, 355

pedagogia 31, 91, 125, 157, 262, 332, 379

pensamento policêntrico 330

povos tradicionais 240, 241

práticas pedagógicas 42, 49, 64, 68, 75, 219, 224, 260, 262, 264,
270, 273, 284, 296, 311, 353, 382, 401, 402

processo de ensino 29, 43, 48, 50, 51, 57, 87, 121, 130, 132, 172,
175, 302, 303, 305, 338, 346, 357, 359, 362, 365,
366, 367, 368, 370, 371, 372, 387, 427

programa educacional 169

R

racismo 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199,
200, 202, 203, 206, 209, 210, 211, 217, 224, 225,
226, 228, 230, 232, 233, 234, 235

S

sala de aula 20, 22, 30, 32, 33, 36, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 60, 89, 93, 107, 117, 118, 123, 126, 127,
128, 140, 143, 146, 159, 172, 206, 217, 218, 227, 267,
272, 283, 294, 295, 296, 298, 299, 302, 304, 306,
307, 313, 341, 348, 357, 360, 361, 362, 364, 366,
367, 368, 369, 370, 372, 373, 386, 398, 402, 403

sala de aula invertida 357, 361, 362, 367, 368, 372, 373

sexualidade 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268,
269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 407, 408

Síndrome de Down 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 161,
162, 163, 375, 377, 387

sustentabilidade 240, 241, 322

T

TIC 39, 40, 50, 51, 56, 61, 62, 90

V

violência 77, 84, 226, 257, 261, 264, 265, 320, 391, 392, 393, 394,
395, 396, 398, 399, 401, 402, 403, 406, 407, 408,
410, 411, 412

www.PIMENTACULTURAL.com

VOLUME
1

HUMANIDADES,
INCLUSÃO
E DIVERSIDADE
NO PENSAMENTO
CONTEMPORÂNEO

problematizando a educação dos últimos tempos