

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



# Gestão & Educação

Vol. 8, No 4 Abr./2025

**FACONNECT**

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8  
n.4 {abr. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

134p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: [www.faconnect.com.br/revista](http://www.faconnect.com.br/revista).

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação.2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras .
4. Crianças autistas - educação.5. Inclusão escolar.
- 6 Racismo na educação.
7. Brasil - história- período- colonial - 1500-1822.
8. História - estudo e ensino.
9. Transtorno desafiador e opositor em crianças.
10. Distúrbios de comportamento em crianças. 11. Prática de ensino.
11. Geografia - estudo e ensino. 12. Cartografia .
- 13 Cartografia 14. Psicologia educacional.
15. Museus - aspectos educacionais 16. Arte na educação
16. Aprendizagem.18. Cognição. 19. Neurodiversidade
- 20 Educação inclusiva.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

# EDITORIAL

## EDUCAÇÃO E GESTÃO: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

A educação e a gestão educacional enfrentam desafios cada vez mais complexos em um mundo em constante transformação. Neste contexto, a produção científica desempenha um papel fundamental ao oferecer reflexões, evidências e soluções para aprimorar práticas pedagógicas e políticas institucionais. A Revista Gestão & Educação reafirma seu compromisso com a disseminação do conhecimento qualificado e com o fomento ao debate acadêmico.

Nesta edição de abril, reunimos artigos que abordam temas emergentes e essenciais para a educação contemporânea. Os estudos apresentados exploram desde a inovação tecnológica no ensino, passando pela formação docente, até as políticas públicas educacionais. Com um olhar crítico e propositivo, os pesquisadores contribuem para a construção de uma educação mais equitativa e eficaz.

Diante dos avanços e desafios da era digital, refletimos sobre a necessidade de adaptação e desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. A implementação de tecnologias na sala de aula, a personalização do ensino e a mediação do aprendizado são questões centrais discutidas nesta edição. Além disso, destacamos pesquisas que analisam a gestão educacional como ferramenta para a melhoria do desempenho acadêmico e institucional.

Boa leitura!

**Profª Dra. Adriana Alves Farias**

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

### Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes  
 Profª. Adriana de Souza  
 Profª. Alessandra Gonçalves  
 Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
 Profª. Andrea Ramos Moreira  
 Profª. Debora Banhos  
 Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez  
 Profª. Juliana Petrasso  
 Profª. Marina Oliveira Reis  
 Profª. Priscilla de Toledo Almeida  
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

### Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim  
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

### Projeto Gráfico

Tayna Sousa

### COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede  
 Volume 08, Número 04 (Abril 2025- SP)  
 ISSN 2675-2891 (Digital)  
 Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# Sumário

**06 O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**

ALEX MONTEIRO DA SILVA

---

**17 RACISMO ESTRUTURAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR**

ANDRÉA APARECIDA OLIVEIRA DO AMARAL

---

**27 A ABORDAGEM DA HISTÓRIA COLONIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, UMA ANÁLISE CRÍTICA**

ANDRÉA CONCEIÇÃO DE LIMA

---

**34 TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR E A ESCOLA**

DINALVA FERREIRA MACHADO DE OLIVEIRA

---

**41 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

EDNA MORELLO LOBO GUERRIERO

---

**49 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES NO MANEJO DO TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR NO AMBIENTE ESCOLAR**

ELIZA NAMI IWAMOTO

---

**57 GEOGRAFIA NO ENSINO AS DIFERENTES LINGUAGENS**

EMANUELA ALVES DE ASSIS MIRANDA

---

**65 MUSEU E PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS**

FABIANE MORAIS

---

**72 A RELAÇÃO ENTRE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

GISELE BATISTA MAGRE DE OLIVEIRA

---

**80 A ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

GISELE LOPES XAVIER

---

# Sumário

## 93 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE CAMPANÁRIO  
BARBOSA LINCZUK

---

## 100 INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO REALMENTE ACESSÍVEL

MARCELO CHICONI ALVES

---

## 113 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONHECIMENTO ESCOLAR

ROBERTA COVRE GASPARINI

---

## 119 PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA

SÔNIA ROCHA DE ALMEIDA VIEIRA

---

# O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS



## ALEX MONTEIRO DA SILVA

Graduação em Licenciatura de Matemática pela UNG - Universidade de Guarulhos (ano de conclusão: 2008); Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio pela UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos (ano de conclusão: 2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Matemática - na EMEF Ruy Barbosa..

## RESUMO

É notório que o professor na sala de aula precisa estar atento a todo tipo de dificuldade que os alunos possam vir a apresentar. Por isso, é importante que o docente saiba lidar com todo tipo de deficiência, distúrbios, dificuldades e transtornos para que assim, este possa planejar bem as aulas com conteúdo que abranja todos, independente da dificuldade apresentada. Pensando nisso, a ludicidade é uma ótima ferramenta para ser utilizada na educação inclusiva infantil. Dessa maneira, é preciso inserir o docente preparado na instituição escolar, para que este consiga promover um ensino de qualidade a seus alunos. Nesse sentido, a questão problema deste estudo foi: como o lúdico pode contribuir para o ensino de alunos com dificuldade de aprendizagem? O objetivo geral do presente artigo consiste em conhecer a educação inclusiva tendo em vista, muitos ainda têm dúvidas sobre sua origem. Quanto aos objetivos específicos foram: compreender melhor a história da educação inclusiva; entender as dificuldades de aprendizagem que os alunos podem apresentar e entender como a ludicidade no processo de aprendizagem pode beneficiar o professor na identificação de dificuldades dos discentes. No que compete a metodologia utilizada neste trabalho optou-se pela revisão bibliográfica que contou com artigos científicos e livros didáticos sobre o tema. Diante disso, este trabalho pôde proporcionar conhecimento acerca do papel deste importante componente profissional dentro do ambiente escolar a fim de estimular e promover os alunos durante o ensino aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades; Aprendizagem; Educação Inclusiva; Lúdico.

## INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica que traz a importância da ludicidade utilizada em crianças da educação infantil que tem alguma deficiência na aprendizagem, seja uma deficiência física, um distúrbio, um transtorno ou até mesmo uma simples dificuldade na aprendizagem. Sendo assim, na escola o professor pode utilizar de vários métodos para trabalhar a dificuldade de um aluno e ajudá-lo a superar tais bloqueios que impedem a sua aprendizagem. Nesse sentido, a ludicidade como ferramenta de ensino e inclusão de alunos, tem sido muito bem aceita dentro das instituições de ensino para ajudar os alunos no processo de aprendizagem, devido muitos apresentarem algum atraso ou algum problema diagnosticado mais grave, mas que com a ajuda desse profissional, o aluno consegue vencer a dificuldade.

Diante disso, este estudo foi desenvolvido sobre a seguinte questão: como o lúdico pode contribuir para o ensino de alunos com dificuldade de aprendizagem? Sabe-se que o lúdico é uma ótima ferramenta para o docente, porém, não basta apenas aplicar o lúdico em sala de aula sem se ter um objetivo com aquela aula e nem um planejamento adequado para cada aluno.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é conhecer a educação inclusiva tendo em vista, muitos ainda têm dúvidas sobre sua origem, já os objetivos específicos foram: compreender melhor a história da educação inclusiva; entender as dificuldades de aprendizagem que os alunos podem apresentar e entender como a ludicidade no processo de aprendizagem pode beneficiar o professor na identificação de dificuldades dos discentes.

Este estudo é de fundamental importância tanto para alunos como para a sociedade em geral, pois, informação nunca é demais. Em se tratando de um tema que sempre existem pessoas desinformadas sobre ele, e, ainda, por encontrar pessoas com dificuldades de lidar com a educação inclusiva no seu dia a dia. Diante disso, optou-se por utilizar como metodologia, a revisão bibliográfica onde optou-se pela abordagem qualitativa contando com autores de livros e artigos que defendem e conhecem a fundo o assunto abordado.

## O LÚDICO E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS

Segundo Santos (2002) a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. Neste sentido, Almeida (2009) diz que:

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009, p.1).

Ou seja, o lúdico constitui como um momento de aprendizagem significativa para a criança, fazendo com que ela aprenda de forma prazerosa bem como somente o lúdico pode proporcionar.

Arantes e Barbosa (2017), explicam que:

O lúdico é um adjetivo masculino com sua origem no latim ludus; após vários estudos e pesquisas voltados para essa prática a palavra em si evoluiu, passou a levar em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido do jogo. O lúdico faz parte da atividade humana, sendo caracterizado por possuir uma função clara, ser espontâneo e satisfatório (ARANTES, BARBOSA, 2017, p.101).

Almeida (2009) diz que grande parte das escolas de ensino infantil tem inserido as atividades lúdicas como exercícios repetitivos, tornando assim o ensino em algo forçado e maçante. Ao citar sobre o lúdico para educadores tradicionalistas, eles associam a objetos coloridos, brinquedos e músicas ritmadas.

Arantes e Barbosa (2017) ressaltam que o lúdico vai muito além disso, pois há um universo em que a criança cria seu mundo de fantasia e encantamento. A atividade lúdica está ligada ao raciocínio, descoberta de si mesma, possibilidade a experimentar e criar experiências novas. Dessa forma, crianças com alguma dificuldade, transtorno ou distúrbio precisa de métodos estimulantes e que facilitem a sua aprendizagem, para que progridam e desenvolvam juntamente com os outros alunos da mesma idade.

Nesse sentido, esta forma de compreender a linguagem lúdica faz emergir a valorização dos brinquedos e brincadeiras tradicionais como nova fontes de conhecimento e de desenvolvimento infantil. Tem-se a ascensão de jogos e brincadeiras com fins pedagógicos, como os jogos históricos, científicos e educativos. Assim, Kishimoto (2010) enfatiza que:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p.01).

Desse modo, é importante que o primeiro defensor do lúdico a acreditar que ele é um instrumento valioso para o aprendizado do aluno, é o professor. Além de defender, ele precisa estar ciente de que a criança, neste processo aprendizagem, está em formação e precisa se sentir segura em todos os aspectos, tanto afetivo quanto social, e começa na escola este processo de desenvolvimento social que poderá ou não ajudar, dependendo de como o seu professor ensinará a ela.

Assim sendo, é importante destacar acima de tudo que, o contexto educacional caracterizado pela relação entre adultos e crianças, deve caracterizar-se pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança. Desse modo, Moratori (2003) apresenta algumas vantagens quanto ao lúdico no contexto ensino e aprendizagem, como: aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da observação e das várias formas de uso da linguagem.

Arantes e Barbosa (2017) concluem que o lúdico contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, de modo que o aluno sempre adquira novos conhecimentos a partir dessa estratégia de ensino. Ou seja, a criança se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios. Dessa forma, brincando a criança tem muito mais chances de aprender o conteúdo proposto pelo professor do que através de aulas com métodos tradicionais causando a falta de interesse

e de motivação da criança.

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Ao longo da história, o preconceito lançou sombras sobre a vida das pessoas com deficiência, embora hoje, felizmente, essa escuridão tenha diminuído. Ganderer (1993) e Sassaki (1997) nos ajudam a entender essa jornada, mostrando que, em tempos remotos como a Idade Média, uma criança nascer diferente era, para muitos, sinal de pecado dos pais. Sullivan (2001) nos lembra da dor dessas famílias, que muitas vezes escondiam seus filhos, temendo o julgamento cruel da sociedade. Houve épocas ainda mais sombrias, como na Grécia antiga (por volta de 480 a.C.), onde uma criança que não se encaixasse em padrões físicos era vista como descartável, um destino trágico e impensável.

Diante desse passado doloroso de marginalização, Costa (2018) nos faz refletir sobre como essas crianças eram desumanizadas, o que abria caminho para a negligência, o abuso de poder e o preconceito. Nosso olhar agora se volta para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição que também carregou o peso da incompreensão e de abordagens inadequadas ao longo do tempo.

Amorin (2017) nos ajuda a entender o TEA como uma forma única de desenvolvimento, onde a comunicação e a interação social seguem caminhos diferentes, e onde padrões de comportamento e interesses podem ser mais focados e repetitivos. Mas, em vez de focar apenas nos desafios clínicos, é inspirador ver o crescente reconhecimento de métodos de ensino que realmente engajam esses alunos. Uma luz que brilha nesse sentido é o ensino lúdico, uma ferramenta promissora que encontra apoio em diversas teorias e na experiência prática de muitos educadores.

A brincadeira é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança, como bem nos mostram Vygotsky (1978) e Piaget (1969). Para os alunos com TEA, essa abordagem pode ser ainda mais especial, tornando o aprendizado mais acessível e motivador.

Embora Amorin (2017) nos mostre o poder da música na educação, despertando a criatividade, a mente, a união e a motivação, podemos imaginar como outras formas de brincadeira podem trazer essa mesma magia. Jogos e atividades que exploram os sentidos de forma lúdica podem ser oportunidades maravilhosas para que os alunos com TEA se desenvolvam de maneira natural e com alegria.

As palavras de Orrú (2012) sobre as dificuldades de relacionamento, a comunicação que às vezes encontra barreiras e os comportamentos repetitivos nos lembram da importância de ensinar com sensibilidade e compreensão. O ensino lúdico, ao criar um ambiente menos tenso e mais previsível, ameniza a ansiedade, ajudando a diminuir aqueles momentos desafiadores que surgem quando a criança se sente perdida ou incompreendida. Sendo assim, Orrú (2012) explica que:

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. (ORRÚ, 2012, p. 19)

Zavareze (2009) nos aponta para a importância de observar atentamente o comportamento das crianças em diferentes situações para um diagnóstico precoce do TEA. Essa mesma atenção cuidadosa nos permite descobrir os interesses e preferências lúdicas, informações valiosas para criarmos atividades de ensino que realmente façam sentido para cada um deles.

A compreensão de que o TEA se manifesta de maneiras muito diversas em cada indivíduo (Rotta, 2007) nos mostra a singularidade humana e a necessidade de abordagens educativas flexíveis e personalizadas. O ensino lúdico, com sua capacidade de se moldar e se diversificar, pode ser uma ferramenta poderosa para atender essa variedade de experiências.

Hoje, sabe-se que o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade (ROTTA, 2007, p. 423)

Mesmo que Gonçalves (2013) nos ajude a entender as bases genéticas do autismo, afastando antigas ideias equivocadas, a necessidade de aprender a conviver e educar pessoas com TEA com conhecimento e empatia permanece fundamental. O ensino lúdico, ao incentivar a interação social de forma estruturada e divertida, pode ser um caminho para fortalecer o relacionamento e desenvolver habilidades sociais que permitam os alunos enfrentarem situações cotidianas.

Costa (2018) nos lembra da origem da palavra "autismo", que em grego significa "em si mesmo", ecoando as primeiras observações de Kanner sobre o foco interno característico dessa condição. O trabalho pioneiro de Kanner foi crucial para dar um nome e uma compreensão inicial ao autismo. Hoje, nossa jornada de aprendizado nos leva a buscar formas de promover a conexão e a participação, e o ensino lúdico se encaixa perfeitamente nessa visão mais inclusiva.

Assunção (2002) nos convida a admirar a visão de mundo única das pessoas com autismo, sua sinceridade genuína e a importância de escolas acolhedoras e preparadas, com professores que compreendam suas necessidades. O ensino lúdico pode ser um ingrediente especial nessa adaptação, criando um espaço de aprendizado onde se sintam seguros, estimulados e respeitados em suas particularidades sensoriais e cognitivas.

As palavras de Ganderer (1993) e Amorin (2017) sobre a importância da inclusão e do diagnóstico precoce ressoam com a esperança de um futuro melhor para essas crianças. Ao trazer o ensino lúdico para os primeiros anos da educação, podemos facilitar sua adaptação à escola, incentivar a alegria de estar com os outros e impulsionar seu desenvolvimento de maneira leve e significativa. A atenção carinhosa dos pais e o conhecimento sensível dos educadores são a chave para que essa abordagem lúdica floresça e atenda às necessidades únicas de cada criança com TEA.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Zavareze (2009) explica que, na antiguidade, havia muitos julgamentos a cerca de uma criança nascer com algum tipo de deficiência. Ao iniciar este estudo, é preciso falar sobre as fases dessa história que foi se revolucionando ao longo do tempo. Na primeira, se destaca a fase em que as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram consideradas como monstros, e este termo de “monstro”, foram se expandindo até que chegasse a fase da institucionalização de pessoas com deficiência que surgiu em meados do século XVIII na Alemanha e depois se expandiu para o Brasil em meados do século XIX. Neste momento, deu-se a segunda fase, onde a deficiência passou a ser institucionalizada onde essas pessoas eram segregadas e protegidas em instituições residenciais, que também eram consideradas como um tipo de depósito para pessoas que tinham deficiência.

Partindo para a terceira fase que foi marcada pelo desenvolvimento de escolas e turmas especiais em escolas públicas no século XX, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. Beyer (2006) explica que, já na última fase, no final do século XX, mais especificamente na década de 70, observou-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam alguma deficiência onde o objetivo era os inserir em ambientes escolares mais próximos possíveis daqueles que eram oferecidos às pessoas que não apresentavam deficiência.

Zavareze (2009) diz que naquela época o intuito passou a ser educar essas pessoas em sua capacidade máxima de aprendizagem, ou seja, ao relacionar essa parte com os dias de hoje, ainda é muito presente esta luta pela valorização e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Durante o século XX, a educação especial foi se constituindo na educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, destaca que a educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade (BRASIL, 1961).

Com o passar dos anos, das décadas, houve muita mudança em favor das pessoas com deficiência. Foram criadas muitas instituições específicas para atender estas crianças. Um marco importante que se deve citar, se deu por meio da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso I, onde estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1961).

Guimarães (2003) ressalta que, em meio às lutas pela garantia à educação em 1990, a UNESCO estabeleceu a Declaração Mundial de Educação para todos, onde tem o objetivo de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes e adultos. Outro momento também que marcou o processo de estruturação de políticas nacionais se deu por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representado por 92 países e 25 organizações internacionais ocorridas em 1994, em Salamanca, na Espanha.

Laranja (2004) menciona ainda que, esta conferência ficou conhecida mundialmente como Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educati-

vas especiais onde estabeleceu que todas as crianças e jovens com necessidade educativa especial tivessem acesso a escolas regulares e, além disso, que as escolas se adequassem por meio de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

A Declaração de Salamanca é conhecida até os dias atuais como uma das conferências mais importantes realizadas em benefício da pessoa com deficiência no cenário educacional, incentivando não somente a inclusão, mas sim o investimento dos países para ampliação do acesso à educação inclusiva. Diante disso, se vê a necessidade e a importância da formação de professores capacitados para o atendimento dessas crianças e jovens, fato ainda que está sendo muito destacado como prioridade na educação inclusiva.

Mello (2004) explica que, a inclusão dos alunos com deficiência irá ocorrer somente quando suas condições físicas e intelectuais o possibilitar a sua integração. É caso das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) onde para o aluno estar matriculado é necessária a comprovação mediante uma avaliação diagnóstica que indique a deficiência ou comprometimento intelectual podendo ter ou não outras complicações, sejam elas visuais ou motoras, mas o requisito específico para estarem nessas escolas se dá pela avaliação intelectual.

Em 2008, Guimarães (2003) diz que, já era estabelecido que a educação devesse começar na infância com o intuito de desenvolver as bases necessárias para a formação do desenvolvimento da criança. Dessa forma, novos métodos como o lúdico vêm para ampliar este acesso às formas de comunicação e também como estímulos para que as crianças possam se adequar mais ao sistema de ensino.

Beyer (2006) ressalta que, para a inclusão de alunos com deficiência, está sendo disponibilizados vários programas nas escolas públicas de ensino regular, como salas multifuncionais que apresentam recursos diferenciados das demais salas do ensino regular, onde se torna uma grande ferramenta de ensino para alunos incluídos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As dificuldades de aprendizagem são bastante comuns nos anos iniciais. Visto isso, é importante detectar o mais rápido que puder quais os motivos que estão fazendo com que a criança apresente tal resistência ao aprendizado. Nesse sentido, é imprescindível que educadores estejam sempre atentos e próximo de seus alunos para poder notar algo que esteja acontecendo.

Os avanços tecnológicos possibilitaram acessibilidades e garantiram uma educação unificada para todos. A ludicidade rompeu com os parâmetros que a restringia de atuar como processo educacional. E a própria informação, no que unifica a linguagem e o conhecimento sendo capaz de fazer com que um aluno de qualquer parte do mundo conheça um personagem, jogo, brincadeira, refletida pela globalização contribui de forma sólida para o processo de aprendizagem.

Contudo, foi verificado que não basta somente que ter o professor inserido na sala de aula e que ele dê brinquedos para as crianças brincarem de qualquer forma. É preciso que o professor

planeje bem as aulas antes de levá-las para a sala de aula. Ele precisa verificar quais são os objetivos que devem ser atingidos com aquela brincadeira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. v. 12, 2009. Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l%C3%BAdico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>>. Acesso 20 jan. 2022.

AMORIM, Letícia Calmon Drummond. **O autismo**. Publicado em 2017. Disponível em <<http://www.associacaoafeto.com.br/2017/11/17/o-autismo/>>. Acesso 10 jan. 2025.

ARANTES, V. R. Adriana. BARBOSA, S. Jéssica Thaynara. **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2017. Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l%C3%BAdico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>>. Acesso 17 jan. 2025.

ARAÚJO C. **História da música**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: <<file:///E:/LIVROS%20PEDAGOGIA/ARTE%20E%20MUSICALIZAÇÃO%20APLICADAS%20À%20EDUCAÇÃO.pdf>>. Acesso 10 jan. 2025.

ASSUNÇÃO, F., Pimentel, A. **Autismo Infantil**, Revista Brasileira de Psiquiatria, BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e Bosa**. – Porto Alegre: Artemed., 2002.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BORGES, R. Ângela M. **COMO A NEUROPSICOLOGIA APERFEIÇO A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ**. III Congresso Paraense de Educação Especial. 2016. Disponível em: <[https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais\\_2016/Relatos\\_de\\_experiencia/Angela\\_Maria\\_Rodrigues.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Relatos_de_experiencia/Angela_Maria_Rodrigues.pdf)>. Acesso 10 jan. 2025.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/declara.htm>>. Acesso 10 jan. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998.

COSTA, Carla Patrícia da S.G. **A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**. Publicado em 2018. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/viewFile/551/344>>. Acesso 10 jan. 2025.

COSTA, S. B. **A importância da música para as crianças**. São Paulo: Abemúsica, 2002.

GANDERER, E. Christians. **Autismo, uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais**. Brasília: Corde, 1993.

GONÇALVES, Paula Pais. **O Autismo e a Aprendizagem Escolar**. Publicado em 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo/>>. Acesso 10 jan. 2025.

GUIMARÃES, Arthur. **A inclusão que dá certo**. Nova Escola: São Paulo, abril, nº165, Setembro de 2003.

HERMETO, Miriam. **Canção Popular Brasileira e ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. V. 2, São Paulo: Cortez, 2010.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Art. 88/89, Art. 9 e Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

**LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso 10 jan. 2025.

Lei nº 4024, de Dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicado em 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm) > Acesso 10 jan. 2025.

MEC/SEF, 1998. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Editora do Brasil.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: O que trouxemos do século XX**. Porto Alegre, 2004.

MERRIAM, A. P. 1956 "**Songs of the Ketu Cult of Bahia, Brazil**", African Music, vol. 1: 53-67, 72-80. [ Links ] 1963 "Songs of the Gege and Jesha Cults of Bahia, Brazil", Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde, vol. 1: 100-35.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que usar jogos educativos no processo ensino aprendizagem?** 2003. 33 Trabalho de conclusão de curso da disciplina de Introdução à informática na educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel**. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, M. S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. **A música na creche**. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto alegre: Artmed, 2007.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SULLIVAN, R. **Deformity: A modern Western with ancient origins**. Proceedings of the royal college of physicians of Edinburgh.2001.

ZAVAREZE, T.E. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão** O portal dos psicólogos. 2009. Disponível em: [www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf). Acesso 10 jan. 2025.

# RACISMO ESTRUTURAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR



**ANDRÉA APARECIDA OLIVEIRA DO AMARAL**

Graduação em Pedagogia, na faculdade Santa Izildinha, conclusão no ano 2011; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na prefeitura de SP.

## RESUMO

O racismo estrutural é uma realidade presente em diversos setores da sociedade, incluindo o ambiente escolar, onde suas manifestações impactam diretamente as relações sociais, o desempenho acadêmico e a autoestima de estudantes. Este estudo investiga como o racismo estrutural se manifesta nas práticas pedagógicas, no currículo escolar e nas interações cotidianas, analisando suas consequências para a construção da identidade de crianças e adolescentes, especialmente negros e indígenas. A pesquisa destaca a importância de ações educativas antirracistas, que promovam o respeito à diversidade e o combate a preconceitos, envolvendo a formação de educadores e a reformulação de práticas institucionais. Conclui-se que a escola, como espaço de formação cidadã, tem um papel essencial na desconstrução de estruturas racistas, promovendo equidade e inclusão, e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo; Educação; Respeito.

## INTRODUÇÃO

O racismo estrutural é um fenômeno profundamente enraizado nas sociedades contemporâneas, manifestando-se de maneira sistemática em instituições e relações sociais. No ambiente escolar, essa estrutura opressiva reflete-se nas práticas pedagógicas, no currículo, nas interações entre alunos e educadores, e na forma como são tratadas questões relacionadas à diversidade racial e cultural. Esses processos não apenas perpetuam desigualdades, mas também impactam a autoestima, o desempenho acadêmico e o senso de pertencimento de estudantes, sobretudo aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas.

Um dos aspectos mais evidentes do racismo estrutural na escola está no currículo escolar. Durante décadas, os conteúdos ensinados nas escolas foram modificados sob uma perspectiva eurocêntrica, que privilegia a história, a cultura e os valores dos povos europeus, enquanto minimiza ou ignora as contribuições e as histórias de outras culturas, especialmente as de populações negras e indígenas. Esta abordagem não apenas reforça a ideia de superioridade cultural europeia, mas também contribui para a invisibilização e o apagamento das identidades e histórias dos grupos marginalizados.

Por exemplo, a história da África, quando abordada, muitas vezes se limita às narrativas relacionadas à escravidão, ignorando a riqueza cultural, social e política dos diversos povos africanos antes e depois desse período. Da mesma forma, a história indígena é frequentemente reduzida ao período colonial, desconsiderando a continuidade e a resistência desses povos até os dias de hoje. Esse tipo de abordagem reforça estereótipos negativos e contribui para a construção de uma identidade negativa entre os estudantes pertencentes a esses grupos, ao mesmo tempo que não educa os demais sobre a diversidade e a igualdade.

Além do currículo, as práticas pedagógicas e as interações entre educadores e alunos muitas vezes refletem o racismo estrutural. Professores, muitas vezes sem perceber, podem reproduzir preconceitos e estereótipos nas salas de aula, tratando alunos de maneira diferente com base em seu coração de pele ou origem étnica. Pesquisas mostram que, em muitos casos, os professores têm expectativas mais baixas em relação aos estudantes negros e indígenas, o que pode impactar níveis o desempenho acadêmico e a confiança desses alunos em suas próprias capacidades.

Esses preconceitos também se manifestam em atitudes disciplinares. Estudantes negros e indígenas enfrentam frequentemente punições mais severas ou são mais frequentemente apontados como "problemáticos" em comparação com seus colegas brancos que apresentam comportamentos semelhantes. Essa disparidade no tratamento cria um ambiente hostil, no qual os estudantes marginalizados se sentem menos valorizados e respeitados, o que pode levar ao abandono escolar e à dificuldade em estabelecer laços positivos com a escola.

Outro aspecto crítico é a falta de representatividade entre os profissionais da educação. Em muitos contextos, há uma sub-representação de professores, diretores e gestores negros e indígenas, o que contribui para a ausência de modelos positivos para os alunos desses grupos. A presença de educadores que reúnem experiências culturais e históricas semelhantes aos estudantes marginalizados é fundamental para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, além de proporcionar perspectivas diferentes na condução das práticas pedagógicas.

A desigualdade de acesso aos recursos educacionais também é uma manifestação de racismo estrutural. Escolas localizadas em comunidades predominantemente negras e indígenas geralmente recebem menos investimento, têm infraestruturas precárias e carecem de recursos pedagógicos adequados. Essa desigualdade reflete um histórico de negligência estatal em relação a essas situações, perpetuando o ciclo de exclusão e falta de oportunidades.

Superar o racismo estrutural no ambiente escolar exige ações concretas e sistemáticas. Em primeiro lugar, é essencial que o currículo escolar seja revisado para incluir a história, a cultura e

as contribuições dos povos negros, indígenas e outros grupos marginalizados de maneira digna e abrangente. A implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, e da Lei nº 11.645/08, que amplia esse escopo para incluir também a história e cultura indígena, é um passo importante nesse sentido. No entanto, essas leis ainda enfrentam grandes desafios na sua aplicação prática, como a falta de formação adequada dos professores e a resistência por parte de algumas instituições.

A formação continuada dos educadores é outro ponto essencial. Os professores precisam ser capacitados para reconhecer e desconstruir preconceitos, além de adotar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e valorizem a diversidade. Essa formação deve incluir discussões sobre as origens e os impactos do racismo estrutural, bem como estratégias para combatê-lo dentro e fora da sala de aula.

Além disso, é fundamental promover a representatividade no ambiente escolar, incentivando a formação e a contratação de professores e gestores educacionais negros e indígenas. Essas presenças profissionais não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também enviam uma mensagem poderosa de que pessoas desses grupos têm um papel ativo e fundamental na sociedade.

Outro ponto importante é a criação de espaços de diálogo dentro da escola, onde questões relacionadas à diversidade e ao racismo possam ser discutidas abertamente. Essas discussões ajudam a construir um ambiente no qual todos os estudantes se sentem à vontade para compartilhar suas experiências e aprender a valorizar as diferenças. Projetos e atividades que promovem a reflexão sobre racismo, discriminação e preconceito são ferramentas poderosas nesse processo.

Por fim, combater o racismo estrutural na escola exige um compromisso conjunto da sociedade como um todo. Governos, escolas, famílias e a comunidade precisam trabalhar juntos para garantir que o ambiente escolar seja um espaço de acolhimento, respeito e igualdade para todas as crianças e jovens. Apenas com políticas públicas estratégicas, investimentos adequados e mudanças culturais profundas será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas reconheça as diferenças, mas as valorize como parte essencial da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola, como espaço formativo, desempenha um papel crucial na perpetuação ou desconstrução de preconceitos e desigualdades raciais. Para isso, é essencial compreender como o racismo estrutural se manifesta no cotidiano escolar e identificar estratégias que promovam práticas educativas antirracistas, garantindo um ambiente inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

Este trabalho tem como objetivo analisar as manifestações do racismo estrutural no ambiente escolar, discutindo suas implicações para a formação dos estudantes e a importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial. Além disso, aborda a necessidade de formação contínua dos educadores e da inclusão de perspectivas antirracistas no currículo escolar, contribuindo para a construção de uma educação que valorize a diversidade e combata a discriminação.

## DESENVOLVIMENTO

O racismo estrutural dentro do ambiente escolar é um fenômeno que reflete e perpetua desigualdades históricas e sistêmicas de acesso e tratamento, baseadas em características raciais e étnicas, e que afeta diretamente a experiência de alunos negros e indígenas no processo educativo. O conceito de racismo estrutural vai além de atitudes individuais preconceituosas, e está enraizado em instituições, políticas públicas, práticas educacionais e relações sociais que, muitas vezes, operam de forma tácita e invisível. Esse tipo de racismo é baseado na ideia de que existem hierarquias raciais, com grupos considerados "superiores" e outros "inferiores", sendo que essa estrutura desigual se reflete em todas as esferas sociais, inclusive na educação.

Historicamente, a população negra no Brasil, bem como outras comunidades marginalizadas, enfrentaram sérias barreiras no acesso à educação. Durante o período colonial e até bem depois da abolição da escravidão, a educação era um privilégio de poucas camadas sociais, com um forte viés racial. Esse legado de desigualdade é refletido até hoje nas taxas de analfabetismo, no acesso desigual ao ensino superior e nas condições precárias de muitas escolas públicas, especialmente nas periferias e em áreas com grande concentração de populações negras e indígenas.

O racismo estrutural se manifesta também na ausência de uma representação negra adequada nos materiais didáticos, nas equipes pedagógicas e no currículo escolar. A falta de referências negras nas disciplinas escolares, como História e Literatura, e a ausência de professores negros nas salas de aula contribuem para a marginalização da cultura negra, do patrimônio histórico afro-brasileiro e das contribuições dos povos negros para a sociedade.

O impacto do racismo estrutural na vida escolar de alunos negros e indígenas é profundo e vai além das dificuldades acadêmicas. A vivência do racismo pode gerar danos psicológicos e emocionais, como a insegurança, a baixa autoestima e o sentimento de exclusão. Esses alunos muitas vezes enfrentam estereótipos negativos, como serem vistos como menos capazes ou mais indisciplinados, o que pode afetar diretamente sua motivação para o estudo e seu desempenho acadêmico.

Além disso, a pressão para se adaptar a um ambiente que não reconhece suas identidades culturais e históricas pode resultar em sentimentos de alienação e invisibilidade. O racismo escolar também se reflete em práticas disciplinares discriminatórias, como a punição mais severa de alunos negros por comportamentos considerados indesejáveis, o que contribui para a reprodução das desigualdades raciais.

Um dos principais aspectos do racismo estrutural no ambiente escolar está na construção de um currículo que silencia e invisibiliza a história e a cultura negra. O currículo tradicional, com foco principalmente nas experiências e nas perspectivas europeias e brancas, omite as contribuições dos povos negros, indígenas e outras minorias étnicas. Isso não apenas diminui a autoestima dos alunos negros, mas também reforça a ideia de que a cultura negra não tem importância ou valor dentro do contexto educacional.

A Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatória a inclusão de conteúdo sobre a História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, foi um passo importante na tentativa de reverter essa exclusão. No entanto, a implementação efetiva dessa legislação ainda enfrenta obstáculos, como a resistência de parte dos educadores e a falta de recursos didáticos adequados.

É fundamental que as escolas promovam a valorização da diversidade cultural, criando um ambiente em que todas as identidades, especialmente as negras, sejam reconhecidas e respeitadas. A promoção de uma educação antirracista implica, entre outras ações, no fortalecimento de currículos que abranjam a história e as culturas de diferentes povos, além de garantir que as questões raciais sejam debatidas de forma crítica e pedagógica nas salas de aula.

Os educadores têm um papel central na desconstrução do racismo estrutural no ambiente escolar. A prática pedagógica, aliada a uma postura ética e antirracista, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso envolve tanto o enfrentamento do racismo nas relações entre alunos e professores, como a promoção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, abordando as questões raciais de forma sistemática.

Os professores precisam ser formados para reconhecer e combater o racismo dentro da sala de aula, o que inclui a aprendizagem sobre a história do racismo, as políticas públicas que buscam a igualdade racial e os efeitos psicológicos do racismo. A formação continuada dos educadores, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, é essencial para que possam agir como agentes transformadores dentro e fora da sala de aula.

Além disso, é importante que as escolas criem ambientes de apoio e acolhimento para os alunos negros, oferecendo espaços de escuta e reflexão sobre questões raciais, como grupos de discussão e rodas de conversa, onde o protagonismo dos estudantes negros seja valorizado

O racismo estrutural dentro do ambiente escolar afeta diretamente o desempenho acadêmico dos alunos negros. A desigualdade no acesso a recursos e oportunidades educacionais, as discriminações no ambiente escolar e a invisibilidade das suas culturas no currículo escolar resultam em uma trajetória educacional mais difícil e cheia de obstáculos. Estudos têm mostrado que alunos negros têm uma taxa maior de evasão escolar, dificuldade de acesso ao ensino superior e um menor desempenho nas avaliações educacionais em comparação com seus colegas brancos.

Além disso, o racismo estrutural contribui para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a educação é um dos principais mecanismos de mobilidade social. Ao dificultar o acesso e o sucesso dos alunos negros na educação, o sistema educacional contribui para a manutenção da discriminação racial em outros espaços da sociedade, como o mercado de trabalho, a política e a vida social.

Para superar o racismo estrutural no ambiente escolar, é necessário um esforço conjunto entre educadores, gestores, alunos e a sociedade em geral. Além de garantir uma formação antirracista para todos os envolvidos no processo educativo, é preciso criar políticas públicas que garantam a igualdade de acesso e de condições de permanência dos alunos negros na escola.

A implementação de ações afirmativas, como a promoção de cotas raciais para o ingresso nas universidades e a criação de programas de apoio aos alunos negros, é uma medida importante

para combater as desigualdades educacionais. Também é necessário um maior investimento em formação de professores, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e na promoção do respeito à diversidade racial.

Outro passo importante é a criação de espaços de diálogo nas escolas, onde o racismo possa ser discutido abertamente, permitindo a conscientização de todos sobre seus efeitos e a construção de uma cultura escolar antirracista. Além disso, as escolas devem incentivar e valorizar as manifestações culturais negras, promovendo atividades que fortaleçam a identidade e autoestima dos alunos negros.

O racismo estrutural dentro do ambiente escolar é um reflexo das desigualdades históricas e sistêmicas que afetam a sociedade como um todo. Para combatê-lo, é fundamental que a educação promova uma abordagem antirracista, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. Isso inclui a revisão dos currículos escolares, a formação de educadores e a criação de ambientes escolares inclusivos e acolhedores. Somente por meio de ações concretas, baseadas na valorização da cultura negra e no combate ao racismo, será possível garantir uma educação verdadeiramente justa e igualitária para todos.

O racismo estrutural no ambiente escolar não se limita à discriminação explícita, mas está muitas vezes enraizado em práticas, políticas e normas que, embora não intencionais, perpetuam desigualdades raciais. Esse fenômeno pode se manifestar em diversos níveis: desde a estrutura física das escolas, que muitas vezes se concentram em áreas periféricas com menos recursos, até a forma como as matérias são abordadas, a dinâmica entre professores e alunos e as expectativas que os educadores têm em relação ao desempenho de alunos negros e indígenas.

A escola, como uma das principais instituições de socialização, tem um papel significativo na formação de valores e na construção de identidade dos alunos. Quando o ambiente escolar não é sensível às questões raciais, ou quando as práticas pedagógicas não abordam o racismo de maneira clara, as crianças e jovens negros podem internalizar os estigmas e estereótipos negativos atribuídos a eles. Isso ocorre frequentemente pela omissão de conteúdos que abordem a diversidade racial e pela falta de representatividade negra em cargos de liderança dentro da escola. As imagens de “sucesso” geralmente não incluem figuras negras ou, quando incluem, muitas vezes o fazem de maneira estereotipada.

Esse fenômeno pode se manifestar de maneira velada, através de formas sutis de discriminação, como a tendência de alguns professores em desconsiderar a opinião de alunos negros ou de associar comportamentos de crianças negras à indisciplina, por exemplo, enquanto as mesmas atitudes, se realizadas por alunos brancos, são vistas como expressões de liderança ou assertividade. Essas atitudes reforçam a ideia de que os alunos negros devem se comportar de forma diferente para serem aceitos e valorizados dentro do ambiente escolar.

As políticas educacionais, muitas vezes, reproduzem e reforçam o racismo estrutural. Isso acontece quando as políticas públicas e os currículos escolares não são construídos levando em consideração as necessidades específicas de alunos negros e indígenas. As disparidades educacionais se ampliam quando o currículo é concebido sem representar adequadamente a história, a

cultura e os valores dessas populações.

Outro ponto importante é a implementação de políticas de inclusão. Embora existam legislações que garantem direitos, como a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, sua implementação ainda enfrenta grandes desafios. A falta de capacitação de educadores para trabalhar com essa temática, a escassez de recursos pedagógicos adequados e, em muitos casos, a resistência por parte de algumas instituições de ensino, resultam em uma aplicação fragmentada da lei. Muitas escolas, especialmente em regiões com baixa presença de alunos negros, acabam por relegar o estudo da cultura afro-brasileira e africana a um papel secundário, abordando-o apenas nas datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, sem que haja uma transformação real no currículo.

A representatividade negra no ambiente escolar é essencial para que os alunos negros se sintam pertencentes e valorizados. Isso se reflete na presença de educadores negros, materiais didáticos que apresentem a diversidade racial de forma real e positiva, e líderes negros que possam servir como modelos para os alunos. A ausência de figuras negras em papéis de liderança ou no conteúdo das aulas reforça a ideia de que apenas a cultura branca e europeia é digna de destaque.

Para que isso mude, é necessário que as escolas criem espaços e oportunidades para que alunos negros se vejam refletidos nas figuras de autoridade. Isso inclui desde a contratação de professores e gestores negros até a escolha de livros e materiais que apresentem uma gama diversificada de heróis, pensadores e ícones da cultura afro-brasileira. Além disso, é crucial que as escolas incentivem a participação ativa dos alunos negros, criando um ambiente no qual suas ideias e perspectivas sejam ouvidas e respeitadas.

Adotar práticas pedagógicas antirracistas é um passo fundamental para transformar o ambiente escolar e combatê-lo de maneira efetiva. Isso envolve tanto a adoção de metodologias que questionem as estruturas racistas presentes na sociedade, quanto a implementação de abordagens inclusivas no ensino, que reconheçam e celebrem as identidades raciais de cada aluno. Para isso, os educadores precisam estar atentos à maneira como se relacionam com seus alunos, como organizam as atividades de aprendizagem e como podem construir uma sala de aula que reflita a diversidade.

As práticas antirracistas também envolvem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos, promovendo o respeito mútuo e o combate aos preconceitos. Em uma abordagem pedagógica antirracista, o professor assume o papel de mediador da inclusão, ajudando os alunos a refletirem sobre suas atitudes e a questionarem estereótipos. Isso pode ser feito por meio de debates, rodas de conversa e atividades que abordem a temática racial de forma crítica.

A leitura de livros que abordem a história e as contribuições do povo negro, como as obras de autores negros ou sobre figuras históricas negras, deve ser incentivada. Além disso, a criação de espaços para discussões sobre racismo e a promoção de atividades extracurriculares que incentivem a reflexão sobre essas questões são fundamentais para o processo de conscientização.

O racismo estrutural tem um impacto direto na trajetória acadêmica dos alunos negros. Além de dificultar o acesso e a permanência desses alunos nas escolas, ele também afeta o desempe-

inho acadêmico, principalmente quando os alunos são constantemente submetidos a expectativas mais baixas por parte de professores e colegas. Esse fenômeno é particularmente evidente no ensino superior, onde a representatividade negra continua a ser uma exceção, não a regra.

Estudos mostram que o racismo na educação contribui para a evasão escolar de jovens negros, uma vez que eles se sentem constantemente desvalorizados e desencorajados a prosseguir com os estudos. Em muitos casos, os alunos negros podem abandonar o ensino superior ou ter seu desempenho prejudicado devido ao racismo institucionalizado, à falta de apoio psicológico e à dificuldade em se identificar com o ambiente acadêmico.

As políticas afirmativas, como as cotas raciais, têm desempenhado um papel crucial na inserção de alunos negros nas universidades, mas é fundamental que, além do acesso, haja ações focadas em garantir a permanência desses alunos no sistema educacional. Isso inclui apoio psicológico, tutoria acadêmica e programas de integração que permitam aos alunos negros se sentirem parte do ambiente acadêmico e superarem os desafios impostos pelo racismo.

Para combater efetivamente o racismo estrutural no ambiente escolar, é necessário que todos os atores envolvidos na educação, desde os gestores até os estudantes, estejam comprometidos com a mudança de mentalidade. A educação antirracista deve ser incorporada de forma transversal em todos os aspectos da instituição escolar, desde a gestão até a prática pedagógica, criando um espaço onde a diversidade é celebrada e o racismo é combatido de forma ativa.

Isso requer a implementação de políticas públicas que, além de promover a igualdade racial no acesso e permanência, também incentivem a criação de um currículo inclusivo, que reflita a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Também é imprescindível que os professores e gestores escolares sejam formados para lidar com as questões raciais e se tornem agentes de mudança dentro da escola e da sociedade.

Em resumo, a desconstrução do racismo estrutural no ambiente escolar exige esforços contínuos, uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e um compromisso real com a inclusão e a valorização da diversidade racial. Somente através dessas ações será possível garantir uma educação de qualidade para todos, sem discriminação ou exclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais sobre o racismo estrutural no ambiente escolar evidenciam que a superação desse problema exige um compromisso coletivo de todos os envolvidos no processo educativo, desde os gestores até os educadores e a comunidade escolar. O racismo estrutural, ao estar inserido nas práticas cotidianas e nas políticas educacionais, não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo das desigualdades históricas e sociais que perpassam a sociedade em geral. No contexto escolar, ele se manifesta de forma explícita e sutil, afetando a forma como os alunos negros e indígenas são tratados, suas perspectivas de sucesso e a forma como se veem no ambiente educacional.

Para combater o racismo estrutural na escola, é essencial que haja uma transformação no currículo e nas práticas pedagógicas. O currículo deve ser mais inclusivo, incorporando a história, a cultura e as contribuições dos povos negros e indígenas, e deve ser capaz de refletir a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, é um passo importante, mas sua implementação ainda enfrenta desafios, como a falta de capacitação dos educadores e a resistência de algumas escolas.

Além disso, a formação de educadores deve incluir a reflexão sobre suas práticas, muitas vezes inconscientes, que podem reforçar o racismo. Educadores precisam ser preparados para lidar com questões raciais de maneira crítica e reflexiva, criando ambientes seguros e acolhedores para os alunos negros. O papel do educador vai além do simples ensino acadêmico; ele deve ser um agente de mudança, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A representatividade também desempenha um papel fundamental no enfrentamento do racismo estrutural. A presença de professores negros e de materiais didáticos que contemplem as diversidades raciais é um fator de relevância para que os alunos negros se sintam pertencentes ao ambiente escolar e reconheçam suas identidades. A falta de representatividade em cargos de liderança e na produção do conhecimento contribui para a exclusão de narrativas negras no espaço educacional, reafirmando estigmas e estereótipos.

As políticas públicas de inclusão, como as cotas raciais nas universidades, têm sido importantes para promover o acesso dos alunos negros à educação superior. No entanto, é fundamental que a educação básica também receba atenção especial, uma vez que a desigualdade educacional começa muito antes do ingresso no ensino superior. Para garantir a efetividade dessas políticas, é necessário que elas estejam acompanhadas de ações de apoio à permanência desses alunos nas escolas e universidades, com programas de tutoria, apoio psicológico e uma rede de acolhimento que ajude a superar os desafios impostos pelo racismo institucional.

Portanto, a transformação do ambiente escolar para que seja antirracista requer uma mudança estrutural profunda. Isso inclui a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade racial, a valorização da diversidade e o respeito à identidade de cada aluno. É necessário que a escola se torne um espaço de reflexão, onde os alunos, educadores e gestores estejam comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, livre de discriminação e preconceito. Esse processo não é rápido nem fácil, mas é imprescindível para a formação de cidadãos críticos, empáticos e conscientes de sua responsabilidade na luta contra o racismo. A educação tem o poder de transformar realidades, e é a partir dela que se pode vislumbrar um futuro mais igualitário para todos.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **Racismo estrutural: uma perspectiva crítica sobre as relações raciais no Brasil**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O racismo na educação brasileira: causas, consequências e soluções**. Brasília: Editora UnB, 2018.

KHALFAN, Sabrina. **Educação antirracista: reflexões sobre práticas pedagógicas no contexto escolar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

SILVA, Regina A. M. da. **A escola e o racismo: desafios na educação infantil e no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PEREIRA, Flávio dos Santos. **Desafios do racismo estrutural na educação brasileira: uma análise crítica das políticas educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

# A ABORDAGEM DA HISTÓRIA COLONIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, UMA ANÁLISE CRÍTICA



## ANDRÉA CONCEIÇÃO DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2012); Graduada em História pela Faculdade Unicyv (2024); Professora de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Jardim Três Corações.

## RESUMO

O ensino da história colonial é imprescindível no currículo escolar brasileiro para contribuir na construção do discurso histórico dos alunos, influenciando a sua compreensão do país em termos culturais e sociais. O estudo realizado mostrou que, embora haja um esforço recente para diversificar as narrativas e incluir perspectivas dos povos indígenas e africanos, ainda persistem limitações nos materiais didáticos e nas diretrizes curriculares que favorecem uma visão eurocêntrica do período colonial. Uma abordagem mais crítica e inclusiva desse período histórico nas escolas pode proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e justa da diversidade e complexidade da formação do Brasil, promovendo o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e engajados. Este trabalho reforça, portanto, a importância de uma constante revisão do currículo e dos materiais de História, buscando um ensino que valorize todas as vozes e experiências históricas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Período Colonial; Sociedade; Currículos Escolares; Materiais Didáticos.

## INTRODUÇÃO

A história do colonialismo no Brasil é um período crucial para a compreensão da formação da sociedade brasileira, caracterizada por significativas mudanças sociais, econômicas e culturais.

Nas escolas, o ensino desse período é essencial para o desenvolvimento da identidade nacional e histórica dos alunos. Entretanto, a forma como a história colonial é apresentada nos currículos e materiais educativos dá frequentemente preferência a certas narrativas, ao mesmo tempo que exclui outros pontos de vista, como os dos povos indígenas e africanos, que foram cruciais

para a formação da sociedade colonial.

Segundo Santos (2010), a forma como a história é ensinada molda não apenas o entendimento do passado, mas também a visão de mundo dos estudantes. Para Bittencourt (2008), o ensino de história deve permitir que os estudantes compreendam o processo histórico como construção social, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre o passado.

Este estudo examina como a história colonial é abordada nos currículos escolares e materiais didáticos, enfatizando o valor de um ponto de vista inclusivo e crítico nos currículos escolares e materiais didáticos.

## **EDUCAÇÃO DECOLONIAL: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DISPUTA**

O currículo não é neutro, ele reflete as disputas de poder existentes na sociedade e, muitas vezes, reproduz desigualdades. Como afirmam Macedo e Santos (2013), descolonizar o currículo é reconhecer que ele foi construído com base em uma lógica que marginaliza culturas, saberes e epistemologias não europeias.

Uma abordagem decolonial exige que os educadores se perguntem constantemente: quem está sendo representado? Quem está sendo silenciado? Quais histórias estamos contando — e quais deixamos de contar?

A descolonização dos currículos escolares e das práticas, requerem que transgridamos a racionalidade moderna, para instituir um pensamento “pós-abissal”, tendo em vista a gestação da perspectiva de educação intercultural crítica, baseada na ecologia de saberes (CANDAUI, 2016).

Desse modo, é necessário que questionemos os conhecimentos considerados como válidos dos currículos escolares para estabelecermos um diálogo intercultural de maneira não hierarquizada com os saberes, que estão “do outro lado da linha”. Isso demanda, mudanças epistemológicas, políticas e culturais profundas no campo educacional, que superem “dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores” (GOMES, 2008, p. 105).

## **ANÁLISE CRÍTICA DA ABORDAGEM DA HISTÓRIA COLONIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Não há como implementar uma mudança de paradigmas educacionais ou apontar como metas respeito à diversidade, medidas contra evasão escolar por discriminações, ou impor um ensino determinado por lei e pareceres ou decretos se o currículo permanecer estagnado ou a serviço dos interesses de alguns grupos privilegiados (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 14).

O ensino de História no Brasil é guiado por diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, que orientam o que deve ser abordado em cada etapa da educação básica. No que diz respeito à história colonial, o currículo busca cobrir aspectos que vão desde a chegada dos portugueses ao Brasil até a independência do país, enfatizando temas como a exploração econômica, a escravidão, e as relações entre colonizadores e povos indígenas.

No entanto, a maneira como esses temas são apresentados podem variar amplamente, dependendo dos materiais didáticos escolhidos pelas escolas e das interpretações dos professores. Embora as diretrizes curriculares incentivem uma abordagem crítica e reflexiva, muitas vezes os livros didáticos e as práticas pedagógicas acabam reproduzindo narrativas eurocêntricas, que destacam a perspectiva dos colonizadores em detrimento das vivências e resistências dos povos colonizados.

O currículo deve ser descolonizado, uma vez que é um território que está em constante disputa, ele diz respeito ao reconhecimento da diversidade do mundo, ao combate ao racismo e a ideias e pensamentos que não contemplem a heterogeneidade da sociedade.

A análise dos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras é fundamental para entender como a história colonial é transmitida aos alunos. Os livros de História, que são frequentemente a principal fonte de informação para os estudantes, desempenham um papel crucial na formação de sua compreensão sobre o passado.

Em muitos casos, os materiais didáticos seguem uma linha narrativa tradicional, que apresenta a colonização como um processo inevitável e quase benigno. A resistência dos povos indígenas, por exemplo, é frequentemente subestimada, a escravidão africana pode ser tratada de maneira superficial, sem explorar as profundezas do sofrimento humano envolvido ou as complexas dinâmicas de resistência e sobrevivência.

Por outro lado, nas últimas décadas, tem havido um movimento crescente para a inclusão de narrativas alternativas que dão voz aos povos indígenas, africanos e outros grupos historicamente marginalizados. Esse esforço é visível em alguns dos novos livros didáticos que buscam contextualizar a colonização dentro de um quadro mais amplo de exploração, violência e resistência.

Gomes (2018) explica que o colonialismo fez parte do processo de construção da sociedade moderna e democrática, e a colonialidade, que é sua derivada, continua viva em textos didáticos, na cultura e em muitos aspectos da vida moderna.

## **AS CONSEQUÊNCIAS DAS NARRATIVAS COLONIAIS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES**

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2018, p. 251).

A forma como a história colonial é ensinada nas escolas tem profundas implicações para a formação dos estudantes. Uma narrativa que privilegia a perspectiva dos colonizadores pode perpetuar estereótipos e uma visão simplista das complexas relações de poder que marcaram o período colonial. Por outro lado, uma abordagem mais crítica e inclusiva pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da história do Brasil, reconhecendo a importância das contribuições e resistências dos povos indígenas e africanos.

Além disso, o modo como a história colonial é ensinada pode influenciar a maneira como os

estudantes veem questões contemporâneas, como as desigualdades raciais e sociais que ainda permeiam a sociedade brasileira. Ao reconhecer as raízes históricas dessas desigualdades, os alunos podem se tornar mais conscientes e engajados em questões de justiça social, em autorreconhecimento e pertencimento de suas raízes.

O ensino da história colonial, quando restrito a uma visão eurocêntrica, silencia não apenas eventos, mas também memórias, corpos e identidades. Durante muito tempo, a escola foi um espaço que reforçou esse apagamento, ensinando uma história que exalta os colonizadores e transformando-os em heróis.

Esse silenciamento é uma forma de violência simbólica, que impacta a autoestima e a percepção de pertencimento de estudantes negros, indígenas e periféricos, recontar essa história em outras vozes é, portanto, um processo de cura coletiva e reconstrução identitária.

Como afirma Munanga (2005), “não se pode construir uma sociedade democrática e plural ignorando as contribuições dos povos que a constituem”. A escola deve ser um espaço de fala e escuta, onde as memórias de resistência devem ganhar lugar de valorização e reconhecimento. A inclusão obrigatória da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08, representou um avanço importante, no entanto, a aplicação dessas leis ainda enfrenta dificuldades na prática cotidiana das escolas. Em muitos casos, a temática é abordada apenas em datas comemorativas, sem aprofundamento crítico que possibilite um espaço de aprendizagens e reflexões que sejam significativos.

De acordo com Candau (2009), muitos educadores ainda tratam essas abordagens como conteúdos periféricos. A interculturalidade precisa ser vivida como prática cotidiana, isso significa que as narrativas dos povos africanos e indígenas devem ser integradas de forma transversal e crítica em todas as disciplinas.

A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna (CANDAU, 2016, p. 26).

## **PROPOSTAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA COLONIAL MAIS INCLUSIVO**

Diante dos desafios identificados, é possível propor algumas estratégias para tornar o ensino da história colonial mais inclusivo e crítico.

Em primeiro lugar, é fundamental que os materiais didáticos apresentem uma multiplicidade de vozes e perspectivas, incluindo as narrativas dos povos indígenas, africanos e outros grupos que tiveram um papel crucial na formação da sociedade colonial.

Além disso, os professores devem ser encorajados e capacitados a adotar práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a reflexão sobre as diferentes versões da história. Isso pode incluir a utilização de fontes primárias, a discussão de historiografia crítica, e o incentivo à análise comparativa de diferentes narrativas históricas.

É importante que o currículo escolar seja continuamente revisado e atualizado para garantir que ele responda às necessidades de uma sociedade cada vez mais diversa e plural. A história colonial deve ser ensinada de maneira que reconheça as injustiças do passado, mas que também valorize as resistências e as contribuições dos grupos historicamente marginalizados.

Para tornar o ensino da história colonial mais inclusivo e significativo, é possível implementar diversas práticas pedagógicas, como leitura de autores negros e indígenas, oficinas de produção de narrativas históricas, análise crítica de imagens, uso de fontes diversas e parcerias com coletivos tradicionais são algumas das estratégias que promovem o protagonismo dos estudantes e a conexão entre o currículo e suas vivências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A forma como a história colonial é ensinada nas escolas molda não apenas o conhecimento dos estudantes, mas também sua visão de mundo. Durante muito tempo, os livros didáticos contaram essa história sob a ótica dos colonizadores, deixando em segundo plano as vivências, lutas e resistências dos povos indígenas e africanos. Essa abordagem não apenas distorce os acontecimentos, mas também impede que as novas gerações compreendam a complexidade e as consequências desse passado.

Nos últimos anos, temos visto mudanças importantes, com a inclusão de narrativas mais diversas e críticas nos materiais didáticos. Essa transformação é fundamental para que os alunos possam enxergar a história de maneira mais justa, reconhecendo que a colonização não foi um processo pacífico ou inevitável, mas sim marcado por violências, imposições e inúmeras formas de resistência.

Ainda há muito a ser feito, professores precisam de formação e apoio para trabalhar com essas novas abordagens, e os livros didáticos devem continuar evoluindo para refletir melhor a realidade dos diferentes povos que fazem parte da história do Brasil. Quando os estudantes aprendem que a história não tem apenas um lado, eles se tornam mais críticos, mais empáticos e mais preparados para construir um futuro mais justo e consciente.

Mais do que ensinar fatos, o ensino de história deve despertar reflexões e dar voz a todos que fizeram e fazem parte desse processo. Afinal, compreender o passado de maneira ampla e verdadeira é um passo essencial para transformar o presente.

A escola precisa assumir seu papel como espaço de memória e de futuro, espaço onde se resgata o que foi apagado, se valoriza o que foi esquecido e se planta a semente de um mundo mais justo e humano.

Recontar a história do Brasil à luz das vozes silenciadas é um ato político, pedagógico e profundamente necessário. O ensino da história colonial não pode mais ser moldado por narrativas que naturalizam a violência e excluem sujeitos históricos. É urgente construir um currículo que abrace a diversidade, que reconheça os traumas do passado, mas que também celebre a força, a criatividade e a resistência dos povos colonizados.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, L. G. S., & Loureiro, M. J. G. (2010). **Livros didáticos brasileiros e as abordagens da história colonial: problemas e possibilidades na reflexão sobre a cidadania**. Revista Polyphonia / Solta a Voz.

Gomes, Nilma Lino. **O movimento negro descolonizando os currículos**. In: BERNARDINI-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (Orgs). **Descolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p.223-246.

KRUGER, Renata Belz. **Ensino de história e descolonização do currículo: considerações iniciais**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v 22, n° 20, 31 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/ensino-de-historia-e-descolonizacao-do-curriculo-consideracoes-iniciais> – Acesso 21 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural: das intenções à ação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e educação intercultural.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte. v.32. n.01. p. 15-34. janeiro-março 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Elizabeth; SANTOS, Edson. **Currículo e justiça social: políticas de identidade e diferença.** São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo, conhecimento e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e relações raciais: políticas públicas, desigualdades e antirracismo.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 5, UFSC, 2002.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas.** Revista tempos e espaços em educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018.

# TRANSTORNO Opositor Desafiador e a Escola



## DINALVA FERREIRA MACHADO DE OLIVEIRA

Licenciada em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, Conclusão em 12/01/2010. Professora de Educação Infantil e Fundamental I, Lotada na Emei CEU PERA MARMELO, JARAGUÁ - SÃO PAULO

## RESUMO

O trabalho aqui apresentando tem como objetivo a reflexão do leito a cerca do transtorno opositor desafiador e como podemos lidar com ele dentro do ambiente escolar trazendo um maior conforto para os alunos, onde não tenham prejuízos nas questões pedagógicas e um respaldo para os professores, pais e sociedade. A falta de informação a respeito desse transtorno pode aumentar o desafio, levando as pessoas a entenderem que o aluno seja hiperativo, não recebeu limites ou até mesmo uma criança desobediente. Nós somos seres criados para conviver em sociedade, e esse convívio auxilia na nossa aprendizagem, trazemos para a nossa vida todas nossas vivências tanto com os nossos familiares como na escola. E excluir a criança desses convívios prejudica sua evolução e desenvolvimento, e quando ela já tem um diagnóstico de um médico qualificado, pode prejudicar também o seu tratamento. A convivência em comunidade não está atrelada a dependência, mas sim na construção dos nossos valores. As pesquisas sobre o TOD, ainda são muito superficiais, sabemos que pode acontecer tanto em crianças como em adolescentes, e são estudadas as possíveis causas e fatores. Se na escola não houver uma equipe multidisciplinar o trabalho com o aluno TOD, se torna muito vago, afinal é necessário que sejam traçadas metas e estratégias pedagógicas voltadas especificamente para esses alunos de forma que eles possam interagir com o restante da classe.

**PALAVRAS-CHAVE:** TOD; Professor; Educação; Escola.

## INTRODUÇÃO

Na conferência mundial da UNESCO em 1990, realizada na Tailândia, o Brasil optou pela elaboração de um sistema de educação voltado para a inclusão ao assentir com a Declaração

Mundial de Educação para Todos. Nosso país validou esse compromisso com a educação inclusiva ao assinar a Declaração de Salamanca e se emoldar na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO,1994). Essa atitude fez com que muitas coisas começassem a mudar quando se tratava de inclusão no ambiente escolar como elaboração de diretrizes nacionais para a educação e alterações na legislação todas elas voltadas para a ideia de educação inclusiva. Os reflexos dessas mudanças podem ser vistas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais ,em 1998 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LSB 9394/96,entre outras.

Existe uma questão que vem sendo abordada na área da educação que é o fato da escola não ter sido desde sua origem construída, pensada e elaborada para todos. Sendo que essa instituição voltada para a sociedade com o intuito de ensinar tem papel fundamental na formação humana, tem como obrigação ofertar a todos os públicos condições plenas de desenvolvimento.

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se À expressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semi-formação”. (Maar,1995, p.25)

Para chegarmos ao objetivo final que é termos uma educação inclusiva dispomos de alguns desafios, e entre eles, encontramos talvez o maior de todos: o preconceito. E essa barreira se enquadra num prejulgamento, formado individualmente da reflexão e experiência que cada cidadão preconceituoso leva consigo ao agir em relação a pessoas específicas. (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson &Sanford,1965; Crochik, 2006).

Ao analisarmos o preconceito como uma oposição a mudança, precisamos e xergar que isso caracteriza uma defesa psicológica em luta contra uma sensação de ameaça de fundamento na própria sociedade. O preconceito não nasce com o indivíduo, e isso nos leva a uma grande reflexão sobre a questão da socialização e rastrear o porquê nossa sociedade encontra a necessidade de usar desse formato de agressão (Crochik,2006).

A troca de experiências com aquele que é alvo de preconceito parece ser um caminho real e efetivo para ultrapassar essa barreira. A alteração das atitudes é um dos pontos chave para solucionarmos essa questão e acolhermos as diferenças, o que traz o significado de cuidado que conseqüentemente legitima as necessidades individuais de cada um, o que gera a conhecida ação humanizada que vai contra a indiferença.

A militância em prol da inclusão escolar é algo muito recente se avaliarmos o longo momento que muitas minorias vivenciaram a exclusão de forma ativa, sendo prejudicado inclusive de aproveitarem de oportunidades educacionais que aqueles que possuíam acesso à educação de qualidade

A reestruturação do método educacional na educação inclusiva precisa ser feita levando em conta as questões de condições adequadas de aprendizagem, acesso devido e permanência acolhedora a todos os alunos com deficiência, pois devido suas especificidades demandam muitas vezes da escola ações individualizadas.

Historicamente, pessoas com deficiência sempre foram excluídas. Viviam longe do convívio social no geral, até mesmo em escolas eram separados nas conhecidas “classes especiais” que

eram formadas conforme suas deficiências e entendendo que esses estudantes precisariam passar por um processo de normalização para participarem de ambientes comuns. Hoje temos a mudança dessa história de exclusão, onde existem leis que asseguram esses estudantes direitos educacionais iguais e de equidade educacional.

Organizar o papel da escola no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno requer que olhemos um pouco para trás, para conseguirmos entender as raízes de algumas questões como a classe especial, que tinha como objetivo moldar o aluno ao que se considera “normal” para que após esse tempo aprendendo sobre a normalidade ele pudesse começar a conviver com os outros estudantes. Esse tipo de atitude da escola em querer padronizar todos os alunos, descaracterizou o papel da escola quando pensamos na questão da inclusão.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo Sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicação do uno. Morin (2011, p.49-50)

Após essa leitura podemos afirmar que a ideia de escola inclusiva nos mostra quão importante é essa reformulação nesse quesito para os alunos com deficiência. A escola precisa estar preparada para a diversidade e acolher, e respeitar e acima de tudo valorizar cada traço único de seus alunos pois só assim iremos construir uma sociedade democrática. A escola precisa de remodelar para que cumpra o seu papel social de receber a todos. A escola inclusiva é aquela que elabora seu processo de ensino aprendizagem de forma equitativa para que assim todo seu público tenha acesso as mesmas oportunidades de trabalho e na vida.

A avaliação especulativa desse presente artigo tem a intenção de propor no processo de aprendizagem um ambiente inclusivo, no qual as demandas de todos os participantes do processo educacional passam a ser validadas (Sekkel,2003) com base na Teoria Crítica da Sociedade. A hipótese é que a vivência e experiência de um convívio de crianças com deficiência ou outras diferenças com outras sem, em conjunto com uma equipe de funcionários motivada e vinculada no projeto escolar de inclusão tende a ter uma força transformadora nas relações ,sendo o resultado o respeito com o próximo, a aceitação das diferenças a diminuição do preconceito. A importância da experiência na formação humana é relatada por Adorno (1995<sup>a</sup>, 1996) e Benjamin (1993).

## O TOD E A ESCOLA

Nós, seres humanos, somos seres que necessitam dos relacionamentos para a nossa sobrevivência. O convívio é uma das bases mais importantes para o nosso desenvolvimento. A atenção, carinho, proteção que recebemos desde o nascimento são fundamentais para que possamos sobreviver. Para que possamos aprender a falar, necessitamos que pessoas falem perto de nós.

Assim como precisamos de crianças em nosso dia a dia para que possamos aprender a brincar, correr e nos ensinar tudo aquilo que a infância pode nos proporcionar. Assim como a presença dos adultos é importante para que ensinem para aquela criança sobre os limites, a cultura e auxiliar de forma ativa no seu desenvolvimento e descobertas. De acordo com Savoia (1989):

O processo de socialização consiste em uma aprendizagem social, através da qual aprendemos comportamentos sociais considerados adequados ou não e que motivam os membros da própria sociedade a nós elogiar ou a nos punir. (SAVOIA, 1989, p. 55)

E é nesse momento que entra o papel tanto dos pais e/ou responsáveis como da escola, para que observem e pontuem como está sendo o desenvolvimento daquela criança, se está executando as tarefas de forma satisfatória ou se exige uma atenção mais de perto e que outros profissionais sejam solicitados para analisarem. O ambiente em que essa criança está inserida, contribui de forma muito forte para o desenvolvimento dessa criança de forma tanto positiva quanto negativa e dessa forma atinge a vida daqueles que convivem com ela. Pois caso esse ambiente venha a desenvolver nessa criança problemas psicológicos ou que atrapalhem seu desenvolvimento, toda a comunidade é afetada, pois podem ser geradas situações de risco.

Um dos transtornos que afetam o desenvolvimento das crianças é o Transtorno Opositor Desafiador, com a sigla TOD. Ele é um transtorno neuropsíquico de comportamento destrutivo, que são considerados comportamentos que atingem tanto para os portadores do transtorno quanto aqueles que convivem com eles. O TOD tem uma incidência de 6% entre crianças e adolescentes. O agrupamento F91 da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (ONU, 1989) caracteriza esse distúrbio

Tal comportamento deve comportar grandes violações das expectativas sociais próprias à idade da criança; deve haver mais do que as travessuras infantis ou a rebeldia do adolescente e se trata de um padrão duradouro de comportamento (seis meses ou mais). Quando as características de um transtorno de conduta são sintomáticos de uma outra afecção psiquiátrica, é este último diagnóstico o que deve ser codificado. O diagnóstico se baseia na presença de condutas do seguinte tipo: manifestações excessivas de agressividade e de tirania; crueldade com relação a outras pessoas ou a animais; destruição dos bens de outrem; condutas incendiárias; roubos; mentiras repetidas; cabular aulas e fugir de casa; crises de birra e de desobediência anormalmente frequentes e graves. A presença de manifestações nítidas de um dos grupos de conduta precedentes é suficiente para o diagnóstico. (ONU, 1989)

A capacitação dos profissionais que vão interferir na vida desse aluno é indispensável e deve ser incentivada pela escola, governo e sociedade. Afinal, o seu papel na vida desse aluno é de extrema importância para que todos na comunidade colham os frutos de um desenvolvimento saudável e acolhedor. Não conseguimos conduzir uma sala de aula sem inclusão da mesma forma que conduzimos uma sala de aula com alunos que possuam limitações. Para que o professor para realizar intervenções ele precisa conhecer qual a limitação do seu aluno e para que isso aconteça, é necessário que exista uma troca entre ele e o aluno e a família. Existem sugestões para que esse trabalho aconteça em sala de aula por Castro e Nascimento (2009):

- 1) Orientação da família que concorda em procurar ajuda;
- 2) Manter encontros frequentes de profissional de saúde mental com a família; 3) Manter contato com outros especialistas da escola ou que estejam em contato com o aluno;
- 4) Ter uma dose extra de paciência;
- 5) Incentivar os professores a elogiar seu aluno quando conseguir se comportar ou realizar algo;

- 6) Deixar que o aluno se sente próximo ao professor e a colegas afetivos e positivos;
  - 7) Evitar que janelas, portas ou coisas possam distraí-los;
  - 8) Deixar regras claras, explícitas e visíveis;
  - 9) Estabelecer contato com a criança pelo olhar;
  - 10) Falar baixo e de forma clara, de forma gentil e afetuosa;
  - 11) Dar orientações curtas e claras;
  - 12) Dividir as tarefas complexas em várias partes, com orientações simples; 13) Esperar pela resposta do aluno, cada um tem seu tempo;
  - 14) Repetir ordens sempre que for necessário;
  - 15) Ensinar o aluno a usar a agenda;
  - 16) Estabeleça metas individuais;
  - 17) Alternar métodos de ensino, evitando aulas repetitivas e monótonas;
  - 18) Deixar o aluno ser ajudante do professor;
  - 19) Deixar o aluno sair por alguns instantes da sala, se estiver muito agitado; 20) Possibilitar o uso de equipamento eletrônicos, multimídia.
- (CASTRO E NASCIMENTO, 2009, p. 46)

Todas as orientações são estabelecidas a partir do pensamento que esse desenvolvimento que tanto é desejado para esse aluno não será feita de forma isolada, a família, escola e comunidade precisam estar juntas nesse momento para compreender e auxiliar em tudo aquilo que for necessário. De acordo com Brasil (2002):

1. É importante que o professor estabeleça claramente, com os alunos, os limites necessários para a convivência num coletivo complexo.
  2. É fundamental que seja identificada a forma mais adequada de comunicação para cada aluno, de forma a permitir que ele trabalhe com compreensão, com prazer e com a maior autonomia possível.
  3. É importante que o ensino seja individualizado, quando necessário, norteado por um Plano de Ensino que reconheça as necessidades educacionais especiais do aluno e a elas responda pedagogicamente.
  4. É importante que o aluno possa, sempre que possível, relacionar o que está aprendendo na escola, com as situações de sua própria vida.
  5. É importante, também, que as atividades acadêmicas ocorram em um ambiente que por si só seja tenha significado e estabilidade para o aluno.
  6. A previsibilidade de ações e de acontecimentos pode diminuir em muito a ansiedade do aluno que apresenta comportamentos não adaptativos. Assim, é importante que o professor estruture o uso do tempo, do espaço, dos materiais e a realização das atividades, de forma a diminuir ao máximo o caos que um ambiente complexo pode representar para esse aluno.
- (BRASIL, 2002, p. 19)

As sugestões acima são possíveis a partir do momento de um olhar cauteloso do governo e de políticas públicas que respaldem essas diretrizes trazendo segurança em primeiro lugar para o aluno e conseqüentemente para o restante da sua rede de apoio que inclui além da família a escola e também comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como mencionamos no trabalho o TOD atinge cerca de 6% das crianças e dos adolescentes, apesar de ser uma porcentagem pequena esse valor deve ser levado em consideração pois quando atinge os alunos que estão dentro da sua sala de aula, te leva a fazer um planejamento

específico a trabalhar de uma forma mais inclusiva e pensando no acolhimento desses alunos com o restante da sala, para que ninguém seja prejudicado e tenha o seu desenvolvimento atingido.

A escola precisa estar preparada para receber esses alunos, independente da sua condição, afinal a criança que está ingressando nesse ambiente totalmente novo precisa se sentir acolhida e compreendida e não como se fosse apenas mais um aluno dentro daquela sala de aula. Os professores precisam receber a capacitação necessária para que saibam conduzir suas aulas e realizar a adaptação dos alunos com Transtorno Opositor Desafiador, de uma forma segura e respeitosa. Sendo responsáveis pelo seu desenvolvimento e aprendizagem durante sua permanência na escola.

A instituição de ensino tem a necessidade de estar sempre conhecendo as novas estratégias e se inovando de acordo com aquilo que a literatura vai evoluindo e respaldando a inclusão desses alunos, afinal, todos aqueles que participam da vida da criança são responsáveis pelo seu desenvolvimento, então a capacitação não pode ser considerada opcional, mas sim uma obrigatoriedade para que os professores também possam instruir e orientar a família e comunidade, para que não exista a exclusão dessa criança do meio deles, mas sim que eles entendam suas limitações e a respeitem. Para que esse aluno seja motivado a sempre se expressar e assumir o papel que lhe é garantido na sociedade.

Todas as crianças e adolescente tem o direito assegurado a educação de qualidade, em uma escola que possa lhe oferecer profissionais capacitados e disponíveis a aprender. Em sala de aula estamos trabalhando no presente com nossos alunos, mas o reflexo daquilo que eles estão sendo orientados naquele momento será apresentado no futuro, a partir de experiências vividas na escola.

## REFERÊNCIAS

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca.

ADORNO, T.W. (1995). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J.,& Sanford,R.N. (1965). **La personalidade autoritária**. Buenos Aires: Editorial Proyección.

BRASIL. **Alunos com necessidades especiais**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso 24 ago. 2024.

CASTRO, C. A. A.; NASCIMENTO, L. **TDH: Inclusão na Escola: Adequação a Classe Regular de Ensino para Alunos Portadores de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade)**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

Crochik, J. L. (2006). **Preconceito, Indivíduo e Cultura (3ª ed)**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

ONU.CID-10. **Relatório para a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde Décima Revisão**. Versão 2008. Volume I.

# A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## EDNA MORELLO LOBO GUERRIERO

Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Orientação Educacional e Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Educação Farias Brito - Universidade de Guarulhos (1981), Pós-Graduação para Professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2000); Professora de Educação Básica I na Rede Pública do Estado de São Paulo; Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação PEI.

## RESUMO

Na Educação Infantil a criança é o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas que vivencia imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a si própria, os outros, o mundo em que vive na interação que estabelece em seu aprendizado coletivo. Para se expressar a criança faz o uso de diferentes linguagens que demandam práticas educativas distintas conforme a necessidade de seu desenvolvimento enquanto ser social que tem história e pertence a uma classe social, estabelece relações, tem linguagem própria e ocupa seu espaço no contexto em que vive com sua família, amigos, parentes, escola e a sociedade que vive. Concluímos ressaltando que é por meio das práticas educativas que a criança se constitui na Educação Infantil por meio do desenvolvimento e aprendizagem com atividades significativas que vivencia e socializa com as condições necessárias para aquisição do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Linguagem; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil possui diferentes linguagens para a aquisição de aprendizagem de zero a cinco anos, segundo a legislação atual, no sentido de compreender como pensa e aprende a criança pequena nas descobertas que vai experimentar de forma concreta com seus coleguinhas na sua interação diária.

A criança faz seu contato com o mundo externo a ela, a sua relação com as pessoas, a inte-

ração, o entendimento de tudo que acontece no seu entorno de uma forma diferenciada do adulto.

Quando a criança tem contato com as informações, com os acontecimentos, com as coisas, com as pessoas essa criança lança mão de recursos para entender, compreender, construir os sentidos ou significados de tudo que está à sua volta e, também, vai ressignificar essas informações, esses acontecimentos.

Portanto, a criança usa de vários modos, de várias maneiras de interagir, de comunicar o que ela pensa, o que ela sabe e de expressar seus pensamentos, sentimentos e de rerepresentar o que ela ressignifica.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e parte do pressuposto que é impossível dar conta de toda a temática que envolve as diferentes linguagens na Educação Infantil, para a pesquisa é necessário se inteirar de autores que pesquisam e que no seu cotidiano e que lidam com a temática proposta.

A criança pequena seu modo particular, característico, específico de interagir com tudo que está em seu entorno e é por meio dessa interação que a criança vai selecionar informações e elaborar conhecimento.

É necessário a desconstrução de algumas concepções e algumas crenças e a abolição de copiar as práticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que é totalmente adverso da criança pequena que está na Educação Infantil com a possibilidade de alfabetização do treino motor como a representação de algo conceitual com o código convencionado com conteúdo e compromissos com a criança que aprende.

## **A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As várias formas de linguagem na Educação Infantil que são fundamentais no Currículo da Educação Infantil para que a criança construa conhecimento, elabore conceitos e se construa como sujeito, isso é um dos aspectos de extrema importância no processo de vira-se da criança na Educação Infantil.

É preciso compreender como se desenvolve e como é construído os significados e como as linguagens entram no universo infantil e como conversam entre si e se entrelaçam e permitem a criança a obtenção de um conjunto de instrumentos e recursos que vão instrumentalizar a criança para que essa interação lhe permita tudo o que pode vir a conhecer em seu processo de desenvolvimento humano.

Com assinala Kohl (1995), a criança vai se desenvolvendo e os níveis de apreensão das linguagens se ampliam e

[...] por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Enquanto no desenvolvimento filogenético foi à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos

de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o desenvolvimento verbal (KOHL, 1995, p. 47).

Quando nos referimos as diferentes manifestações tanto ela lê isso no mundo quanto ela se expressa utilizando essas diferentes formas com as condições necessárias e essas condições são criadas pelo adulto que denominamos de professor que precisa ser bem formado para que isso aconteça na vida da criança.

Portanto, o professor é o responsável por organizar as propostas, os materiais dispondo no espaço físico que permita a interação da criança com a música, com o desenho, com escrita, com a outra criança no processo de interação com a escrita, com o desenho, com a linguagem oral, enfim. O adulto tem um papel fundamental, não é alguém dispensável nesse processo.

Segundo Vasconcelos (1994) é de extrema importância esse bom relacionamento entre professor e alunos, ou seja, entre educador e crianças na Educação Infantil e essa forma de interação é que dá um novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem que as crianças pequenas vão experienciando por meio não só da linguagem, mas também da brincadeira, do jogo, da prática de se relacionar com os demais coleguinhas em seu aprendizado.

Portanto, conhecer o universo sociocultural da criança é importante para que o trabalho do professor junto às crianças seja eficaz com formas diferentes de aprender com prazer e alegria de forma que o lúdico esteja presente.

Nesse aspecto Cortella (1999) nos faz refletir ao afirmar que

A busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar (CORTELLA, 1999 p. 73).

Portanto, os adultos têm um papel desde a Educação Infantil que não podemos negar a criança que é o acesso ao mundo da escrita que ela está inserida em uma sociedade onde a escrita tem uma função que é social, ou seja, a função de registro para memória, a função de rerepresentar as coisas, as ideias, a função de comunicação e expressão.

A criança está em transformação porque é constituída histórica e culturalmente. A criança é um ser de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos, é um ser social de direitos, produz cultura e história e é produto delas.

A infância é uma condição social, segundo Khulmann Jr (1997) apud Rocha (1999) é

[...] uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (ROCHA, 1999).

Se inicia na Educação Infantil trabalhando fortemente essa função por meio de práticas sociais reais que precisam estar presente no dia a dia e para isso é interessante se utilizar das coisas

que acontecem no cotidiano, por exemplo, vamos passear – precisamos deixar um recado, mas o que vamos escrever? Como vamos escrever? Vamos deixar o bilhete onde? Será que a pessoa vai entender o que queremos dizer?

Portanto, o texto aparece sendo produzido por um adulto com as crianças nessa fase. O que não é adequado é a ideia de que alfabetizar é meramente colocar a criança de frente a uma folha de papel copiando da lousa ou do livro didático porque aí o objetivo é que ela só domine o código escrito, não adianta ela dominar o código social não fazer o uso social da linguagem escrita e isso é o que não se quer.

Existem várias formas de comunicação e expressão que vai se conjugar, ou seja, uma se casa com a outra – uma forma de expressão se casa com a outra e permite para a criança muito mais acesso ao mundo que está à sua volta e essa realidade que é complexa e está desde que ela nasce e vem ao mundo ela inicia a interagir com as pessoas e com os objetos para se tornar parte desse mundo, para conhecer, para compreender, para filtrar isso para estabelecer as relações necessárias no contexto onde vive.

Nesse sentido encontramos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil considerações importantes sobre esse aspecto:

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. [...] Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer (BRASIL, 1998).

A Educação Infantil trabalha com todas as formas de linguagem: musical, do movimento do corpo da criança, a movimentação do corpo como linguagem é uma coisa que precisa fazer uma desconstrução porque há uma tendência na Educação Infantil de disciplinamento do corpo, ou seja, o grande objetivo é que a criança fique parada, quieta em uma cadeira.

Os limites, as regras precisam ser trabalhados com as crianças na Educação, por exemplo, por que se usa lápis e papel? Por que quando um fala o outro escuta? Para quem emite a fala seja compreendido e o que escuta entenda o que está se dizendo o que está se querendo e nesse movimento da linguagem para a compreensibilidade humana por meio da fala almejamos sermos compreendidos.

Portanto, a linguagem é a mediação entre o sujeito e o ambiente. Toda fala é se dá na interação social. Quando mais enriquecemos a linguagem das crianças mais tornaremos seu pensamento ágil, sensível e pleno, mas essa reflexão será feita no próximo capítulo de nossa pesquisa.

## PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com as várias formas de expressões e comunicação na Educação Infantil discute a transformação da idade das crianças de zero a cinco anos dentro das Creches e das Pré-Escolas numa antecipação de práticas que são feitas com crianças maiores que não são adequadas nem para as maiores. Com isso se nega para uma faixa etária do desenvolvimento humano o momento em que as crianças estão fazendo suas descobertas das coisas com a curiosidade que precisa ser aguçada, despertada.

O ambiente escolar, segundo Vygotsky, é especialmente favorável a toda uma série de mudanças que ocorrem na mente da criança. Ao estimular as interações e interlocuções enriquecendo vocabulário, a fala, que é apreendida e proporciona a construção dos conceitos altera também o pensamento, dando-lhe mais liberdade. A fala assume o comando, pois é a ferramenta cultural mais utilizada, estimulando o pensamento e reestruturando psicológicos do indivíduo (AGUIAR, s/d, p. 3).

Como incentivar a criatividade se há uma negação do desenvolvimento humano na faixa etária adequada das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil? Essa me parece ser uma questão que precisa ser abordada e fazer parte das reuniões pedagógicas com a Coordenação Pedagógica.

Para Freire (1996) “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

Portanto, se pode afirmar que a afetividade presente na relação entre professor e aluno se constitui em um elemento indispensável para a construção do conhecimento que passa pelo afetivo.

É urgente a quebra e a desconstrução das coisas com uma única resposta – aquela geralmente do professor, ou seja, a criança memoriza e ela repete. É isso que precisa ser quebrado e ao quebrar esse sistema que precisa ser quebrado com a prática pedagógica. Isso não será possível com a letra da Lei, ou seja, não basta estar na letra da Lei.

É preciso quebrar essas crenças, ou ao menos abalar suas estruturas no sentido da desconstrução das estruturas desses pré-conceitos, ou conceitos arraigados e cristalizados em práticas que não correspondem mais com os anseios de nossas crianças que nos desafiam para colocar algo novo no lugar que ficará vago (abstratamente falando) que é a visão de como se tornar sujeito, de como se humanizar por meio de um pensar, de um novo criar por meio de ideias novas, sobretudo na discordância do que está sendo apresentado como verdade.

É preciso a consciência de que é possível aprender que para um problema se pode ter várias formas de resolução e várias respostas.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. [...] Por isso é 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 (CÉZAR, s/d, pp. 6-7).

O professor precisa ter clareza dos seus objetivos de trabalho, o que ele vai apresentar com proposta e essa proposta ou essas propostas precisam estar impregnadas de coisas interessantes para pensar, resolver, fazer que seriam os conteúdos de trabalho na Educação Infantil.

Quando o professor tem clareza dos seus objetivos e propõe, as crianças têm espaço para encontrar as respostas, criar soluções e modos de apresentar essas soluções e aí é que entra as expressões já está intrínseca a observação da criança e nesse processo de observar tudo que é manifestação importante, uma pergunta, um modo de fazer, uma dúvida, uma resposta ele está anotando e notando.

Para tornar prático o que deve acontecer é ele selecionar determinadas crianças para ficar mais atento e lançar o olhar e observar suas ações com mais atenção e mais cuidado para as manifestações daquelas crianças específicas e selecionadas para a realização dos seus registros para as crianças escolhidas e/ou selecionadas.

O professor não ignora as outras crianças, mas lança um olhar sobre as outra para fazer suas observações e pontuar o seu processo de aprendizagem registrando o seu processo de ensino dialógico.

“Na Educação Infantil em creches e pré-escolar passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança” (Artigo 208, inciso IV) (BRASIL, 1998, p. 10).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 1998, p. 10).

Isso significa dizer, entender e compreender que a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da Educação Básica sendo primordial, garantindo o acesso a uma educação de qualidade contribuindo para a cidadania plena com respeito, amor, dignidade, direito de brincar, expressar, ter pensamentos livres para questionar e se relacionar com a sociedade para a construção de sua identidade que é própria, única e singular.

Se queremos formar pessoas que respeitem a natureza, desfrutar da vida ao ar livre não pode ser uma opção de cada professora ou escola, mas um direito das crianças e, portanto, um imperativo pedagógico. Desde a creche e a pré-escola precisamos, portanto, realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria prima para a maior parte das atividades (TIRIBA, 2007, p. 3).

É por intermédio do cuidar e preservar que a criança constrói o aprendizado, pois, consegui arquitetar os primeiros passos para adquirir independência, no entanto, os questionamentos, explicações e relatos de professores contribuem para o processo do raciocínio ainda em fase de desenvolvimento da criança, pois, promove o crescimento intelectual, social e moral que enriqueça um saber construtivo e consciente.

Existem inúmeros instrumentos que se pode trabalhar para adquirir um aprendizado que leve a criança a liberar o seu raciocínio e aprender com facilidade, obtendo resultados favoráveis entre o aprender e o criar da criança.

Daí a necessidade de trabalhar as diferentes formas de linguagem na Educação Infantil com os jogos, as brincadeiras, o teatro, a música e a dança, pois, favorece uma infinidade de saberes no qual promove o envolvimento da criança com o mundo, inovando e criando instrumentos favoráveis que facilitem o aprender da criança, bem como o trabalho do docente e as atividades estabelecidas em sua prática pedagógica para que as crianças possam aprender de forma prazerosa e alegre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes formas de linguagem na Educação Infantil possibilitam uma gama de vivências e de novas experiências que ampliam o repertório cultural das nossas crianças que estão ávidas por novas descobertas por meio de sua interação em companhia com seus colegas que se encontram na mesma faixa etária e que juntos vão fazer descobertas, se encantar, se frustrar, se afastar, se aproximar, mas que por meio da experiência e da concretude das situações vividas na creche e na pré-escola farão aquisição de conhecimentos significativos para seu processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica precisa respeitar o direito da criança de ter acesso ao saber, a ludicidade dessas novas aquisições de conhecimentos por meio da multiplicidade de formas e linguagens levando em conta o contexto em que se encontram e onde estabelecem suas relações.

Inovar na organização do espaço, da rotina, das práticas na educação das crianças é mudar de atitude e reconhecer que a criança precisa ser respeitada a sua condição de criança em desenvolvimento para que viva sua infância com plenitude.

O processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira isolada, uma vez que professor e aluno estão em constante interação, o afeto presente na relação professor-aluno se constitui em um agente motivador que permeia todo este processo de ensino-aprendizagem reforçando os laços que o próprio conhecimento confere aos envolvidos no processo de aprendizado.

Esperamos contribuir para que novas reflexões e novas pesquisas sejam realizadas com a possibilidade de criar novas práticas e novas ferramentas pedagógicas que fortaleçam e inovem o trabalho e o aprender das crianças e dos professores que juntos aprendem e ensinam simultaneamente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **A Reflexão Dialógica como Ferramenta de Ressignificação da Prática Pedagógica**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento20.1/GT15> - Acesso 25 fev. 2025.

BRASIL. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÉSAR, Maria Jesus de Canini. **A Prática Pedagógica e o Processo de Aprender do Aluno da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2318-8.pdf> Acesso 25 fev. 2025.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Instituto Paulo Freire, 1999).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHL, Marta de Oliveira. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Scipione, 1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 1999. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações.

TIRIBA, Léa. “**Seres Humanos e Natureza nos Espaços de Educação Infantil**”. In: Revista *Presença Pedagógica*, V. 13, Nº 76, Jul./Ago. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2007.

VASCONCELOS, C. S. **Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na Sala de Aula**. São Paulo, Libertad. 1994. Cadernos Pedagógicos do Libertad.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES NO MANEJO DO TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR NO AMBIENTE ESCOLAR



**ELIZA NAMI IWAMOTO**

Graduação em Pedagogia na Universidade Ibirapuera, concluído em 1998.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo pesquisar os comprometimentos do Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) no processo de ensino-aprendizagem e explorar as práticas educativas que podem ser eficazes na condução desse transtorno. O TOD, caracterizado por comportamentos desafiadores, como irritabilidade, resistência a normas e comportamentos antissociais, pode afetar significativamente o desempenho acadêmico e as interações sociais de crianças em idade escolar. O estudo busca identificar métodos e abordagens que auxiliem os professores a criarem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades dessas crianças, promovendo seu desenvolvimento social e acadêmico de forma saudável e participativa. Através da análise de estratégias pedagógicas e intervenções educacionais, espera-se fornecer subsídios para a construção de práticas educacionais que favoreçam a inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno Opositivo Desafiador; Ensino-Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar; Formação Continuada.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é um distúrbio comportamental que frequentemente se manifesta em crianças e adolescentes. Ele se caracteriza por padrões repetitivos de desobediência, hostilidade e resistência a figuras de autoridade. Este transtorno é desafiador pois afeta significativamente o desenvolvimento social e acadêmico dos indivíduos. Diante dessa situação é essencial entender as causas, os sintomas e as intervenções educacionais que podem ser implementadas para que a inclusão de estudantes com TOD tenham sucesso.

O objetivo deste estudo é analisar as implicações do TOD no processo de ensino-aprendizagem e buscar práticas educacionais que podem colaborar na condução desse transtorno e identificar procedimentos e atuações que auxiliem os professores oferecerem condições favoráveis de aprendizagem adaptadas às necessidades de crianças com TOD, possibilitando assim que essas crianças tenham condições de se desenvolver de forma participativa e saudável no contexto escolar.

A metodologia utilizada neste trabalho está baseada em uma revisão de literatura, estudos acadêmicos, artigos científicos e práticas educacionais que tratam da inclusão de estudantes com TOD e aborda a importância da formação contínua dos professores, para que estes identifiquem às necessidades desses estudantes e realizem intervenções eficientes que favoreçam o seu aprender. O estudo espera contribuir para a elaboração de estratégias educacionais com ênfase na melhoria do ambiente escolar que auxiliem na inclusão de estudantes com TOD.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **OS PRINCIPAIS SINAIS E SINTOMAS DO TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR (TOD) EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é um distúrbio de comportamento como emocional que são vistos em pessoas com tendências excessivamente reativas que não gostam de seguir regras e agem com agressividade e ameaça e discutem com adultos e autoridades como pais, professores e não conseguem assumir de forma responsável perante seus atos. Este transtorno, mais comumente identificado na infância e adolescência, pode acarretar dificuldades importantes no processo educativo e na adaptação social. De acordo com Bakker-Huvenaars et al. (2020), crianças e adolescentes com TOD frequentemente apresentam dificuldades em identificar e responder de forma apropriada a emoções, o que resulta em comportamentos desafiadores e problemáticos em diversos contextos.

Uma das principais características do TOD é a constante oposições às orientações e regras, gerando assim situações de confrontos com professores e membros da comunidade escolar. Como observado por Christensene Bakker (2021), esse comportamento opositor acompanhado de irritabilidade e argumentação excessiva dificulta o aprendizado, pois este comportamento gera tensões de relacionamento entre o estudante e o professor. Ainda também, o baixo desempenho educacional é resultado de um comportamento disruptivo que interfere no bom desenvolvimento das atividades escolares e prejudica na atenção e na realização de tarefas do estudante e de seus colegas

Além disso, os estudantes com TOD revelam constantemente baixa tolerância à frustração, quando são postas em situações desafiadoras com tarefas mais complexas resultam em explosões emocionais ou comportamentais inadequados. Herpers et al. (2019) destacam que a dificuldade em lidar com a frustração está diretamente conectada à incapacidade de regular as emoções de forma

apropriada, o que pode levar a reações impulsivas e agressivas. Nessas situações se faz necessário intervenções adequadas para que estas situações de raiva e frustrações possam ser resolvidas de forma positiva e construtiva para um bom aproveitamento educacional.

Além das limitações nas interações sociais na escola podemos observar nos estudantes com TOD comportamentos de desmotivação e o desinteresse pelo aprendizado. Segundo Gonçalves (2014) estes estudantes desenvolvem este tipo de conduta porque em suas percepções os professores estão constantemente se opondo as suas vontades e fazendo apontamento quanto as suas atitudes. Perante isso, criam uma postura defensiva aos conteúdos escolares prejudicando assim o seu desenvolvimento na aprendizagem.

Outra característica marcante do TOD é a impulsividade que pode prejudicar sua capacidade de concentração e atenção durante as aulas. Gross et al. (2017) afirmam que os estudantes com TOD normalmente não conseguem manter por muito tempo a atenção e foco em suas tarefas, o que compromete de forma negativa o seu aprendizado, portanto a falta de conclusão das tarefas e as notas baixas resulta em consecutivos fracassos, comprometendo a autoestima e sua relação com todos da escola.

Por causa de suas posturas desafiadoras e hostis podem aumentar as chances de bullying e isolamento do estudante e dificultando a socialização pois, como destacam Godim e Sobral (2019) este comportamento desafiador pode ser entendido por outros estudantes como agressivo ou incompatível com as normas sociais, o que pode colaborar para o isolamento social do estudante com TOD e por consequência pode comprometer o seu estado emocional e a escola se tornar um local difícil de ser enfrentado.

O estudante com TOD precisa enfrentar diversas situações para poder se adaptar de forma positiva às rotinas escolares. Além das educacionais e sociais, segundo citado por Mckinney e Stearns (2020), o transtorno também pode estar acompanhado a problemas emocionais, como ansiedade e depressão, que podem piorar os comportamentos opostos e dificultar ainda mais a adaptação do estudante na escola. Portanto é necessário intervenções específicas, direcionadas e elaboradas para cada situação de forma responsável que apoie este estudante de forma eficiente.

Evans et al. (2018) sugerem que tratamentos psicossociais baseados em evidências, como terapia cognitivo-comportamental, podem ser úteis para orientar os estudantes a monitorarem e modularem suas emoções, cognição e comportamentos. A intervenção preventiva cria ambiente propício ao ensino quando utilizamos para encorajar o estudante a comportamentos apropriados e as corretivas quando verificamos comportamentos inadequados.

## **AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS MAIS EFICAZES PARA O MANEJO DO TOD**

O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é um distúrbio comportamental como emocional que afeta muitas crianças e adolescentes que resultam em sérios problemas relacionados ao modo como elas reagem aos acontecimentos rotineiros e disciplinares, dificultando sua convivên-

cia ao ambiente escolar, social e familiar. Para favorecer a inclusão escolar dos alunos com TOD, é primordial adotar estratégias educacionais eficazes e adequadas que vão de encontro às suas necessidades específicas, incentivando e valorizando suas características individuais e favoreçam principalmente a gestão do comportamento disruptivo.

A utilização do ensino estruturado é bastante eficaz na condução de um estudante com TOD. Segundo Godim e Sobral (2019), a elaboração de um ambiente com tarefas orientadas de forma clara e previsível, com regras consistentes, pode ajudar esses estudantes a compreenderem e realizarem tarefas com maior autonomia. Esse tipo de procedimento oferece maior segurança aos estudantes com TOD pois permite que compreendam o que se espera deles reduzindo a ansiedade, supere sua impulsividade e consiga se concentrar. Inclusive, a constância nas atividades e a divisão do conteúdo em partes menores podem favorecer a manter a motivação e atenção dos estudantes com TOD.

É importante ressaltar o emprego de reforço positivo, que tem auxiliado de forma eficaz na mudança de comportamentos. Segundo Gonçalves (2014), elogiar os comportamentos desejados, em vez de disciplinar os indesejados, incentiva a repetir os comportamentos adequados e se sentir mais seguro. Esta intervenção pode ser ainda mais eficaz quando a parceria com os pais se faz presente e a criança entende de forma mais clara e coerente, pois todos agem da mesma forma perante as situações.

A intenção de um professor deve ser de organizar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes possam aprender e reaprender, gerenciando o comportamento e a aprendizagem deles. A personalização das atividades bem planejadas incentiva os estudantes ao envolvimento e engajamento nas tarefas acadêmicas, reduzindo possíveis problemas de gestão de sala de aula. Christensen e Baker (2021) ressaltam que a flexibilidade nas abordagens educacionais permite que os estudantes com TOD se sintam mais participativos nas tarefas escolares e superem as dificuldades relacionadas ao transtorno, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e social.

A formação contínua é de crucial importância para formação e capacitação dos professores no reconhecimento e manejo do comportamento desafiador do TOD. Podendo assim contribuir de forma mais eficaz em situações do cotidiano escolar. De acordo com Evans et al. (2018), programas de treinamento em condução de comportamento e psicologia educacional oferecem aos professores ferramentas práticas para lidar com os desafios do TOD, favorecendo assim um ambiente inclusivo.

A intervenção psicoterapêutica pode ser realizada de maneira concomitante à intervenção educacional pois possibilita ao estudante um suporte emocional e comportamental tão importante e necessário para aumentar o seu sucesso e reduzir comportamentos inadequados. Herpers et al. (2019) sugerem que a terapia cognitivo-comportamental ajude os alunos a reconhecerem e controlarem seus impulsos, melhorando sua habilidade em lidar com frustrações e de interagir de forma positiva com os pares e professores.

Para o manejo do TOD é muito importante observarmos também as dificuldades de socialização que estes estudantes apresentam frequentemente, afetando assim o seu desenvolvimento

social. Neste sentido a escola pode contribuir com projetos para aprendizagem de habilidades sociais, como expressar sentimentos de forma adequada e resolução de conflitos. Essas práticas podem ser realizadas por meio de jogos de papéis, dinâmicas de grupo e discussões em sala de aula, como destacam Bakker-Huvenaars et al. (2020).

Para garantir as necessidades específicas do estudante se faz necessário e importante um atendimento interdisciplinar, que envolve a parceria entre educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais apontados como necessários. Essa parceria resulta num plano pedagógico adaptado de acordo com as intervenções terapêuticas, favorecendo uma abordagem mais integral no tratamento do TOD, pois facilita na identificação de estratégias mais eficazes quando analisada por diversas abordagens.

É relevante apontarmos também a importância do vínculo afetivo construído de forma positiva e de confiança entre o estudante com TOD e o professor pois este se sentirá mais seguro e aceito. McKinney e Stearns (2020) afirmam que o vínculo de confiança facilita a comunicação e ajuda na alteração de comportamentos inadequados, pois o estudante tende a reagir melhor quando percebe que seus professores estão verdadeiramente preocupados com sua felicidade.

## **O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS A ALUNOS COM TOD**

A formação continuada dos professores é essencial no melhoramento das práticas educacionais ofertada a alunos com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Esse transtorno é caracterizado por comportamentos de desobediência, negativismo, hostilidade e ameaça, que podem dificultar os processos disciplinares e a rotina desses estudantes ao ambiente escolar. A formação dos professores deve oferecer o conhecimento detalhado sobre os sintomas e abordagens mais eficazes para gestão desses comportamentos, promovendo um ambiente inclusivo e que atenda às necessidades individuais de cada aluno. Quanto mais cedo a criança for observada e sejam feitas intervenções adequadas, ela poderá ter a chance de receber apoio educacional e emocional para superar suas dificuldades. Bakker-Huvenaars et al. (2020) apontam que, ao entender as bases neurobiológicas e emocionais do TOD, os educadores podem desenvolver estratégias mais acertada para lidar com esses estudantes.

A formação continuada dos professores deve abordar conteúdos sobre os diversos procedimentos terapêuticos e educacionais que facilitem o manejo do TOD. As práticas baseadas em evidências, como as recomendadas por Evans et al. (2018), envolvem técnicas de modificação de comportamento, como o reforço positivo e a criação de ambientes estruturados. Professores que possuem conhecimento desses procedimentos podem obter sucesso na inclusão social, educacional e no gerenciamento dos comportamentos disruptivos, oferecendo apoio necessário para que este estudante tenha condições de autocontrole e socialização. Portanto, além dos conteúdos teóricos, que são de suma importância, as formações devem ser direcionadas a observação de fatos que os profissionais enfrentarão no seu cotidiano, incluindo exemplos reais.

Além de ser considerada uma condição clínica única e descrita de forma independente o TOD pode se associar com outros transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que analisadas de forma adequada podem ser decisivas para o sucesso das intervenções educacionais. Godim e Sobral (2019) destacam que a inclusão de alunos com TOD e com outras comorbidades exigem dos professores um olhar atento para aplicar estratégias de ensino apropriados para dar suporte que tragam resultados positivos. Esta formação também pode incluir o estudo de técnicas para lidar com a ansiedade e as dificuldades de comunicação desses estudantes, proporcionando um ambiente mais adequado ao aprendizado.

Outro aspecto vital é a capacitação dos professores para lidar com as consequências do TOD no desempenho educacional. De acordo com Gross et al. (2017), os estudantes com TOD regularmente enfrentam obstáculos educacionais, como dificuldades de concentração e baixa motivação, o que pode afetar sua autoestima e rendimento escolar. Os professores devem ser formados para adaptar suas práticas educacionais, oferecendo suporte adicional, ajustando as expectativas e utilizando métodos de ensino diferenciados que incentivem o envolvimento dos alunos com TOD. Por exemplo, o uso de tecnologias educacionais e métodos interativos que ajudem a manter o foco dos estudantes.

A participação e a troca de experiências com a família também colabora com a formação dos professores. McKinney e Stearns (2020) destacam que o envolvimento dos pais no processo educacional é fundamental para o sucesso das mediações. Os professores devem ser capazes de estabelecer uma comunicação eficiente com as famílias, compartilhando estratégias que possam ser aplicadas tanto na escola quanto em casa, e assim garantir a solidez nas abordagens aplicadas. Além disso, é necessário que os professores saibam como identificar e lidar com questões emocionais e comportamentais dos estudantes, que podem ter raízes genéticas e ambientais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As conclusões deste estudo destacam a relevância da formação continuada dos professores como um elemento chave para promover a inclusão escolar e o desenvolvimento de estudantes com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Mediante uma formação sólida e permanente, os professores podem aperfeiçoar suas práticas de ensino, adotando estratégias mais eficazes para gerenciamento do comportamento deles, compreendendo suas características e criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação de todos, independentemente dos desafios apresentadas.

É primordial que a formação dos professores inclua não apenas o conhecimento teórico sobre o transtorno, mas também desenvolver habilidades práticas para a aplicação de abordagens terapêuticas e educativas, como reforço positivo, criação de ambientes estruturados e intervenções individualizadas. A colaboração das famílias e a adaptação contínua das estratégias educacionais, de acordo o progresso dos alunos, também são fundamentais para o êxito da inclusão escolar.

Inclusive, a qualificação dos professores para lidar com as interações entre o TOD e outros transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental para garantir que todos os estudantes possam receber a ajuda necessária para seu amplo desenvolvimento social e acadêmico. A inclusão deve ser compreendida não somente como uma simples adaptação das aulas, mas como um compromisso que cada estudante tenha acesso a uma educação de qualidade, sempre sendo respeitado em suas individualidades.

Assim sendo, a formação contínua dos professores é um investimento necessário para garantir que os estudantes com TOD tenham as mesmas chances de aprender e se desenvolver em todos os seus aspectos, contribuindo assim para a formação de uma escola mais inclusiva e equitativa. A pesquisa aponta que, quando os professores possuem preparo adequado, os estudantes com TOD podem transpor dificuldades e alcançar um desempenho acadêmico importante e desenvolver habilidades sociais indispensáveis para seguirem suas jornadas de vidas.

## REFERÊNCIAS

BAKKER-HUVENAARS, M. J.; GREVEN, C. U.; HERPERS, P.; WIEGERS, E.; JANSEN, A.; VAN DER STEEN, R.; et al. **Saliva oxytocin, cortisol, and testosterone levels in adolescent boys with autism spectrum disorder, oppositional defiant disorder/conduct disorder and typically developing individuals.** *European neuropsychopharmacology: the journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, v. 30, p. 87-101, 2020.

CHRISTENSEN, L. L.; BAKER, B. L. **The Etiology of Oppositional Defiant Disorder for Children with and Without Intellectual Disabilities: A Preliminary Analysis.** *Journal of mental health research in intellectual disabilities*, v. 14, n. 1, p. 50-69, 2021.

EVANS, S. W.; et al. **Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.** 2018.

EZPELETA, L.; NAVARRO, J. B.; OSA, N. I.; PENELO, E.; DOMÈNECH, J. M. **First incidence, age of onset outcomes and risk factors of onset of DSM-5 oppositional defiant disorder: a cohort study of Spanish children from ages 3 to 9.** *BMJ Open*, v. 9, n. 3, e022493, 2019a.

GODIM, Suelen; SOBRAL, Renata. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista e transtorno de oposição desafiante.** Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 25, n. 50.1, 2019.

GONÇALVES, Amalia Luiz. **O transtorno de conduta em crianças e adolescentes: a atuação profissional para o cuidado da saúde.** 2014.

GROSS, A. L.; et al. **Contemplating Effects of Oppositional Defiant Disorder on Academic Achievement.** Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2017.

HERPERS, P. C. M.; BAKKER-HUVENAARS, M. J.; GREVEN, C. U.; WIEGERS, E. C.; NIJHOF, K. S.; BAANDERS, A. N.; et al. **Emotional valence detection in adolescents with oppositional defiant disorder/conduct disorder or autism spectrum disorder.** European child and adolescent psychiatry, v. 28, n. 7, p. 1011-1022, 2019.

MCKINNEY, C.; STEARNS, M. **Parental Psychopathology and Oppositional Defiant Problems in Emerging Adults: Moderated Mediation by Temperament and Gender.** Child Psychiatry and Human Development, v. 52, n. 3, p. 439-449, 2020.

STEARNS, M.; MCKINNEY, C. **Perceived Parental Anxiety and Depressive Problems and Emerging Adult Oppositional Defiant Problems: Moderated Mediation by Psychological and Physical Maltreatment and Gender.** Family Process, v. 59, n. 2, p. 651-665, 2020.

# GEOGRAFIA NO ENSINO AS DIFERENTES LINGUAGENS



## EMANUELA ALVES DE ASSIS MIRANDA

Formada em Pedagogia, com licenciatura plena, atuo na área da educação há 10 anos, acumulando vasta experiência em alfabetização é professora de ciências no estado de São Paulo; Trabalha com projetos na Educação Integral, no ciclo Fundamental I, com cargos efetivos no Estado e na Prefeitura de São Paulo. Atualmente, professora dos anos iniciais e na EMEF Senador Teotônio Vilela. .

## RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da integração de diferentes linguagens no ensino de Geografia, destacando como essas linguagens — cartográfica, gráfica, oral, escrita e digital — contribuem para a construção do conhecimento geográfico e para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao explorar tais linguagens de forma interativa e multimodal, o ensino torna-se mais significativo, permitindo a compreensão da complexidade dos fenômenos geográficos e sociais. Além disso, o uso dessas linguagens favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, ampliando a capacidade analítica e argumentativa dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Geografia; Linguagens no ensino; Linguagem cartográfica.

## IMPORTÂNCIA DO USO DE LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A disciplina geografia é complexa e que requer um grau de atenção maior, mas se for usada uma metodologia de linguagem voltada para artes visuais à compreensão e mais significativas por ser uma integração do conteúdo teórico com os filmes, paisagem, mapas e fotografias isso faz acontecer uma assimilação do conteúdo facilitando o ensino aprendido.

Sabemos também que quando uma disciplina faz sentido para a vida dos alunos ela pode ser mais bem compreendida por eles, havendo assim um aprendizado mais significativo e duradouro, segundo Moran (2006, p. 22). O docente tem uma responsabilidade muito grande na hora escolher a metodologia de ensino mais adequado para formular os planos de aulas mais interessantes para

os discentes, conciliando os recursos de linguagem com os recursos mais tradicionais como livros didáticos fazendo assim uma combinação perfeita.

Atualmente existe muita dificuldade pelo profissional educador colocar em prática esta combinação de recurso sendo assim acaba deixando de usar um dos recursos. E pensar pedagogicamente os saberes geográficos de modo significativo para os alunos implica em desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos estabeleçam com clareza os objetivos (CASTELLAR & VILHENA, 2010).

A Geografia, enquanto disciplina escolar, vai além do simples estudo de mapas, locais e coordenadas geográficas. Ela é uma área do conhecimento que busca entender o espaço, as interações humanas, o meio ambiente e os processos que modelam o mundo. Para que esse aprendizado seja eficaz, é essencial utilizar diferentes linguagens, que podem ser compreendidas como as formas de representar, analisar e interpretar os conteúdos geográficos. Essas linguagens são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de uma visão integrada da realidade.

## **AS LINGUAGEM GRÁFICA E DESAFIOS**

A linguagem gráfica na Geografia envolve a utilização de gráficos e diagramas para representar dados e informações. Isso inclui gráficos de barras, de linhas, setoriais, além de diagramas que ajudam a explicar fenômenos geográficos como o uso do solo, o crescimento populacional, a distribuição de recursos naturais, entre outros.

Importância gráficos e diagramas tornam visíveis as tendências e relações quantitativas entre variáveis geográficas. Por exemplo, a distribuição da população em diferentes regiões ou a comparação de dados climáticos entre duas cidades pode ser facilmente visualizada através dessas representações. Desafios a leitura e a interpretação desses gráficos exigem habilidades de análise crítica, o que pode ser complexo para alunos mais jovens, que ainda estão desenvolvendo suas capacidades de entender e trabalhar com dados numéricos e quantitativos. A Geografia também é profundamente relacionada ao estudo dos meios ambiente e às questões ambientais. A linguagem ambiental envolve o entendimento das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, considerando aspectos como sustentabilidade, ecologia, uso dos recursos naturais e os impactos das atividades humanas sobre o planeta.

Importância ao abordar a questão ambiental, a Geografia contribui para a formação de uma consciência crítica sobre os problemas contemporâneos, como o aquecimento global, a poluição e a preservação da biodiversidade. Esse tipo de linguagem permite que os alunos desenvolvam uma visão global e uma maior responsabilidade social. Desafios muitos desses conceitos podem ser abstratos para crianças mais novas. Por isso, é fundamental usar abordagens práticas e exemplos do cotidiano que ajudem os alunos a compreender a importância da preservação ambiental.

Linguagem Oral e Escrita A comunicação oral e escrita também é uma linguagem fundamental no ensino de Geografia, já que permite aos alunos expressar suas ideias, compartilhar desco-

bertas e debater temas geográficos. As apresentações orais e a elaboração de textos explicativos ou descritivos sobre fenômenos geográficos contribuem para o desenvolvimento das habilidades de argumentação e reflexão crítica.

Importância as atividades que envolvem a comunicação oral e escrita ajudam a desenvolver a capacidade dos alunos de organizar suas ideias, construir argumentos e transmitir informações de forma clara e objetiva. Além disso, as produções escritas, como relatórios e ensaios, incentivam a pesquisa e o aprofundamento dos temas estudados. Desafios a interpretação e a produção de textos geográficos exigem que os alunos saibam utilizar a terminologia adequada e que tenham uma compreensão sólida dos conceitos geográficos.

É necessário também que aprendam a organizar suas ideias de maneira coerente. Linguagem digital em um mundo cada vez mais tecnológico, a linguagem digital também se tornou uma ferramenta importante no ensino de Geografia. O uso de softwares de mapeamento, aplicativos de geolocalização, imagens de satélite e dados online pode enriquecer o aprendizado dos alunos, permitindo que eles explorem o mundo de maneiras interativas e dinâmicas.

As tecnologias digitais ajudam a contextualizar e atualizar o conteúdo geográfico, permitindo que os alunos interajam com os dados de forma mais dinâmica. Além disso, a utilização de ferramentas digitais como o Google Earth ou sistemas de informações geográficas (SIG) pode despertar o interesse dos alunos pela disciplina e ajudá-los a compreender fenômenos geográficos de maneira prática.

Desafios embora a tecnologia seja uma ferramenta poderosa, ela exige que os alunos desenvolvam habilidades digitais e críticas. Além disso, o acesso desigual às tecnologias pode ser um desafio em algumas escolas, o que pode limitar o uso dessas ferramentas em sala de aula. Linguagem visual e artística a linguagem visual envolve o uso de imagens, vídeos, infográficos e outras formas de representação visual para ilustrar conceitos geográficos. Documentários, fotografias e outras produções audiovisuais sobre temas como mudanças climáticas, urbanização ou geografia cultural podem ser recursos valiosos no ensino de Geografia

Importância através das imagens e vídeos, os alunos podem visualizar os fenômenos geográficos e as culturas de diferentes regiões, promovendo uma compreensão mais concreta e imediata de realidades distantes. Desafio embora as representações visuais possam ser eficazes para despertar o interesse dos alunos, elas exigem uma análise crítica das imagens e a capacidade de discernir as informações contextuais e culturais que estão por trás dessas representações.

## **A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA E CONCIÊNCIA AMBIENTAL**

A Geografia, enquanto disciplina escolar, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes sobre os desafios ambientais que o mundo enfrenta. Ao integrar questões ambientais em seu currículo, a Geografia permite que os alunos compreendam a interconexão entre os seres humanos e o meio ambiente, além de refletirem sobre como as ações humanas impactam a natureza e a sociedade. A conscientização ambiental, nesse contexto, se torna

uma ferramenta essencial para a construção de um futuro mais sustentável.

Compreensão das dinâmicas ambientais a geografia é a disciplina que permite entender as dinâmicas do meio ambiente, considerando fatores naturais e sociais que interagem no espaço geográfico. Ela ensina aos alunos sobre ecossistemas, clima, vegetação, relevo e hidrografia, além de abordar as questões socioeconômicas que impactam a natureza. Com esse conhecimento, os estudantes podem perceber como o uso indevido dos recursos naturais e as práticas humanas descontroladas afetam o equilíbrio ecológico.

A inter-relação entre sociedade e meio ambiente, a geografia ajuda a entender as relações entre os seres humanos e os ambientes que habitam. Por meio dessa disciplina, os alunos aprendem como a urbanização, a agricultura, a industrialização e a globalização alteram o uso da terra e afetam o meio ambiente. Além disso, a Geografia também aborda o impacto de fenômenos naturais, como desastres climáticos e poluição, nas comunidades humanas, estimulando uma reflexão sobre a responsabilidade social na preservação ambiental.

Formação de cidadãos críticos e responsáveis o ensino de Geografia, ao abordar a conscientização ambiental, busca formar cidadãos críticos que compreendam a importância da preservação do meio ambiente e saibam como suas ações diárias podem contribuir para um mundo mais sustentável. Ao aprender sobre mudanças climáticas, desmatamento, poluição e degradação dos recursos naturais, os alunos se tornam mais aptos a tomar decisões responsáveis no âmbito pessoal, profissional e político, favorecendo práticas que priorizem a sustentabilidade.

Geografia e educação ambiental, a geografia se entrelaça diretamente com a Educação Ambiental, uma área que busca formar indivíduos mais conscientes dos problemas ecológicos e da necessidade de proteção e recuperação dos recursos naturais. A disciplina geográfica oferece ferramentas para que os alunos compreendam a importância da biodiversidade, o uso racional da água, as mudanças no clima e o impacto das ações humanas sobre os ecossistemas.

Por exemplo, ao aprender sobre o desmatamento na Amazônia, os alunos podem discutir as consequências desse processo para a biodiversidade e para o clima global, além de refletirem sobre alternativas para a preservação desse importante floresta tropical. Sustentabilidade e desenvolvimento o conceito de desenvolvimento sustentável é amplamente trabalhado no ensino de Geografia. A disciplina ajuda os alunos a entenderem as formas de desenvolvimento econômico que não comprometem os recursos naturais para as gerações futuras. Práticas como a agricultura sustentável, a energia renovável e o consumo consciente são discutidas como alternativas viáveis para mitigar os impactos ambientais do crescimento populacional e da industrialização. Estudos de caso e práticas pedagógicas a utilização de estudos de caso, visitas a campo e projetos interdisciplinares é uma maneira eficaz de envolver os alunos em questões ambientais reais. Ao aplicar os conceitos de Geografia a situações práticas, os estudantes podem vivenciar o impacto ambiental de perto, seja por meio da observação de problemas locais, como a poluição de um rio, ou global, como os efeitos das mudanças climáticas. Essas atividades estimulam a ação coletiva, incentivando os alunos a se engajarem em iniciativas de preservação ambiental.

Tecnologia e inovação no ensino de geografia e meio ambiente, o uso de tecnologias digitais

também tem sido uma ferramenta importante no ensino de Geografia e conscientização ambiental. Plataformas online, aplicativos de mapeamento, e sistemas de informações geográficas (SIG) permitem que os alunos explorem e analisem dados ambientais em tempo real, como a qualidade do ar, a temperatura global, e a taxa de desmatamento em diversas partes do mundo. Essas tecnologias tornam o aprendizado mais dinâmico e conectam os estudantes com a realidade global.

A Geografia é essencial para promover a conscientização ambiental entre os alunos, ajudando-os a entender as questões complexas que envolvem a interação entre a sociedade e o meio ambiente. Ao ensinar sobre as dinâmicas naturais, as práticas humanas e seus impactos, a Geografia prepara os estudantes para se tornarem cidadãos críticos, responsáveis e engajados na preservação e recuperação ambiental. Com a integração de temas ambientais no currículo de Geografia, é possível formar indivíduos que não apenas compreendem os problemas ecológicos, mas também atuam de maneira efetiva para a construção de um futuro sustentável.

## **GEOGRAFIA ALEM DA SALA DE AULA**

A Geografia, enquanto disciplina acadêmica, vai muito além da simples aprendizagem teórica que ocorre dentro da sala de aula. Quando o ensino da Geografia ultrapassa os limites do ambiente escolar, ele se torna uma ferramenta prática para o entendimento do mundo real, proporcionando aos alunos uma percepção mais profunda sobre o espaço em que vivem e como suas ações impactam o meio ambiente, a sociedade e a economia. Esse enfoque, ao ser aplicado fora da sala de aula, é fundamental para fortalecer a conexão entre a teoria e a prática, e para preparar os alunos para se tornarem cidadãos mais informados e críticos. Ensino de Geografia no Campo: Visitas e Trabalhos de Campo.

Uma das maneiras mais eficazes de levar a Geografia além da sala de aula é por meio de visitas a campo. Essas atividades permitem que os alunos observem e analisem diretamente os fenômenos geográficos, como a urbanização, a poluição, o uso da terra, a diversidade biológica e outros aspectos estudados na teoria. As visitas podem incluir lugares como parques naturais, zonas urbanas, comunidades rurais, instituições ambientais, usinas de energia renovável, entre outros.

Essas experiências no campo ajudam os alunos a contextualizar o que aprendem nas aulas e a perceber as interações complexas entre a sociedade e o ambiente. Além disso, as visitas de campo possibilitam um aprendizado mais interativo, onde os estudantes podem aplicar ferramentas geográficas, como mapas, fotografias aéreas, gráficos e sistemas de informações geográficas (SIG), para analisar o território de forma mais crítica.

Estudos de Caso Locais e Globais outra forma de aplicar a Geografia além da sala de aula é por meio de estudos de caso que abordam situações geográficas locais, nacionais ou globais. Tais estudos podem envolver questões como o desmatamento, a sustentabilidade urbana, a gestão de recursos naturais, os desastres naturais, a distribuição da população e os fluxos migratórios. Ao investigar casos concretos, os alunos podem entender a complexidade das dinâmicas geográficas e sociais, além de desenvolver habilidades para propor soluções práticas para os desafios contem-

porâneos.

Tecnologias Digitais e Geografia Virtual o avanço das tecnologias digitais oferece novas formas de aprender Geografia fora da sala de aula. Ferramentas como Google Earth, Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e aplicativos de mapeamento permitem que os alunos explorem mapas e imagens do mundo real, promovendo uma compreensão mais profunda e interativa do espaço geográfico. O uso dessas tecnologias permite que os estudantes analisem fenômenos geográficos em tempo real, como mudanças climáticas, expansão urbana e impactos ambientais. Além disso, a Geografia digital proporciona novas maneiras de explorar as relações espaciais em escala global, possibilitando que os alunos interajam com dados e informações que estão além de sua comunidade imediata, desenvolvendo uma perspectiva mais ampla sobre o mundo.

## **PROJETOS INTERDISCIPLINARES E AÇÕES COMUNITÁRIAS**

A Geografia também pode se estender para projetos interdisciplinares que envolvem outras áreas do conhecimento, como ciências sociais, história, biologia, economia e educação ambiental. Esses projetos podem ser desenvolvidos em parceria com organizações comunitárias, governos locais ou ONGs que trabalham com questões como sustentabilidade, desenvolvimento comunitário, acesso à água potável, direitos humanos e gestão de resíduos.

Esses projetos não só envolvem os alunos na solução de problemas reais, como também os motivam a adotar uma postura ativa e colaborativa na construção de um futuro mais sustentável.

### **Geografia no Cotidiano: Consumo e Comportamento**

O aprendizado de Geografia além da sala de aula também pode ser aplicado em situações cotidianas. Por exemplo, os alunos podem analisar o comportamento de consumo em suas próprias comunidades e como ele afeta os recursos naturais, o uso de energia e a produção de resíduos. Discutir temas como a economia circular, moda sustentável, alimentação local e mobilidade urbana pode incentivar os alunos a fazerem escolhas mais conscientes em sua vida diária, levando o aprendizado de Geografia para além do currículo acadêmico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia desempenha um papel crucial na construção de um aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos. Ao explorar diversas formas de representar, compreender e comunicar os fenômenos geográficos — como a linguagem cartográfica, gráfica, ambiental, oral, escrita, digital, visual e matemática — é possível promover uma visão integrada e holística do espaço e das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais que o constituem.

Essas linguagens não apenas facilitam a compreensão de conceitos complexos, como também incentivam o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos

e reflexivos. A cartografia, por exemplo, auxilia na compreensão do espaço físico e geopolítico, enquanto os gráficos e diagramas proporcionam uma análise quantitativa dos fenômenos. A utilização de tecnologias digitais e recursos multimídia amplia as possibilidades de ensino, oferecendo novas formas de explorar e interagir com o conteúdo geográfico. Além disso, as linguagens oral e escrita são fundamentais para a expressão, comunicação e argumentação de ideias, promovendo a troca de conhecimentos e a construção colaborativa.

Ao integrar essas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, a Geografia se torna uma disciplina mais dinâmica e acessível, permitindo que os alunos não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam a capacidade de analisar, questionar e agir de maneira crítica e consciente no mundo. Dessa forma, a Geografia não se limita ao ensino de conceitos abstratos ou distantes da realidade do aluno, mas se torna uma ferramenta poderosa para a compreensão e transformação do mundo em que vivemos.

Em suma, o uso das diferentes linguagens no ensino de Geografia é essencial para a formação de uma educação mais abrangente, inclusiva e eficaz, preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação.

## **GEOGRAFIA E CIDADANIA GLOBAL**

Ao explorar questões globais, como mudanças climáticas, desigualdade econômica, fluxos migratórios, conflitos geopolíticos e direitos humanos, a Geografia se conecta diretamente com a educação para a cidadania global. Ao ensinar Geografia fora da sala de aula, os alunos se tornam mais conscientes de seu papel como cidadãos do mundo e aprendem como suas ações podem impactar tanto suas comunidades locais quanto o planeta como um todo.

A Geografia, quando ensinada além da sala de aula, torna-se uma disciplina mais viva e relevante, conectando os alunos com o mundo real e suas complexas dinâmicas. As visitas a campo, os estudos de caso, o uso de tecnologias e os projetos interdisciplinares permitem que os alunos se envolvam com questões locais e globais de maneira mais significativa. Além disso, essa abordagem proporciona uma educação geográfica mais dinâmica, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para lidar com os desafios ambientais, sociais e econômicos do século XXI. Ao integrar o aprendizado prático à teoria, a Geografia pode ser uma poderosa ferramenta para promover uma transformação social e ambiental positiva.

## **REFERÊNCIAS**

CASTRO, Cláudia. **Geografia e ensino: diálogos e reflexões**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.  
HERNÁNDEZ, Francisco. **Geografia no ensino: práticas, linguagens e ferramentas**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

LEME, Dione. **Mapas, gráficos e a formação do conhecimento geográfico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MOREIRA, Milton. **Geografia: saber e ensino**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

SILVA, José Tavares da. **A Geografia e suas linguagens pedagógicas**. Campinas: Papyrus, 2010.

# MUSEU E PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS



## FABIANE MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade cidade de São Paulo (Unicid) Brasil (2011); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Brasil (2014); Professora de educação infantil na rede municipal de São Paulo desde 2022; Professora de educação básica na rede estadual de São Paulo desde 2013. .

## RESUMO

A psicopedagogia desempenha um papel inovador e enriquecedor nas instituições museológicas, trazendo uma perspectiva valiosa para a experiência educacional oferecida por museus e centros culturais. Ao integrar princípios psicopedagógicos, essas instituições podem criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e acessíveis, atendendo a uma diversidade de públicos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A psicopedagogia contribui para a compreensão de como as pessoas processam e assimilam informações visuais e conceituais, permitindo que os museus desenvolvam exposições e atividades que sejam mais eficazes em comunicar e envolver visitantes de diferentes perfis e capacidades. Além disso, a psicopedagogia ajuda na criação de estratégias de mediação que facilitam a interação do público com o acervo de maneira mais intuitiva e significativa. Isso pode envolver a adaptação de conteúdos e a elaboração de recursos educativos personalizados, que respeitem e se ajustem às necessidades cognitivas e emocionais dos visitantes. A atuação psicopedagógica em museus também inclui a formação de mediadores culturais, capacitando-os para reconhecer e responder às diversas formas de aprendizagem e às necessidades individuais dos visitantes. Através dessa abordagem, os museus se tornam espaços de inclusão e aprendizado contínuo, onde todos os visitantes têm a oportunidade de explorar e interagir com o patrimônio cultural de maneira enriquecedora e acessível. Assim, a psicopedagogia não apenas amplia o alcance das instituições museológicas, mas também promove uma experiência educativa mais profunda e significativa, contribuindo para a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicopedagogia; Educação; Museu

## INTRODUÇÃO

A museologia e a psicopedagogia emergem como campos interligados e enriquecedores no panorama educacional, cada uma contribuindo de maneira única para a formação e desenvolvimento do indivíduo. A museologia, ao se dedicar ao estudo e à prática dos museus e suas coleções, desempenha um papel crítico na preservação e disseminação do patrimônio cultural e histórico. Seus princípios não se limitam apenas à conservação de objetos, mas abrangem a criação de experiências educativas envolventes que estimulam a curiosidade e o aprendizado.

Os museus, como espaços de educação não formal, proporcionam oportunidades de interação direta com acervos e exposições, oferecendo contextos variados para a construção de conhecimento. Por outro lado, a psicopedagogia é uma área que se concentra na compreensão dos processos de aprendizagem e dos fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos. Este campo investiga como os alunos assimilam e retêm informações, identificando estratégias que favorecem a aprendizagem e intervenções que podem superar dificuldades educacionais. A psicopedagogia, ao examinar as dimensões afetivas e cognitivas do aprendizado, busca criar ambientes mais inclusivos e eficazes para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

A interseção entre museologia e psicopedagogia ocorre quando consideramos a potencialidade dos museus como ambientes de aprendizagem que vão além da simples exposição de artefatos. Esses espaços podem se tornar laboratórios de descobertas, onde as práticas psicopedagógicas são aplicadas para tornar o aprendizado mais significativo e adaptado às necessidades de cada indivíduo. Os museus, ao oferecerem experiências interativas e contextuais, criam oportunidades para a aplicação de teorias psicopedagógicas que favorecem o engajamento e a retenção do conhecimento. A integração das abordagens psicopedagógicas nas atividades museológicas pode transformar a forma como os visitantes, especialmente os jovens e aqueles com dificuldades de aprendizagem, interagem com o conteúdo. Técnicas de mediação e estratégias de ensino personalizadas podem facilitar uma compreensão mais profunda dos temas abordados e permitir que os visitantes se conectem emocionalmente com o material. Isso é particularmente relevante em museus educativos, onde a curadoria das exposições é orientada para maximizar o impacto educacional e estimular a reflexão crítica.

Além disso, a colaboração entre museus e psicopedagogos pode fomentar a criação de programas educacionais que respondem às diversas necessidades dos visitantes, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptado a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Essa sinergia não apenas enriquece a experiência do visitante, mas também contribui para uma maior valorização do patrimônio cultural e histórico por meio de uma abordagem mais compreensiva e acessível. Portanto, a museologia e a psicopedagogia, ao se entrelaçarem, oferecem um potencial significativo para inovar e expandir as práticas educacionais. Elas não apenas ampliam o escopo da educação formal, mas também destacam a importância de ambientes de aprendizagem diversificados e adaptativos.

A colaboração entre essas áreas pode levar à criação de experiências educativas mais en-

volventes e eficazes, promovendo uma aprendizagem que é tanto enriquecedora quanto inclusiva e é este fator no qual tal artigo realizará aprofundamento.

## **O MUSEU E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os museus têm se consolidado como espaços educativos de grande relevância, não apenas pela preservação e exibição de acervos culturais e históricos, mas também pela sua capacidade de promover a aprendizagem e a inclusão social. A museologia, enquanto campo dedicado ao estudo e à gestão dos museus, desempenha um papel crucial na transformação desses espaços em ambientes educativos acessíveis e estimulantes para todos os públicos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A função educativa dos museus vai além da simples exposição de objetos. Eles são projetados para oferecer experiências de aprendizado interativas e envolventes que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico dos visitantes. A integração de práticas museológicas com estratégias pedagógicas tem o potencial de criar ambientes onde a educação não formal possa ser uma extensão da educação tradicional, proporcionando oportunidades de aprendizado que são tão diversas quanto os públicos que os frequentam.

Neste contexto, a educação especial ganha destaque como uma área essencial para garantir que os museus atendam a todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiências físicas, cognitivas e sensoriais. A educação especial busca adaptar o ensino e os ambientes de aprendizagem para atender às necessidades específicas de alunos com dificuldades diversas, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Aplicando esses princípios ao ambiente museológico, os museus podem se tornar espaços mais inclusivos, onde cada visitante, independentemente de suas habilidades, possa interagir com o acervo de maneira significativa.

A adaptação dos museus para a educação especial envolve a implementação de várias estratégias. Isso pode incluir a criação de exposições acessíveis que considerem diferentes formas de percepção.

Essa acessibilidade permite que todas as pessoas possam usufruir do espaço museológico de forma equânime. E essa é uma característica pela qual pautam as pessoas do século XXI. Uma instituição museológica que não tenha apenas a característica de acervo, reunião de objetos ou peças institucionalizadas, mas que seja também um lugar de memória viva, de fruição das dimensões emocionais e afetivas dos visitantes, por meio da seleção atenta de obras, artefatos, trajetos de memória, criando narrativas envolventes e que ofertam diálogo social.

A legislação a respeito, qual seja, a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, foca na valorização à diversidade cultural e nos princípios de universalidade de acesso. Essa questão está representada em diversos termos e artigos:

Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.

Art. 31. As ações de comunicação constituem formas, formas de se fazer conhecer os bens culturais incorporados ou depositados no museu, de forma a propiciar acesso público.

Art. 35. Os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente.

Art. 42. Os museus facilitarão o acesso à imagem e à reprodução de seus bens culturais e documentos conforme os procedimentos estabelecidos na legislação vigente e nos regimentos internos de cada museu.

O museu, portanto, deve possuir possibilidades de transmissão de conhecimentos e transformação real da sociedade que o cerca por meio do uso da memória como instrumento de construção de uma sociedade consciente

Além disso, as atividades educativas devem ser projetadas para atender a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos, proporcionando suporte individualizado quando necessário. Treinamentos para o pessoal do museu também são essenciais para garantir que os funcionários estejam preparados para interagir de forma eficaz e sensível com visitantes com necessidades especiais.

Projetos e iniciativas específicas voltados para a educação especial em museus têm demonstrado que a inclusão e a acessibilidade são não apenas possíveis, mas extremamente benéficas. Tais iniciativas promovem um ambiente onde a diversidade é celebrada e onde todos os visitantes têm a chance de explorar e aprender em um espaço que valoriza suas individualidades. Exemplos de boas práticas incluem a adaptação de guias e materiais educativos, a oferta de visitas guiadas especializadas e a criação de espaços de reflexão e interação adaptados.

Além disso, a integração de tecnologias assistivas e ferramentas de acessibilidade tem contribuído para uma maior inclusão em museus. Tecnologias como audiodescrição, legendas e softwares de comunicação aumentativa têm possibilitado que pessoas com diferentes tipos de deficiência participem de forma mais plena das experiências oferecidas pelos museus. Essas tecnologias não apenas facilitam o acesso às exposições, mas também enriquecem a experiência educativa, tornando-a mais acessível e engajadora.

Em síntese, a relação entre museus, museologia e educação especial é uma interseção dinâmica e enriquecedora. A capacidade dos museus de se adaptarem às necessidades de todos os visitantes, aliada aos princípios da museologia e da educação especial, representa um avanço significativo em direção a uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ao promover práticas e abordagens que garantam a acessibilidade e a inclusão, os museus não apenas cumprem sua função educativa, mas também reforçam seu papel como espaços de cultura e aprendizado para todos.

## **A ACESSIBILIDADE E A INTEGRAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS NOS MUSEUS BRASILEIROS**

Os museus têm se consolidado como espaços educativos de grande relevância, não apenas pela preservação e exibição de acervos culturais e históricos, mas também pela sua capacidade de promover a aprendizagem e a inclusão social. A museologia, enquanto campo dedicado ao es-

tudo e à gestão dos museus, desempenha um papel essencial na transformação desses espaços em ambientes educativos acessíveis e estimulantes para todos os públicos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A função educativa dos museus vai além da simples exposição de objetos. Eles são projetados para oferecer experiências de aprendizado interativas e envolventes que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico dos visitantes. A integração de práticas museológicas com estratégias pedagógicas tem o potencial de criar ambientes onde a educação não formal possa ser uma extensão da educação tradicional, proporcionando oportunidades de aprendizado que são tão diversas quanto os públicos que os frequentam. Neste contexto, a educação especial ganha destaque como uma área essencial para garantir que os museus atendam a todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiências físicas, cognitivas e sensoriais.

A educação especial busca adaptar o ensino e os ambientes de aprendizagem para atender às necessidades específicas de alunos com dificuldades diversas, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Aplicando esses princípios ao ambiente museológico, os museus podem se tornar espaços mais inclusivos, onde cada visitante, independentemente de suas habilidades, possa interagir com o acervo de maneira significativa. A adaptação dos museus para a educação especial envolve a implementação de várias estratégias. Isso pode incluir a criação de exposições acessíveis que considerem diferentes formas de percepção, como materiais táteis para visitantes com deficiência visual e recursos audiovisuais para aqueles com dificuldades auditivas. Além disso, as atividades educativas devem ser projetadas para atender a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos, proporcionando suporte individualizado quando necessário. A colaboração com especialistas em educação especial e acessibilidade é essencial para o desenvolvimento e a implementação dessas soluções, garantindo que as necessidades dos públicos diversos sejam atendidas de forma adequada. A experiência de museus brasileiros, como o Museu do Amanhã no Rio de Janeiro e o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, demonstra que a integração de diferentes linguagens e a promoção da acessibilidade não são apenas tendências, mas práticas fundamentais para a inclusão cultural e educacional. Esses museus têm adotado abordagens inovadoras para engajar o público e promover a acessibilidade, servindo como modelos para outras instituições. A criação de programas educativos adaptados e a realização de eventos inclusivos também são estratégias importantes para promover a acessibilidade e a integração de diferentes linguagens. A oferta de visitas guiadas em diferentes formatos e a promoção de atividades que envolvem participação ativa dos visitantes ajudam a garantir que as experiências oferecidas pelos museus sejam mais inclusivas e acessíveis.

Portanto, a acessibilidade e a integração de diferentes linguagens nos museus brasileiros representam um avanço significativo em direção a uma maior inclusão e equidade no acesso à cultura e ao conhecimento. Essas práticas não apenas cumprem com as exigências legais e éticas, mas também refletem um compromisso com a criação de espaços que celebram a diversidade e promovem o engajamento de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. A contínua evolução e a implementação dessas estratégias são essenciais para garantir que os museus permaneçam relevantes e acessíveis a todos os segmentos da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade em instituições museológicas se apresenta como uma questão global. Estudá-la e compreendê-la enquanto tônica transformadora de espaço e perspectivas é algo necessário, uma vez que o acesso à cultura é um direito de todo cidadão ou cidadã, sendo um dever integral da instituição permitir que um público variado acesse esses espaços de forma a permitir sua fruição e contribuição real nas visitas e composições de ideais expográficos. Acessar, compartilhar e vivenciar experiências deve ser um direito garantido a todo e qualquer ser humano.

Assim, para garantir o que está presente na forma da lei, é também necessário que exista uma real compreensão de tais dispositivos e necessidades no dia a dia das instituições e das pessoas que nela trabalham e que as visitam.

A acessibilidade se transforma em um quesito que garante os direitos humanos e o direito à vida de forma integral a partir da articulação entre psicopedagogia e museologia, representando uma oportunidade única para a promoção de experiências de aprendizagem significativas. Considerando, portanto, experiências de aprendizagem significativas e transformadoras, os museus podem se tornar locais mais inclusivos, acessíveis, inspiradores e agradáveis, como pudemos observar com base no exposto no artigo.

Desde o desenho universal até as adaptações dos espaços e das exposições, a garantia da fruição e da rota acessível visam integrar as pessoas àquilo que elas desejam pertencer no momento, de forma autônoma. Pensar nessas possibilidades faz com que as instituições se tornem verdadeiramente democráticas e transformadoras.

Logo, o presente trabalho objetivou contribuir com informações acerca da acessibilidade em instituições museológicas, suas perspectivas e realizações, nas perspectivas arquitetônicas, de políticas públicas, pedagógicas e legislativas, a fim de colaborar para referências de uma sociedade consciente, engajada e orgulhosa de suas instituições e patrimônio cultural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm), Acesso 02 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm), Acesso 2 ago. 2024.

COHEN, R, DUARTE, C, BRASILEIRO, A. **Acessibilidade a Museus -Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus.** – Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012. 190 p.; 18x24 cm (Cadernos Museológicos Vol.2).

# A RELAÇÃO ENTRE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## GISELE BATISTA MAGRE DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de julho (2008); Graduação em Artes pela Faculdade de Educação Paulistana- FAEB (2020); Pós-Graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2012); Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Faculdade Conectada Faconnect. (2025); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo..

## RESUMO

O acolhimento e a adaptação na Educação Infantil são compreendidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) como práticas fundamentais para o bem-estar emocional, o desenvolvimento integral e a permanência qualificada das crianças nas instituições educativas. As diretrizes oficiais, como a Instrução Normativa SME nº 39/2019 e a Orientação Normativa SME nº 1/2015, orientam ações que envolvem o acolhimento de crianças e famílias, a organização cuidadosa dos espaços e tempos, e o respeito ao ritmo individual de cada criança. O acolhimento vai além do início do ano letivo, sendo uma postura pedagógica contínua que valoriza vínculos afetivos e escuta ativa. A participação da família é considerada essencial para o sucesso do processo de adaptação, contribuindo para a construção de práticas mais sensíveis, humanizadas e alinhadas às realidades das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adaptação; Acolhimento; Vínculo; Família.

## INTRODUÇÃO

A criança, enquanto ser social, tem sido objeto de diversos estudos nas últimas décadas. Ela interage ativamente com o meio em que está inserida, construindo e utilizando novas estruturas mentais, especialmente aquelas classificadas como superiores (Ferreira, 2006).

A partir dessa perspectiva, entende-se que o ser humano se constitui por meio da linguagem e das interações com o outro. Isso evidencia a natureza sociável da criança e marca o início de seu processo de alfabetização, que, teoricamente, tem início antes mesmo de sua entrada na escola.

Nesse contexto, destaca-se que, no início da vida escolar, a criança traz consigo uma bagagem de aprendizagens anteriores, mediadas por signos e instrumentos (Oliveira, 1992).

Essa fase, conhecida como Acolhimento e Adaptação, embora ainda pouco explorada academicamente, revela aspectos fundamentais do comportamento infantil e das interações iniciais em creches, sejam elas públicas ou privadas.

As crianças que chegam à Educação Infantil, geralmente entre 0 e 3 anos, carregam lembranças e experiências vividas no seio familiar até o momento em que cruzam a porta da instituição. É nesse primeiro contato com o ambiente escolar que elas compartilham seus saberes, colaborando com o processo educacional que ainda está em constante construção dentro da Pedagogia.

Durante o acolhimento, nota-se uma divisão entre os professores quanto ao aspecto afetivo da prática pedagógica: enquanto alguns mantêm um vínculo mais rígido com os fundamentos tradicionais da Pedagogia, outros adotam uma abordagem mais afetiva, próxima ao cuidado maternal. Ainda que esse período de transição seja pouco investigado, a afetividade, que deveria ser central neste processo, recebe ainda menos atenção.

É importante lembrar que, assim como para adultos, ambientes desconhecidos representam desafios, o que é ainda mais impactante para as crianças que iniciam a vida escolar. E não é apenas com os professores que elas se relacionam nesse início: diretora, cozinheiras, profissionais da limpeza, porteiros, todos são figuras que compõem o novo cenário social da criança, especialmente nos primeiros dias do ano letivo ou após o retorno das férias.

Segundo o site pedagógico Para Além do Educar, as autoras Santos e Godoy (2010) afirmam que o período de acolhimento é um cuidado essencial dentro do projeto educativo da instituição e representa um importante indicador da qualidade do serviço prestado. Elas também defendem que essa etapa deve estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das creches.

Nosso objetivo é destacar a importância de abordar o acolhimento nos PPPs das instituições de Educação Infantil, tanto para as crianças como para seus pais.

## **A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO**

No campo da educação, ao estudar o desenvolvimento da criança — seja ele mental ou relacionado ao conhecimento em constante expansão — é essencial observar, como aponta Bee (2003) que:

“No mundo contemporâneo, torna-se cada vez mais relevante redefinir o papel da escola, com o objetivo de formar cidadãos capazes de participar ativamente de uma sociedade em contínua transformação. É preciso superar a fragmentação entre as diversas dimensões do desenvolvimento humano e transformar a escola em um espaço que amplie as experiências cognitivas, motoras, sociais e afetivas.” (Bee, 2003, p. 216).

Dessa forma, compreende-se que a função primordial da escola é promover o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano, elementos fundamentais da condição humana. Nessa perspectiva, diversas abordagens educacionais apontam para a importância da interação entre as crianças,

convergindo com as concepções de Piaget e Vygotsky (2008), ao destacarem a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem.

As ideias de Piaget, apresentadas por Bee (2003) em *A criança em desenvolvimento*, refletem um percurso que valoriza as soluções dadas pelas crianças aos problemas, independentemente de acertos ou erros. Para Piaget, a lógica do pensamento infantil difere qualitativamente da lógica adulta, e foi a partir desse princípio que ele estruturou sua teoria psicogenética, após realizar extensas pesquisas sobre o raciocínio infantil. Ele defendia que o conhecimento se constrói a partir da ação mental da criança sobre o objeto.

Por outro lado, Vygotsky (2008) complementa essa visão ao afirmar que o conhecimento não é resultado apenas da biologia ou da experiência, mas da forma como o indivíduo organiza e interpreta essas experiências para resolver problemas.

Conforme Helen Bee (2003), os postulados de ambos os autores têm raízes epistemológicas profundas e distintas, mas se complementam em diversos aspectos.

De La Taille et al. (1984), ao comparar as abordagens de Piaget e Vygotsky, destaca que este último se concentrou especialmente nos processos internos da aquisição, organização e resolução do conhecimento, valorizando sua dimensão simbólica. Vygotsky se refere aos processos cognitivos como funções mentais e à consciência como um sistema interligado de funções. Ele afirma que:

“A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. [...] Os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão profundamente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.” (Vygotsky, 1984, p. 64-65).

Ao abordar o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, é indispensável considerar teorias que integrem o cognitivo e o afetivo, como defende Arantes (2002):

“Partimos da premissa de que, no cotidiano educativo, não há uma aprendizagem puramente racional ou cognitiva, pois os estudantes não deixam seus aspectos afetivos fora da sala de aula. Ao interagirem com os objetos de conhecimento, seus sentimentos, afetos e relações interpessoais estão presentes e atuantes.” (Arantes, 2002, p.15).

Essas reflexões reforçam que há diferenças significativas entre as crianças que ingressam na Educação Infantil, especialmente do ponto de vista social. Ainda assim, ao interagir com seus colegas e com o ambiente escolar, a criança em desenvolvimento é capaz de construir conexões fundamentais que irão impactar toda a sua trajetória de vida.

## **A AFETIVIDADE**

Consideramos essencial fundamentar nossa abordagem em grandes referências da Educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, que, cada um à sua maneira, ressaltam a importância da afetividade no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Piaget (1995) enfatiza que a aprendizagem não pode ser simplesmente transmitida de forma passiva para as crianças. Para ele, o papel do educador é fornecer elementos que ajudem o aluno a construir ativamente o seu conhecimento. Através da ação, da tentativa e do erro, mais do que pela

simples verbalização do professor, a criança organiza suas ideias e compreensões. É no diálogo sobre os equívocos, a partir deles, que o professor consegue perceber o que o aluno já domina. Além disso, Piaget reconhece a importância da afetividade no ambiente escolar, pois ela cria um espaço de respeito mútuo, fundamental para o desenvolvimento das relações interpessoais e para uma aprendizagem mais significativa.

Já Vygotsky (1984) propõe que o processo de ensino-aprendizagem se dê por meio de uma interação respeitosa e cooperativa entre professor e aluno. Ele entende o aluno como um ser ativo, cujos conhecimentos prévios e contexto cultural devem ser levados em conta pelo educador. O professor, por sua vez, atua como mediador, conduzindo o aluno além do que ele poderia alcançar sozinho. A principal distinção entre Vygotsky (1984) e Piaget (1995) reside no fato de que, enquanto Piaget vê a aprendizagem como um processo essencialmente individual, Vygotsky a concebe como uma construção coletiva e social.

Paulo Freire (1996), por sua vez, ressalta o papel do professor como alguém que compartilha seu pensamento com os alunos, desafiando-os e os envolvendo em seu raciocínio. Em suas palavras:

“O bom professor é aquele que, enquanto fala, traz o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.” (Freire, P. In: Linhas, 2007)

Essas reflexões mostram como Freire também valoriza a afetividade como componente essencial da prática pedagógica. Para ele, é essa proximidade afetiva que estabelece uma relação genuína e, ao mesmo tempo, confere autoridade ao professor.

Seber (1997, p. 216), citado por Kullo (Org), reforça essa visão ao destacar que, embora o aspecto cognitivo da aprendizagem seja frequentemente mais explorado, o emocional não pode ser negligenciado: “as construções intelectuais são permeadas passo a passo pelo aspecto afetivo, e ele é muito importante”.

Sob a ótica da psicanálise, Freud contribui com a noção de “transferência”, um conceito que ajuda a compreender a relação emocional entre professor e aluno. Melanie Klein (1926), conforme citada por Freitas em material educacional, observa que, em situações em que a criança é tomada pela angústia, o afeto demonstrado pelo professor pode ter papel crucial em resgatar o bem-estar emocional do aluno, tornando possível retomar o aprendizado com mais segurança.

## **DOCUMENTOS OFICIAIS DE SME GARANTEM O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO**

Acolhimento e Adaptação na Educação Infantil: Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) estabe-

leem diretrizes fundamentais que orientam as práticas pedagógicas nas unidades de Educação Infantil da rede pública. Entre essas diretrizes, destacam-se as relacionadas ao acolhimento e à adaptação das crianças, especialmente no início do ano letivo ou em momentos de transição. Esses processos são compreendidos como etapas cruciais para o bem-estar emocional, o desenvolvimento integral e a permanência qualificada das crianças na instituição.

Acolhimento e Adaptação: mais do que um momento, uma postura pedagógica

A Instrução Normativa SME nº 39/2019 prevê que, no período compreendido entre os meses de dezembro e fevereiro, as unidades educacionais realizem ações que garantam o acolhimento das crianças e de suas famílias. Essas ações envolvem:

Convocação para matrícula dos bebês e crianças ingressantes;

Acolhimento das crianças que estão em continuidade na instituição;

Organização do processo de adaptação para as novas crianças.

O acolhimento não é visto apenas como uma etapa inicial do ano letivo, mas como uma prática contínua, que deve perpassar todo o cotidiano escolar. Trata-se de uma atitude da equipe pedagógica diante da chegada de cada criança, reconhecendo suas histórias, culturas, sentimentos e necessidades. O objetivo é fortalecer os vínculos afetivos entre crianças, profissionais da educação e famílias, estabelecendo um ambiente de confiança, escuta ativa e respeito mútuo.

A adaptação, por sua vez, é compreendida como um processo que respeita o tempo de cada criança. A presença da família durante os primeiros dias, a redução do tempo de permanência na unidade e a constância de educadores de referência são práticas recomendadas para garantir uma transição mais tranquila e segura.

Esses princípios estão inscritos no Plano de Trabalho das unidades educacionais, que deve contemplar estratégias para garantir um acolhimento sensível e humanizado, priorizando o bem-estar das crianças.

## **PADRÕES DE QUALIDADE E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS**

A Orientação Normativa SME nº 1/2015, que estabelece os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, reforça a importância da organização do ambiente como um fator essencial no processo de acolhimento.

Entre os pontos destacados pela normativa estão:

- A gestão democrática, pautada no diálogo, na escuta e na construção coletiva das práticas pedagógicas, deve permear todo o funcionamento da unidade;
- A organização dos tempos e espaços precisa respeitar o ritmo individual de cada criança, garantindo oportunidades para vivências significativas, diversificadas e respeitosas;

- Os ambientes devem ser planejados para proporcionar segurança, liberdade de exploração, múltiplas linguagens e interações, assegurando que as crianças sejam protagonistas de suas experiências.

Nesse sentido, o acolhimento também se materializa nos espaços: salas organizadas com intencionalidade pedagógica, materiais acessíveis, espaços de descanso e brincadeira adequados e afetividade nas relações do dia a dia.

A participação da família é compreendida pela SME como elemento estruturante na construção de vínculos entre a criança e a instituição educativa. O processo de adaptação é mais efetivo quando a família é acolhida, informada e envolvida desde o início. Por isso, é fundamental que a unidade promova encontros, escutas ativas e estratégias de aproximação entre os profissionais e os responsáveis pelas crianças.

O fortalecimento dessa parceria contribui para a segurança emocional da criança, além de ampliar as possibilidades de diálogo entre os saberes familiares e os saberes escolares. A escuta sensível às experiências das famílias também permite construir uma prática pedagógica mais coerente com a realidade de cada criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O acolhimento e a adaptação na Educação Infantil ressaltam a importância desse processo para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste artigo, ficou evidente que a criança, enquanto ser social, traz consigo uma rica bagagem de experiências e aprendizagens que influenciam sua interação com o ambiente escolar. O acolhimento, portanto, não deve ser visto apenas como um momento inicial, mas como uma prática contínua que envolve a construção de vínculos afetivos entre crianças, educadores e famílias.

A afetividade emerge como um elemento central nesse processo, sendo fundamental para criar um ambiente de confiança e respeito mútuo. As teorias de Piaget e Vygotsky, bem como as contribuições de Paulo Freire, reforçam a ideia de que a aprendizagem é um processo ativo e social, em que as emoções desempenham um papel crucial. A interação respeitosa e cooperativa entre educadores e alunos é essencial para que as crianças se sintam seguras e motivadas a explorar e aprender.

Além disso, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo enfatizam a necessidade de um acolhimento sensível e humanizado, que respeite o tempo e as individualidades de cada criança. A organização do ambiente escolar, a participação da família e a escuta ativa são práticas que devem ser integradas ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo de adaptação mais tranquilo e eficaz.

Em suma, o acolhimento e a adaptação são etapas fundamentais que não apenas garantem o bem-estar emocional das crianças, mas também estabelecem as bases para um aprendizado significativo e duradouro. Ao priorizar essas práticas, as instituições educacionais podem promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde cada criança se sinta valorizada e capaz de desenvolver seu potencial pleno.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, L. A. **A afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2002.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Editora Manole, 2003.

FERREIRA, A. **A construção do conhecimento na infância**. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KULLOK, M. **A afetividade na educação: reflexões e práticas**. São Paulo: Edufal, 1997.

OLIVEIRA, M. A. **A construção da identidade da criança na educação infantil**. 1992..

SANTOS, M.; GODOY, A. **Acolhimento e adaptação na educação infantil: um cuidado essencial**. 2010.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Instrução normativa nº 39/2019**. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-de-educacao-sme-39-de-22-de-2019/detalhes/5fd7b2f614119228d2161d15>. Acesso 10 abr. 2025.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Orientação normativa nº 1/2015**. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/padroes-basicos-de-qualidade-na-qualidade-da-educacao-infantil-paulista-orientacao-normativa-no-01/2015/>. Acesso 10 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; PIAGET, J. **A psicologia da educação**. 2008.

# A ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE



## GISELE LOPES XAVIER

Graduação em Pedagogia pela Universidade Unisantanna (2010); Pos Latu Sensu em Psicopedagogia pela faculdade conectada Faconnet (2019); Pos Latu Sensu em Cultura e Organização e Educação pela Faculdade conectada Faconnet (2021); Pos Latu Sensu em Psicologia Educacional pela faculdade conectada Faconnet (2023); Pos Latu Sensu em Educação Especial pela Faculdade conectada Faconnet;. Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Emei Parada de Taipas e professora de Educação Infantil e no Cei Jardim Rincão.

## RESUMO

Arte, Cultura e Vida, tem como objetivo investigar a formação para a consciência educacional e social de estudantes, pesquisadores e universitários, a fim de despertar a compreensão sobre influências na formação da arte e da cultura na formação do povo brasileiro. A investigação parte dos movimentos culturais, como eles surgiram e de que maneira estes movimentos conseguiram permanecer vivos até os dias atuais, preservando a história e tradições. A pesquisa é de cunho bibliográfico e como embasamento teórico, serão utilizadas as linhas de pensamentos de Aranha, 1986; Chauí, 2000; Gullar, 1993; Ribeiro, 1981, Freire, 2008, 2011, Faure, 1990 e Heloisa, 2003. Na tentativa de esclarecer uma série de assuntos sobre a cultura, a arte e a educação, estão unidos pela interpretação dos temas em uma linha de raciocínio que se aproxima das discussões sobre os movimentos de arte e cultura popular. As experiências de vida e sensibilidade humana, nos fazem pensar nas infinitas maneiras de realizar a educação, especialmente a informal que é uma porta aberta para a criatividade e uma marcha de aprendizagem constante. A arte está a serviço da cultura, da memória, do patrimônio e em especial da preservação de identidade estão a serviço do desenvolvimento da educação, é caminhar para a construção de expressão da liberdade, além de justificar as atividades de criatividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte; Cultura; Educação; Vida.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo visa e despertar a compreensão sobre influências na formação da arte e da cultura na formação do povo brasileiro. No tocante à cultura brasileira, destacam-se três povos

significativos que contribuíram expressivamente para sua formação: os índios, os negros e os portugueses. Os povos negros e índios eram vítimas da política de exploração e escravidão humana, a qual se perpetuou por três séculos no Brasil, durante o período da colonização.

Diante deste cenário hostil, negros, africanos e índios criaram inúmeros movimentos de resistência que influenciaram a arte e a cultura popular brasileira. No princípio, tais expressões foram desenvolvidas com o intuito de externar os gritos de lutas, dores e perdas, além de representar os sofrimentos, as vitórias e a fé em suas divindades religiosas.

Na tentativa de esclarecer uma série de assuntos sobre a cultura, a arte e a educação, estão unidos pela interpretação dos temas em uma linha de raciocínio que se aproxima das discussões sobre os movimentos de arte e cultura popular.

Nessa construção, alguns conceitos da antropologia se fazem importantes, pois dela surgiu a necessidade do homem de pensar sobre si e sua cultura, para entender e vivenciar a cultura do outro. Os pensamentos da filosofia aqui utilizados buscam apresentar explicações para as razões e ações das experiências humanas e propõem observar, conhecer, investigar, discutir e solucionar problemas da vida. Além disso, um diálogo com autores da educação é feito com o intuito de pesquisar a capacidade de desenvolvimento intelectual dos seres humanos ao entender, criar e modificar o meio e a história, que corrobora e mostra fatos da humanidade carregados de traços culturais.

Como embasamento teórico, serão utilizadas as linhas de pensamentos de Aranha, 1986; Chauí, 2000; Gullar, 1993; Ribeiro, 1981, Freire, 2008, 2011, Faure, 1990 e Heloisa, 2003.

À metodologia da pesquisa qualitativa, somam-se as pesquisas bibliográficas e, como embasamento teórico trazer a voz e o pensamento dos respectivos mestres sobre a temática proposta.

## **ARTE, CULTURA E VIDA**

Darcy Ribeiro apresenta as configurações sociais que formaram o povo brasileiro, as influências dos índios, dos negros africanos e dos colonizadores para construção social e cultural. Ribeiro (1981), ao tratar da formação do povo brasileiro, não apresenta qualquer retrato favorável de uma nação que poderia ser construída para dar um lar próspero aos futuros filhos que aqui nasceriam. Desse modo, mostra o Brasil como um lugar indesejável para se viver, embora bom para o comércio, de acordo com o seguinte fragmento.

O Brasil não nasceu como etnia e se estruturou como nação em consequência da soma dos desígnios de seus criadores. Surgiu, ao contrário, como uma espécie de subproduto indesejado e surpreendente de um empreendimento colonial, cujo propósito era produzir ouro ou café e, sobretudo, gerar lucros exportáveis (RIBEIRO, 1981, p. 19).

Infelizmente, é triste a forma como foi construída a sociedade brasileira, na qual houve inúmeras perdas. Homens foram usados como ferramentas de trabalho para suprir as necessidades de outros homens – a saber, dos portugueses – que fizeram do Brasil sua colônia. Milhares de vidas foram exauridas no tempo do Brasil Colonial, que se estendeu desde 22 de Abril de 1.500 até tornar-se independente, em 07 de Setembro de 1.822. As primeiras vítimas foram os indígenas, os

verdadeiros donos das terras, que aqui habitavam.

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nestas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir, jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história (RIBEIRO 1995, p. 26).

Os índios consideravam a natureza uma genitora da vida e desfrutavam dela, portanto, não compreendiam a razão de ajuntar bens na terra sabendo que, um dia, todos morreriam. Muitos deles experimentaram a fúria dos colonizadores, que os submeteram ao trabalho forçado, e morreram devido à ganância e à crueldade daqueles homens.

Quirino (1918), em seu artigo “O Colono Preto Como Fator da Civilização Brasileira”, contribui afirmando que, com a necessidade de continuar a exploração nas terras brasileiras, os portugueses lançaram mão de outras colônias.

Não contentes com escravizar o índio brasileiro, destruindo-lhe tribos e nações inteiras, como se deu no Maranhão e no Pará, como se fez no Guaiá, na zona do sul, no século XVII, e porque o escravo indígena era mui inconstante e menos seguro, sobre ser uma propriedade muito controversa entre os colonos e as autoridades, voltaram os colonizadores do Brasil vistas cobiçadas para as terras da África e daí retiraram a mais rica mercadoria que lhes não forneciam os silvícolas americanos (QUIRINO, 1918, p. 147).

Os colonizadores substituíram o trabalho escravo indígena brasileiro pela mão de obra escrava africana, o que gerou a importação de muitos negros ao Brasil.

O negro saía assim do desenraizamento de sua própria tradição – através da deculturação – para aculturar-se num corpo de compreensões coparticipadas, de técnicas bem definidas de provimento da subsistência, de crenças e de valores de uma etnia embrionária. Ali onde, ao contrário, faltaram essas protocélulas étnicas, o escravo se encontrou só diante do capataz e do senhor. Não podendo entender ao mais fundo de sua humanidade para conservar-se humano, na condição de besta de trabalho a que fora reduzido. Nesta circunstância, ao ser deculturado, só aprendia a falar boçalmente a língua do amo e a produzir, segundo técnicas inteiramente novas para ele, exibindo por isso, uma infantilidade que parecia ao seu primitivismo, mas que só exprimia as terríveis condições em que vivia, como carvão humano (RIBEIRO, 1981, p. 72).

Estes povos passaram, então, a integrar as classes sociais dos pobres e miseráveis que, por várias gerações, buscaram e ainda buscam sair da situação de pobreza e exclusão. Atualmente, muitos descendentes continuam em um regime servil, realizando e prestando trabalhos manuais de forma precária.

O povo que foi condenado a viver em situação sub-humana e a realizar trabalhos em regime de escravidão nas fazendas na época da colonização, acumulou como resultado da sua libertação um grande atraso social, pobreza, miséria e exclusão, sobrando-lhe as periferias das cidades e o descaso social.

Freire (2011), no livro *Pedagogia da Autonomia*, menciona que ensinar é poder criar possibilidades de haver uma construção de saberes, tendo como objetivo ajudar na formação das pessoas. Ao mesmo tempo em que eu ajudava meu pai, ele me ensinava uma profissão. Freire (2011) afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25). A aprendizagem com meu pai me proporcionou autonomia para, posteriormente, construir

minha própria casa.

A filósofa Aranha (1986) afirma que os mitos têm um papel fundamental, pois contribuem para o desenvolvimento das afetividades humanas. A função do mito não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o homem em um mundo assustador. Os contos, os mitos e as fábulas fazem parte da nossa vida, ilustrando e oferecendo novas formas de enxergar a realidade e, por meio das mensagens subjetivas, auxiliam na construção da educação humana.

Gullar (1993), poeta e crítico de arte, referindo-se à criação e elaboração, afirma que a criação artística, de maneira geral, é humana; produto da realização do trabalho; fruto da imaginação, da criação e da expressão do sentimento, tendo representatividade social.

Criador não é apenas quem faz; quem acha também o é. Assim, uma pedra encontrada no mato pode ser uma obra de arte[...] Todos são artistas e ninguém é artista. Só se esqueceram de uma coisa: para que aquela pudesse ser vista como obra de arte, foi preciso primeiro que o artista tivesse inventado a arte (GULLAR, 1993, p. 18).

A obra artística é fruto da imaginação humana e é elaborada pelos elementos encontrados na natureza ou no meio social, que são modificados e ganham novos significados.

Os historiadores humanistas apresentam o termo “desculturar” e porque as políticas impostas aos índios e negros fizeram com que eles sofressem perdas de seus valores culturais, religiosos e sociais. O povo angolano, mesmo não sendo escravizado, perdeu muito com a colonização dos portugueses e, até os dias atuais, sofre convivendo com a pobreza.

Darcy Ribeiro (1981), quando se refere à cultura afirma que cada homem é sempre e essencialmente um ser cultural, detentor da tradição que o humaniza. Sua cultura só desaparecerá com ele, se for impossibilitado de transmiti-la socialmente a seus descendentes. Nota-se, portanto, que a política utilizada para desculturar o povo angolano tem uma consequência irreversível, pois tudo indica que, após algumas gerações, a língua materna denominada “dialeto” pelos colonizadores desaparecerá e, com o passar do tempo, ficará mais difícil usar suas expressões, impossibilitando a oralidade nativa. Freire (2008) traz uma passagem no livro *Pedagogia do Oprimido* que descreve, em poucas linhas, a mudança de tais pensamentos.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2008, p. 57).

Atualmente, se busca o conhecimento, estudando e construindo ideias, criando e recriando novos pensamentos. A nova maneira de pensar e de ser um sujeito indagador é fruto do jogo: buscar e querer se libertar, de pensar e de enxergar a realidade mediante a inclusão educacional, resultando em uma rica experiência de vida.

## **ARTE COMO CRIAÇÃO DA CULTURA**

No princípio, as representações e criações de arte surgiram para suprir as necessidades do homem introduzindo novos elementos capazes de facilitar a vida.

As criações que o homem realiza, tanto as primitivas como as contemporâneas, possuem um objetivo e uma representação. Com o desenvolvimento da sociedade, as criações passaram a ser introduzidas em sua confecção trazendo novos conhecimentos. Desta forma, muitos processos foram desenvolvidos a fim de trazer facilidades, o que possibilitou atender a um número maior de pessoas, melhorando a forma de ser e estar no mundo.

No que se refere à arte e ao desenvolvimento da humanidade, Duarte (1991) apresenta o homem como um ser cultural que, nos tempos remotos, já produzia a arte da simbolização.

Um fenômeno comum a todas as culturas – desde as mais “primitivas” às mais civilizadas”, desde as mais antigas a mais atual – a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, integralmente, desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em sua forma mais simples como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas (DUARTE, 1991, p. 38).

As primeiras formas de criação humana foram feitas pela imitação do que se via na natureza, pode-se observar que o homem busca inspiração em seu ambiente e cria novos elementos (os objetos e figuras) para expressar a linguagem por meio da arte. Este é um recurso valioso para os seres humanos demonstrarem seus saberes, seus sonhos e suas necessidades.

O homem ao criar revela o conhecimento sobre o meio em que se encontra. Quando essa criação é um objeto que lhe traz facilidades e benefícios à vida, ele faz uso.

A arte é concebida como expressão, transformando num fim aquilo que, para as outras atividades humanas, é um meio. É assim que se diz que a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audição, faz sentir a mão e o corpo, faz emergir o natural da natureza, o cultural da cultura (CHAUÍ, 2000, p. 325).

O homem, por meio da criação, exprime seus saberes culturais, realiza várias formas de pensar, sentir e agir. De acordo com Chauí (2000), a arte possui papel importante para a humanidade: a representação simbólica dos saberes do homem. Ela exprime sentimentos, podendo transmitir significados carregados de simbologias.

Para Chauí (2000), o homem se autorrevela ao apresentar, contar e representar a história de seu passado, requerendo o interesse pelo ato de simbolizar a vida.

A linguagem simbólica, privilegiando a memória e a imaginação, nos diz como as coisas ou os homens poderiam ter sido ou poderão ser voltando-se para um possível passado ou para um possível futuro; a linguagem conceitual busca dizer o nosso presente, fala do necessário, determinando suas causas ou motivos e razões; procura também as linhas de forças de suas transformações e o campo dos possíveis, como possibilidade objetiva e não apenas desejada ou sonhada (CHAUÍ, 2000, p. 150).

As representações que o homem cria são construídas por ferramentas. Tais recursos possuem grande influência no processo de elaboração e finalização da ação, pois, conforme o nível do domínio sobre elas, ele consegue melhores detalhes no acabamento. Gullar (1993) admite que os desenvolvimentos dos avanços tecnológicos trouxeram mudanças na forma de produção, nas quais muitas representações elaboradas pelo homem passaram a apresentar maiores detalhes.

Com os desenvolvimentos das ferramentas e o com o passar do tempo, o homem incorporou em seu meio de produção as máquinas, estas vieram para produzir em maior quantidade e auxiliar o homem em suas criações (GULLAR, 1993, p. 73).

Gullar (1993) acrescenta que os trabalhos de criação artística vêm sendo drasticamente

substituído por máquinas.

Essa observação reflete o estado de espírito do artista em fase de uma realidade que se transforma a cada dia, do crescimento da civilização industrial que vai impondo, especialmente nas cidades, uma nova forma de vida e um novo cenário para o homem. O meio mecânico de reprodução da realidade e de criação de novas formas torna o artesanato pictórico uma espécie de arcaísmo (GULLAR, 1993, p. 72).

As indústrias e os avanços tecnológicos criaram um novo cenário, influenciando a arte na modernidade cujos meios mecânicos produzem modelos que expressam o domínio do homem diante das novas tecnologias. Neste momento de desenvolvimento industrial, o homem deixa de ser protagonista e a máquina industrial assume este papel, recebendo comandos para produzir em grande escala.

Os artistas, que utilizavam suas mãos para dar vida às criações, devem acoplar-se às máquinas e fazer de seu corpo meios de produção. O corpo e a máquina juntos estão governados pelas lógicas do lucro: quanto maior a produtividade, maior é a receita. O artesão, assumindo tal postura, se insere na cultura industrial: os objetos industriais são mercadorias e, por isso, neles, os valores de troca oculta e de uso, o próprio trabalho humano que os criou e a transformação da obra de arte em objeto tendem, também, a ocultar as pessoas.

Os objetos industriais não são arte, pois a arte é criação do homem. Ela carrega saberes e conhecimentos culturais de seu idealizador. A criação da arte é o modo pelo qual o artista se constrói fora de si e consegue dar permanência à fantasia. Quando esta expressão de criação é exposta ao público de maneira comercial e industrial, torna-se depreciável.

Muitos artistas contemporâneos, que vivem da arte, realizam suas criações para vendê-las. Ao realizar essa ação, a arte que, no passado, surgiu como representação dos saberes da história e de descobertas da humanidade, passa a ser tratada, na atualidade, como objeto de comércio. Por outro lado, as novas artes buscam demonstrar os conhecimentos tecnológicos do homem moderno, utilizando novas ferramentas que representam seu saber cultural.

Na sociedade atual, não existe uma divisão rígida entre os artistas tradicionais e modernos, mas há aqueles que preferem as novas tecnologias e outros que continuam utilizando os modelos anteriores. O que se percebe é a escolha de como eles realizam as criações artísticas, assim, alguns optam por se manter na tradição – provavelmente, por trabalharem com elementos mais rústicos como pedras, raízes, sementes, troncos, barro e outros encontrados na natureza – e outros decidem usufruir da tecnologia moderna, utilizando as ferramentas e tecnologias mais recentes. Isso simboliza a evolução do homem por meio da complexidade de suas criações, no entanto, muitos artistas valorizam as novas ferramentas e recursos tecnológicos, mas ignoram a maneira de criação de arte praticada no passado.

A arte traz muitos benefícios: desenvolve as percepções humanas e potencializa a sensibilidade. Desumanizar as criações artísticas é desumanizar as ações criativas, porque a arte é o resultado da observação e da escuta da comunicação do homem com o seu universo.

Chauí (2000), afirma que a arte transmite e relata os saberes humanos mediante a linguagem da simbolização. Duarte (1991) destaca que ela conta o desenvolvimento e os saberes da

história da humanidade, sendo assim, ela não pode ser depreciada. E o crítico Gullar (1993) esclarece que as criações da arte antiga contribuem para ajudar a sustentar as evoluções das artes da contemporaneidade. Os artistas modernos utilizam-se dos avanços das novas ferramentas e criam obras capazes de demonstrar suas descobertas e seus saberes. Morais (1992) admite que os maquinários produzem materiais descartáveis.

O desafio presente é assegurar os valores humanos por meio da criação da arte, pois mesmo com tantas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, ela carrega a história da evolução do homem mediante o uso da simbologia.

## **VIDA NA CRIAÇÃO DA ARTE**

O homem representa o seu habitat por intermédio da arte, linguagem simbólica que transmite mensagens, conta histórias e representa o desenvolvimento; e que, por meio das criações e ferramentas, idealiza com maiores ou menores detalhes.

Morais (1992) define a arte como prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano: a arte como criação de formas perceptíveis do sentimento humano, pode ser vista de diferentes ângulos. Todos se integrando numa visão mais ampla da realidade artística. A arte nos transforma mediante a expressão do sentimento, ela é capaz de explorar no mais profundo de nós, ocupando um lugar em nossas vidas.

Gullar (1993), em seu livro *Argumentação Contra a Morte da Arte*, refere-se à apresentação da arte dizendo que o homem utiliza a linguagem simbólica da arte para representar o universo em que se encontra.

A pintura é uma linguagem e, portanto, o significado de cada forma só existe em função do sistema geral em que ele se insere. E essa compreensão lhe permite ampliar o campo da linguagem pictórica para incluir nela todos os signos de todos os sistemas da linguagem visual: as garatujas, as letras, os labirintos, etc. (GULLAR, 1993, p. 38).

Mediante as representações simbólicas, o homem expressa seu meio social e seus sentimentos. As primeiras criações foram representações dos materiais e animais que compunham o habitat em que o homem vivia e, ao criar e recriar estas representações e simbologias, ele demonstra o conhecimento cultural.

Com base no momento que o homem modifica o habitat, transformando-o, humanizando-o, interpretando seus conhecimentos, introduz novos saberes carregados de simbologias. A criatividade produz novos objetos e ferramentas, artes geniais que servem para facilitar a vida do homem.

A filósofa Chauí (2000), no livro *Convite à Filosofia*, na mesma linha de pensamento, afirma que o homem cria a arte pela necessidade de sobrevivência.

A arte como expressão e construção. A obra de arte não é pura receptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontânea e livre, mas expressão de um sentido novo, escondido no mundo, e um processo de construção do objeto artístico, em que o artista colabora com a natureza, luta com ela ou contra ela, separa-se dela ou volta a ela, vence a resistência dela ou dobra-se às exigências dela (CHAUÍ, 2000, p. 323).

O homem percebeu que, para sobreviver, precisava humanizar seu habitat, criar novos instrumentos que representam o saber cultural. Assim, a história da origem da arte traz compreensão de como ela é importante no contexto do desenvolvimento da humanidade. O homem é um ser criativo e, segundo suas criações e recriações, ele demonstra seu saber; este pode ser compartilhado, gerando um conhecimento cultural.

Segundo Freire (2008), a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar “distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer uma aproximação metódica.

Desta forma, a arte é resultado da criação, da curiosidade, da ação e do conhecimento, e pode ser apreciada, elaborada e aprendida por outros. Além de ela mover a imaginação, é uma fonte para a aprendizagem porque o ser humano, por intermédio da intuição desde sua tenra idade, desenvolveu objetos artísticos que representam o desenvolvimento e o saber cultural.

Morais (1992) define a arte como prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano. O antropólogo Faure (1990) considera que o homem por meio da arte conta sua história.

A filósofa Chauí (2000) colaborou validando que o homem criou e desenvolveu a arte pela busca da sobrevivência. Gullar (1993) demonstrou que o homem utiliza a arte para representar o universo em que se encontra e Freire (2008) considerou que a arte representa a construção ou a produção do conhecimento humano.

O homem apropriou-se de seu meio e, por intermédio de sua ação, o transformou criando novos elementos úteis, capazes de facilitar a vida; desenvolveu a arte, fruto de suas criações – os primeiros elementos foram para uso, conforto próprio para sua sobrevivência. O homem adquire saberes, ou seja, aumenta suas criações, representando seu conhecimento, demonstrando o domínio perante o universo em que se encontra.

## **ARTE E EDUCAÇÃO**

O Brasil, por ser um país de vasta extensão territorial, possui inúmeras representações expressas na criação de elementos artísticos, além de diversos movimentos culturais que retratam os saberes do povo. Cada região do Estado brasileiro possui suas próprias expressões de subculturas que, por sua vez, desenvolvem um papel social, em que os artistas conseguem se representar e transmitir sentimentos por meio da comunicação com a arte.

No livro Arte-educação – Vivência, experiência Heloisa (2003) demonstra a importância das ações de movimentos de arte popular, afirmando que a arte-educação visa um processo de humanização e, por isso, desempenha um papel fundamental nos indivíduos. Isso possibilita desencadear o autoconhecimento, afiliar a percepção, aguçar o senso estético e estimular a imaginação, respeitando o potencial criativo que existe em cada ser humano.

A arte-educação contribui para a constituição do sujeito e a construção do conhecimento.

As criações possuem potencialidade para estimular o sentimento humano, além de desenvolver elementos pedagógicos. A educação e a arte estão vinculadas porque suas funções estão ligadas a criações. Duarte (1991), aborda a maneira que os artistas apresentam a arte na sociedade.

Toda a arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas. Como exemplo de formas estáticas, temos: o desenho, a pintura, a escultura etc.; como exemplo de dinâmica: a dança (o corpo descreve formas no espaço), a música (as notas compõem formas sonoras), o cinema etc. Nas artes “dinâmicas” as formas se desenvolvem no tempo, ao contrário das “estáticas”, cujas formas não variam temporalmente (DUARTE, 1991, p. 44).

A arte demonstra os sentimentos de diversas formas de simbolização. Todas essas maneiras representam o saber cultural de criação e de expressão de um povo e é justamente nos saberes do povo que nasce a educação popular.

Heloisa (2003) afirma que a arte popular funciona como base propulsora do processo educativo, pois a mesma possui a capacidade de aguçar a percepção das pessoas, estimulando e facilitando o processo de aprendizagem.

Duarte (1991), ao se referir sobre o processo de aprendizagem da linguagem, afirma que a arte e a criação são formas perceptivas e expressivas do sentimento humano. Tais recursos estimulam a inteligência e contribuem para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Os dois pensadores humanistas caminham na mesma linha de pensamento.

A arte-educação no Brasil, segundo Duarte (1991), teve o seu surgimento com o intuito de atender às atividades domésticas e às funções industriais.

Porém, para ocultar um pouco o seu caráter domesticador, a Lei 5.692/71 trouxe no seu bojo algumas novidades, como a instituição artística. “Antes dela tínhamos na escola algumas disciplinas que possuímos o termo “arte” em seu nome”. É o caso das “artes industriais”, em que se aprendia a fabricar objetos “úteis”; ou das “artes domésticas”, nas quais se aprendia a cozinhar, a bordar etc. Ou ainda as aulas de músicas (às vezes denominadas “canto orfeônico”), em que o aluno cantava, com o acompanhamento do mestre, os hinos do País. Mas, com a Lei, a arte educação foi “oficializada” nas escolas lado da profissionalização pragmática (DUARTE, 1991, p. 81).

A profissionalização dos alunos era idealizada pela atividade artística e não tinha metodologia para aguçar a criação, mas apenas para educar os alunos com o propósito de servirem o mercado de trabalho. As escolas brasileiras, desde o princípio, ao seguirem esse método, praticavam a técnica de retalhar as informações, tendo por finalidade fazer de seus alunos meros reprodutores de pensamentos elaborados.

A escola hoje se caracteriza pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos devem se submeter. Não há ali um espaço para que cada um elabore a sua visão de mundo, a partir de sua situação existencial. A escola ensina resposta. Resposta que, na maioria dos casos, não correspondem às perguntas e às inquietações de cada um. Se verdadeiras, as dúvidas dos alunos não chegam sequer a ser colocadas, pois o professor já sabe o que todos devem ou não saber, antecipadamente. Reproduz-se a cisão da personalidade, presente em nossa civilização: cria um “mundo teórico abstrato” que serve apenas para fazer provas e “passar de ano” e que não se articula à vida vivida dos estudantes. A um fosso profundo entre o que se faz, entre a teoria e a prática (DUARTE, 1991, p. 73).

A arte-educação possuem inúmeros benefícios, tanto humanos quanto sociais, ela foi resrita ao molde do currículo escolar. Isso fez com que as abordagens das expressões artísticas fossem tratadas como exercício manual. Segundo Duarte (1991), estamos vivendo numa civilização racionalista, a qual pretende separar a razão dos sentimentos encontrando-se na primeira o valor

máximo da vida.

A escola educa os alunos para seguirem regras pré-estabelecidas, que têm como objetivo engessar a criatividade, não dando possibilidade de formar alunos questionadores e críticos. A política implantada é para o aluno ser moldado e atender ao mercado de trabalho, ficando a arte e a criação humana em segundo ou terceiro plano.

O ensino brasileiro tem se voltado para atender às exigências do mercado de trabalho, com mão de obra barata e sem questionamentos. Alunos são educados para servirem à linha de produção de fábrica, formada por indivíduos mecanicamente adaptados e não pensantes. Heloisa (2003) vem ao encontro de Duarte (1991) e faz críticas à metodologia implantada no Brasil.

Ao ser criada com a lei Nº 5.692/71, Educação Artística assumiu o caráter dogmático que subjaz ao contexto escolar, perdendo desde o início suas características, sua razão de ser, desfigurando-se (HELOISA, 2003, p. 12).

Partindo dessa observação, percebe-se que a ação do governo não possibilita o desenvolvimento da criação e nem o senso crítico dos alunos, pois a arte está reservada para poucas horas-aulas dadas, cumprindo a exigência básica do currículo escolar. Duarte (1991) corrobora dizendo que:

A arte-educação não deve significar, finalmente, a mera inclusão da “educação artística” nos currículos escolares. Porque, em se mantendo a atual estrutura (compartimentada e racionalista) de nossa escola, a arte ali se torna apenas uma disciplina a mais entre tantas outras. O que está em jogo é a própria estrutura escolar, em que a educação, entendida como uma atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo, foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes pelos educandos (DUARTE, 1991, p. 74).

Atualmente, os currículos escolares foram formulados e subordinados às exigências do mercado. Com isso, a escola está perdendo a sua função de ser formadora de identidade social e cultural, e se mantém como fornecedora de mão de obra.

As atividades de artes nas escolas perdem o real valor porque os alunos não compreendem a importância que a arte tem para o desenvolvimento criativo; esta passa a ser tratada como uma simples atividade lúdica e, conseqüentemente, os profissionais da arte não são valorizados, pois suas atividades propostas são consideradas irrelevantes para a aprendizagem.

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como “pau para toda a obra”, como um “quebra galho”. Frequentemente ele é obrigado a ceder suas aulas para “aulas de reposição” de outras disciplinas (DUARTE, 1991, p. 82).

Para Duarte (1991), a falta de comprometimento e o descaso com a arte-educação faz com que os alunos se prejudiquem. É nesta perspectiva que se situam os debates travados em torno da questão do papel desempenhado pelas escolas, no qual as mesmas não valorizam as atividades de artes por possuírem políticas curriculares voltadas somente para atender aos anseios do mercado.

A nova ordem emergente nas políticas públicas na área educacional faz com que se desvalorizem as atividades lúdicas e valorizem os conhecimentos científicos. Neste mesmo contexto, Duarte (1991) demonstra que os alunos não estão adquirindo conhecimento crítico e desconhecem que a própria ciência – que pretende ser um conhecimento rigoroso – é filha da imaginação.

Aliás, a ciência surge, nos primórdios do século XVII, quando a imaginação de Galileu leva-o

a afirmar: “vamos supor que um corpo caia sem sofrer interferência do atrito com o ar”. Isto é, imaginemos uma coisa inexistente em nosso mundo: a queda livre, sem interferência da atmosfera, o movimento contínuo. A imaginação é, portanto, o dado fundamental do universo humano e o motor de todo ato de criação (DUARTE, 1991, p. 53).

A ciência foi desenvolvida pela criatividade e imaginação humana e teve como resultado o avanço e o desenvolvimento tecnológicos. A inspiração criativa de Galileu foi o berço do desenvolvimento científico de toda a humanidade, o que levou muitos outros cientistas a acreditar na criatividade e na imaginação.

O aluno, por meio das atividades artísticas na educação, tem capacidade e potencialidade para criar um universo imaginário. No processo de criação e desenvolvimento humano, a arte foi introduzida no currículo escolar de maneira racional, por meio de livros didáticos. Estes, por sua vez, não são capazes de demonstrar a magia da expressão porque lhes faltam o sentimento, o amor e a sensibilidade humana.

A via racional implantada na educação para realizar atividades de artes nos currículos escolares não é a melhor forma para atingir o real, pois ela apresenta regras, preposições e conceitos pré-estabelecidos. A arte está a serviço da cultura, da memória, do patrimônio e, em particular da preservação da identidade.

Reconhecer e aplicar os benefícios da arte em prol do desenvolvimento da educação é caminhar para a construção de expressão da liberdade. Aprisionar a arte, justificando suas atividades no modelo didático escolar, é desfigurar a criatividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi um grande desafio estudar a arte e a cultura e a vida por intermédio da educação informal, praticada ao longo da história da humanidade. A pesquisa revelou por meio das investigações, a necessidade de observar as estratégias para realizar a educação de seus saberes para ser vivida e expressada na cultura das pessoas.

É necessário capacitá-los para a produção da construção humana. Para tanto, os representantes da arte e da cultura popular procuram repassar seus conhecimentos embasados nas histórias e tradições.

Aranha (1986), destaca o desenvolvimento da afetividade humana por meio de contos e mitos, os quais contribuem para a aprendizagem e formação dos valores educacionais. Algumas estratégias estão mantidas até a atualidade e, no passado, essas estratégias de resistência serviram para camuflar as reais intenções embutidas nos movimentos culturais.

Os negros, os índios e todos os que compõem as classes exploradas compartilham seus sonhos e esperanças de um dia ter a liberdade e o direito de lutar pelas conquistas da vida e por intermédio da arte de expressar, foram desenvolvidos movimentos de manifestações populares, culminando na identidade cultural do povo brasileiro.

O imortal poeta e crítico de arte Gullar (1993), referindo-se à criação e à elaboração da arte,

corroborar que a criação artística, de maneira geral, é humana; é produto da realização do trabalho; é fruto da imaginação, da expressão do sentimento, tendo representatividade na comunicação social.

As experiências de vida e sensibilidade humana, nos fazem pensar nas infinitas maneiras de realizar a educação, especialmente a informal que é uma porta aberta para a criatividade e uma marcha de aprendizagem constante.

A arte está a serviço da cultura, da memória, do patrimônio e sobretudo da preservação de identidade estão a serviço do desenvolvimento da educação, é necessário caminhar para a construção de expressão da liberdade, além de justificar as atividades de criatividade em que o ser humano exprime se vale de sua criação a forma de ver, ser e estar em um mundo marcado pela fragmentação, mas que desafia a todos para o resgate da humanização de forma que todos sintam-se pertencentes da sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando, Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DUARTE, Junior, João Francisco. **Porque arte e educação**. São Paulo: Papirus, 1991.

FAURE, Élie. **Arte Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários para a educação**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação Contra a Morte da Arte**. Rio de Janeiro: Renan, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cultura e Terra**. São Paulo: Revista Ilustrada, publicação 02 mai. 2013.

HELOISA, M. C. T. F.; SIQUEIRA, I. S. P. **Arte educação, Vivência, experiencição ou livro didático**. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAIS, Regis de. **Arte a educação dos sentimentos**. São Paulo: Letras, 1992.

QUIRINO, Manuel. **O Colono Preto Como Fator da Civilização Brasileira**. Bahia: Artigo, 1918.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Brasil no Folclore**. Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

# AS FUNÇÕES EXECUTIVAS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL



**LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE CAMPANÁRIO BARBOSA LINCZUK**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016) ; Professora da Educação Infantil - no CEMEI CELINA GUIMARÃES VIANNA.

## RESUMO

O presente estudo apresenta o conjunto de habilidade chamado “funções executiva”, composto pela memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade, relacionando o seu papel no processo de aprendizagem durante o desenvolvimento integral das crianças, focando no quanto é fundamental estimular essa habilidade. Observa-se por meio da revisão de pesquisadores que se debruçam na compreensão dessas questões, verificar que quando bem estimulados pode ser um diferencial no desenvolvimento cognitivo. A influência do trabalho contribui nos aspectos físicos, afetivos, comportamentais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Funções executivas; Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo.

## INTRODUÇÃO

O estudo do tema é relevante para que possamos compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, pois exige uma análise aprofundada das funções executivas, um conjunto de habilidades cognitivas cruciais que sustentam o aprendizado, a adaptação e o comportamento direcionado a objetivos ao longo da vida. A relevância do estudo dessas habilidades – que englobam a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva – reside na sua influência fundamental no processo de desenvolvimento das crianças. Ao explorarmos a relação entre as funções executivas e o amadurecimento cognitivo, torna-se evidente como eventuais déficits nessas capacidades podem impactar significativamente a trajetória de desenvolvimento. Motivado pela importância dessas habilidades cerebrais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral,

o presente trabalho tem como objetivo central apresentar a relevância das funções executivas na infância. Através de uma revisão bibliográfica, busca-se o papel essencial dessas funções e seu processo de desenvolvimento. Para tanto, serão consultados teóricos e pesquisadores de referência na área, a fim de contextualizar e fundamentar a discussão sobre a importância das funções executivas no desenvolvimento infantil

## **FUNÇÕES EXECUTIVA**

As funções executivas (FE), se referem a “um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que permitem ao indivíduo exercer controle e regular tanto seu comportamento [...] quanto o processamento de informações.” (SEABRA, Alessandra, et al. P.55, 2014.). Esse processo está envolvido com as funções cognitivas, emocionais e comportamentais (MALLOY-DINIZ, et al, 2008), tendo como base neurológica, córtex pré-frontal.

O modelo de FE mais citado entre estudiosos é o Modelo Fatorial, que faz referência a pesquisas realizadas com adultos. Este modelo tem se fortalecido por estudos recentes, como o de Adele Diamond (2013), que corrobora com Miyake et al (2000), que explicita sobre a existência de três componentes: memória de trabalho, inibição e flexibilidade.

Nesse modelo, o primeiro componente, a memória de trabalho é responsável pela informação “atual”, conforme Seabra, et al,(s/p 2012), “a memória de trabalho permite manter uma informação na mente enquanto se trabalha com ela, se atualiza informações necessárias a uma atividade ou enquanto se realiza outra tarefa.”. Assim, esta habilidade é importante para realizar cálculos mentais, lembrar momentos de maneira ordenada, passado e presente, entre outras situações rotineiras. Já o segundo componente, a inibição, é caracterizada pelo controle inibitório e atenção seletiva. Conforme Barkley (1997), é a capacidade de controlar o primeiro impulso e, ao mandar uma resposta, essa ser mais adequada. Também está relacionado com o fato de se manter em uma atividade mesmo sendo desagradável realizá-la. O terceiro componente, a habilidade da flexibilidade, se refere à capacidade de alternar entre dois ou mais objetivos diferentes e está relacionada com a criatividade do indivíduo e como se apresenta em situações novas. (DIAMOND, A. 2013).

Segundo Paraizo, Marilise A, Almedia et al (2015), utilizou em seu trabalho o teste neuropsicológico Montreal Cognitive Assessment (MoCA) para rastrear comprometimento cognitivo leve (CCL) em sujeitos não idosos com doença renal crônica (DRC). Neste estudo comprova-se a eficácia do MoCA para rastrear as FE, caso a pontuação for  $\leq 24$  demonstra um comprometimento cognitivo (CC) em que definiu-se CC como CCL, por não estar vinculado a prejuízos na funcionalidade do sujeito.

Existem outros instrumentos que rastreiam as habilidades das funções executivas, por exemplo, o Stroop, muitos estudos utilizam o teste Stroop para avaliar atenção seletiva e funções executivas. As pesquisadoras Margarete Klein, Carla Cristina Adda, et al (2010), utilizaram em sua pesquisa este instrumento para verificar a correlação escolaridade e desempenho do Quociente de Inteligência, idade e desempenho, e encontraram nos resultados uma significância entre escolari-

dade e desempenho do QI e sem significância em relação a idade.

Com isso, nota-se que as funções executivas são fundamentais para o indivíduo em diversas situações no decorrer da vida. Os componentes da FE estão interligados entre si, e são responsáveis por autocontrole, atenção seletiva e sustentada, manipulação das ideias frente a diferentes situações, relacionar pensamentos do presente e passado, mudar perspectivas e adaptar-se a transformações, sendo possível perceber que essa elaborada habilidade FE só é completamente alcançada quando o indivíduo chega à idade adulta.

## PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O presente capítulo apresentará o desenvolvimento da criança e abordará especificamente as habilidades cognitivas que conversam com a temática das funções executivas, em especial analisando crianças na faixa etária da educação infantil. Considerando a abordagem do tema, pretende-se, também, estudar as habilidades motoras, de linguagem, afetivas das crianças que compreendam do nascimento até os cinco anos de idade. Tal levantamento teórico terá como fonte de estudo dois autores específicos, a saber: Jean Piaget e Levi Vygostky.

No desenvolvimento infantil das crianças entre zero e cinco anos, observam-se diversas etapas deste processo que apresentam transformações quantitativas e qualitativas ligadas a profundas mudanças na sua personalidade e postura diante a vida.

Segundo Leontiev (1982), as etapas do desenvolvimento da criança estão baseadas em observações diretas e nas atividades que elas desempenham. Assim, temos: 1) etapa inicial de vida (até um ano), 2) etapa da infância inicial (de um a três anos), 3) etapa da infância pré-escolar (três a sete anos), 4) etapa da infância escolar primária (sete a dez anos), 5) etapa da infância escolar média (onze a quatorze anos), 6) etapa da adolescência (quatorze a dezoito anos). (HAMDAM (1998) apud LEONTIEV (1982), p.70)

A etapa da infância inicial: O primeiro ano de vida do bebê é marcado pelo progressivo domínio da autonomia dos movimentos. De acordo com Piaget (apud Hamdan, 1998, p.70). “esta fase é o início do estágio sensório-motor, que vai do nascimento até a conquista da fala, por volta dos dois anos”. A partir do primeiro ano de vida, o mundo da criança se amplia, porque é capaz de estabelecer novas relações.

Nesta fase a criança conquista a autonomia de andar e de manusear objetos, imitar os gestos, os sons que irão evoluir para a linguagem. Com esta evolução, por volta dos dois anos, a criança avança no estágio do desenvolvimento infantil mudando do período sensório-motor para o período denominado pré-operacional. De acordo com Hamdan (1988) este segundo período é marcado de mudanças significativas nos aspectos cognitivos e afetivos da criança que agora está na faixa etária entre dois e sete anos de idade.

Além do amadurecimento destes componentes, também é possível notar que a literatura destaca o amadurecimento da linguagem. Segundo Piaget (1973), a linguagem é fundamental para o processo de interação do sujeito com a sociedade e sua cultura, pois, há uma relação de troca. A função da linguagem neste momento confirma três importantes particularidades do desenvolvimento infantil e do processo de socialização da ação.

Em primeiro lugar, através da linguagem a criança é colocada numa posição de subordinação e coação, desenvolvendo toda uma submissão intelectual e afetiva ao mundo dos adultos. Em segundo lugar, a linguagem estabelece uma relação de troca com adultos e outras crianças. Em terceiro lugar, a linguagem é marcada por monólogos que acompanham todas as atividades da criança, ou seja, a linguagem é usada como auxiliar das ações. (HAMDAN apud PIAGET, 1998, p.73-74)

Piaget (1973) destaca a importância do papel da rede social que compõe o entorno da criança, assim com o meio externo oferece oportunidade de novas interações subsidiando desenvolvimento infantil. Ou seja, é por meio do compartilhamento de espaço e ideias dos adultos (interações) que as crianças desenvolvem, amadurecem e aperfeiçoam sua própria linguagem e formas de expressão no mundo.

Ainda de acordo com Piaget (1973), a partir dos três anos, as habilidades linguísticas continuam se desenvolvendo progressivamente, e o repertório comportamental e linguístico infantil se modifica, pois a criança passa a querer participar cada vez mais e de maneira mais ativa das atividades que são realizadas no meio ambiente.

Retomando Hamdan (1988), vale destacar que devido a imaturidade cognitiva de avaliar riscos e perigos, algumas atividades sociais das crianças não podem ser realizadas, fato este que requer atenção dos cuidadores. Isto inclui, por exemplo: o manusear uma faca, cozinhar, entre outras atividades. Aqui é importante resgatar a maneira lúdica pelas quais as crianças resolvem tais desejos, ou seja, é por meio da brincadeira que elas simularam cozinhar, manipular objetos cortantes, voar etc. Tem-se, aqui, um processo de representações, faz-de-conta de maneira lúdica que explora a criatividade e a imaginação infantil por meio do brincar. Assim, é fácil observar que o “brincar” é essencial para o desenvolvimento psíquico infantil saudável.

Reforçando esta ideia, reitera-se Hamdan (apud Vygotsky et al. 1996), “A utilização de dispositivos criados pelas crianças, como os gestos significativos e a fala, organiza o ambiente e o comportamento infantil e direciona a sua atenção”. Assim fica evidenciado a importância das brincadeiras, do lúdico que revelam significados e simbolismo ao mundo em que vive.

Na etapa da infância a criança se encontra na Educação Infantil, criança entre de 3 a 5 anos. Neste período do desenvolvimento todo sistema de relações sociais é reorganizado, marcando um novo estágio do desenvolvimento intelectual infantil que dará suporte cognitivo e psíquico para que haja evoluções no curso do desenvolvimento de seu pensamento para a entrada no próximo estágio: o operacional concreto.

Após ter apresentado as fases do desenvolvimento infantil propostos por Piaget (1973), retoma-se Hamdan (1997) que explicita sua visão acerca da formação dos conceitos infantil com a educação escolar. Também se chama atenção para a defesa de Vygotsky neste mesmo trecho do livro:

Os estudos sobre as relações entre a educação escolar e o desenvolvimento cognitivo, particularmente sobre a formação de conceitos, podem ser agrupados em duas tendências. A primeira tendência valoriza o papel da escolarização, ou seja, afirma que a educação escolar tem efeito importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos (por exemplo, Bruner, 1973; Klausmeier, 1977; Freitag, 1986). A segunda tendência contraria a primeira, afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre independente da escolarização (Piaget, 1970). Em relação ao desenvolvimento desse processo no contexto escolar, Vygotsky assume a posição que a educação escolar exerce uma função positiva no desenvolvimento da atividade cognitiva ao defender a tese da existência de dois tipos de conceitos: o espontâneo: assimilado fora da

escola; o científico: assimilado dentro da escola (HAMDAN, 1997, p.82-83)

Conforme citação acima, resumidamente, pode-se compreender que em suma, a ideia do autor se resume em dois pressupostos distintos, a saber: 1) de um lado temos autores [Bruner (1973); Klausmeier (1977) e Freitag (1986)] que defendem e valorizam o desenvolvimento cognitivo infantil juntamente com a escolarização. 2) de outro lado autores, tais como Piaget (1970) que aponta o desenvolvimento cognitivo independente da escolarização. E, Vygotsky que se posiciona a favor da aproximação do educando da escola, mas também valorizando suas interações fora dela. Assim, é possível apontar um certo distanciamento entre os dois principais autores contribuintes da Psicologia para a área da Educação, ou seja, entre pontos de vistas de Piaget e Vygotsky.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a intrínseca relação entre as funções executivas – especificamente a flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho e o controle inibitório – e o processo de desenvolvimento infantil. Os resultados confirmaram a hipótese central, demonstrando que o desenvolvimento dessas habilidades cognitivas fundamentais acompanha e é influenciado pelo amadurecimento inerente às diferentes faixas etárias da infância. A observação de que o desempenho cognitivo se encontra diretamente vinculado ao estágio de desenvolvimento infantil reforça a compreensão da natureza progressiva e inseparável desses processos.

A relevância desta pesquisa está na capacidade de se ter um olhar cuidadoso sobre a complexidade do desenvolvimento infantil, enfatizando o papel fundamental das funções executivas nesse intrincado processo. Ao evidenciar a progressão dessas habilidades cognitivas, o estudo sublinha a importância de se considerar o estágio de desenvolvimento da criança em contextos diversos, especialmente no âmbito educacional. As funções executivas, como pilares de um conjunto de habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado e a adaptação, impactam diretamente a trajetória de escolarização. Crianças com um desenvolvimento saudável dessas funções tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior capacidade de resolução de problemas e melhor regulação comportamental.

Diante da relevância dos achados, torna-se necessário o investimento em contínuas pesquisas que aprofundem a compreensão da dinâmica entre as funções executivas e o desenvolvimento infantil. Sugere-se a exploração de fatores ambientais, socioeconômicos e pedagógicos que possam influenciar o desenvolvimento dessas habilidades. Estudos longitudinais poderiam auxiliar em ideias interessantes sobre a trajetória de desenvolvimento das funções executivas ao longo da infância e adolescência, bem como identificar possíveis intervenções precoces para otimizar seu desenvolvimento e facilitar a aprendizagem. Além disso, pesquisas que investiguem a relação entre déficits específicos em funções executivas e dificuldades de aprendizagem podem contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Por fim, este estudo reforça a centralidade das funções executivas no processo de desenvolvimento infantil e destaca sua inegável influência no contexto da escolarização. A compreensão aprofundada dessa relação é fundamental para a promoção de práticas educacionais mais informa-

das e para o apoio integral ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional na infância.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARKLEY, Russel. A, **Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions** &quot; **Constructing a Unifying Theory of ADHD**. Psychological Bulletin, 1997. Disponível em: &lt;<https://sciences.ucf.edu/psychology/childrenslearningclinic/wp-content/uploads/sites/91/2013/08/Barkley-1997-Psych-Bulletin.pdf>&gt;. Acesso 08 mar. 2025.

DIAMOND, Adele. **Executive Functions**. Annu Rev of Psychol, 2013. 64, 135-168. Disponível em: &lt;<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4084861/pdf/nihms-602706.pdf>&gt;. Acesso 09 mar. 2025.

HAMDAM, Amer Cavalheiro. **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento**. Campo Grande. So-livros, 1998.

KLEIN, Margarete; ADDA, Carla Cristina; MIOTTO, Eliane C; LUCIA, Mara C S;

SCAFF, Milberto. **O Paradigma Stroop em Uma Amostra de Idosos Brasileiros**. São Paulo, 2010.

MALLOY-DINIZ, Leandro F; FUENTES, Daniel; COSENZA, Ramon. M. **Aspectos Psicossociais do Envelhecimento**. In: RIVERO, Thiago S; CANALI-PRADO, Fabiola; VIEIRA, Vera Lucia D; RIVERO, Alexandre. **Neuropsicologia do Envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre, Artmed, 2013.p.64-77.

MALLOY- DINIZ, Leandro. F; SEDO, M; FUENTES, D; LEITE, W.B. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

PARAIZO, Marilise A; ALMEIDA, Ana Laura M, Pires, LEOPOLDO A; ABRITA, Renata S. A; CRIVELLARI, Mary H. T; PEREIRA, Beatriz S; FERNANDES, Natália M S, BASTOS, Marcus G. **Montreal Cognitive Assessment (MoCA) no Rastreamento de Comprometimento Cognitivo Leve (CCL) em Pacientes com Doença Renal Crônica (DRC) Pré-Dialítica**. Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbn/v38n1/0101-2800-jbn-38-01-0031.pdf>; Acesso 02 mar. 2025.

SEABRA, Alessandra. G (Org), DIAS, Natalia. M (Org), **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva, Atenção e funções executivas**; São Paulo, Memnom, 2012.

SEABRA, Alessandra; LAROS, Jacob A; MACEDO, Elizeu C; ABREU, Neander. **Inteligência e Funções Executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica**. São Paulo, Memnom, 2014.

# INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO REALMENTE ACESSÍVEL



## MARCELO CHICONI ALVES

Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2010); especialista em Educação 4.0 pela Faculdade FACON (2024); Professor de Ensino Fundamental II – História - na CEU EMEF Casa Blanca – PMSP.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e estratégias relacionados à inclusão de alunos neurodivergentes no contexto da escola regular brasileira, com base em uma abordagem de revisão bibliográfica. A investigação fundamenta-se em referenciais teóricos da educação inclusiva, com ênfase em produções acadêmicas que tratam da neurodiversidade, dos princípios pedagógicos do currículo inclusivo, do desenho universal para aprendizagem e da diferenciação pedagógica. A metodologia adotada consistiu na seleção criteriosa de artigos, livros e periódicos científicos publicados nos últimos anos, priorizando materiais que abordassem os aspectos estruturais, formativos e didáticos da inclusão de sujeitos com transtornos do neurodesenvolvimento. Os resultados apontam que a inclusão de alunos neurodivergentes ainda enfrenta inúmeros obstáculos, como a rigidez curricular, a inadequação dos espaços escolares, a insuficiência na formação docente e os preconceitos institucionais. Paralelamente, foram identificadas práticas pedagógicas promissoras que envolvem o uso de tecnologias assistivas, estratégias multimodais, adaptação curricular e reorganização do tempo e do espaço escolar. Além disso, observou-se a relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da singularidade de cada aluno. A análise evidencia que a efetivação da inclusão requer um comprometimento institucional que vá além do cumprimento legal, sendo necessário reconfigurar os processos educativos com base em uma perspectiva crítica, acolhedora e transformadora. Conclui-se que promover uma educação realmente acessível a alunos neurodivergentes implica em reconhecer a diversidade como fundamento ético e pedagógico, exigindo da escola uma postura ativa na construção de práticas que garantam o direito à aprendizagem, à participação e à pertença de todos os estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neurodiversidade; Inclusão escolar; Adaptação pedagógica; Estratégias didáticas.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da trajetória da educação brasileira, o desafio da inclusão de alunos neurodivergentes tem sido marcado por tensões estruturais, curriculares e epistemológicas que ultrapassam a simples presença desses sujeitos no espaço escolar. As marcas de um modelo normativo de escola, centrado em uma concepção homogênea de aprendizagem, dificultam o acolhimento das singularidades cognitivas e comportamentais dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a Dislexia, a Discalculia, entre outros. De acordo com Franco e Gomes (2020), é insuficiente restringir a educação inclusiva às categorias da educação especial, pois é necessário que se ampliem os olhares para os processos de ensino e aprendizagem como fenômenos diversos, atravessados por múltiplas formas de ser, agir e aprender. Assim, a escola precisa se organizar para atender não à exceção, mas à regra da diversidade humana, o que implica uma profunda ressignificação de seus fundamentos pedagógicos e políticos.

Nesse sentido, o currículo escolar, concebido historicamente como instrumento de padronização e regulação de saberes, tem se mostrado uma das principais barreiras para a efetivação de uma educação verdadeiramente acessível. Minetto (2021) evidencia que a rigidez curricular desconsidera a multiplicidade de ritmos, estilos e estratégias de aprendizagem, resultando em exclusões veladas ou justificadas por discursos meritocráticos. A autora defende que a construção de um currículo inclusivo exige ruptura com lógicas conteudistas e a valorização de metodologias que respeitem a experiência do aluno, suas possibilidades expressivas e seus modos próprios de apreender o conhecimento. Tal concepção, para se materializar, requer formação continuada dos professores, apoio institucional e o uso de instrumentos pedagógicos acessíveis, configurando um projeto coletivo e comprometido com a equidade.

Por sua vez, a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, que reconheçam e acolham as especificidades dos alunos neurodivergentes, encontra respaldo na proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), defendida por Oliveira, Munster e Gonçalves (2019). Essa abordagem, centrada na oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, propõe que os ambientes de aprendizagem sejam concebidos para todos desde o início, e não adaptados posteriormente à diversidade. Tal perspectiva exige um planejamento pedagógico intencional, que antecipe barreiras e ofereça caminhos alternativos para o desenvolvimento das habilidades, potencializando a participação ativa dos estudantes em todas as dimensões escolares. Contudo, como ressaltam Souza e Machado (2019), a implementação do DUA ainda esbarra em lacunas de políticas públicas e desconhecimento por parte dos educadores, o que reforça a urgência de investimentos estruturantes e intersetoriais.

Ainda que a legislação brasileira proponha diretrizes avançadas sobre educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há um descompasso entre o que se estabelece no plano normativo e o que se concretiza na prática cotidiana

das escolas. Uchôa e Chacon (2022) destacam que a inclusão requer mais do que a inserção física dos estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem; ela demanda transformação das relações pedagógicas, escuta sensível às subjetividades e reorganização da cultura escolar em torno de valores éticos, como o respeito, a solidariedade e o reconhecimento das diferenças. Assim, o desafio maior da educação inclusiva está em deslocar o olhar do déficit para a potência, do indivíduo para a coletividade, e da adaptação pontual para a transformação estrutural, promovendo uma escola efetivamente justa e democrática para todos os sujeitos que dela fazem parte.

Nesse cenário, o problema de pesquisa adotado foi: qual é a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas pelas instituições escolares brasileiras para garantir a inclusão de alunos neurodivergentes, considerando os desafios estruturais, formativos e curriculares enfrentados pelos profissionais da educação?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares na promoção da inclusão de alunos neurodivergentes, com foco na identificação de estratégias pedagógicas eficazes que favoreçam uma educação verdadeiramente acessível e equitativa. Já os objetivos específicos adotados foi: (I) Investigar, por meio de revisão bibliográfica, os principais obstáculos enfrentados por alunos neurodivergentes no contexto da escola regular brasileira. (II) Examinar as contribuições teóricas que fundamentam práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento das necessidades específicas de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. (III) Identificar, a partir da literatura especializada, estratégias metodológicas e curriculares que favoreçam a aprendizagem, a permanência e o desenvolvimento integral de alunos neurodivergentes no ambiente escolar.

A presente pesquisa se justifica pela urgência em compreender as múltiplas dimensões que atravessam a inclusão de alunos neurodivergentes na escola regular, sobretudo frente ao desafio de transformar um modelo educacional historicamente excludente e padronizado. Partindo da premissa de que a diversidade não constitui uma exceção, mas sim a regra nas interações humanas, torna-se imprescindível repensar a estrutura, a organização e as práticas escolares à luz de uma perspectiva inclusiva, ética e democrática. Nesse sentido, a investigação dos obstáculos enfrentados e das estratégias já implementadas no contexto escolar possibilita não apenas evidenciar lacunas formativas e institucionais, como também contribuir para a construção de um projeto pedagógico que reconheça, respeite e acolha a pluralidade dos modos de aprender, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente de suas condições cognitivas ou comportamentais.

Nesta pesquisa, adotou-se uma metodologia de natureza bibliográfica, por meio da qual se procedeu à reunião, análise crítica e sistematização de produções acadêmicas previamente publicadas em artigos científicos, livros, dissertações e teses que versam sobre a inclusão de alunos neurodivergentes no ensino regular. Para tanto, foram utilizadas bases de dados amplamente reconhecidas, tais como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, mediante a aplicação de descritores como “educação inclusiva”, “neurodivergência”, “estratégias pedagógicas” e “acessibilidade educacional”. A seleção dos materiais considerou critérios de relevância temática, rigor metodológico e atualidade das publicações, o que permitiu construir um panorama analítico sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas e sobre as estratégias que têm se mostrado

mais eficazes na promoção de práticas educativas realmente acessíveis e transformadoras.

## CONCEITUAÇÕES E MARCOS TEÓRICOS SOBRE NEURODIVERGÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da trajetória educacional brasileira, os conceitos de normalidade e adequação funcional foram historicamente utilizados como instrumentos de exclusão, com impacto direto sobre sujeitos cuja constituição neurológica desafia as estruturas convencionais de ensino. A noção de neurodivergência surge, nesse cenário, como contraponto a uma perspectiva patologizante, afirmando a existência de múltiplas formas de funcionamento cerebral e de processamento da informação. Piccolo (2023) aponta que a própria ideia de educação inclusiva precisa ser superada, na medida em que continua girando em torno de um eixo normativo que marginaliza as experiências divergentes. Para o autor, insistir na ideia de inclusão reforça, paradoxalmente, a centralidade de um padrão que define quem está dentro e quem precisa ser incluído. A neurodivergência, nesse sentido, não é uma anomalia a ser corrigida, mas uma expressão legítima da diversidade humana que precisa ser reconhecida, acolhida e integrada ao processo pedagógico.

A concepção de neurodivergência abarca, de forma ampla, as diferenças neurológicas que incluem condições como o Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, entre outras. Trata-se de um paradigma que desafia as classificações binárias entre normal e anormal, propondo a valorização das singularidades e a revisão dos modelos tradicionais de ensino. Dainéz e Smolka (2019) afirmam que, sob a ótica da educação inclusiva, a escola precisa ser pensada como um espaço de produção de sentidos, em que os sujeitos não sejam definidos por déficits, mas por potências. Ao propor uma leitura crítica sobre a função social da escola, as autoras evidenciam que o papel da instituição educacional deve se pautar pelo acolhimento das diferenças e pela criação de dispositivos que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, sem hierarquias impostas por critérios clínicos ou estatísticos.

Nesse mesmo caminho, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) discutem a importância do desenho universal para a aprendizagem como base teórica e metodológica para uma escola inclusiva. Diferente das estratégias adaptativas que pressupõem um modelo-padrão ao qual o aluno deve se adequar, o DUA propõe a concepção do ambiente escolar desde o início como acessível e responsivo às múltiplas formas de aprendizagem. Para os autores, pensar a escola sob essa lógica implica deslocar o foco da deficiência para a estrutura do ensino, responsabilizando a instituição pela criação de um ambiente efetivamente equitativo. A neurodivergência, portanto, não representa um obstáculo à educação, mas um chamado à reinvenção das práticas pedagógicas e das relações escolares em direção a uma ética da pluralidade.

A literatura especializada vem apontando para a necessidade de se compreender a inclusão não como um favor ou como uma exceção, mas como um direito inalienável. Ramos (2023) defende que a prática inclusiva só se efetiva quando articulada a um compromisso ético com a diversidade, o que requer da escola uma mudança profunda de suas estruturas organizacionais, curriculares e formativas. Em vez de pensar em alunos que precisam se adaptar à lógica escolar, é a escola

que deve se adaptar aos sujeitos que a compõem. A autora reforça que a inclusão de estudantes neurodivergentes exige mais do que boa vontade ou acolhimento simbólico, requer ações concretas, sustentadas por políticas públicas consistentes e por uma formação docente que reconheça e valorize as diferentes formas de aprender.

As concepções de inclusão escolar também têm sido analisadas sob a perspectiva histórica e institucional. Miranda (2019) explica que a evolução da educação inclusiva no Brasil está marcada por uma série de contradições, muitas vezes presentes nas próprias políticas públicas que ora promovem a integração, ora reforçam a segregação. Segundo a autora, embora os marcos legais estabeleçam o direito à educação de todos, inclusive dos alunos com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, ainda persiste um modelo escolar que privilegia a normatividade e a homogeneidade como parâmetros de excelência. Essa tensão revela a distância entre o discurso normativo e a realidade concreta da escola, onde os alunos neurodivergentes continuam a enfrentar barreiras físicas, atitudinais e metodológicas.

No contexto da formação docente, Franco e Gomes (2020) argumentam que ainda há uma lacuna significativa no preparo dos educadores para lidar com a diversidade neurofuncional em sala de aula. As autoras apontam que, muitas vezes, os professores reproduzem práticas excludentes por desconhecimento ou por ausência de apoio institucional. A formação inicial, focada em modelos tradicionais de ensino, raramente contempla uma abordagem crítica sobre a neurodivergência e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Com isso, as demandas dos alunos neurodivergentes acabam sendo negligenciadas ou transferidas para os profissionais de apoio, perpetuando uma lógica assistencialista que pouco contribui para a construção de uma escola inclusiva de fato.

Além disso, a discussão sobre os marcos teóricos da inclusão passa pela necessidade de se repensar os próprios fundamentos epistemológicos da educação. Uchôa e Chacon (2022) propõem o que denominam de “Educação Outra”, uma proposta que rompe com os pressupostos da modernidade pedagógica, baseados na racionalidade técnica e na normalização dos corpos e mentes. Para os autores, a educação inclusiva não deve ser apenas um conjunto de práticas voltadas a um grupo específico, mas uma nova forma de entender a escola, o conhecimento e as relações de ensino-aprendizagem. Essa concepção amplia o debate sobre a neurodivergência ao situá-la não como uma exceção a ser acolhida, mas como uma expressão legítima da multiplicidade que constitui o humano.

A perspectiva de diferenciação pedagógica também tem ganhado destaque nas produções que problematizam o ensino uniforme. Maia e Freire (2020) evidenciam que práticas pedagógicas indiferenciadas acabam por excluir sistematicamente os alunos neurodivergentes, cuja forma de apreender e processar o conteúdo exige abordagens diversificadas. Para os autores, a diferenciação não se resume a adaptar materiais ou oferecer atividades alternativas, mas pressupõe uma reestruturação do planejamento didático, respeitando os interesses, ritmos e competências dos estudantes. Essa concepção vai ao encontro da ideia de justiça curricular, na qual todos têm direito ao acesso ao conhecimento sem que isso signifique submeter-se a um único modelo de aprendizagem.

A partir de uma abordagem crítica, Voltolini (2019) propõe uma reflexão ética sobre a edu-

cação inclusiva, destacando que a escola não pode continuar sendo lugar de reprodução de desigualdades, especialmente aquelas baseadas em classificações médicas ou funcionais. O autor argumenta que, ao rotular os sujeitos, mesmo com a intenção de incluí-los, a escola corre o risco de reforçar o estigma e de obscurecer as possibilidades de aprendizagem. Assim, a inclusão só pode ser pensada de forma ética se estiver ancorada no reconhecimento do outro como sujeito pleno, com direito à palavra, ao saber e à presença. A neurodivergência, sob essa ótica, não é um problema a ser solucionado, mas uma condição a ser compreendida na sua complexidade e respeitada em sua singularidade.

Rocha e Vieira (2021) ressaltam que os desafios da educação inclusiva, particularmente no atendimento de alunos neurodivergentes, se intensificaram durante o período da pandemia, evidenciando fragilidades estruturais já presentes nas escolas. O ensino remoto emergencial expôs a ausência de recursos adaptados, a escassez de formação tecnológica dos docentes e a falta de políticas públicas voltadas às especificidades do público-alvo da educação especial. Para as autoras, essa conjuntura reforçou a urgência de repensar as políticas educacionais a partir de uma lógica universalizante e sensível às diferenças. A inclusão de sujeitos neurodivergentes, portanto, não pode ser tratada como um apêndice do sistema educacional, mas deve compor o centro das decisões pedagógicas, curriculares e institucionais que orientam o projeto de escola que se deseja construir.

## **BARREIRAS ESTRUTURAIS, CURRICULARES E FORMATIVAS À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS NEURODIVERGENTES**

A presença de barreiras estruturais no sistema educacional brasileiro representa um dos principais entraves à efetivação de uma proposta inclusiva que contemple, de maneira equânime, os alunos neurodivergentes. A arquitetura física das escolas, pensada a partir de um modelo padronizado de corpo e cognição, evidencia uma lógica que marginaliza sujeitos cuja interação com o espaço demanda recursos diferenciados. Rocha e Vieira (2021) destacam que a ausência de acessibilidade plena, seja na estrutura física, seja nos instrumentos didáticos, reflete uma concepção limitada de inclusão, que não considera as particularidades sensoriais, cognitivas e comportamentais dos educandos. Tal descompasso entre a materialidade escolar e as necessidades dos estudantes revela um despreparo institucional que perpetua a exclusão, mesmo quando revestida de discursos normativos.

Paralelamente às barreiras estruturais, a rigidez curricular se impõe como mecanismo de exclusão simbólica e epistemológica. Minetto (2021) defende que o currículo, historicamente concebido para atender a um sujeito universal e abstrato, ignora a multiplicidade de formas de apreensão do conhecimento, dificultando o reconhecimento das singularidades presentes em sala de aula. A autora afirma que a homogeneização curricular impede a valorização dos diferentes ritmos, estilos e modos de aprender, inviabilizando práticas pedagógicas que dialoguem com a neurodiversidade. Em um modelo que privilegia a linearidade, o desempenho e a produtividade, o aluno neurodivergente é facilmente posicionado como aquele que “não acompanha” ou “não aprende”, quando, na verdade, é o currículo que falha ao não se flexibilizar.

A formação docente, por sua vez, constitui um campo marcado por lacunas históricas no que diz respeito à compreensão crítica da educação inclusiva. Barbosa e Bezerra (2021) argumentam que grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil ainda não incorporam, de maneira estruturada, disciplinas que abordem a inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, o que compromete a prática pedagógica no cotidiano escolar. As autoras ressaltam que, sem embasamento teórico e instrumental adequado, muitos professores se sentem despreparados para lidar com as especificidades desses estudantes, recorrendo a práticas excludentes ou delegando essa responsabilidade a profissionais de apoio. A ausência de formação continuada agrava o problema, pois impede o avanço das concepções pedagógicas e a revisão das estratégias de ensino frente à complexidade da diversidade humana.

A lógica meritocrática que permeia as avaliações escolares reforça o apagamento das diferenças cognitivas, impondo critérios de sucesso baseados na normatividade. Souza e Machado (2019) analisam que a valorização exclusiva de determinados indicadores de desempenho, como leitura fluente e rapidez no raciocínio lógico, cria um ambiente hostil para os alunos neurodivergentes, cuja trajetória escolar nem sempre se coaduna com tais exigências. Essa lógica produtivista desconsidera as formas plurais de expressão, construção e demonstração do conhecimento, contribuindo para o fracasso escolar sistemático desse público. A escola, ao não revisar seus instrumentos de avaliação, perpetua desigualdades e reforça a exclusão sob o véu da imparcialidade e do rendimento.

A negligência em relação às práticas colaborativas entre professores, gestores e demais profissionais da educação é outro fator que limita a construção de um ambiente escolar realmente inclusivo. Bezerra (2020) chama atenção para a fragilidade das políticas de apoio pedagógico, especialmente no que diz respeito ao papel do profissional de apoio à inclusão. Segundo o autor, a ausência de diretrizes claras sobre as atribuições desse agente e a precarização de sua atuação contribuem para a descontinuidade das estratégias inclusivas. O autor evidencia que, muitas vezes, o profissional de apoio é visto como um “acompanhante de aluno”, desvinculado do planejamento pedagógico e das decisões curriculares, o que o transforma em uma figura decorativa, sem impacto significativo sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os preconceitos institucionais e culturais que atravessam o cotidiano escolar manifestam-se em atitudes veladas ou explícitas de rejeição, infantilização e subestimação das capacidades dos alunos neurodivergentes. Dainez e Smolka (2019) ressaltam que a escola, como espaço de socialização, reflete e reproduz valores sociais hegemônicos, nos quais a diferença é muitas vezes associada à deficiência e, por conseguinte, à limitação. As autoras alertam que tais estigmas se incorporam às práticas pedagógicas, dificultando o reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos, com potencialidades e modos próprios de aprender. A discriminação institucionalizada se materializa, por exemplo, na recusa de adaptar atividades ou na segregação do aluno em espaços separados sob o argumento de que isso seria “melhor para ele”.

O despreparo técnico e emocional de muitos docentes frente à diversidade neurofuncional se deve, em grande parte, à ausência de políticas públicas de formação crítica e permanente. Franco e Gomes (2020) enfatizam que, quando o professor não compreende a lógica da neurodivergência, tende a recorrer a estereótipos e práticas normatizantes, o que compromete a autonomia

do aluno e impede o florescimento de uma aprendizagem significativa. Para as autoras, a mudança nesse cenário requer investimento estatal, comprometimento institucional e políticas educacionais que valorizem a formação reflexiva, dialógica e sensível às demandas dos sujeitos historicamente marginalizados pela escola tradicional. Sem esse suporte, a inclusão permanece como um ideal distante, descolado da realidade vivida por professores e alunos.

A ausência de materiais didáticos acessíveis e de recursos tecnológicos adaptados também configura uma barreira concreta à inclusão escolar. Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) demonstram, em sua análise, que a maioria dos materiais utilizados em sala de aula ainda é concebida para atender um padrão visual, auditivo e cognitivo homogêneo, o que exclui os estudantes que processam o mundo de maneira distinta. A carência de instrumentos pedagógicos diversificados, que contemplem elementos táteis, visuais, auditivos e interativos, evidencia a insuficiência das políticas de financiamento e a centralidade de uma pedagogia que desconsidera a multimodalidade como requisito de equidade. A acessibilidade, nesse caso, ultrapassa a presença de rampas ou elevadores, sendo também uma questão de linguagem, método e materialidade do saber.

A ausência de escuta qualificada aos estudantes neurodivergentes nas decisões pedagógicas e institucionais revela uma lacuna ética no processo de construção da inclusão escolar. Voltolini (2019) observa que, frequentemente, as práticas inclusivas são desenhadas por profissionais sem que se considere a vivência e a perspectiva dos próprios alunos, o que compromete a legitimidade e a eficácia dessas ações. Para o autor, a escuta ativa e o reconhecimento da autonomia do sujeito são dimensões fundamentais para que a inclusão não se resuma à presença física em sala de aula, mas envolva também participação efetiva, pertencimento simbólico e protagonismo no processo educacional. Ignorar essas vozes reforça a lógica adultocêntrica e capacitista que estrutura o sistema educacional hegemônico.

Miranda (2019) destaca que as resistências à inclusão de alunos neurodivergentes têm raízes históricas profundas, ligadas à institucionalização da deficiência e à separação entre o “normal” e o “patológico” desde os primórdios da educação formal no Brasil. A autora demonstra que, embora a legislação brasileira tenha avançado em termos de garantias legais, o imaginário social que associa deficiência à incapacidade ainda prevalece em muitas escolas. Essa mentalidade, cristalizada em práticas cotidianas, impede que a inclusão se realize de forma plena, limitando o acesso ao currículo, a interação com os pares e o reconhecimento das diferenças como valor. Superar essas barreiras exige mais do que mudanças pontuais: requer uma revisão profunda das finalidades da educação e do lugar da escola na produção da cidadania.

## **ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E RECURSOS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS NEURODIVERGENTES**

As estratégias didáticas voltadas à promoção da aprendizagem de alunos neurodivergentes devem considerar a multiplicidade de modos de aprender, romper com a homogeneização curricular e reconhecer a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) destacam que o uso de recursos multimodais, ao oferecer múltiplas formas de

representação e expressão, potencializa o acesso ao conhecimento e favorece a participação ativa dos estudantes. Para os autores, essas ferramentas são fundamentais para superar barreiras comunicacionais e cognitivas, sobretudo em contextos em que a linguagem verbal é insuficiente para dar conta da complexidade dos processos de aprendizagem.

No que se refere às tecnologias assistivas, estas têm se consolidado como recursos pedagógicos de relevância crescente para o ensino inclusivo. Rocha e Vieira (2021) ressaltam que esses dispositivos, ao ampliarem as possibilidades de comunicação e de interação dos alunos com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos às especificidades individuais. No entanto, as autoras advertem que a mera inserção de tecnologias não é suficiente: é preciso que sejam mediadas por uma prática docente qualificada e sensível às necessidades de cada sujeito.

A organização do tempo e do espaço escolar também constitui um aspecto essencial na promoção da inclusão. Segundo Souza e Machado (2019), a rigidez das rotinas escolares, somada à estruturação tradicional das salas de aula, dificulta a adaptação das propostas pedagógicas para atender aos alunos neurodivergentes. Os autores defendem uma gestão flexível e criativa do tempo escolar, permitindo que os estudantes avancem em seus percursos de forma singular, respeitando seus ritmos e estilos cognitivos. Essa flexibilização inclui também o uso de espaços alternativos de aprendizagem, como ambientes externos, salas de recurso e espaços colaborativos.

Outro elemento fundamental na construção de uma educação inclusiva diz respeito à adaptação curricular. Minetto (2021) argumenta que adaptar o currículo não significa empobrecê-lo ou reduzi-lo, mas sim ressignificá-lo de modo a torná-lo acessível, relevante e significativo para todos os alunos. A autora propõe uma abordagem curricular centrada em projetos, investigação e interdisciplinaridade, que permita a construção coletiva do conhecimento e valorize as experiências de vida dos sujeitos. Essa proposta exige que o docente atue como mediador, articulando conteúdos e promovendo interações que respeitem as diferenças.

Ramos (2023), ao abordar práticas bem-sucedidas de inclusão, enfatiza a importância de metodologias ativas que envolvam os alunos em situações concretas de aprendizagem. Segundo a autora, estratégias como oficinas, jogos pedagógicos, dinâmicas de grupo e projetos integradores contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da expressão criativa e do pensamento crítico. Tais atividades devem ser organizadas considerando o perfil cognitivo e emocional dos estudantes, promovendo experiências de aprendizagem significativas e inclusivas.

O uso de linguagens alternativas e complementares também se mostra fundamental para o atendimento à diversidade. Franco e Gomes (2020) ressaltam que recursos visuais, sonoros, táteis e corporais, quando integrados ao cotidiano escolar, ampliam as possibilidades de comunicação e de construção de sentido para alunos com diferentes formas de funcionamento neuropsicológico. As autoras defendem uma abordagem multimodal, capaz de dialogar com os variados modos de percepção e de expressão dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades significativas na linguagem oral e escrita.

Para que essas práticas ganhem efetividade, é imprescindível o investimento na formação

docente. Barbosa e Bezerra (2021) sublinham que muitos professores ainda se sentem inseguros e despreparados para trabalhar com a diversidade neurofuncional. As autoras defendem uma formação continuada pautada na reflexão crítica sobre a prática, na troca de experiências entre pares e no estudo de casos concretos. Essa formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas, emocionais e éticas, fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro recurso que se mostra promissor na inclusão de alunos neurodivergentes é o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e das demais áreas envolvidas no processo educativo. Bezerra (2020) observa que a atuação articulada entre professores regentes, especialistas em educação especial, terapeutas e familiares amplia as possibilidades de intervenção e favorece uma compreensão mais integral dos estudantes. Esse trabalho em rede exige comunicação efetiva, planejamento conjunto e corresponsabilização pelas trajetórias escolares.

A construção de materiais didáticos acessíveis é também uma condição essencial para a promoção da aprendizagem. Uchôa e Chacon (2022) afirmam que tais materiais devem considerar os diferentes estilos de aprendizagem, utilizar linguagem clara e objetiva, incorporar elementos visuais e permitir manipulação concreta. Os autores defendem que a produção de recursos acessíveis não deve ser uma tarefa isolada, mas sim resultado de um processo coletivo que envolva a escuta dos estudantes e a colaboração entre professores.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende de um reposicionamento ético-político da escola diante da diversidade. Góe e Laplane (2022) argumentam que promover a aprendizagem de alunos neurodivergentes não significa apenas oferecer meios de acesso ao currículo, mas garantir o direito à participação plena e ao reconhecimento da diferença como valor formativo. Isso implica romper com lógicas capacitistas e assumir o compromisso com uma educação que acolha, valorize e potencialize todas as formas de existir, aprender e conviver no espaço escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão de alunos neurodivergentes no ambiente escolar representa um compromisso ético e político com a valorização da diversidade humana e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Ao longo desta pesquisa, foi possível identificar que, apesar dos avanços normativos e conceituais no campo da educação inclusiva, persistem inúmeras barreiras estruturais, curriculares e atitudinais que dificultam o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento desses estudantes nas instituições de ensino. A exclusão, muitas vezes velada, ainda se manifesta na rigidez dos sistemas escolares, na falta de preparo pedagógico e na escassez de recursos adequados à diversidade neurofuncional.

Os dados apresentados evidenciam que a efetivação da inclusão exige mais do que a matrícula dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento nas escolas regulares. É necessário repensar as práticas pedagógicas, os modos de organização do currículo e a disposição dos espaços escolares para garantir que todos possam participar de maneira equitativa e significativa. Nesse

sentido, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, a diferenciação pedagógica e as adaptações curriculares surgem como caminhos viáveis e coerentes para responder às múltiplas necessidades dos sujeitos neurodivergentes, reconhecendo seus modos singulares de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

A literatura consultada nesta pesquisa apontou que as estratégias didáticas voltadas à inclusão devem considerar a pluralidade de linguagens, a mediação de tecnologias assistivas, a organização flexível do tempo e do espaço e o estímulo à colaboração entre os profissionais da educação. A construção de uma prática docente sensível, qualificada e comprometida com a equidade se configura como um dos pilares centrais para a transformação da cultura escolar e para o combate às lógicas capacitistas ainda presentes nas instituições de ensino. Dessa forma, o papel do professor transcende a função de transmissor de conteúdos, assumindo a responsabilidade de mediador de processos, facilitador da aprendizagem e promotor da justiça educacional.

Outro aspecto fundamental destacado ao longo da pesquisa refere-se à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que deve estar alicerçada em princípios da educação inclusiva, na escuta ativa e no respeito às diferenças. A formação docente deve fomentar o conhecimento teórico, mas também desenvolver competências emocionais e relacionais, essenciais para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula inclusiva. A escola, enquanto espaço coletivo de construção de saberes, deve promover a cultura do diálogo, da corresponsabilidade e da solidariedade, articulando ações com os diferentes agentes que integram a rede de apoio ao estudante.

Conclui-se, portanto, que garantir uma educação realmente acessível para alunos neurodivergentes demanda rupturas profundas com modelos tradicionais de ensino, ainda centrados na padronização e na normatividade. É preciso reconhecer que a inclusão não se resume a ações pontuais, mas requer transformações sistêmicas que envolvem políticas públicas, práticas pedagógicas, valores institucionais e, sobretudo, uma concepção ampliada de educação e de sujeito. A escola inclusiva deve ser aquela que, ao acolher as singularidades, promove o pertencimento e assegura a cada aluno o direito inalienável de aprender e de ser plenamente reconhecido em sua humanidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente.** Ensino em perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.** Educação e Pesquisa, v. 45, p. e187853, 2019.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. **Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais.** Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GÓE, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Autores Associados, 2022.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. **A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva.** Revista Exitus, v. 10, 2020.

MINETTO, Maria. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Editora Intersaberes, 2021.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 675-690, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva.** Educação & Sociedade, v. 44, p. e260386, 2023.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** Summus Editorial, 2023.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; VIEIRA, Márcia. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota.** Dialogia, n. 39, p. e20600-e20600, 2021.

SOUZA, Myrella Lopes; MACHADO, Alexsandro. **Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 9, n. 20, p. 24-49, 2019.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.** Revista Educação Especial, p. e46/1-18, 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Interpelações éticas à educação inclusiva.** Educação e Realidade, v. 44, n. 1, p. e84847, 2019.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONHECIMENTO ESCOLAR



## ROBERTA COVRE GASPARINI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FMU (2013); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Anita Castaldi Zampirolo.

## RESUMO

Este artigo visa explorar a natureza do conhecimento desenvolvido nas aulas de Educação Física, destacando como ele se manifesta nas práticas escolares. Aborda a compreensão do saber-fazer como um conhecimento legítimo, reconhecendo os desafios enfrentados pela disciplina devido à sua natureza prática e corporal. A partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discute-se como o trabalho por competências, proposto pela BNCC, valoriza o saber e as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. O artigo também analisa como essas práticas podem contribuir para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras essenciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Conhecimento Escolar; Saber-Fazer; BNCC; Competências; Desafios Educacionais.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem sido, ao longo das décadas, um campo de discussão que envolve diversos aspectos: pedagógicos, culturais, sociais e até políticos. Historicamente, a disciplina sempre esteve marcada por um dilema fundamental: seria a Educação Física uma área de conhecimento, ou simplesmente uma prática de atividades físicas e esportivas? Para muitos, as aulas de Educação Física eram compreendidas como momentos de descontração, sem a necessidade de um conteúdo teórico estruturado. No entanto, com a evolução do entendimento sobre as diversas áreas de saberes dentro da escola, a Educação Física tem sido progressivamente valorizada como

um campo legítimo de conhecimento, com uma função educativa que vai além da simples movimentação corporal.

No Brasil, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, houve uma revalorização da Educação Física, que passou a ser vista como uma área que contribui diretamente para o desenvolvimento integral dos alunos. A BNCC propõe um trabalho por competências, no qual as disciplinas não são apenas vistas como conteúdos a serem transmitidos, mas como ferramentas de desenvolvimento de habilidades que englobam aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Isso representa um avanço no reconhecimento do saber-fazer como um conhecimento legítimo, onde as aulas de Educação Física não são mais exclusivamente focadas na execução de movimentos, mas também na reflexão sobre as práticas realizadas e seus impactos na formação dos alunos.

Com a introdução do trabalho por competências, a Educação Física assume um novo papel nas escolas brasileiras. Ao contrário do que acontecia em modelos anteriores de ensino, que privilegiam apenas o aspecto físico da atividade, a Educação Física hoje propõe uma abordagem mais ampla, que envolve o desenvolvimento de competências motoras, sociais, afetivas e cognitivas. A BNCC destaca que a Educação Física deve ajudar os estudantes a desenvolverem não apenas habilidades físicas, mas também competências para a convivência social, para a resolução de problemas e para o exercício da cidadania. Essa mudança de foco na Educação Física reflete uma transformação maior que ocorre no sistema educacional brasileiro, em que se busca integrar as diversas dimensões do ser humano, de forma que o conhecimento não se limite a disciplinas estanques, mas seja um processo contínuo e multidimensional.

O conhecimento que se manifesta nas aulas de Educação Física não é apenas prático e imediato. A prática de atividades físicas e esportivas exige o domínio de habilidades que são adquiridas por meio de repetição e aperfeiçoamento, mas também envolve uma série de reflexões teóricas sobre o corpo, o movimento e a saúde. A Educação Física deve ser entendida como um campo que integra tanto a prática (o saber-fazer) quanto a teoria, proporcionando aos alunos uma experiência que vai além da execução de movimentos, mas que envolve a análise, a crítica e a reflexão sobre essas práticas. Esse reconhecimento do saber-fazer como conhecimento é um avanço fundamental, pois permite que a disciplina seja inserida de maneira mais efetiva no currículo escolar e na formação dos estudantes.

Entretanto, apesar de todos os avanços, a Educação Física escolar ainda enfrenta desafios significativos. A resistência de setores educacionais em reconhecer a disciplina como um campo legítimo de conhecimento, que vai além da prática física, persiste. Muitos gestores escolares e educadores ainda não compreendem o potencial da Educação Física para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais dos alunos. A avaliação dessa disciplina também se apresenta como um grande desafio, pois, historicamente, ela foi vista apenas como uma avaliação do desempenho físico, sem considerar o aprendizado cognitivo, afetivo e social. Este modelo de avaliação limitava as possibilidades de análise do verdadeiro impacto das aulas de Educação Física no desenvolvimento dos alunos.

A valorização do saber-fazer nas aulas de Educação Física exige uma reinterpretação do

conceito de conhecimento escolar. Não se trata apenas de medir o desempenho físico, mas de reconhecer que o aprendizado na Educação Física envolve habilidades motoras, raciocínio estratégico, comportamento cooperativo e reflexões sobre o corpo e a saúde. Para isso, é necessário um novo olhar sobre a prática pedagógica da Educação Física, que permita que os alunos se engajem com o conteúdo de maneira significativa, compreendendo a importância das atividades físicas e esportivas não apenas para o seu bem-estar, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que contribuirão para sua formação integral.

Outro ponto relevante para a discussão da Educação Física escolar é a sua inserção no currículo. A partir da BNCC, a Educação Física passou a ser tratada de forma mais estruturada e integrada com as demais áreas do conhecimento, o que permitiu que a disciplina fosse considerada um espaço de desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação dos alunos. O trabalho por competências, proposto pela BNCC, incentiva o desenvolvimento de habilidades práticas, como a coordenação motora e a capacidade de realizar atividades físicas, mas também busca promover competências cognitivas e sociais, como a reflexão sobre os movimentos, a cooperação e a convivência em grupo. Este modelo de ensino representa uma mudança no papel da Educação Física, que deixa de ser vista como uma disciplina isolada e passa a integrar-se de forma mais fluida ao restante do currículo escolar.

Ao longo deste artigo, será discutido como a Educação Física escolar se manifesta como um campo de conhecimento legítimo, onde o saber-fazer não é apenas uma habilidade física, mas também um saber reflexivo e cognitivo. Também será explorado como a BNCC, ao enfatizar o trabalho por competências, contribui para que a Educação Física seja reconhecida e valorizada como uma disciplina que pode proporcionar uma formação integral para os alunos, desenvolvendo não apenas suas habilidades físicas, mas também suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, serão abordados os desafios enfrentados pela Educação Física na escola, com ênfase nas dificuldades de avaliação e na resistência de setores educacionais em reconhecer o potencial da disciplina para o desenvolvimento integral dos estudantes.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONHECIMENTO ESCOLAR**

A Educação Física sempre foi vista, em muitos contextos educacionais, como uma disciplina de natureza prática, centrada na execução de atividades físicas e jogos. Essa perspectiva, muitas vezes, limita o reconhecimento da disciplina como um campo de conhecimento acadêmico, pois é associada a um saber mais voltado para a ação do que para a teoria. No entanto, nas últimas décadas, um movimento crescente tem buscado valorizar a Educação Física como um campo de saber que vai além do simples exercício corporal.

As aulas de Educação Física são uma oportunidade de aprendizado para o corpo e a mente. O conhecimento desenvolvido nas aulas de Educação Física não se limita apenas à prática de esportes e movimentos, mas também envolve aspectos cognitivos, como a reflexão sobre o corpo, a saúde, o movimento e as relações interpessoais no contexto da atividade física. Assim, a Educação Física deve ser entendida como um campo que se manifesta tanto pela prática quanto pela teoria,

integrando o saber-fazer com o saber-refletir.

## **O SABER FAZER COMO CONHECIMENTO**

A Educação Física é caracterizada pela aprendizagem de habilidades motoras e de coordenação. O "saber fazer" é uma expressão-chave que define a experiência adquirida ao longo da prática de atividades físicas. Este saber-fazer é, muitas vezes, considerado uma forma legítima de conhecimento, pois envolve o domínio de habilidades complexas, que requerem repetição, aperfeiçoamento e compreensão.

Contudo, a valorização do saber-fazer na Educação Física exige uma reinterpretação do conceito de conhecimento escolar. Ao contrário de disciplinas tradicionais, que se concentram principalmente na transmissão de conteúdos teóricos, a Educação Física propõe um conhecimento prático que se traduz em desempenho e habilidade. A aprendizagem é medida não apenas pelo conhecimento conceitual, mas pela capacidade de aplicar esse conhecimento no contexto de atividades físicas, esportivas e lúdicas.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS**

Um dos principais desafios enfrentados pela Educação Física nas escolas é a resistência de alguns setores educacionais em reconhecer sua importância como um campo de saber legítimo. Muitos educadores e gestores escolares ainda veem a disciplina como secundária, em comparação com as áreas de conhecimento tradicional, como Matemática e Língua Portuguesa.

Além disso, a avaliação da aprendizagem em Educação Física é uma questão complexa. Como medir o aprendizado de habilidades motoras e de cooperação em uma área prática? A avaliação tem se concentrado principalmente na performance física, sem levar em consideração os aspectos reflexivos e teóricos que a Educação Física proporciona. Esse enfoque muitas vezes limita a compreensão do potencial formativo da disciplina, que vai muito além da simples execução de movimentos.

## **A BNCC E O TRABALHO POR COMPETÊNCIAS**

Com a implementação da BNCC, a Educação Física passou a ser reconhecida não apenas como uma disciplina de atividades físicas, mas como um espaço de desenvolvimento de competências. A BNCC propõe que a Educação Física contribua para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

O trabalho por competências, previsto na BNCC, exige que os estudantes não apenas executem as atividades físicas, mas também reflitam sobre elas, desenvolvam estratégias para a melhoria de suas habilidades e se integrem a práticas coletivas que favoreçam a convivência social

e o trabalho em equipe. A Educação Física passa, assim, a ser entendida como um espaço de construção de saberes que envolvem tanto a prática quanto a reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física, ao longo dos anos, tem passado por transformações significativas que refletem mudanças no entendimento do papel da escola e do currículo. Tradicionalmente vista como uma disciplina que envolvia apenas atividades físicas e esportivas, a Educação Física escolar agora é reconhecida como um campo de conhecimento legítimo, com uma contribuição relevante para o desenvolvimento integral dos alunos. A introdução do trabalho por competências, como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidou ainda mais essa perspectiva, ao destacar que as aulas de Educação Física não se limitam ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas também ao fortalecimento de competências cognitivas, sociais e afetivas.

Neste artigo, foi possível observar como a Educação Física se manifesta enquanto um saber legítimo dentro do espaço escolar. A reflexão sobre o movimento, o corpo e a saúde não devem ser separados da prática, mas integrada a ela. O saber-fazer, muitas vezes negligenciado, é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois promove uma compreensão profunda dos benefícios das atividades físicas, tanto no aspecto físico quanto no emocional e social. A valorização desse saber-fazer, portanto, é essencial para que a Educação Física tenha um impacto real na formação dos estudantes, indo além da execução de movimentos ou da simples realização de esportes.

A partir da BNCC, a Educação Física também passou a ser vista como uma área que contribui para a formação de competências essenciais, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas, a reflexão crítica e a gestão da saúde e do corpo. Essas competências são fundamentais não apenas para o desempenho físico, mas também para o desenvolvimento de habilidades que serão úteis ao longo da vida do aluno. Nesse contexto, a Educação Física escolar, mais do que nunca, se configura como uma disciplina estratégica para a formação de cidadãos críticos, saudáveis e colaborativos.

Contudo, é necessário reconhecer que a Educação Física ainda enfrenta uma série de desafios no ambiente escolar. O maior obstáculo talvez seja a resistência de muitos educadores e gestores em considerar a disciplina como um campo legítimo de conhecimento. A ideia de que a Educação Física é apenas uma atividade física, sem grande relevância pedagógica, persiste em algumas instituições. A dificuldade em realizar avaliações que contemplem as diferentes dimensões de aprendizagem também continua sendo um problema. Muitas vezes, a avaliação de desempenho físico continua a ser o único critério considerado, sem que se leve em conta o aprendizado cognitivo, afetivo e social que a Educação Física proporciona.

Para superar esses desafios, é fundamental que os educadores da área busquem não apenas aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, mas também promover um entendimento mais amplo da disciplina, que contemple todas as suas dimensões de conhecimento. A integração da Educação Física com as outras disciplinas, por meio de uma abordagem interdisciplinar, pode ser uma estra-

tégia eficaz para quebrar as barreiras entre as áreas de conhecimento e promover uma visão mais holística do ensino. Além disso, o investimento na formação continuada dos profissionais de Educação Física e a valorização de seu papel dentro da escola são ações essenciais para fortalecer a relevância dessa disciplina.

Por fim, é importante que a sociedade em geral reconheça a importância da Educação Física para o desenvolvimento dos alunos. A educação escolar não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conteúdos acadêmicos tradicionais, mas como um espaço de formação integral, que prepara o indivíduo não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a convivência social, para o cuidado de si e para o desenvolvimento de um corpo saudável e consciente. Nesse sentido, a Educação Física desempenha um papel central, não apenas no desenvolvimento de competências motoras, mas também na construção de uma cidadania plena e responsável.

Em resumo, a Educação Física, ao ser reconhecida como um campo de conhecimento legítimo e importante dentro do currículo escolar, passa a contribuir de forma significativa para a formação integral dos alunos. A implementação do trabalho por competências, conforme a BNCC, permite que a disciplina se reinvente, integrando saberes práticos e teóricos e oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolver não apenas habilidades físicas, mas também competências cognitivas e sociais essenciais para o exercício da cidadania. Superando os desafios ainda presentes nas escolas, como a resistência à mudança e a dificuldade de avaliação, a Educação Física tem o potencial de transformar as escolas em ambientes mais saudáveis, colaborativos e educacionalmente ricos, cumprindo seu papel de formar indivíduos mais críticos, conscientes e preparados para o futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

LIMA, D. **A Educação Física na escola: um saber legítimo**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

SILVA, R. P. **A educação física e a escola: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Física, 2018.

# PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA



## SÔNIA ROCHA DE ALMEIDA VIEIRA

Atua na educação há 19 anos. Mestre em Educação pelo Programa Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), UNINOVE (2023) – pesquisa “O trabalho colaborativo na escola: o que pensa a equipe gestora das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo”. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID. Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

## RESUMO

O estudo apresentado neste artigo é parte da dissertação de mestrado, defendida pela autora em dois mil e vinte e três no PROGEPE/UNINOVE. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho colaborativo na escola. Partindo desse princípio, buscou-se responder às seguintes indagações: O que os gestores entendem por trabalho colaborativo na escola? É possível desenvolver o trabalho colaborativo na escola? O trabalho que se desenvolve na escola pode ser considerado colaborativo? Se sim, de que modo ele se configura? Formulados os questionamentos, delimitou-se, como objetivo geral, investigar o que pensa a equipe gestora das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo sobre o trabalho colaborativo naquele ambiente. Como objetivo específico, definiu-se identificar elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora e modo como ela o compreende na escola. Estabelecidos os objetivos, o estudo desenvolveu-se com base em uma abordagem qualitativa. Os instrumentos adotados foram: levantamento de teses e dissertações que tratam do tema trabalho colaborativo na escola, bem como de documentos que regem a rede de ensino do município de São Paulo; questionário e grupo focal como procedimento de coleta de informações, visando a conhecer a opinião dos sujeitos sobre o assunto. Como universo da pesquisa, selecionaram-se escolas de ensino fundamental e infantil da rede municipal de São Paulo. Os sujeitos, por sua vez, são membros pertencentes ao trio gestor (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico) atuante na rede de ensino municipal de São Paulo, representados por 17 profissionais que responderam ao questionário e sete que participaram do grupo focal. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta sobretudo em Ball, Fullan e Hargreaves (2001) e Lima (2002). Acerca dos resultados, pode-se afirmar que, nas escolas gestadas pelas participantes do presente estudo, não há elementos colaborativos no trabalho dos gestores. Consequentemente, o trabalho colaborativo não é uma realidade no fazer cotidiano da equipe gestora da rede municipal de São Paulo, uma vez que a Rede Municipal (RME) não o conjectura. Logo, não forma nem subsidia o trio gestor; pelo contrário, sobrecarrega-os com tarefas e demandas, tais como controle da supervisão, avaliações

externas e diretrizes..

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho colaborativo; Equipe gestora; Trabalho participativo.

## INTRODUÇÃO

[...] todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento [...]. [...] nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito [...].(SANTOS, 2002, p. 29-30)

Nas últimas décadas as discussões no campo educacional apontam para as ações dos gestores e a necessidade de compreender e articular essas ações para promover uma cultura colaborativa nesse cenário. Tais discussões se dão devido a importância do trabalho colaborativo no campo educacional, e por ser considerado um contraposto ao trabalho individualista e à cultura do isolamento existente no interior das instituições escolares.

As ações dos gestores escolares, das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo (RME- SP), tem se configurado objeto de interesse e observação a fim de promover o trabalho colaborativo, pois o modo de agir, organizar e dialogar dos representantes da gestão escolar influencia no desenvolvimento da unidade escolar como um todo, principalmente no fazer pedagógico.

A cidade de São Paulo conta com a maior rede de ensino do Brasil, sendo responsável por 63.333 servidores e 4.112 unidades escolares públicas, de diferentes modalidades atendidas. A Secretaria da Educação Municipal além do secretário e adjunto é composta por: três departamentos de assessoria, onze coordenadorias e treze diretorias regionais de educação. Essas últimas, por sua vez, são compostas por equipes específicas, que apoiam e acompanham diretamente o trabalho das escolas espalhadas pela cidade, cujo objetivo é coordenar a implantação das políticas educacionais do município. Tal estrutura de divisão pelo município colabora para a efetivação das diretrizes educacionais paulistanas justamente pelo fato de as diretorias estarem mais próximas dos territórios. São elas: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianazes, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

A RME de São Paulo tem, como documento norteador e orientador do trabalho pedagógico, o currículo da cidade. Sua elaboração teve início em 2017 e foi realizada a muitas mãos, inclusive de professoras e professores que contribuíram com opiniões e partilhas de suas práticas educativas e fazeres exitosos, segundo os documentos. Nele estão definidas as concepções de educação do município e, além disso, estabelecem-se as aprendizagens essenciais e as diretrizes para assegurar o ensino de qualidade aos educandos paulistanos. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, organiza-se em três ciclos, a saber: alfabetização, interdisciplinar e autoral, abrangendo todas as disciplinas educativas e o Currículo da educação infantil. Em 2022, a Secretaria de Educação disponibilizou suas últimas produções: o Currículo dos povos indígenas, o Currículo dos povos migrantes e Educação antirracista. Cada área de conhecimento do programa

curricular da cidade é pautada pelos princípios da educação integral, inclusiva, e pela equidade, respeitando a diversidade e valorizando questões de gênero, etnia, cultura, deficiências, religião, entre outras.

As escolas da rede municipal de educação (RME) de São Paulo têm um trio gestor composto por diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico. A função do diretor, segundo o decreto 54.453/2013, é a de gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola assegurando-se as condições e recursos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, deve favorecer o aprimoramento constante da proposta educativa e a execução das ações e deliberações coletivas do conselho de escola, em observância às diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

A função do assistente de direção de escola, por sua vez, é atuar em conjunto com o diretor de escola no desempenho de suas atribuições específicas, além de substituí-lo e responder pela gestão em suas ausências. Sendo assim, o decreto define as competências e atribuições do diretor e do assistente de diretor em torno dos verbos: assegurar, submeter, acompanhar, garantir, aplicar, conferir, assinar, coordenar, encaminhar, controlar, organizar, gerenciar, apurar, elaborar participar, favorecer, viabilizar, possibilitar, promover, implementar, buscar e planejar.

Ainda segundo o documento, o coordenador pedagógico é responsável pela coordenação, articulação e pelo acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidos na unidade escolar. Entre suas atribuições estão: coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar e a elaboração do plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulada com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora (SÃO PAULO, 2013).

Ao trio gestor, ainda conforme o decreto, cabe a responsabilidade da administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional. Vale ressaltar que o projeto político-pedagógico (PPP) tem com princípio uma gestão democrática.

Conforme apontado nos documentos, o trabalho da equipe gestora da rede pública de ensino da cidade de São Paulo fundamenta-se nos princípios da gestão democrática. O Estatuto do Magistério Público Municipal nº 11.229, de 1992, traz, no 1º e no 2º artigo, princípios norteadores da gestão democrática da educação. Diz o segundo artigo do estatuto: “A gestão democrática da Educação consistirá na participação das comunidades internas e externas, na forma colegiada e representativa, observada a legislação federal pertinente” (SÃO PAULO, 1992). A partir desse contexto político de gestão democrática, espaço de possibilidades, é possível olhar para o trabalho da equipe gestora. Nesse sentido, espera-se do trio gestor uma abordagem crítica e transformadora do conhecimento, que não apenas visa entender o mundo, mas também promover a emancipação e o reconhecimento do outro como sujeito ativo.

## PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA

As escolas da rede municipal de educação (RME) de São Paulo têm um trio gestor composto por diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico. Por esse motivo, o presente estudo contou com a participação de 17 membros da gestão — 10 que responderam ao questionário, e 7 que participaram do grupo focal —, descritos no próximo quadro.

Ao traçar o perfil das 17 participantes, foi possível observar que 15 realizaram pós-graduação, uma delas com mestrado em andamento. Quanto à faixa etária, duas se encontravam na faixa etária de 26 a 35 anos; seis, entre 36 e 45 cinco anos; seis, entre 46 e 55 anos; e três entre 56 e 65 anos. Em relação a representação das diretorias regionais de ensino (DRE), houve a representação de seis das 13 existentes. 14 representantes tinham mais de dez anos na SME, e três, tempo inferior a dez anos. 11 tinham menos de cinco anos na função declarada, e seis, mais de cinco. 11 atuavam em EMEF, e 6 em escolas de educação infantil.

Este trabalho valeu-se da abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (2014, p. 14), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]”. Com relação aos procedimentos para coleta de informação, na primeira fase desta pesquisa, fez-se uso do questionário objetivando sondar o conhecimento dos sujeitos a respeito do tema abordado. Para Severino (2013, p. 109),

Utilizamos como procedimentos de coleta de informações um questionário, visando conhecer a opinião dos sujeitos sobre o assunto em estudo. Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Neste sentido, o questionário foi elaborado por 4 questões que auxiliaram o levantamento das informações. Foram elas: Você já recebeu alguma formação sobre o tema trabalho colaborativo na escola?; Nos cursos de formação da rede municipal de educação, os temas “trabalho em equipe, trabalho colaborativo e cooperação” aparecem com que frequência?; Qual é a sua percepção sobre o trabalho do diretor na rede municipal de São Paulo?; Em sua opinião, é possível realizar o trabalho colaborativo na escola? E se considera possível, como seria esse trabalho?.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário nos revelou que, para muitos gestores, o tema trabalho colaborativo não é abordado nas formações ofertadas pela SME/SP; outros confirmam que “às vezes” o tema é abordado. No caso dos diretores, as confirmações de “negativas” vêm da maioria, dizem não ter ouvido sobre o trabalho colaborativo nas formações. Dos cinco diretores participantes nesta fase da pesquisa, somente dois dos diretores afirmam ter tido formação abordando o tema “trabalho colaborativo”.

Dos dois assistentes de diretor que responderam ao questionário, a proporção é de 50%. Um diz conhecer o tema “trabalho colaborativo” por meio das formações da SME de São Paulo e o

outro diz que o tema nunca foi abordado nas formações. Dos 10 coordenadores pedagógicos, 50% dos participantes afirmam ter participado de formação abordando o tema trabalho colaborativo, 30% afirmam que o tema nunca foi abordado nas formações ofertadas pela SME de São Paulo, 10% que conhecem o tema fora do contexto formativo e, para 10% dos participantes, o tema é desconhecido.

Para outra questão, foi ofertado às participantes, com objetivo de verificar a frequência de aparições nas possíveis formações da RME, o uso dos temas: “Trabalho em equipe”, “Trabalho colaborativo”, “Cooperação”. Foi possível perceber que, para a maioria das participantes, o “trabalho em equipe” é o tema que sempre aparece nos cursos de formação da RME/SP, seguido do tema “cooperação”. Somente quatro das participantes relataram que o tema “trabalho colaborativo” aparece sempre nos cursos de formação.

Ao serem questionadas a respeito de como percebem o trabalho no cargo que exercem, com a pergunta: “Qual a sua percepção sobre o trabalho (do diretor, assistente de diretor, coordenador pedagógico, professor) na rede municipal de São Paulo?”, respondem de forma similar. Nas falas, aparecem algumas palavras e expressões que se repetem entre todas as funções aqui representadas: “Trabalho solitário”; “Solitário”, “muitas demandas”, “trabalho exaustivo”, “Muito difícil”, “árido”, entre outras. Uma coordenadora pedagógica diz:

Apesar de gostar do que faço, muitas vezes sinto que é um trabalho solitário. As informações sempre chegam incompletas para o Coordenador. As formações nem sempre atendem às nossas demandas. Aprendemos fazendo. E erramos (e sofremos/nos estressamos) muito até conseguirmos realizar nosso trabalho de forma efetiva. Dependemos muito de outras pessoas (Direção/professores/formadores/pais) para conseguirmos dar continuidade às nossas atividades diárias. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 2).

Sobre a “sobrecarga”, um diretor assim se expressa: “O diretor precisa ter bastante clareza do seu projeto pedagógico de trabalho para não ser sucumbido pelas imensas demandas administrativas solicitadas pela rede municipal de ensino”. Outro diz: “Solitário e com muitas demandas que vão além do cargo”. Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 179), “O ensino será sempre um trabalho extenuante. Os professores [e gestores]<sup>9</sup> envolvem-se em centenas de interações por dia em circunstâncias potencialmente tensas”.

Sobre a possibilidade de se realizar o trabalho colaborativo na escola, os profissionais da educação se mostraram receptivos. Todos os 17 participantes disseram ser possível. Mesmo aquele que diz não conhecer a “concepção da proposta” diz que “compartilhar trabalho, responsabilidades, acertos e erros”, “pode ser produtivo”. Outro declara que, “mais que possível”, acredita ser necessário realizar o trabalho colaborativo. Relata:

Sim, acredito que ele seja, mais que possível, acredito que seja necessário. Os desafios no exercício da docência têm aumentado a cada dia e o trabalho colaborativo se torna uma ferramenta importante para superá-los e encontrarmos boas alternativas aos problemas surgidos. Além também, de fortalecer os vínculos entre os profissionais e criar uma rede de troca de experiências que contribui na formação de todas(os) os envolvidos. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 1).

Um dos diretores, ao responder que é possível realizar o trabalho colaborativo na escola, cita um exemplo de trabalho desenvolvido entre professores e estudantes, como exemplo de trabalho colaborativo existente nas escolas da rede municipal de São Paulo:

Sim sem dúvida. Na rede municipal de SP, temos os Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA) no Ciclo Autoral, onde acontece o trabalho colaborativo de autoria dos estudantes do 7º ao 9º ano. Baseia-se geralmente em temáticas relevantes para o estudante/ grupo, tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho, estudo e aprofundamento com atividades práticas e de pesquisa com a possibilidade de intervenção para a transformação positiva de seu meio social. O processo de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial é bastante favorecido também neste processo colaborativo. Sob minha ótica, práticas colaborativas podem e devem ser efetivadas em todos os níveis e modalidades do ensino a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem. (DIRETOR 4).

Os autores estudados definem o trabalho colaborativo como “ações que levam a benefícios mútuos”; “partilha de decisões de forma crítica e em conjunto”; “combinação de recursos para atingir objetivos específicos”; “planejar em conjunto”; “Compartilhar”; “formar-se junto”; “reduzir o sentimento de impotência e aumentar o sentido de eficácia”; “análise crítica das práticas existentes”; “trabalhar arduamente em conjunto”. Estas definições implicam o engajamento de toda a escola.

Ao olhar para as informações apresentadas pelos sujeitos, nesta fase da pesquisa, com os dados obtidos no questionário, percebe-se que os profissionais da equipe gestora da rede municipal de ensino de São Paulo se sentem “sozinhos” e “sobrecarregados em seus trabalhos”. Assim como é possível constatar que o trabalho colaborativo é pouco explorado nas formações destinadas aos membros da equipe gestora, o que pode ocasionar um entendimento equivocado ou fragmentado da concepção, levando-os a tratar o trabalho colaborativo como algo focalizado a um determinado grupo. Isto se evidencia na fala do diretor 4, ao relatar um tipo de trabalho colaborativo que acontece na rede municipal de ensino de São Paulo: “[...] temos os TCAs no Ciclo Autoral, onde acontece o trabalho colaborativo de autoria dos estudantes do 7º ao 9º ano”. Falas como essa levam ao entendimento de que o trabalho colaborativo não é visto na e para a escola como um todo, mas sim em algumas ações isoladas. O que remete ao que Fullan e Hargreaves (2001, p. 95) classificam como “colaboração balcanizada” e/ou “colaboração confortável”:

[...] em algumas escolas embora os professores se associem de uma forma mais próximas com alguns dos seus colegas do que acontece numa cultura do individualismo, fazem-no em determinados grupos, mais do que na escola como um todo.

Em outro momento, Fullan e Hargreaves (2001, p. 97) acrescentam sobre a colaboração balcanizada: “[...] mesmo a existência de subgrupos orientados para a inovação, tais como os que encontramos no ensino em equipe ou no treino pelos pares, pode não refletir uma cultura colaborativa subjacentes à escola como um todo”.

Por fim, pode-se considerar que, até este ponto da pesquisa, embora o grupo de profissionais da educação da rede municipal de ensino de São Paulo aqui representado demonstre entender e acreditar nas potencialidades que o trabalho colaborativo na escola representa, falta-lhe informação e formação a respeito do tema.

A segunda fase da pesquisa, utilizou-se o grupo focal. O escopo que orientou tal escolha foi o de compreender o que pensam os sujeitos acerca do tema tratado, conhecer sobre suas práticas do cotidiano, além de possibilitar uma interação direta entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, promovendo uma discussão com vistas a proporcionar trocas de conhecimentos. Para Gomes (2005, p. 279): “A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”. Sendo assim o grupo focal buscou investigar o que pensa a equipe gestora das es-

colas públicas da rede municipal de ensino de São sobre o trabalho colaborativo. Do mesmo modo, buscou-se identificar os elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora e como compreendem esse trabalho na escola, como se pode ver nas provocações e questionamentos do quadro a seguir:

Quadro 1: Quadro de perguntas do grupo focal (on-line)

QUADRO NUMÉRICO	CITAÇÃO/PROVOCAÇÃO	QUESTIONAMENTO/SOLICITAÇÃO
1	[...] a colaboração é mais que cooperação. "cada indivíduo participa num empreendimento comum com benefícios a todos". [...] no trabalho colaborativo a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas de forma crítica e em conjunto. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 145).	Identifique/exemplifique elementos do trabalho colaborativo em suas práticas educativas e administrativas na escola.
2	O trabalho colaborativo na ação da equipe gestora envolve: Responsabilidade pela construção de uma visão que não deve ser individual, mas sim, coletiva". Compreender a cultura da sua escola; valorizar os professores a promover o conhecimento profissional; expandir e exprimir o que valoriza; promover a colaboração, não a cooptação; preparar listas de opções, não imposições; utilizar os meios burocráticos para facilitar, não para constranger. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 145).	O trabalho que se desenvolve na escola é um trabalho colaborativo? De que modo ele se configura? (citar exemplos)
3	O trabalho colaborativo compreende um profissionalismo interativo que por sua vez se faz mediante a juízos livres de condições; culturas de trabalhos colaborativas; aperfeiçoamento contínuo, reflexão na, pela e sobre a prática considerando, lado a lado o desenvolvimento individual e pessoal com o desenvolvimento coletivo; maior competência, eficácia e satisfação na profissão. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 111).	Com base na definição acima reflita sobre a atuação da equipe gestora em relação ao trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho acontece na escola na qual você faz parte? De que forma a equipe de gestão, tem atuado para que esse trabalho se realize?
4	Uma das primícias do trabalho colaborativo na gestão é a expressão daquilo que se valoriza. Isso se dá por meio da "comunicação e da demonstração daquilo que se defende[...] Caracterizada através do comportamento e do exemplo, através daquilo que você faz no dia-a-dia. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 150).	Você costuma se reunir com sua equipe gestora para discutir/planejar o desenvolvimento das atividades realizadas na escola? Com que frequência isso acontece?
5	Na concepção da cultura colaborativa [...] a existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola. Aquilo que ele faz, aquilo a que presta atenção, o que aprecia, aquilo que de que fala ou sobre o qual escreve, tudo isso é importante. [...] O diretor eficaz favorece a colaboração [...] o diretor é um modelo de comportamento dentro e fora da escola. (FULLAN E HARGREAVES, 2001 p. 151, <i>et seq.</i> )	Identifique elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora no cotidiano em sua escola".
6	O conselho não tem praticamente nenhuma atuação significativa na direção da escola. Seus membros são pouco representativos [...] as reuniões (embora previstas em calendário) são esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo. (PARO, 2016, p. 82).	Verdade ou mentira?
7	A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. (PARO, 2016, p. 33).	Pessimismo ou realidade?
8	As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes, que influenciam as escolas e seus profissionais nas crenças e práticas. Essas orientações chegam às escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as "acatam", sem questioná-las. (LIBÁNEO, 2018, p. 26).	O que me dizem vocês só acatam?
9	Entendendo a organização escolar como espaço de aprendizagem [...], exige atribuir peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão [...]. Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado as questões administrativas e burocráticas. [...] Decorre daí a importância de que sejam postas em ação, por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, práticas que atuem nos motivos de aprendizagem de alunos e professores. (LIBÁNEO, 2018, p. 25).	A equipe gestora participa do planejamento e execução das atividades/projetos pedagógicos? Se sim, exemplifique algumas práticas.
7	A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. (PARO, 2016, p. 33).	Pessimismo ou realidade?
8	As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes, que influenciam as escolas e seus profissionais nas crenças e práticas. Essas orientações chegam às escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as "acatam", sem questioná-las. (LIBÁNEO, 2018, p. 26).	O que me dizem vocês só acatam?
9	Entendendo a organização escolar como espaço de aprendizagem [...], exige atribuir peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão [...]. Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado as questões administrativas e burocráticas. [...] Decorre daí a importância de que sejam postas em ação, por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, práticas que atuem nos motivos de aprendizagem de alunos e professores. (LIBÁNEO, 2018, p. 25).	A equipe gestora participa do planejamento e execução das atividades/projetos pedagógicos? Se sim, exemplifique algumas práticas.

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que, antes de colocar as questões, explicou-se que cada a pergunta trazia uma citação do tema correspondente, de autores estudados para a pesquisa. Sendo assim, depois de se observar, na primeira fase da pesquisa — por meio do questionário —, que o termo “trabalho colaborativo” era pouco explorado pelos gestores da rede pública municipal de São Paulo, considerou-se necessário trazer algumas definições dos autores estudados como Fullan e Hargreaves (2001), para que deixassem os participantes da pesquisa livres da responsabilidade dos conceitos para pensarem em suas práticas no fazer cotidiano na escola. O mesmo estilo de apresentação com citação foi adotado nos temas “Gestão democrática” e “Políticas públicas”, que, embora não fossem o foco da pesquisa, eram “temas/meios” para se chegar ao tema estudado.

Após a leitura das falas oriundas do grupo focal, foi possível identificar as categorias temáticas repetidas ao longo das interações das gestoras, pois segundo Gatti (2005), “categorias oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes”. Assim, (p.53). “pode-se proceder a análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas, [...] os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões[...]” (p.46 e 47).

As categorias que selecionadas a partir das falas foram: Trabalho colaborativo; Sobrecarga; Balcanização; Planejamento das ações.

Observamos, de modo geral, que a compreensão dos gestores sobre o trabalho colaborativo diz respeito a; ideia de planejar junto para distribuir ações; parceria interna e externa a unidade escolar; estar e pensar junto à organização; responsabilidade compartilhada, afinar, qualificar e articular ações. Alguns gestores veem o trabalho colaborativo representado no auxílio para execução das atividades para efetivação de um determinado evento.

Percebe-se que, nas falas reproduzidas, os gestores demonstram uma preocupação em articular e qualificar o trabalho escolar. Apesar das tentativas de articulação e reconhecimento da importância do fazer junto, nota-se que suas ações acontecem de forma fragmentada. O trabalho colaborativo é apresentado como auxílio para execução de uma determinada atividade ou disponibilização de materiais em uma interação que permeia práticas de curto prazo, configurando uma colaboração confortável.

A esse respeito, Bioto (2021) diz que a colaboração vai além de organização e disponibilização de materiais conforme citação abaixo:

[...] a colaboração não é o conjunto fortuito no corredor para trocar impressões sobre um aluno, uma estratégia didática, um acontecimento da sala de aula; não é a conversa de sala de professores sobre a vida de um aluno ou de um colega; não é compartilhar materiais didáticos simplesmente, (p.38).

Sendo assim, o trabalho colaborativo não é caracterizado pela organização formal, as reuniões ou os mecanismos burocráticos; projetos ou eventos específicos.

Pelo contrário, constitui-se em qualidade, atitudes e comportamentos largamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre os profissionais da educação. Implicando na interdependência fortalecidas, compartilhamento de responsabilidade, empenho e aperfeiçoamento

conjunto e revisão crítica do trabalho desempenhado. (FULLAN E HARGREAVES, 2001).

O trabalho colaborativo também é visto pelas gestoras como um projeto específico, uma ação educativa, uma parceria para resolver um determinado problema. Analisando as falas a respeito dos projetos, é possível perceber que as gestoras compreendem o trabalho colaborativo através de entrosamentos cooperativos, quer seja pela participação em um sarau, desenvolvimento de um projeto e da articulação dos professores. Entretanto, na perspectiva do trabalho colaborativo nos moldes discutidos pelos autores, a existência de tais grupos numa instituição educativa reflete e reforça a perspectiva de grupos diferentes, podendo levar a pobreza de comunicação, à indiferença e a oposição dentro da mesma escola, causando disputas e conflitos a espaço, tempo e recursos.

Fica evidente que há um empenho dos profissionais em desenvolver atividades de qualidade e eficaz. Porém, são sobrecarregados com a grande quantidade de exigências provenientes do sistema educacional municipal.

As gestoras relatam que a sobrecarga é fator constante em sua rotina de trabalho. De forma geral dizem: “a demanda é grande”; “grande quantidade de tarefas”; “monte de papéis e papéis”; “500 alunos e uma AD”; “EMEF 700 alunos e saber tudo que acontece”; “muito insano”; “precariedade”; “burocrático”; “coordenação como executora”; “apagar de incêndios”; “tudo passa pelo diretor”; “falta tempo”; “responder 50 mil e-mails por dia”; “disciplina”; “indisciplina”.

A sobrecarga na rotina dos coordenadores, a grande quantidade de alunos para pouco gestores, a grande demanda dos seus fazeres, a precariedade, a burocracia, entre outras causas apresentadas pelas gestoras, nos remetem à política neoliberal de profissionalização do ensino, ativa na escola. Ela consiste na prescrição de métodos corretos de padronização da ação educativa, de mensuração, visando a um controle estrito e à reorganização de sala de aulas, para diminuir custos. Logo, tem-se escolas maiores, aumento de alunos, diminuição de recursos em prol da rentabilidade, excesso de burocracia, além do aumento da carga de trabalho (LAVAL, 2019).

Portanto, a educação escolar está imersa neste contexto social, e as falas das gestoras denunciam precarização e a intensificação do trabalho na escola, causando aumento das exigências, diversificação de suas atividades e fragilização de suas condições de trabalho.

Por fim, a partir das observações podemos perceber que, cotidianamente, na realidade dos gestores da rede municipal de Ensino de São Paulo, há dificultadores causadas em decorrência da falta de planejamento do atual sistema educacional brasileiro. É oportuno considerar ele transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição que por muitas vezes findam impactando diretamente na qualidade das ações educativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, investigar o que pensa a equipe gestora das escolas públicas de ensino de São Paulo sobre o trabalho colaborativo na escola. Com relação ao objetivo específico, buscou-se identificar elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora

e o modo como compreende esse trabalho na escola. Com base na leitura dos referenciais teóricos de Fullan e Hargreaves (2001) e Lima (2005).

Por meio da análise dos dados obtidos mediante o questionário e reafirmados com o grupo focal, percebe-se que os profissionais da equipe gestora da rede municipal de ensino de São Paulo se sentem “sozinhos” e “sobrecarregados em seus trabalhos”. Foi possível constatar, também, que o trabalho colaborativo é pouco explorado nas formações destinadas aos membros da equipe gestora, o que pode ocasionar um entendimento equivocado ou fragmentado da concepção, levando-os a tratar o tema como algo focalizado a um determinado grupo. Ademais, isso evidencia que o trabalho colaborativo não é visto na e para a escola como um todo, mas sim em algumas ações isoladas. Embora o grupo de participantes mostre entender as potencialidades que o trabalho colaborativo na escola representa e acreditar nelas, falta-lhes informação e formação a respeito do tema.

Nesse sentido, os gestores apresentam uma preocupação em articular e qualificar o trabalho escolar. Apesar das tentativas de articulação e do reconhecimento da importância do “fazer juntos”, verifica-se que suas ações acontecem de forma fragmentada, como auxílio para execução de determinada atividade ou disponibilização de materiais. Trata-se daquilo que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de colaboração confortável.

De todo modo, é evidente o empenho dos profissionais em desenvolver atividades eficazes, porém encontram-se sobrecarregados pela grande quantidade de exigências, provenientes do sistema educacional municipal, que envolve os profissionais em sentimentos de impotência e solidão. Assim sendo, os gestores vivem uma realidade adversa à colaboração, na qual há dificultadores causados em decorrência da falta de planejamento do sistema educativo atual que, por sua vez, lhes transfere a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição. Por conseguinte, esses problemas impactam diretamente a qualidade das ações dos gestores.

Em relação à possibilidade de desenvolver o trabalho colaborativo na escola, os gestores participantes da pesquisa acreditam que sim, apesar de lhes faltarem tempo e espaços para produzir ações e refletir sobre elas de forma conjunta. Nesse sentido, percebe-se que a RME não norteia o trabalho da equipe gestora para uma cultura colaborativa.

Isso posto, trazer à tona a reflexão sobre o rede pública de ensino da cidade de São Paulo e fomentar a sua discussão — na perspectiva de que o trabalho colaborativo atua no campo das ideias, e as “as orientações imbuídas de uma nova perspectiva mental e focalizada na ação, têm uma maior possibilidade de gerarem soluções que funcionem e que durem” (FULLAN; HARGREAVES, p.112) — se tornou relevante por que proporcionou a partilha de saberes, a discussão sobre a prática e a observação de um trabalho real, de uma rede tão ampla e diversa. Os depoimentos das gestoras revelam similaridades e divergências, reafirmando que os sujeitos são produtos de suas circunstâncias e fazem a diferença diante da postura adotada frente aos problemas encontrados. Embora a rede e o currículo sejam os mesmos, as ações é que os diferenciam e, para tanto, é preciso conhecer, desejar, planejar, refletir para efetuar e assim sucessivamente.

Por fim, quanto ao trabalho colaborativo nas escolas geridas pelos participantes deste estudo, as instituições não apresentam elementos colaborativos no trabalho dos gestores. Consequen-

temente, ele não é uma realidade no fazer cotidiano dessas equipes gestoras, uma vez que a RME não o conjectura e, portanto, não forma nem subsidia o trio gestor. Pelo contrário, enchem-nos de tarefas e demandas, como controle da supervisão, avaliações externas e diretrizes, evidenciando o descompromisso da rede para com os profissionais da educação. Sendo assim, é urgente que os planos políticos dos que ocuparam a prefeitura e a pasta da educação olhem para os profissionais da educação com respeito e garantam-lhes condições de desempenhar suas funções dentro da escola.

## REFERÊNCIAS

BALL Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Instituto de Educação da Universidade de Londres s.ball@ioe.ac.uk.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 15 maio 2021.

CARVALHO, Tereza Cristina de. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola: um “olhar sociológico”**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão.** 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GOMBOEFF, Ana Lucia M. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica.** 2017. 149 f.

**Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.**

GOMES, Alberto A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal.** EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Herccus, 2018.

LIMA, Jorge A. de. **As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINELLI, Josemaris A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

NEGRIM, Márcia R. C. **Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual**. 2019. 130 f.

**Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.**

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013/>. Acesso 15 maio 2021.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992**: Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. São Paulo: SME, 1992.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015: Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 2, de 23 de janeiro de 2020: Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.** São Paulo: SME, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 46, de 07 de dezembro de 2022: dispõe sobre organização e cumprimento das horas de formação e aperfeiçoamento que compõem a Jornada Básica do Gestor Educacional e do Assistente de Diretor.** São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica.** São Paulo: SME, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Neusely F. **Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF “José Áureo Monjardim-Vitória-ES”.** 2013. 112 f.

**Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.**

SULZBACH, Cíntia dos Passos. **O processo histórico de construção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó – SC.** Colóquio Internacional de Educação, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1227>. Acesso 10 nov. 2022.



+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)

**FACONNECT**