



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

**ed.39**  
S E T E M B R O  
**2024**

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

**ed.39**  
S E T E M B R O  
**2024**

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 39ª ed. Setembro/2024. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 39ª ed. Setembro/2024  
Florianópolis-SC

**PERIODICIDADE MENSAL**

Texto predominantemente em Português,  
parcialmente em inglês e espanhol.  
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

## EXPEDIENTE

### INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela  
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

**Contato: (48) 99175-3510**

**<https://www.integralize.online>**

#### **Diretor Geral**

Luan Trindade

#### **Diretor Financeiro**

Bruno Garcia Gonçalves

#### **Diretora Administrativa**

Vanessa Sales

#### **Diagramação**

Balbino Júnior

#### **Conselho Editorial**

Marcos Ferreira

#### **Editora-Chefe**

Prof. PhD Vanessa Sales

#### **Editores**

Prof. PhD Hélio Sales Rios

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva

Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva

Prof. Dr. Fábio Terra Gomes Júnior

Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman

#### **Técnica Editorial**

Rayane Souza

#### **Auxiliar Técnica**

Rayane Rodrigues

#### **Editores Auxiliares**

Reviane Francy Silva da Silveira

James Melo de Sousa

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC  
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela  
EDITORA INTEGRALIZE.  
Florianópolis – SC  
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005  
Contato (48) 4042 1042  
<https://www.integralize.online/acervodigital>

**EDITORA-CHEFE**

Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de  
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

# CIÊNCIAS HUMANAS

HUMAN SCIENCES

ed.39

SETEMBRO

2024

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675 - 520

**CIÊNCIAS HUMANAS****BULLYING E VIOLÊNCIA ESCOLAR: IMPACTOS, CAUSAS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO..12****Autor:** **MARIA GRACINALDA FERNANDES COUTINHO****Contato:** gracinaldafernandes@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

BULLYING AND SCHOOL VIOLENCE: IMPACTS, CAUSES, AND THE ROLE OF EDUCATION IN PREVENTION

ACOSO ESCOLAR Y VIOLENCIA: IMPACTOS, CAUSAS Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA PREVENCIÓN

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO ÚLTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: OBSTÁCULOS E SUCESSOS NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....21****Autor:** **IVAILTON MOREIRA DE ARAÚJO****Contato:** ivailtonmoreira1984@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

HISTORY TEACHING IN THE LAST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: OBSTACLES AND SUCCESSES IN CURRICULAR INTEGRATION

ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EL ÚLTIMO AÑO DE ESCUELA PRIMARIA: OBSTÁCULOS Y ÉXITOS EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONQUISTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....33****Autor:** **TIAGO ALVES FURTADO****Contato:** thiagoalvesfyrtdado@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS ACHIEVEMENTS AND PUBLIC POLICIES

LOGROS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO TÉCNICO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.....43****Autor:** **LUZIA ROSANA DE TOLEDO KULCSAR - luziarosana@yahoo.com.br****LUCIANA PEREIRA DE SOUZA -****Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

SCHOOL DROPOUT IN TECHNICAL EDUCATION: CAUSES AND CONSEQUENCES

ABANDONO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA: CAUSAS Y CONSECUENCIAS

**EFEITOS DO TDAH NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....51****Autor:** **ANGELINE ASSUNÇÃO DE CAMPOS PIRES****Contato:** angelicampos2025@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

EFFECTS OF ADHD ON THE SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT OF BASIC EDUCATION STUDENTS

EFECTOS DEL TDAH EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM.....58****Autor:** **FERNANDA CINTHYA DE OLIVEIRA SILVA****Contato:** fernandacinthya1@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

SCHOOL ASSESSMENT AS A LEARNING TOOL

EVALUACIÓN ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA TRANSFERÊNCIA NO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO.....67****Autor:** **ANGELICA CAMPOS FERREIRA DIAS****Contato:** acamposferreiradias@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado



PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: THE INFLUENCE OF TRANSFERENCE ON THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: LA INFLUENCIA DE LA TRANSFERENCIA EN LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

**PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ANÁLISE DO PLANO PLURIANUAL DE GESTÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR E SEUS DISCENTES.....75**

**Autor: VIVIAN KELLY SILVA PERDIGÃO**

**Contato:** vivian.silva27@etec.sp.gov.br

**Orientador:** Prof. Dr.Hélio Sales Rios

INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGY: ANALYSIS OF THE MULTY-YEAR SCHOOL MANAGEMENT PLAN IN RELATION TO THE AREA OF SCHOOL MANAGEMENT AND ITS STUDENTS

PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL: ANÁLISIS DEL PLAN PLIANUAL DE GESTIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON EL ÁREA DE GESTIÓN ESCOLAR Y SUS ESTUDIANTES

**MANACAPURU: E SUAS TESES DE ORIGEM.....82**

**Autor: ANTONIO AILSON CAVALCANTE DE AMORIM**

**Contato:** ailson-cavalcante@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza.

MANACAPURU: AND ITS ORIGIN THESES

MANACAPURU: Y SUS TESIS DE ORIGEN

**PSICOPEDAGOGIA: UM OLHAR AMPLO SOBRE A APRENDIZAGEM.....97**

**Autor: ANDRÉA PALAZZO GONGORA**

**Contato:** andreapgongora@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

PSYCHOPEDAGOGY: A BROAD LOOK AT LEARNING

PSICOPEDAGOGÍA: UNA MIRADA AMPLIA DEL APRENDIZAJE

**ASPECTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....105**

**Autor: ALYSOMAX SOARES NUNES**

**Contato:** allyssomax@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Gerferson da Costa Brito

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF EDUCATION IN BRAZIL

ASPECTOS HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

**CONSTRUINDO PONTES: COMO A COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA PODE TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....114**

**Autor: JOSÉ PEREIRA DA SILVA** - jose.silva50@prof.ce.gov.br

**TERESA NEUMANN DE SOUSA** - Pedagogateresa@gmail.com

**GEORGES DEMETRE ALEXANDRIS CASTRO** - georges.demetre@terra.com.br

**Orientador:** Prof. Dr.João Paulo da Luz Rosa

BUILDING BRIDGES: HOW SCHOOL-FAMILY COLLABORATION CAN TRANSFORM INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL

CONSTRUYENDO PUENTES: CÓMO LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA PUEDE TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DAS COMPLEXIDADES HUMANAS.....125**

**Autor: FERNANDA CINTHYA DE OLIVEIRA SILVA**

**Contato:** fernandacinthya1@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr.João Paulo da Luz Rosa

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOANALYSIS TO THE UNDERSTANDING OF HUMAN COMPLEXITIES

CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS A LA COMPRENSIÓN DE LAS COMPLEJIDADES HUMANAS

**A IMPORTÂNCIA E A PRÁXIS EDUCATIVA DA LEITURA NA EJA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....138**

**Autor:** CLAUDIA JOSEFA SANTOS DA SILVA

**Contato:** claudinhasilva20@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

THE IMPORTANCE AND EDUCATIONAL PRACTICE OF READING IN EJA: LITERATURE REVIEW

LA IMPORTANCIA Y PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA LECTURA EN EJA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO.....147**

**Autor:** RIAN FELIPE AROUCHE COSTA LIMA

**Contato:** rian.felipe18@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF DEAF STUDENTS

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE SORDO

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA ATUALIDADE.....155**

**Autor:** JESUS SALVADOR LEANDRO FILHO

**Contato:** jesussleandro.leandro@gmail.com

CONSTRUCTION OF THE RESEARCH PROJECT TODAY

CONSTRUIR UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN HOY

**A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM LIBRAS E LP.....162**

**Autor:** RIAN FELIPE AROUCHE COSTA LIMA

**Contato:** rian.felipe18@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS AND INCLUSIVE PRACTICES IN LIBRAS AND PORTUGUESE LANGUAGE

LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE SORDO Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LIBRAS Y LENGUA PORTUGUESA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROMOÇÃO DE HÁBITOS AMPLAMENTE SAUDÁVEIS.....171**

**Autor:** EDUARDO BORGES FAGUNDES

**Contato:** eduardobfagundes@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THE PROMOTION OF BROADLY HEALTHY HABITS

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLE

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS.....179**

**Autor:** EDUARDO BORGES FAGUNDES

**Contato:** eduardobfagundes@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

INCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: RETOS Y ESTRATEGIAS

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE.....187**

**Autor:** CLAUDIA JOSEFA SANTOS DA SILVA

**Contato:** claudinhasilva20@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João paulo da Luz Rosa

SPECIAL EDUCATION: INCLUSION AND ACCESSIBILITY

EDUCACIÓN ESPECIAL: INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD

**A EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PAPEL DO PROFESSOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DAS PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....197**

**Autor:** CLAUDIA JOSEFA SANTOS DA SILVA

**Contato:** claudinhasilva20@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João paulo da Luz Rosa

EDUCATION IN THE FIELD AND THE ROLE OF THE TEACHER: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW OF PERSPECTIVES AND CHALLENGES

LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y EL PAPEL DE LA MAESTRA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS

**A RELAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR.....207**

**Autor:** FERNANDA CAROLINE DE SOUZA

**Contato:** fe.caroline@terra.com.br

THE RELATIONSHIP OF THE FAMILY IN THE SCHOOL LITERACY PROCESS

LA RELACIÓN FAMILIAR EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN ESCOLAR

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): AVANÇOS E DESAFIOS.....217**

**Autor:** FABIENE DE ALMEIDA SOARES LIMA

**Contato:** fabienea.soares@hotmail.com

DISTANCE EDUCATION (DE) IN TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE): ADVANCES AND CHALLENGES

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (DE) EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO (AEE): AVANCES Y DESAFÍOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: BREVE CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE.....225**

**Autor:** FABIENE DE ALMEIDA SOARES LIMA

**Contato:** fabienea.soares@hotmail.com

CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: BRIEF CONTRIBUTION BY PAULO FREIRE

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: BREVE CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA.....231**

**Autor:** FABIENE DE ALMEIDA SOARES LIMA

**Contato:** fabienea.soares@hotmail.com

THE IMPORTANCE OF CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE EVERYDAY LIFE OF PUBLIC SCHOOLS

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS

**INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: DA LEI AO PROCESSO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL....237**

**Autor:** FERNANDA CAROLINE DE SOUZA

**Contato:** fe.caroline@terra.com.br

INCLUSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: FROM THE LAW TO THE COGNITIVE PROCESS IN SPECIAL EDUCATION

INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: DEL DERECHO AL PROCESO COGNITIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA- ESTUDO DE CASO.....246**

**Autor:** ADÉLIA APARECIDA DE MELO

**Contato:** adelia-melo@hotmail.com.br

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL AND FAMILY: A CASE STUDY

LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA: UN ESTUDIO DE CASO

**A VIDA DO NORDESTE: A PROBLEMÁTICA QUE IMPULSIONOU O PROCESSO DE MIGRAÇÃO.....255**

**Autor:** FABIANA NÓBREGA GOMES CINTRA

**Contato:** fabiana-cintra3@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção

THE LIFE OF THE NORTHEAST: THE PROBLEMATICS THAT DRIVED THE MIGRATION PROCESS

LA VIDA DEL NORESTE: LOS PROBLEMÁTICAS QUE IMPULSARON EL PROCESO DE MIGRACIÓN

**LIBRAS: BRINCANDO E APRENDENDO MATEMÁTICA.....265****Autor:** **RIAN FELIPE AROUCHE COSTA LIMA****Contato:** rian.felipe18@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

LIBRAS: PLAYING AND LEARNING MATHEMATICS

LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA (LIBRAS): JUGANDO Y APRENDIENDO MATEMÁTICAS

**LIBRAS: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO TEATRO.....273****Autor:** **RIAN FELIPE AROUCHE COSTA LIMA****Contato:** rian.felipe18@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

LIBRAS: INCLUSIVE PRACTICES FOR TEACHING AND LEARNING THROUGH THEATER

LIBRAS: PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL TEATRO

**INDIVIDUAÇÃO JUNGUIANA É DIFERENTE DE INDIVIDUALIZAÇÃO.....282****Autor:** **SUELI DE OLIVEIRA DA SILVA****Contato:** Sueliwgoliveira@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Gilmara Baccarin

JUNGIAN INDIVIDUALITY IS DIFFERENT FROM INDIVIDUALIZATION

LA INDIVIDUACIÓN JUNGUANA ES DIFERENTE DE LA INDIVIDUALIZACIÓN

**INDIVIDUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA JUNGUIANA: DESTINO OU ESCOLHA?.....289****Autor:** **SUELI DE OLIVEIRA DA SILVA****Contato:** Sueliwgoliveira@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Gilmara Baccarin

INDIVIDUALITY FROM A JUNGIAN PERSPECTIVE: DESTINY OR CHOICE?

LA INDIVIDUALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA JUNGUANA: DESTINO O ELECCIÓN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....296****Autor:** **MARIA APARECIDA DA SILVA****Contato:** cidacandidosilva@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION: REFLECTIONS AND THEORETICAL REFERENCES

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: REFLEXIONES Y REFERENCIAS TEÓRICAS

**BULLYING E VIOLÊNCIA ESCOLAR: IMPACTOS, CAUSAS E O PAPEL DA  
EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO**  
**BULLYING AND SCHOOL VIOLENCE: IMPACTS, CAUSES, AND THE ROLE OF  
EDUCATION IN PREVENTION**  
**ACOSO ESCOLAR Y VIOLENCIA: IMPACTOS, CAUSAS Y EL PAPEL DE LA  
EDUCACIÓN EN LA PREVENCIÓN**

Maria Gracinalda Fernandes Coutinho  
gracinaldafernandes@hotmail.com

COUTINHO, Maria Gracinalda Fernandes. **Bullying e violência escolar: impactos, causas e o papel da educação na prevenção.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 12 – 20 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientadora:** Prof. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

### RESUMO

O artigo aborda o crescente desafio da violência na sociedade contemporânea, com foco particular na violência escolar, destacando como esse fenômeno afeta gravemente o ambiente educacional. O texto discute as diversas formas de violência, tanto explícita quanto implícita, e enfatiza a necessidade de medidas de segurança nas escolas, como câmeras e detectores de metais. No entanto, ressalta que a violência implícita, muitas vezes negligenciada, pode resultar em consequências graves, incluindo doenças psíquicas e tragédias como os massacres escolares. O desenvolvimento do artigo foca no Bullying, termo originado na literatura anglo-saxônica, que descreve atos de violência física ou psicológica intencionais e repetitivos. O texto apresenta diversos casos trágicos, tanto internacionais quanto no Brasil, demonstrando como o Bullying pode levar a consequências extremas, como suicídios e massacres. O artigo também analisa os perfis dos agressores e das vítimas, destacando a complexidade do fenômeno. As vítimas são classificadas em três categorias: passiva, agressiva e provocativa, cada uma reagindo de forma distinta ao Bullying. Além disso, o texto discute o papel das testemunhas, que podem contribuir para a perpetuação do Bullying ao não intervirem. Nas considerações finais, o artigo enfatiza os graves impactos do Bullying, destacando a importância da colaboração entre escola e família para combater esse problema. Defende a necessidade de formação específica para os profissionais da educação, de modo a capacitar os professores para identificar e lidar com o Bullying de forma eficaz. O texto conclui que o combate ao Bullying requer um compromisso conjunto entre escola, família e sociedade, visando a prevenção e a intervenção para interromper o ciclo de violência nas escolas.

**Palavras-chave:** Bullying. Violência Escolar. Consequências.

### SUMMARY

The article addresses the growing challenge of violence in contemporary society, with a particular focus on school violence, highlighting how this phenomenon severely impacts the educational environment. The text discusses various forms of violence, both explicit and implicit, and emphasizes the need for security measures in schools, such as cameras and metal detectors. However, it points out that implicit violence, often overlooked, can lead to serious consequences, including psychological illnesses and tragedies like school shootings. The development of the article focuses on bullying, a term originating from Anglo-Saxon literature that describes intentional and repetitive physical or psychological acts of violence. The text presents various tragic cases, both international and in Brazil, demonstrating how bullying can lead to extreme consequences such as suicides and massacres. The article also analyzes the profiles of perpetrators and victims, highlighting the complexity of the phenomenon. Victims are classified into three categories: passive, aggressive, and provocative, each reacting differently to bullying. Additionally, the text discusses the role of witnesses, who may contribute to the perpetuation of bullying by not intervening. In the final considerations, the article emphasizes the severe impacts of bullying, highlighting the importance of collaboration between schools and families to combat this issue. It advocates for specific training for education professionals to equip teachers to identify and handle bullying effectively. The text concludes that combating bullying requires a joint commitment from schools, families, and society, aiming at prevention and intervention to break the cycle of violence in schools.

**Keywords:** Bullying. School Violence. Consequences.

## RESUMEN

El artículo aborda el creciente desafío de la violencia en la sociedad contemporánea, con un enfoque particular en la violencia escolar, destacando cómo este fenómeno afecta gravemente el ambiente educativo. El texto discute las diversas formas de violencia, tanto explícita como implícita, y enfatiza la necesidad de medidas de seguridad en las escuelas, como cámaras y detectores de metales. Sin embargo, señala que la violencia implícita, a menudo negligida, puede resultar en consecuencias graves, incluyendo enfermedades psicológicas y tragedias como las masacres escolares. El desarrollo del artículo se centra en el bullying, un término originado en la literatura anglosajona, que describe actos de violencia física o psicológica intencionales y repetitivos. El texto presenta varios casos trágicos, tanto internacionales como en Brasil, demostrando cómo el bullying puede llevar a consecuencias extremas, como suicidios y masacres. El artículo también analiza los perfiles de los agresores y las víctimas, destacando la complejidad del fenómeno. Las víctimas se clasifican en tres categorías: pasiva, agresiva y provocativa, cada una reaccionando de manera distinta al bullying. Además, el texto discute el papel de los testigos, que pueden contribuir a la perpetuación del bullying al no intervenir. En las consideraciones finales, el artículo enfatiza los graves impactos del bullying, destacando la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia para combatir este problema. Defiende la necesidad de formación específica para los profesionales de la educación, con el fin de capacitar a los profesores para identificar y manejar el bullying de manera efectiva. El texto concluye que combatir el bullying requiere un compromiso conjunto entre la escuela, la familia y la sociedad, con el objetivo de prevenir e intervenir para interrumpir el ciclo de violencia en las escuelas.

**Palabras clave:** Bullying. Violencia Escolar. Consecuencias.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta um desafio crescente: a violência. Seja nas ruas, nas escolas ou nos lares, a escalada da violência se tornou uma preocupação global.

A disseminação desse fenômeno, especialmente nos ambientes escolares, nos impulsiona a buscar as raízes desse problema e a encontrar soluções para construir uma cultura de agirmos de forma incisiva para transformar esta realidade.

Comumente, quando tratamos do tema “violência escolar”, imaginamos uma gama de situações em que os alunos discutem, brigam, se amontoam, se ferem e logo algum adulto interfere para separar os briguentos.

Ou ainda, imaginamos situações em que gangues formadas por alunos ou ex-alunos, munidos de armas ou drogas, invadem a escola, depredam o patrimônio ou deixam seus rastros marcados com sangue (FANTE, 2005).

Em meio a essa violência explícita, uma diversidade de medidas de segurança é tomada com o objetivo de coibir e prevenir a violência escolar intervindo nas diferentes formas em que ela se apresenta, tais como, por exemplo: grades e muros altos, câmeras de vídeo são colocadas dentro e fora das escolas, como também os detectores de metais para supervisionar as mochilas dos alunos, entre outras estratégias empregadas.

No entanto, todos os profissionais da educação precisam urgentemente perceber que a violência implícita, ou seja, aquela que se manifesta de forma velada, silenciosa, entre os alunos, vem causando muito sofrimento e enfermidades psíquicas, emocionais, até mesmo causando doenças psicossomáticas, porém essa violência implícita desperta e fomenta a violência explícita, acarretando grandes tragédias, como nestes últimos anos, por exemplo, nos massacres ocorridos internacionalmente, e também os que aconteceram aqui no Brasil.

## O BULLYING E NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR

A violência escolar foi tomando uma forma avassaladora nesses últimos dez anos, pois o que acontecia com pouca frequência foi aos poucos tomando outras dimensões, é assustador

perceber as consequências monstruosas causadas por ela. Para nomear os estudos sobre a violência escolar, foi adotado pela literatura psicológica anglo saxônica, o termo: Bullying, que é uma palavra de origem inglesa utilizada em diversos países, para explicar o desejo deliberado e consciente de praticar atos de violência psicológica ou física, escolhendo como vítima uma pessoa que seja considerada mais frágil.

Desde a década de 1990, as escolas vivenciaram uma transformação alarmante, com um aumento significativo de casos de violência, culminando em trágicos assassinatos e suicídios. Em 1997, na cidade de West Paducah, Kentucky, um adolescente de 14 anos matou a tiros três companheiros de escola, após a oração matinal deixando mais cinco feridos. Em 1988 em Jonesboro, Arkansas, dois estudantes de 11 a 13 anos atiraram contra sua escola matando 4 meninas e uma professora. Também em 1998, em Springfield, Oregon, um adolescente de 17 anos matou a tiros dois colegas e feriu mais vinte. Em 1999, dois adolescentes de 17 a 18 anos provocaram a tragédia de Columbine, em Littleton, Colorado. Com explosivos e armas de fogo, assassinaram 12 companheiros, um professor e deixaram dezenas de feridos. Em seguida, suicidaram-se, ainda em 1999, uma semana após o massacre de Columbine, em Taber, Canadá, um adolescente de 14 anos disparou ao seu redor, matando um colega de escola. Outros massacres ainda foram notificados na década de 1990, na Escócia, no Japão e em vários países africanos. Em novembro de 1999, na Alemanha, um estudante de 15 anos matou a tiros o diretor da escola e depois tentou o suicídio. Em fevereiro de 2021 um jovem de 22 anos matou a tiros o chefe de sua empresa, depois se dirigiu a sua ex-escola, matou o diretor e suicidou-se com explosivos. Na Alemanha, em abril de 2022 na cidade de Erfurt, um jovem de 19 anos chacinou 16 pessoas. Duas garotas, 13 professores, uma secretária e um policial que atendeu ao chamado de emergência, em seguida suicidaram-se (FANTE, 2005).

Aqui no Brasil, ocorreu também uma tragédia na cidade de Taiuva que fica no interior de São Paulo. Em janeiro de 2023, um adolescente de 18 anos entrou em sua ex-escola e feriu oito pessoas, sendo seis alunos, um funcionário e a vice-diretora e depois se suicidou. Após a tragédia em Taiuva, um ano depois, um adolescente de 17 anos, em fevereiro de 2024, na cidade de Remanso, que fica no interior Baiano, assassinou a tiros um colega da escola de 13 anos, a secretária do curso de informática e feriu mais três pessoas, porém ele não conseguiu se suicidar, conseguiram desarmá-lo. Outro episódio trágico ocorreu recentemente no Brasil, em abril de 2024, o adolescente Carlos Teixeira, de 13 anos chega a óbito no dia 16 de abril, uma semana após ter sido espancado por colegas, em uma escola estadual em Praia Grande, no litoral de São Paulo onde estudava, segundo a família, Carlos sofria Bullying na escola e já tinha sofrido outras agressões, apesar da família ter procurado a direção da escola para tentar solucionar a situação não obteve apoio e não foi levado a sério, até que infelizmente, o que mais temíamos se tornou realidade.

Diante desses relatos e de acordo com a pesquisa de Fante, precisamos despertar e perceber o quanto este fenômeno é grave. No entanto, não podemos afirmar que todas as vítimas de Bullying irão se tornar agressores e provocar tragédias ou massacres, como estes citados. Não podemos generalizar, porém o Bullying escolar pode também trazer consequências psíquicas e emocionais drásticas, desencadeando nas vítimas sintomas como, por exemplo: depressão, ansiedade, desistência pelos estudos e pelo trabalho, até falta de vontade de viver, levando ao suicídio.

Infelizmente, muitos profissionais da educação não sabem o que fazer diante das situações de Bullying na escola, os professores ainda carecem de formação específica e eficaz de combate a este fenômeno complexo, que muitas vezes pode ser confundido como uma brincadeira de criança que passa com o tempo, como bem sabemos isso não é verdade, pois em escolas públicas e privadas, em diferentes níveis de escolaridade e faixa etária, a vítima de Bullying passa por muito sofrimento, sejam eles psicológicos ou físicos.

O agressor realiza brincadeiras maldosas com a intenção de intimidar, diminuir, excluir, aterrorizar e prejudicar uma pessoa ou grupo em que se acha no direito de não respeitar as diferenças, de não aceitar o jeito de ser de outro, e por achar fragilidade nas vítimas, sente-se numa condição de poder e superioridade e por vontade deliberada e consciente busca inferiorizar os outros, portanto, não deve ser considerado como um comportamento normal. Esses episódios do Bullying acontecem em relações desiguais de poder, ocorrendo de forma repetitiva e no cotidiano das nossas escolas, manifestando-se das seguintes formas: apelidos pejorativos, xingamentos, comentários maldosos, exclusão social, roubo ou destruição de pertences.

Quanto aos agressores, Fante (2005, p.73) afirma que costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia e completa,

O agressor normalmente se apresenta como o mais forte que seis companheiros de classe e que suas vítimas em particular, pode ter a mesma ideia ou ser um pouco mais velho que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, sobretudo nos casos dos meninos. É mau caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência a frustrações. Tem dificuldades em adaptar-se às normas. É malvado, duro e mostra pouca empatia para com suas vítimas, adota conduta antissocial, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de se sentir atraído por más companhias. Seu rendimento escolar nas séries iniciais pode ser normal ou estar acima da média nas demais séries, em geral ainda que necessariamente obtém notas mais baixas e desenvolve atitudes negativas para com a escola.

Quanto às vítimas são aqueles indivíduos que recebem e sofrem agressões verbais ou físicas. Segundo algumas pesquisas existe uma subdivisão da categoria vítimas: vítima típica ou passiva, vítima agressiva e vítima provocativa. As vítimas típicas ou passivas são aquelas que sofrem Bullying repetidamente, mas não reagem, diante das provocações. Segundo Maldonado (2011), “muitas crianças e adolescentes sofrem em silêncio, por vergonha de relatar o que está acontecendo” exigentes consigo mesmos sentem-se incompetentes para resolver o problema por conta própria e temem ser criticadas por não conseguirem enfrentar o agressor. Outros se calam por medo de que a situação fique ainda pior, por terem sido ameaçadas “se contar para alguém, vou te arrebentar todo!”, “vou espalhar para todo mundo o que vi você fazendo”. Há quem nada diga por temer ser desacreditado ou ver seu problema minimizado “que bobagem ficar perturbado desse jeito, é só uma brincadeira.”, “Não é possível que isso esteja acontecendo, você deve estar imaginando coisas”, ou até pelo medo de ser considerada culpado, alguma coisa você deve ter feito para eles perturbaram tanto. (p. 90)

A vítima agressiva reage totalmente diferente da vítima passiva, pois consegue reagir e se impor diante do sofrimento causado pelo agressor. Para Fante (2005) “é aquele aluno que, tendo passado por situações de sofrimento na escola, tende a buscar indivíduos mais frágeis que



ele para transformá-los em bodes expiatórios, na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos.” (p.72).

Já a vítima provocativa é aquela que mediante o seu comportamento imaturo favorece reações agressivas contra si mesmo, que segundo Pereira (2008, p.46), é aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência, é geniosa, tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, geralmente de maneira ineficaz, pode ser uma criança hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora. Geralmente são imaturas, de costumes irritantes e causadoras de tensões no ambiente em que se encontram. Em casa, normalmente, são expostas a violência doméstica, e possuem pais punitivos.

Diante desse complexo e terrível fenômeno, ainda existem as testemunhas que são aquelas que presenciam as agressões verbais, ou físicas, mas geralmente nada fazem diretamente para coibir essa perversidade, por que existe o receio de que sejam as próximas vítimas. Quanto ao grau de envolvimento das testemunhas no fenômeno Bullying, podemos classificar em quatro grupos, testemunhas auxiliares, são aquelas que participam da agressão, testemunhas incentivadoras, são aquelas que incitam e estimulam os agressores, testemunhas observadoras, são aquelas que se distanciam da vítima ou fazem de conta que nada está acontecendo, e as testemunhas defensoras, que são aquelas que procuram de alguma forma ajudar a vítima.

Sendo assim, mesmo que a vítima não sofra diretamente as agressões, elas também sofrem as consequências provenientes do Bullying, pois se sentem inseguras, incomodadas, podendo dificultar e atrapalhar o rendimento escolar, causando também reações psíquicas devido ao medo de ser a próxima vítima. Sobre isso, comenta Fante (2005):

O fenômeno bullying passou a ser considerado como um problema de saúde pública, devendo ser reconhecido pelos profissionais de saúde em razão dos danos físicos e emocionais sofridos por aqueles que estão envolvidos nele (Fante, 2005, p.81).

Para tentar prevenir e combater o bullying nas escolas, especialistas e educadores do mundo inteiro, com a parceria de instituições públicas e privadas, têm sugerido às autoridades educacionais a criação de programas antibullying. Várias pesquisas e programas de intervenção antibullying estão se expandindo na Europa e na América do Norte, tendo como objetivo primordial tornar consciente a comunidade escolar como um todo, a respeito do bullying e seus malefícios e torná-la sensível para compreender o quanto é necessário apoiar as vítimas, estimulando a denunciar, procurando direcioná-las para realizar tratamentos clínicos, como também fazê-las se sentirem protegidas.

Abaixo, seguem alguns exemplos desses programas que estão sendo desenvolvidos e em diferentes países.

Espanha: nesses últimos dez anos determinadas universidades espanholas, incentivadas pelo Ministério de Educação e Ciência, vem desenvolvendo averiguações e iniciativa para prevenção do Bullying através de campanhas e programas, entre eles mencionados o Servilha contra a Violência Escolar (SAVE), este foi criado no ano de 1996 pela Universidade de Servilha e Coordenado pela Catedrática Rosario Ortega Ruiz, que tem por finalidade o desenvolvimento da educação dos sentimentos e dos valores e conseqüentemente promover a melhoria do convívio e das relações interpessoais.

Segundo Ortega (2003), o projeto partiu de uma concepção psicoeducativa genérica, de caráter ecológico, que visava analisar a realidade concreta de cada escola em si, tentando não introduzir na análise elementos estranhos àquela cultura escolar e respeitando a dinâmica organizacional de cada uma delas, baseando-se no modelo de pesquisa-ação.

Inglaterra: na Inglaterra, diversos projetos estão sendo executados, entre eles, se destaca o projeto contra o Bullying em Sheffield, coordenado por Peter Smith e sua equipe, no período de 1991 a 1993, ele foi inspirado na campanha de intervenção norueguesa, realizada na década de 1980.

Entre outros projetos, podemos fazer a menção a mais alguns programas: Child-line, que disponibiliza um telefone para auxiliar as crianças incluídas em situações de bullying, O kidscape, é um programa que elabora material inerente ao fenômeno bullying, que tem por objetivo a segurança das crianças; e o Police Research Grup (Grupo de Investigação Policial) inspirado no Home Office que no ano de 1996 de acordo com as intervenções executadas em duas escolas em Londres e Liverpool, realizou uma avaliação que originou a publicação do Preventing School Bullying: things you can do (Prevenção do Bullying Escolar: o que se pode fazer) e na promoção de várias conferências sobre o tema.

Irlanda: realizou-se a primeira Conferência Nacional sobre o Bullying, organizada por Vivette O'Donnell, no ano de 1993, sendo lançado o programa educativo da Companhia de Teatro Sticks and Stones, com o objetivo de ampliar a conscientização sobre o bullying através de apresentações teatrais encenando como este fenômeno acontece na sala de aula, no pátio ou até mesmo no caminho para a escola, como o propósito de ajudar as escolas a enfrentarem esse grave problema de maneira concreta. No ano de 1996, através de um estudo que foi financiado pela Cabestre Gulbenkian Foundation e pelo Departamento de Educação da Irlanda e divulgou o resultado, mostrando o índice significativo de bullying nas escolas da Irlanda, esse resultou chamou a atenção das autoridades educacionais para buscarem desenvolver diretrizes de ação visando combater esse fenômeno.

Grécia: Desenvolveu-se um programa antibullying no Colégio Moraitis, considerado um dos mais importantes, esse trabalho foi coordenado por Maria Doanidou, Y Fofini Xenakis, e elaborado pelo Departamento de Orientação Psicopedagógica, depois que averiguaram o alto índice de bullying ocorridos nos últimos trimestres. O programa contemplou esforços através de estratégias visando modificar as atitudes da comunidade escolar como um todo.

Portugal: diversos projetos de intervenção estão sendo realizados nas escolas portuguesas através do Training and Mobility for Research (TMR), programa europeu. Também os alunos na cidade de Braga, fundaram a Liga dos Amigos (LAA), um programa que tem por objetivo evitar qualquer tipo de agressão entre os colegas e combater conflitos provenientes do bullying.

Noruega: em 1996 o Ministério de Educação da Noruega, criou o Norwegian Program of Preventing and Managing Bullying in Schools (Programa Norueguês de Prevenção e Controle do Bullying nas Escolas), foi coordenado por Erling Roland e elaborado pelo College of Stavanger. Fazendo uma comparação com o programa desenvolvido em 1983, por Dan Olews, este novo somava com a participação do Conselho de Estudantes.

Holanda: em 1992, foram realizados estudos nas escolas holandesas, que demonstraram a cada 4 alunos da escola primária e um a cada 12 alunos da primária e um a cada 12 alunos da escola secundária estavam sendo vítimas do bullying, sensibilizados com o sofrimento das

vítimas, a organização nacional de pais (constituída de quatro associações) foram protagonistas da Campanha Nacional elaborada com base em determinadas estratégias, com o objetivo de assegurar para os filhos a segurança no ambiente escolar.

Brasil: inumeráveis projetos e programas estão sendo desenvolvidos nas escolas com o objetivo de minimizar a violência escolar. No entanto, são pouquíssimas as notícias a respeito do desenvolvimento desses programas educacionais que contemplem o combate e a prevenção do bullying.

Na cidade do Rio de Janeiro, de 2002 a 2003, a Abrapia desenvolveu juntamente com a Petrobras Social o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre estudantes, que tinha como objetivo diagnosticar as situações de bullying entre os alunos, sendo um conjunto de 11 escolas. O propósito de diagnosticar o fenômeno bullying entre os alunos de 5ª a 8ª séries, buscando identificar os tipos mais frequentes de crueldade, os locais onde mais acontece que influência exerce sobre a comunidade escolar e avaliar se os recursos contados como medidas de proteção estão sendo eficazes.

Sobre os programas antibullying,

Todos os programas antibullying devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podemos tratá-las de maneira uniforme. Em cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais de sua população (Lopes Neto *apud* Fante e Pudente, 2015, p.101).

Não podemos deixar de mencionar o Programa Educar para Paz, que foi pioneiro aqui no Brasil, criado e desenvolvido pelo pesquisador Cléo Fante, que trouxe uma diminuição significativa do bullying escolar, ele foi implantado numa rede de ensino público de São José do Rio Preto, nele contém estratégias psicopedagógicas e socioeducativas com a perspectiva de intervir na prevenção da violência escolar.

Portanto, para que todos esses programas antibullying desenvolvidos em diversos países sejam eficientes, inclusive no Brasil, é imprescindível que sejam vistos como estratégias em longo prazo e serem trabalhados de forma contínua e bem estruturados, envolvendo toda a comunidade escolar (alunos, professores, coordenador, inspetores, secretários, diretores, porteiros, merendeiras, zeladores, etc) até mesmo o motorista de ônibus escolar, pois às vezes o bullying ocorre nesse espaço e a família como grande parceira e colaboradora, todos unidos procurando fortalecer os valores essenciais do convívio saudável: respeito, consideração, cooperação, solidariedade e gentileza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, podemos afirmar que o Bullying traz gravíssimos prejuízos por se tratar de um tipo de violência que desencadeia uma série de consequências que são capazes de afetar destrutivamente a saúde física, mental e social de qualquer indivíduo que esteja envolvido nas situações como vítima, agressor ou testemunha.

Como sabemos, o Bullying tem caráter intencional e repetitivo de agressões dirigidas a uma mesma pessoa, por esse motivo, as vítimas dessas agressões sofrem profundamente danos psicoemocionais devido a esses atos maldosos e repetitivos que podem causar danos irreversíveis ao psiquismo, levando a vítima a querer revidar em forma de massacres cruéis como ocorrido em Columbine (EUA), Remanso (BA) e Taiúva (SP).

Infelizmente esses são alguns exemplos de finais trágicos ocasionados pelo Bullying, porém isso não significa que todos os casos que ocorrem terminarão de tal forma. Existem vítimas que tem mais dificuldade de superação diante dos traumas sofridos, e é claro que para haver superação é imprescindível a ajuda de um profissional, como um psicólogo, ou de uma pessoa mais próxima, na qual a vítima sinta-se à vontade para partilhar suas angústias e sofrimentos.

Esperamos que este trabalho tenha de alguma maneira ter contribuído no sentido de compreender a problemática do Bullying, percebendo a grande importância da parceria entre a escola e a família, para buscarem juntas soluções eficazes contra este terrível problema, da mesma forma entender que se faz necessário que os profissionais da educação adquiram conhecimento sobre este fenômeno, para que sejam capazes de distinguir entre agressores casuais ou atos de indisciplina do Bullying e assim interfiram para romper este ciclo vicioso.

Para isso, procuramos compreender alguns conceitos de violência, como também alguns de seus possíveis condicionantes, como fator que explica esse crescimento monstruoso da violência que vivenciamos atualmente. Entre esses fatores vimos que dois foram mais destacados pelos autores analisados. Primeiramente o fator família no que se refere a sua crescente desestruturação, e como segundo fator decisivo o alto índice de exclusão social.

Vimos o que é o Bullying, como ele se apresenta e os principais tipos de agressões, como ocorreu o primeiro estudo sistematizado sobre tal fenômeno, principalmente na Noruega e depois no Brasil, incluindo seus primeiros estudos. Atentamos também para alguns programas antibullying que estão sendo desenvolvidos em vários países, incluindo o Brasil. Neste ponto chegamos à conclusão que no âmbito nacional os estudos sobre Bullying ainda necessitam de aprofundamento no que se refere às especificidades deste fenômeno nas escolas do nosso país.

Procuramos entender o motivo pelo qual o Bullying é um problema tão específico. A resposta está no fato dele acontecer em uma situação desigual de poder, em que a vítima não possui condições de se defender e enfrentar o problema. Vimos as consequências principais ocasionadas pela violência, incluindo na vida escolar dos alunos e na vida pessoal, da mesma forma no que se refere ao reflexo dela no desempenho escolar e também na qualidade do ensino.

Portanto, para combater este fenômeno é preciso que a escola e a família se unam conscientemente, investindo com grande compromisso e responsabilidade em metodologias e projetos que combatam este mal. Vale salientar que é imprescindível que haja formação para os professores saberem agir diante desta violência escolar, ressaltando ainda a formação dos novos profissionais da educação, para que ao concluírem seus estudos nas universidades,

tenham condições mínimas para reconhecer e saber agir diante da violência presente nas escolas nos dias de hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FANTE, Cléo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2º.ed.rev.ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora. 2005.
- MALDONADO, Maria Tereza. Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco? 1º ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- LOPES NETO, Aramis.SAAVEDRA, Lúcia Helena. Diga Não ao Bullying. Rio de Janeiro: Ed. Abrapia, 2003.
- PEREIRA, Beatriz O. Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2ºed. Coimbra, Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008.
- ORTEGA, Rosário. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo de Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE). In: Seminário de Violência nas Escolas. 2023, Brasília. Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- UOL. Menino de 13 anos morre após ser agredido por colegas na escola em caso de bullying. UOL Notícias, 18 abr. 2024 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/04/18/menino-13-anos-morreu-agressao-colegas-escola-bullying.htm>. Acesso em: 18 maio 2024.

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO ÚLTIMO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: OBSTÁCULOS E SUCESSOS NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR**  
**HISTORY TEACHING IN THE LAST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL:  
OBSTACLES AND SUCCESSES IN CURRICULAR INTEGRATION**  
**ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EL ÚLTIMO AÑO DE ESCUELA PRIMARIA:  
OBSTÁCULOS Y ÉXITOS EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR**

Ivailton Moreira de Araújo  
ivailtonmoreira1984@gmail.com

ARAÚJO, Ivailton Moreira de. **O ensino de história no último ano do ensino fundamental: obstáculos e sucessos na integração curricular.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 21 – 32, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o ensino de história no último ano do ensino fundamental que enfrenta diversos desafios e oportunidades, e a incorporação do currículo tomando como objetivo, compreender o currículo de história no Estado de São Paulo e as suas vivências econômicas e sociais. Escolhi realizar essa pesquisa porque está ligada à minha prática de docente em escola pública. Esses problemas podem levar a um ensino menos engajador e pertinente, envolvendo a compreensão dos alunos sobre eventos históricos e suas conexões com o presente. A resistência à mudança também é um desafio significativo, tanto para educadores quanto para alunos, que podem se apegar a métodos tradicionais ou sentir dificuldades em adotar novas abordagens pedagógicas. Além disso, o desinteresse dos alunos pela história, muitas vezes visto como uma matéria longe de suas realidades pessoais, pode diminuir a motivação e o engajamento nas aulas. Apesar destes desafios, há exemplos de sucesso que mostram como é possível superar esses obstáculos. A adoção de métodos inovadores, como a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de tecnologias digitais, revelaram-se eficazes para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. A integração da história com outras disciplinas e a exploração da história local, contribuíram para um ensino mais relevante e significativo, ajudando os alunos a ver a importância dos acontecimentos históricos em contextos mais amplos e pessoais. Portanto, para melhorar o ensino de história, é crucial responder aos desafios atuais e aproveitar as oportunidades oferecidas pelos novos métodos de ensino. Isto inclui a atualização do currículo, a formação contínua de professores, a promoção da integração interdisciplinar e a utilização de tecnologia educacional. Através destes esforços, podemos garantir que a educação histórica desempenhe um papel importante no desenvolvimento dos alunos mais críticos, compreensivos e ligados ao mundo que os rodeia.

**Palavras-Chave:** Educação Crítica. Ensino de Histórica. Currículo Escolar. Abordagens Interativas.

## SUMMARY

This article aims to analyze the teaching of history in the last year of elementary school. which faces several challenges and opportunities, and the incorporation of the curriculum with the objective of understanding the history curriculum in the State of São Paulo and its economic and social experiences, I chose to carry out this research because it is linked to my teaching practice in a public school. These problems can lead to less engaging and relevant teaching, involving students' understanding of historical events and their connections to the present. Resistance to change is also a significant challenge for both educators and students, who may become attached to traditional methods or find it difficult to adopt new pedagogical approaches. Furthermore, students' lack of interest in History, often seen as a subject far from their personal realities, can reduce motivation and engagement in classes. Despite these challenges, there are examples of success that show how it is possible to overcome these obstacles. The adoption of innovative methods, such as project-based learning and the use of digital technologies, proved to be effective in making classes more dynamic and interactive. The integration of history with other subjects and the exploration of local history contributed to more relevant and meaningful teaching, helping students to see the importance of historical events in broader, more personal contexts. Therefore, to improve history teaching, it is crucial to respond to current challenges and take advantage of the opportunities offered by new teaching methods. This includes updating the curriculum, continuing teacher training, promoting interdisciplinary integration and the use of educational technology. Through these efforts, we can ensure that history education plays an important role in developing students more critical, understanding, and connected to the world around them.

**Keywords:** Critical Education. History Teaching. School Curriculum. Interactive Approaches.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la enseñanza de la historia en el último año de la escuela primaria, que enfrenta varios desafíos y oportunidades, y la incorporación del currículo con el objetivo de comprender el currículo de historia en el Estado de São y sus experiencias económicas y sociales, elegí realizar esta investigación porque está vinculada a mi práctica docente en un escuela pública. Estos problemas pueden llevar a una enseñanza menos atractiva y relevante, que involucre la comprensión de los eventos históricos por parte de los estudiantes y sus conexiones con el presente. La resistencia al cambio también es un desafío importante tanto para los educadores como para los estudiantes, quienes pueden apegarse a los métodos tradicionales o tener dificultades para adoptar nuevos enfoques pedagógicos. Además, la falta de interés de los estudiantes por la historia, a menudo vista como una materia alejada de sus realidades personales, puede reducir la motivación y el compromiso en las clases. A pesar de estos desafíos, hay ejemplos de éxito que muestran cómo es posible superar estos obstáculos. La adopción de métodos innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnologías digitales, resultó eficaz para hacer las clases más dinámicas e interactivas. La integración de la historia con otras materias y la exploración de la historia local contribuyeron a una enseñanza más relevante y significativa, ayudando a los estudiantes a ver la importancia de los eventos históricos en contextos más amplios y personales. Por tanto, para mejorar la enseñanza de la Historia es crucial dar respuesta a los retos actuales y aprovechar las oportunidades que ofrecen los nuevos métodos de enseñanza. Esto incluye la actualización del plan de estudios, la formación continua de docentes, la promoción de la integración interdisciplinaria y el uso de la tecnología educativa. A través de estos esfuerzos, podemos garantizar que la educación en historia desempeñe un papel importante en el desarrollo de estudiantes más críticos, comprensivos y conectados con el mundo que los rodea.

**Palabras clave:** Educación Crítica. Enseñanza de la Historia. Currículo Escolar. Enfoques Interactivos.

## INTRODUÇÃO

O ensino de história ultimamente está tendo papel essencial na construção do pensamento amplo e na construção da identidade cultural, social e da identidade estudantil. Nesse momento, os alunos encontram-se em um momento crítico do seu desenvolvimento intelectual, e devem melhorar a sua capacidade de compreender os acontecimentos. Essas habilidades são importantes para que os alunos compreendam não só os fatos do passado, mas também suas repercussões no presente e no futuro. No entanto, a integração eficaz da história no currículo escolar, apresenta muitos desafios que precisam ser superados para melhorar a qualidade da educação. Um dos principais entraves, é a demora e a falta de atualizações curriculares. Muitas vezes isto não reflete em novas abordagens.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que "Os conteúdos históricos devem ser abordados de forma integrada e contextualizada, levando em consideração a diversidade cultural e as diferentes perspectivas temporais" de acordo com a BNCC, 2017, p. 126. A ausência de recursos didáticos adequados, como novos materiais e tecnologias instrutivas, estabelece o êxito do ensino e afeta justamente a capacidade dos professores, de criar aulas notáveis e atraentes para os alunos.

Além disso, a preparação inicial e a formação continuada dos professores são uma área de atenção. Muitos educadores enfrentam desafios relacionados à sua formação acadêmica, e à falta de atualização de novos métodos de ensino. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mostra a importância de um currículo de história, que se adapte aos novos programas educacionais e utilize métodos que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020, pág. 47. Sem uma formação adequada e oportunidades de crescimento profissional contínuo, os professores podem ter dificuldades em integrar novas abordagens e recursos na sua prática

docente. A resistência à mudança entre os professores e alunos, é um grande desafio. A introdução de novos métodos e conteúdos pode encontrar resistência, devido à necessidade de métodos tradicionais que não promovem uma compreensão mais aprofundada da história. Segundo Maria Lúcia de Souza, “Os principais desafios no ensino de história no ensino fundamental são as lacunas curriculares e a resistência à mudança por parte dos professores” Souza, 2018, p. 32.

A Superação dessas barreiras exige um esforço para promover a mudança cultural em relação ao trabalho acadêmico. Por outro lado, existem muitas áreas para um ensino bem-sucedido que podem ser exploradas. A adoção de abordagens inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias digitais, revelaram-se eficazes na promoção da aprendizagem significativa. A BNCC recomenda que “A história seja ensinada de forma que permita a compreensão do passado, e a análise crítica das múltiplas dimensões das sociedades humanas” BNCC, 2017, p. 124. A introdução e a utilização de recursos tecnológicos são uma estratégia que contribui para fortalecer o contexto e a dinâmica do ensino de História.

Além disso, os programas que exploram a história local e conseguiram ligar o passado às situações da vida real dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. Segundo Yvonne L. M. de Brito ressalta que "Projetos interdisciplinares e a utilização de recursos tecnológicos são estratégias eficazes para envolver os alunos e tornar o estudo da história mais relevante e contextualizado" Brito, 2019, p. 43.

Desse modo, a integração satisfatória da história no currículo dos últimos anos finais do ensino fundamental exige um esforço contínuo para exceder as dificuldades atuais e oferecer oportunidades para novas destrezas pedagógicas. Ao informar as dificuldades como os atrasos curriculares e a firmeza à mudança, e ao aplicar em métodos de ensino que aciona a excelência e a participação, podemos avançar na qualidade da educação e incumbir-se que os alunos adquiram um pensamento crítico e um cenário da história.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste artigo abrange diversos autores Maria Lúcia, Brito, a BNCC e o Currículo paulista em conjunto discutem a intersecção entre o ensino de história no nono ano do ensino fundamental: os obstáculos e sucessos na integração curricular. Focando no contexto do Ensino Fundamental II, é essencial analisar o sucesso e os obstáculos dessa abordagem e seus impactos no aprendizado. É relevante apresentar uma visão abrangente sobre os conceitos que relacionam a história ao currículo escolar e ao processo de aprendizagem. Em especial, é válido explorar as repercussões dessa discussão para o Ensino Fundamental.

Existem motivos significativos que mostram a importância da história no currículo escolar. Primeiramente, o estudo da História aprimora a capacidade dos alunos de pensar de maneira complexa; isso proporciona a oportunidade de analisar os fatos do passado, permitindo que os estudantes questionem, reflitam e apreciem diferentes pensamentos sobre esses acontecimentos. Em segundo lugar, contribui para a formação da sua consciência e identidade histórica.

O ensino de história ajuda os adolescentes a entender sua própria identidade cultural, e fortalece sua relação com a consciência histórica do passado e do presente. Por fim, os alunos aprendem também sobre a análise dos vestígios históricos. Ajudar esses estudantes a aprender



a pesquisar e interpretar, é o que a escola pode dar uma interpretação crítica Wineburg, 2001. No contexto educacional: As competências socioemocionais são essenciais para o êxito acadêmico e social dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios pessoais e colaborar eficazmente com os demais Durlak et al., 2011.

A história pode ser um contexto enriquecedor para explorar diversas emoções humanas, ampliando a empatia e a compreensão emocional dos estudantes Lee, 2020. Debater sobre os acontecimentos do passado pode aprimorar a capacidade de diálogo e cooperação entre os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades interpessoais Swick, 2016.

É fundamental abordar os eventos históricos levando em consideração a diversidade cultural, a fim de evitar interpretações preconceituosas ou simplistas Banks, 2008.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolver os métodos do estudo denominado "o ensino de história no último ano ensino fundamental: obstáculos e sucessos na integração curricular", é fundamental considerar os métodos da pesquisa para estar apropriados para a coleta, interpretação dos dados e análise. Este trabalho adotará uma abordagem composta, integrando vários métodos de pesquisa que possibilitam uma investigação integral das relações entre o ensino de história no nono ano do ensino fundamental, os obstáculos e o sucesso na integração curricular. Os métodos qualitativos serão especialmente eficazes na exploração das complexidades e dinâmicas do ambiente escolar Creswell, 2013.

Os participantes da pesquisa serão estudantes de escola pública, com idades entre 14 e 16 anos. Com o intuito de assegurar uma diversidade de experiências e perspectivas, será formada uma amostra que inclua várias individualidades de gênero, faixas etárias e contextos socioeconômicos.

No âmbito das aulas de história será realizado um teste para avaliar a integração curricular, os obstáculos e sucessos, métodos de ensino e as correspondentes às respostas dos alunos. Será registrada documentação completa, abrangendo diversas atividades e dinâmicas entre professores e alunos. Através da utilização da análise de conteúdo, os dados recolhidos serão examinados para revelar temas predominantes e padrões recorrentes relativos à incorporação, a integração de currículo, seus obstáculos e sucessos no ensino de história, com clareza significativa para a pesquisa.

Ao conduzir este estudo, aderiremos às diretrizes éticas necessárias, que abrangem a entrega do consentimento informado dos participantes ou responsáveis legais de menores, salvaguardando o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados e priorizando os direitos e o bem-estar dos participantes em todos os aspectos. Conforme a American Psychological Association, 2020.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **OS OBSTÁCULOS NA INCORPORAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

#### **DEFASAGEM CURRICULAR E FALTA DE RECURSOS**

Um dos principais desafios enfrentados no ensino de história, é a ausência de atualização curricular e a insuficiência de recursos didáticos corretos. Diversas vezes, os programas escolares não são corrigidos para acompanhar as transformações nas abordagens historiográficas e nas exigências pedagógicas atuais.

A Base Nacional Comum Curricular, evidencia a importância de uma abordagem integral e contextualizada da história, mostrando a relevância dos conteúdos históricos que devem ser apresentados levando em conta as alegações das diversidades culturais e as várias perspectivas históricas. Todavia, a ausência de atualização nos programas pode provir em um ensino restrito e desatualizado.

Ademais, a falta de materiais didáticos específicos, como recursos audiovisuais, tecnologias educacionais e livros atualizados, representa um desafio considerável para a criação de aulas dinâmicas e atrativas.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destaca a importância de alinhar o currículo de história com os novos modelos pedagógicos, e utilizar metodologias que encoragem a participação ativa dos nossos alunados no processo de aprendizagem. Quando não têm acesso a materiais atualizados e recursos tecnológicos, os docentes enfrentam problemas para implementar práticas pedagógicas eficazes inovadoras. Essa falta de atualização curricular e de recursos pode ocorrer de maneira superficial no ensino, que não busca de forma certa as suas lacunas dos fatos históricos.

A falta de materiais atualizados e de metodologias pedagógicas modernas dificulta a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão crítica e aprofundada da história. Maria Lúcia de Souza destaca que os principais desafios do ensino de história no Ensino Fundamental incluem a defasagem nos currículos e a falta de recursos didáticos adequados, que podem impactar negativamente a profundidade e a relevância do ensino.

Portanto, é de extrema importância que os currículos sejam atualizados e tenham recursos didáticos corretos para assegurar um ensino de história eficiente e significativo aos estudantes.

A ausência de atualização e de materiais adequados não só restringe o potencial educacional dos docentes, mas também afeta a qualidade do ensino fornecido, prejudicando a habilidade dos alunos de compreender e analisar a complexidade dos acontecimentos históricos e suas consequências para o presente e o futuro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES**

A preparação inicial no curso dos professores de história é fundamental para assegurar a eficácia e a qualidade do ensino nessa disciplina. A formação acadêmica dos docentes muitas

vezes apresenta lacunas que podem impactar diretamente suas práticas pedagógicas. Os educadores enfrentam desafios relacionados à falta de formação específica e à ausência de atualização sobre novas metodologias e tendências educacionais. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de os professores estarem atualizados com novas abordagens e teorias pedagógicas para promover um ensino relevante e eficaz. A falta de programas de capacitação contínua e suporte profissional pode agravar esses desafios. Sem oportunidades adequadas de desenvolvimento profissional, os professores podem ter dificuldades em integrar novas abordagens pedagógicas ou em utilizar recursos inovadores em suas aulas. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a formação contínua dos professores é crucial para que possam adaptar suas práticas e incorporar novas metodologias que atendam às necessidades contemporâneas dos alunos. A ausência de capacitação e atualização profissional não apenas limita a capacidade dos professores de aplicar métodos pedagógicos modernos, mas também pode resultar em um ensino menos envolvente e eficaz. Maria Lúcia de Souza destaca que a falta de programas de formação continuada pode levar a uma prática pedagógica desatualizada, que não aproveita os avanços metodológicos e os recursos disponíveis. Essa lacuna pode comprometer a capacidade dos professores de implementar abordagens que promovam uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos históricos. Portanto, para aprimorar a qualidade do ensino de História, é essencial desenvolver e implementar programas de formação continuada que ofereçam aos professores oportunidades de atualização e aprimoramento profissional. A formação constante é essencial para assegurar que os professores consigam ajustar suas abordagens, empregar novas técnicas e incorporar ferramentas criativas que aprimorem a vivência educacional dos estudantes e incentivem uma compreensão mais abrangente e analítica do passado.

## **RESULTADOS NEGATIVOS**

### **RESISTÊNCIA À MUDANÇA E ADAPTAÇÃO**

A resistência à mudança é um grande desafio no o ensino de história no último do ensino fundamental. Esta reclamação tanto dos professores, quanto dos alunos, especialmente quando se trata de introduzir novos métodos e projetos relacionados com o ensino de história e currículo. Este obstáculo advém muitas vezes da falta de compreensão dos métodos educativos modernos e da preferência por métodos tradicionais que não promovem uma compreensão profunda e completa da história. O currículo da base nacional comum indica que “as práticas atuais devem ser levadas em conta na combinação de novos métodos com conteúdo diferenciados e deve- se encontrar um equilíbrio que permita flexibilidade e desempenho, conforme a BNCC, 2017, p. 132. A resistência aumenta quando novos métodos são vistos como difíceis, ou distantes dos métodos de professores e alunos experientes. Para os professores, a mudança para novos métodos pode ser muito difícil devido à falta de formação e apoio.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo indica que “A adoção de novos métodos de ensino requer tempo e o apoio contínuo, que nem sempre está disponível, e pode contribuir a resistência às mudanças.” Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020, p. 55. Que podem apresentar resistência ao se depararem com métodos de ensino diferentes dos habituais. A preferência por práticas tradicionais pode fazer com que novas abordagens

pareçam desnecessárias ou difíceis de compreender. Segundo Maria Lúcia de Souza, “pode-se dizer que os alunos apresentam resistência aos novos métodos por falta de conhecimento e pela ideia que os métodos tradicionais são mais fáceis e eficazes” Souza, 2018, p. 40.” Apoiar a necessidade de mudanças. Os esforços organizados, incluindo a formação contínua de professores, a implementação contínua de políticas e o apoio adequado aos professores e alunos, podem resistir à mudança e prejudicar a eficácia. A resistência à mudança está prejudicando o ensino de história, impedindo os alunos de terem uma visão crítica e abrangente dos eventos passados. Para superar esse obstáculo, é fundamental criar um ambiente favorável que facilite a adoção de novas metodologias de ensino, oferecendo suporte contínuo aos professores e envolvendo os alunos para que reconheçam a importância das novas abordagens. É crucial que essa transição seja gradual e bem planejada, a fim de reduzir a resistência e promover uma prática pedagógica que enriqueça a compreensão histórica dos estudantes.

## **DESINTERESSE E RELEVÂNCIA**

O desinteresse dos alunos pela disciplina de história representa um desafio significativo para o ensino eficaz da matéria. Muitos jovens veem a história como algo distante de suas experiências e interesses pessoais, o que pode afetar o engajamento e a motivação nas aulas. Esse desinteresse é frequentemente alimentado pela percepção de que o conteúdo histórico não tem relevância direta para suas vidas, resultando em um aprendizado superficial e na dificuldade de desenvolver uma consciência histórica crítica.

A Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância de tornar o ensino de história mais conectado com a realidade dos alunos, destacando a necessidade de relacionar o passado com o presente e o futuro dos estudantes. A falta de relevância percebida pode levar a uma menor motivação para participar das aulas e a um menor envolvimento com o conteúdo estudado.

Quando os estudantes não conseguem visualizar a aplicação prática ou a importância do conteúdo histórico em suas vidas, sua disposição para aprender e explorar o tema diminui. A importância de conectar o ensino de história com as experiências e interesses dos alunos é destacada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Essa conexão é essencial para aumentar o engajamento dos estudantes, tornando o conteúdo mais relevante e significativo. Para isso, é necessário adaptar os conteúdos e metodologias de forma a refletir a realidade e as preocupações contemporâneas dos alunos, promovendo uma abordagem contextualizada e interativa.

Além disso, Maria Lúcia de Souza enfatiza que a falta de interesse dos alunos pela história muitas vezes está relacionada à forma como o conteúdo é apresentado, sem conexões claras com suas vivências e o mundo atual Souza, 2018, p. 34. Para enfrentar esse desafio, é fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que integrem a História com temas contemporâneos e interesses dos estudantes, possibilitando uma compreensão mais profunda e envolvente dos eventos históricos.

Portanto, é crucial que o ensino de história seja relevante e significativo para superar a falta de interesse dos alunos, estabelecendo relações entre o passado e a realidade atual dos estudantes. estratégias de ensino que tornem a aprendizagem da história mais interessante e situada.

Com essa abordagem, os educadores conseguem incentivar a participação e o interesse dos estudantes, favorecendo uma formação mais eficiente e o cultivo de uma visão crítica do passado.

## **SUCESSOS NA INCORPORAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

### **ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**

Apesar dos desafios enfrentados no ensino de história, há exemplos notáveis de sucesso na incorporação da disciplina por meio de abordagens pedagógicas inovadoras. Estratégias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de recursos digitais, têm se mostrado altamente eficazes em aumentar o engajamento dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda dos acontecimentos históricos.

A Base Nacional Comum Curricular ressalta que a aplicação de estratégias ativas é essencial para estimular a participação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas Brasil, 2017, p. 1270. Essas estratégias permitem que os alunos se envolvam de forma mais direta com o conteúdo, facilitando um aprendizado mais dinâmico e significativo. Por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos incentiva os alunos a explorar temas históricos de maneira mais aprofundada, realizar pesquisas, analisar fontes primárias e participar de debates históricos. Essa abordagem não só aumenta a motivação dos alunos, mas também auxilia na construção de habilidades críticas e na conexão dos eventos históricos com o contexto atual. A utilização de recursos digitais também tem sido crucial na modernização do ensino de história.

Ferramentas como mapas interativos, simulações e plataformas online permitem que os alunos explorem a história de forma mais interativa e envolvente. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, "A integração de recursos digitais no ensino de História pode tornar o aprendizado mais atrativo e acessível, possibilitando uma abordagem mais interativa e contextualizada" Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020, p. 53. Essas ferramentas tecnológicas auxiliam na visualização mais clara dos eventos históricos e facilitam a análise crítica de diferentes perspectivas.

Além disso, ações que exploram a pesquisa e a análise de fontes originais são particularmente eficazes para melhorar a capacidade dos estudantes de avaliar e interpretar dados históricos de maneira crítica. Segundo Maria Lúcia de Souza, "Iniciativas que demandam investigação e análise de fontes primárias possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades críticas fundamentais, além de fomentar uma compreensão mais ampla e contextualizada dos acontecimentos históricos" Souza, 2018, p. 38. Essas práticas ajudam a superar a visão tradicional e passiva da história, encorajando os alunos a se tornarem investigadores ativos e críticos do passado. Assim, a introdução de métodos pedagógicos inovadores e a utilização de recursos digitais representam avanços significativos no ensino de história.

Essas abordagens não apenas enfrentam desafios como a falta de interesse e relevância, mas também proporcionam uma experiência de aprendizagem mais abrangente e envolvente. Ao incorporar projetos interativos e ferramentas tecnológicas, é possível promover uma compreensão mais profunda e dinâmica da história, preparando os alunos para uma análise crítica e contextualizada dos eventos passados e suas consequências no presente.

## INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A integração da história com outras disciplinas tornou-se um método de ensino destacado eficaz e bem-sucedido. Ao obter diversas perspectivas, os alunos recebem uma compreensão mais ampla e conexões estreitas com eventos históricos, enquanto exploram sua relação com campos como geografia, literatura e ciências sociais. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância dessa abordagem integrada e afirma que “as conexões entre a história e outras áreas do conhecimento podem potencializar a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes compreendam as conexões entre os diferentes aspectos do conhecimento. Impacto nos campos do conhecimento diverso” BNCC, 2017, p. 129. Essa forma de conexão não apenas enriquece o estudo da história, mas também ajuda os alunos a reconhecerem a importância dos acontecimentos históricos em um contexto mais amplo e interconectado. Por exemplo, ao estabelecer relações entre a história e a Geografia, os alunos podem investigar como as mudanças nos territórios e nas paisagens foram influenciadas e influenciaram os eventos históricos.

Da mesma maneira, a integração com a literatura permite que os alunos compreendam como as obras literárias refletem e são moldadas por contextos históricos específicos, enquanto a colaboração com as ciências sociais pode esclarecer as repercussões dos eventos históricos na estrutura e dinâmica das sociedades.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo destaca a importância da abordagem interdisciplinar no ensino, que amplia a visão dos estudantes sobre o conhecimento. Isso permite que compreendam a relevância dos eventos históricos por meio de diferentes disciplinas e entendam a conexão desses eventos com o mundo ao seu redor. Esse método de ensino integrado pode motivar os alunos, levando-os a enxergar a história como parte de um contexto mais amplo de conhecimento, e não como uma disciplina isolada.

Além disso, a integração das disciplinas promove uma aprendizagem mais significativa, auxiliando os estudantes a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise complexa.

De acordo com Maria Lúcia de Souza, a ligação entre a história e outras áreas do conhecimento permite aos alunos construir uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos eventos passados, ao mesmo tempo em que adquirem competências valiosas para interpretar o mundo ao seu redor.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem interdisciplinar no ensino de história, os educadores não apenas enriquecem a experiência de aprendizado, mas também ajudam os alunos a reconhecer a importância dos eventos históricos em um contexto mais amplo e integrado.

Essa estratégia pedagógica contribui para uma compreensão mais profunda e significativa da história, preparando os alunos para uma reflexão crítica e interconectada sobre o passado e seu impacto no presente.

## **USO DE RECURSOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

A utilização de recursos e tecnologias educacionais tem se mostrado uma estratégia eficaz no ensino de história. Ferramentas digitais, como mapas interativos e simulações históricas, têm o potencial de transformar as aulas e enriquecer a experiência educacional ao oferecer acesso a uma variedade de materiais e fontes. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da integração de tecnologias no ensino, visando tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, facilitando o acesso a informações que enriquecem a aprendizagem. Mapas interativos permitem aos alunos visualizar a evolução de territórios e eventos históricos de forma clara, enquanto simulações históricas proporcionam experiências imersivas que auxiliam na compreensão de contextos passados.

Além disso, plataformas de ensino online oferecem uma ampla gama de recursos educacionais, como documentos históricos, vídeos e atividades interativas. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o uso de plataformas digitais no ensino de história facilita a disponibilização de recursos diversos e a realização de atividades colaborativas, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e enriquecedora. Essas tecnologias não só tornam o processo de aprendizagem mais interessante, mas também ajudam na personalização da educação, permitindo que os alunos acessem o conteúdo de acordo com suas necessidades e interesses individuais.

De acordo com Maria Lúcia de Souza, a incorporação de tecnologias educacionais no ensino de História permite uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do passado, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e significativa. A utilização dessas ferramentas digitais ajuda a superar as limitações dos métodos tradicionais, oferecendo novas formas de explorar e compreender o conteúdo histórico. Dessa forma, a introdução de recursos e tecnologias educacionais no ensino de história não só enriquece as aulas, mas também proporciona aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais interativa e dinâmica.

Ao empregar tais ferramentas digitais, os professores podem facilitar o acesso a materiais variados e criar oportunidades para uma compreensão mais aprofundada e envolvente dos eventos históricos, preparando os alunos para analisar e refletir sobre o passado e suas implicações no presente.

## **PROJETOS DE HISTÓRIA LOCAL E COMUNITÁRIA**

Os Projetos que investigam a história local e comunitária têm se destacado pelos resultados positivos no ensino de história. Ao estabelecer relações entre os fatos históricos e a realidade local dos alunos, esses projetos tornam a disciplina mais significativa, permitindo que os estudantes entendam a história como algo que influencia diretamente suas vidas e seu entorno. A Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância da contextualização local ao afirmar que a abordagem da história local possibilita aos alunos uma conexão mais pessoal e relevante com o conteúdo, permitindo uma melhor compreensão do impacto dos eventos históricos em seu próprio contexto.

Ao explorar a história de sua própria comunidade, os alunos podem compreender como os eventos e processos históricos moldaram o lugar onde vivem, proporcionando uma

perspectiva mais concreta e pessoal sobre o passado. Além disso, iniciativas de história local frequentemente envolvem a participação ativa da comunidade escolar e local, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo e participativo. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo destaca que “A integração da comunidade escolar e local em projetos históricos estimula um ambiente educativo colaborativo, no qual os alunos têm a oportunidade de interagir com fontes e testemunhas locais, enriquecendo sua compreensão e envolvimento com o conteúdo” Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020, p. 58.

Esse envolvimento não apenas amplia as perspectivas dos alunos sobre a história, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade. Maria Lúcia de Souza ressalta que “Iniciativas que investigam a história local e comunitária auxiliam na construção de um senso de pertencimento e relevância entre os alunos, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada” Souza, 2018, p. 47. A pesquisa sobre fatos e relatos locais permite aos estudantes entender como o passado influencia o presente e fortalece a identidade e coesão da comunidade. Dessa forma, a inclusão de projetos que abordam a história local e comunitária se mostra uma estratégia eficaz para tornar o ensino de história mais relevante e cativante.

Essas ações não só ajudam os alunos a conectar o conteúdo histórico com suas próprias experiências e contexto, mas também promovem uma aprendizagem colaborativa que envolve a participação da comunidade escolar e local. Assim, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda e significativa dos eventos históricos e de seu impacto na vida diária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história no último ano do ensino fundamental enfrenta uma série de desafios para determinar a qualidade e a eficácia da educação. Os principais problemas estão relacionados com a falta de reforma curricular, problemas relacionados a formação de professores, a resistência à mudança e a falta de interesse dos alunos. Esses desafios podem minar a eficácia do ensino e limitar a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão crítica e contextual da história. O atraso curricular é um problema necessário porque muitos cursos não são atualizados regularmente para refletir as novas tendências históricas e as mudanças sociais. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que “a atualização contínua do currículo é essencial para manter o ensino de história permaneça relevante e alinhado às novas perspectivas e descobertas” BNCC, 2017, p. 124. Sem atualizações regulares, o ensino pode se tornar desatualizado e menos eficaz na promoção de uma compreensão mais profunda dos conceitos históricos.

A formação de professores é um aspecto fundamental. Muitos educadores enfrentam desafios devido à falta de formação e atualização de novos métodos e materiais de ensino. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo enfatiza que “a formação inicial e continuada de professores é importante para a adaptação aos novos métodos e para implementar adequadamente o ensino criativo.” Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020, p. 52. Sem apoio e formação adequados, é difícil para os professores adotarem novas técnicas e utilizarem recursos digitais e interativos de forma eficaz.

Além disso, a resistência dos professores e dos alunos à mudança pode impedir a adaptação de novos métodos e práticas. A BNCC afirma que “obstáculos e integração flexível



permita a adaptação de todos. ” BNCC, 2017, p. 133. A oposição pode levar a uma implementação de abordagens inovadoras, afetando a qualidade do ensino. A falta de interesse dos alunos é um desafio. Os alunos muitas vezes veem a história como um assunto que não tem relevância para as suas experiências e interesses. Maria Lúcia de Souza destaca que “para aumentar a participação dos alunos, é importante conectar o ensino de história com suas características e interesses próprios, tornando a disciplina mais interessante e cativante” Souza, 2018, p. 34. Quando os alunos entendem a importância da história em seu próprio contexto, eles ficam mais interessados em aprender.

No entanto, existem muitas estratégias eficazes para superar esses obstáculos. Novos métodos educacionais, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologia educacional, que envolvem com sucesso os alunos e promovem uma compreensão mais profunda da história. A BNCC afirma que “Metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais podem transformar o ensino de história, tornando-o mais dinâmico, potente e conectado à situação atual” BNCC, 2017, p. 478. Além disso, a história ajuda a conectar o passado à vida cotidiana dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante. Portanto, é importante superar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por abordagens inovadoras para garantir que o ensino de história seja bem-sucedido no desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes.

Para lidar com as lacunas no currículo, é essencial investir na capacitação dos professores, na luta contra as barreiras à inovação e na geração de interesses dos alunos. Dessa forma, é possível melhorias no processo de ensino e proporcionar uma educação mais completa e eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 20 agosto. 2024.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo Paulista: Ensino Fundamental - história. São Paulo: SEESP, 2020. Acesso em: 26 agosto. 2024.
- SOUZA, Maria Lúcia de. Desafios e Perspectivas no Ensino de História. São Paulo: Editora Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- BRITO, Yvonne L. M. de. Ensinar História: Perspectivas e Práticas. Porto Alegre: Editora Educacional, 2019.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONQUISTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

### EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS ACHIEVEMENTS AND PUBLIC POLICIES

### LOGROS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Tiago Alves Furtado

thiagoalvesfyrtdo@gmail.com

ALVES, Tiago Furtado. **Educação Jovens e Adultos Conquistas e Políticas Públicas** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 33 – 42 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares - <https://lattes.cnpq.br/8011557620379266>

#### RESUMO

O artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma etapa fundamental da educação básica, destacando sua importância no combate às desigualdades educacionais. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender a relevância dessa modalidade de ensino, considerando os problemas da infrequência e da evasão escolar, que afetam diretamente o sucesso da EJA. Nesse sentido, o trabalho busca discutir ações e estratégias que possam mitigar esses desafios, contribuindo para a permanência e o sucesso dos alunos na EJA. O objetivo principal do artigo é analisar as principais conquistas da EJA ao longo dos anos, identificando as legislações e políticas públicas que fundamentam e estruturam essa modalidade de ensino no Brasil. O estudo busca ainda compreender como essas políticas resultam das lutas sociais, como quais se preocupam em transformar o quadro de desigualdades educacionais no país. A metodologia utilizada é uma revisão bibliográfica, baseada em autores consagrados na área, como Arroyo (2006), Campos e Oliveira (2003), Henriques e Ireland (2005), Ramos e Ferreira (2017), Sampaio e Almeida (2009) e Soares (2002). Por meio dessa fundamentação teórica, o artigo traça uma análise crítica das principais legislações e políticas públicas que sustentam a EJA, além de discutir as conquistas já alcançadas e os desafios ainda presentes. O estudo conclui que, embora a EJA tenha avançado em diversos aspectos, ainda enfrentou problemas estruturais, como a evasão e a infrequência escolar. Para superá-los, é essencial que as políticas públicas sejam continuamente aprimoradas e que haja um esforço conjunto de toda a sociedade na valorização dessa modalidade de ensino, garantindo, assim, a democratização do acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos.

**Palavras Chaves:** Conquistas. Educação. Jovens e Adultos. Políticas Públicas.

#### SUMMARY

This article analyzes Youth and Adult Education (EJA) as a fundamental stage of basic education, highlighting its importance in combating educational inequalities. The study is justified by the need to understand the relevance of this type of education, considering the problems of school infrequency and dropout, which directly affect the success of EJA. In this sense, the work seeks to discuss actions and strategies that can mitigate these challenges, contributing to the permanence and success of students in EJA. The main objective of the article is to analyze the main achievements of EJA over the years, identifying the legislation and public policies that underpin and structure this type of education in Brazil. The study also seeks to understand how these policies result from social struggles, and how they are concerned with transforming the scenario of educational inequalities in the country. The methodology used is a bibliographic review, based on renowned authors in the area, such as Arroyo (2006), Campos and Oliveira (2003), Henriques and Ireland (2005), Ramos and Ferreira (2017), Sampaio and Almeida (2009) and Soares (2002). Through this theoretical foundation, the article outlines a critical analysis of the main laws and public policies that support EJA, in addition to discussing the achievements already made and the challenges that still exist. The study concludes that, although EJA has advanced in several aspects, it still faces structural problems, such as school dropout and lack of attendance. To overcome these, it is essential that public policies are continually improved and that there is a joint effort by the entire society to value this type of education, thus ensuring the democratization of access to quality education for all citizens.

**Keywords:** Achievements. Education. Youth and Adults. Public Policies.

#### RESUMEN

El artículo analiza la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como etapa fundamental de la educación básica, destacando su importancia en el combate a las desigualdades educativas. El estudio se justifica por la necesidad de comprender la relevancia de esta modalidad de enseñanza, considerando los problemas de infrecuencia y deserción escolar, que afectan directamente el éxito de la EJA. En este sentido, el trabajo busca discutir acciones y estrategias que puedan mitigar estos desafíos, contribuyendo a la retención y el éxito de los estudiantes de la

EJA. El principal objetivo del artículo es analizar los principales logros de la EJA a lo largo de los años, identificando la legislación y las políticas públicas que apoyan y estructuran este tipo de enseñanza en Brasil. El estudio también busca comprender cómo estas políticas resultan de luchas sociales, como las que se preocupan por transformar el panorama de las desigualdades educativas en el país. La metodología utilizada es una revisión bibliográfica, basada en autores reconocidos en el área, como Arroyo (2006), Campos y Oliveira (2003), Henriques e Ireland (2005), Ramos y Ferreira (2017), Sampaio y Almeida (2009). y Soares (2002). A través de esta fundamentación teórica, el artículo ofrece un análisis crítico de las principales legislaciones y políticas públicas que sustentan a EJA, además de discutir los logros ya alcanzados y los desafíos aún presentes. El estudio concluye que, si bien la EJA ha avanzado en varios aspectos, todavía enfrenta problemas estructurales, como tasas de deserción escolar y poca asistencia escolar. Para superarlos es imprescindible que las políticas públicas mejoren continuamente y que exista un esfuerzo conjunto del conjunto de la sociedad para poner en valor este tipo de educación, garantizando así la democratización del acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos. **Palabras clave:** Logros. Educación. Jóvenes y Adultos. Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal destacar as conquistas e as políticas públicas externas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando também seu papel como uma modalidade integrante da Educação Básica. Além disso, são discutidos desafios recorrentes, como a infrequência e a evasão escolar, questões que abordam diretamente o sucesso da EJA. A permanência dos alunos nessa modalidade de ensino é uma tarefa complexa, apesar dos grandes esforços de professores, coordenadores e diretores.

A realidade vivida pelos alunos fora do ambiente escolar exerce grande influência sobre sua frequência e continuidade nos estudos, impactando qualidades no processo educativo.

A evasão escolar é uma das principais preocupações no âmbito da EJA, sendo tema de diversas discussões acadêmicas e educacionais no Brasil.

Essa modalidade tem despertado o interesse de numerosos estudos, participado de debates em eventos educacionais e figurado em diversas obras literárias, além de integrar as pautas de movimentos sociais que reivindicam o direito à educação de qualidade.

Outro aspecto problemático é a infrequência escolar, cujas causas geralmente não são isoladas, mas resultam de um conjunto de fatores que dificultam a regularidade da presença dos alunos.

A falta de frequência adequada pode levar a consequências graves, como o comprometimento da qualidade do ensino, a reprovação, o atraso na idade-série e, finalmente, a evasão escolar, que ocorre quando o aluno abandona os estudos antes de concluí-los. Assim, a infrequência muitas vezes antecede o abandono escolar, configurando-se como um importante indicativo de vulnerabilidade educacional.

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica, utilizando como fontes livros, artigos e materiais disponíveis online. A abordagem foi descritiva, explicativa e discursiva, fundamentando-se em autores e legislações voltadas à Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro.

## EJA UMA MODALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente o sistema educacional brasileiro é formado pela educação básica e educação superior. Sendo assim, a educação básica foi ampliada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, visto que, a lei anterior coloca como básico apenas o antigo primeiro grau.

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas. (Brasil, 2000, p.53).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) visa ao desenvolvimento integral do educando, garantindo-lhe uma formação básica comum, indispensável para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos, facilitando sua inserção no mercado de trabalho.

A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, nem sempre a EJA foi estruturada dessa forma. Anteriormente, jovens e adultos eram atendidos por programas como Madureza, Suplemento e Alfabetização, entre outros. Assim, a trajetória da EJA está profundamente vinculada à história da educação brasileira. No que diz respeito ao direito à educação de adultos, destaca-se também a relevância da Declaração de Hamburgo.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação, ao longo da vida, implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (Declaração de Hamburgo, 1997, p.1).

Devemos então considerar a importância da Educação de Jovens e Adultos, não só para a leitura, escrita, e cálculos matemáticos que são muito importantes para o desenvolvimento cognitivo dos cidadãos, mas também para contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

## **A EVASÃO E INFREQUÊNCIA DOS DISCENTES NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS**

As condutas de evasão e infrequência escolar entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) refletem um conjunto de fatores em que a necessidade e o interesse em frequentar a escola não atendem às suas reais demandas. Muitos desses estudantes trabalham durante o dia e enfrentam dificuldades para conciliar a rotina de trabalho com os estudos. Ao

longo dos períodos letivos, o desgaste físico e mental frequentemente ocorre um ponto crítico, resultando no abandono escolar, reprovação ou desistência definitiva, sem retorno à escola.

Embora o governo tenha aumentado anualmente o número de vagas destinadas ao público da EJA, garantindo o acesso à educação, a falta de vagas já não é o principal problema. No entanto, ainda observamos o encerramento das escolas, o que dificulta a permanência desses estudantes no ambiente escolar. Como afirmam Campos e Oliveira (2003), essa questão persiste apesar dos esforços institucionais.

Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando os jovens e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles (Campos; Oliveira, 2003, p. 12).

A evasão escolar e a infrequência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) continuam sendo preocupantemente altas, refletindo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para concluir seus estudos. Por isso, é essencial uma atenção específica e cuidadosa para essas questões dentro dessa modalidade de ensino.

A EJA desempenha um papel crucial ao oferecer oportunidades educativas para cidadãos que, por diversos motivos, não puderam estudar na idade adequada ou abandonaram a escola, ficando defasados em relação ao ensino regular. Além disso, tem como objetivo a alfabetização daqueles que não tiveram essa chance em sua trajetória escolar.

Afirma que não se podem enxergar os jovens que frequentam as classes de EJA como aqueles que não tiveram êxito no ensino regular, ou seja, (alunos) evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes do ensino fundamental dos anos iniciais ou finais. (Arroyo, 2006, p. 23).

A alfabetização é um desafio significativo, especialmente quando muitos alunos já enfrentam dificuldades para se manterem na escola. Agora, imagine trabalho conciliar, vida pessoal e os estudos em sala de aula, além de atividades complementares, como reforço e tarefas em casa. Nesse contexto, é fundamental encontrar maneiras eficazes de abordar a educação na EJA.

O diálogo com os alunos é uma ferramenta essencial para compreendê-los e, juntos, buscar soluções. É importante que a realidade desses jovens e adultos seja trazida para dentro da escola, permitindo que, com essas informações, professores, alunos e a instituição se unam para definir o melhor método de ensino. Diversas metodologias devem ser empregadas, de formar a tornar o aprendizado mais atraente e envolvente, incentivando os alunos a retornarem à escola diariamente, com prazer em aprender.

A evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a 'evasão' escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola. (CAMPOS, 2003, p. 180).

Muitas ações podem favorecer o enfrentamento da infrequência e a evasão escolar na educação jovem e adulta, exemplos: Acompanhamento da frequência no caso de faltas procurar descobrir os motivos; desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, que chamem a atenção dos alunos; utilização de tecnologias digitais que ajudem no ensino e aprendizagem; reforço escolar individual; políticas públicas mais eficientes voltadas para EJA; criação de bolsas de estudos que ajudem na problemática financeira e social, que possibilita maior tranquilidade para os discentes e os incentivam, sendo assim:

Mediante metodologias motivadoras que sejam relevantes em seu ensino aprendizagem, levando em consideração conteúdos que estejam voltados a sua realidade, fazendo com que os mesmos se sintam motivados em aprender e o educador em ensinar. (Ramos, Ferreira, 2017, p.25).

## CONQUISTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O EJA

As políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são frutos das lutas sociais preocupadas em transformar o cenário de desigualdades, sobretudo nas áreas educacional, econômica e cultural, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do país.

De acordo com Sampaio e Almeida (2009, p. 13):

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. (Sampaio e Almeida, 2009, p. 13).

A EJA é vista como um processo dinâmico e socialmente transformador, que abrange diversas temáticas complexas e emblemáticas. Por essa razão, são necessários diálogos contínuos e políticas públicas que sejam tão eficientes quanto eficazes.

A função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último a função por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”. (Soares, 2002, p.13).

Ao longo da história da EJA no Brasil, ocorreram diversas conquistas e avanços em políticas públicas direcionadas a essa modalidade, incluindo a criação de leis e currículos específicos. A Constituição Federal de 1988 foi um marco, ao garantir o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros.

Na continuidade dessas conquistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 desempenhou um papel crucial na reorganização da educação nacional, incluindo a EJA e ampliando o acesso, além de melhorar o financiamento da educação básica no país. Uma das

transformações mais significativas foi a transição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), em 2007, que assegurou à EJA os mesmos direitos das outras modalidades de ensino da educação básica.

Atualmente, o desafio é construir um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo. Esse processo tem sido conduzido por meio de diálogos que apontam para uma reconfiguração mais inclusiva da educação de jovens e adultos no sistema nacional de educação. Como afirmam Soares (2008, p. 98) e Henriques e Ireland (2005, p. 354):

O momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um diálogo que aponta para uma reconfiguração mais pública da educação de jovens e adultos. Quanto às concepções de EJA correntes, ainda que saiba da distância entre as formulações e as práticas, o MEC vem adotando enfoques de alfabetização e de educação de jovens e adultos mais amplos, intersetoriais, visando a incorporá-las ao sistema nacional de educação, pelo fato de não ser mais possível tratá-las de forma isolada dos sistemas de ensino...(Soares, 2008, p.98 apud Henriques; Ireland, 2005. p. 354).

Com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), a EJA foi oficialmente reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica. Dessa forma, a EJA não tem mais o papel de meramente compensar ou suprir um direito que os indivíduos não tiveram, mas sim de reparar, equalizar e qualificar, com o objetivo de promover maior igualdade de oportunidades.

Nas políticas públicas para a EJA e para a educação Brasileira em geral o PNE – Plano Nacional de Educação de 2001 colocou vinte seis metas a serem cumpridas em dez anos:

Objetivos e Metas 1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. 2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade. 3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais. (BRASIL, 2001).

Já o PNE – Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 coloca vinte metas a serem cumpridas, entre elas: a meta 9:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Estratégias: 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos; 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização; 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil; 9.6) realizar avaliação,

por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade; 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde; 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; 9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as); 9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos; 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; 9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2014).

Outra meta importante em relação ao EJA do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 é a meta 10:

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Estratégias: 10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica; 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora; 10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; 10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; 10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de



docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; 10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2014).

Em 2021 foi criada a Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021 com o objetivo de atualizar as diretrizes para orientar a organização, os currículos e a oferta da EJA alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei nº 13.415/2017. Sendo mais uma conquista para essa modalidade.

Sendo assim, podemos perceber que ao longo dos últimos anos, obtivemos muitas conquistas para a modalidade de Jovens e Adultos, através de políticas públicas que buscam produzir garantir, práticas e condições de uma oferta para educação jovem e adulta de maneira inclusiva. Entretanto, ainda é necessário avançarmos muito nesse campo da educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este artigo registrando que, embora as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não ofereçam soluções completas para todos os seus problemas, elas representam conquistas valiosas no enfrentamento das dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino. São políticas que, ao longo dos anos, têm ajudado a moldar um cenário mais justo e inclusivo, proporcionando a muitos cidadãos a oportunidade de acesso à educação. No entanto, não podemos perder de vista que essas políticas precisam ser continuamente aprimoradas para que possam atender, de maneira mais eficaz, às complexas necessidades dos estudantes da EJA.

É essencial compreender que cada aluno traz consigo uma história, uma trajetória de vida que antecede sua chegada à escola. Essas experiências acumuladas ao longo dos anos precisam ser consideradas e valorizadas no contexto escolar, pois oferecem uma riqueza de conhecimento que pode ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem. Quando a trajetória de vida dos alunos da EJA é reconhecida, a escola não apenas educa, mas também acolhe, criando um ambiente de pertencimento e respeito.

A infrequência e a evasão escolar continuam sendo desafios consideráveis, especialmente na EJA, onde a exigência da vida adulta, como o trabalho e as responsabilidades familiares, muitas vezes se sobrepõem ao compromisso com os estudos. No entanto, apesar dessa realidade desafiadora, pensamos que é possível mudar esse cenário. Com uma abordagem mais integrada e flexível, que leva em conta as particularidades dos estudantes, podemos vislumbrar um futuro em que a EJA se torne cada vez mais eficaz em manter seus alunos nas salas de aula.

Temos esperança em um futuro com mais avanços e conquistas para a EJA. A evolução contínua das políticas públicas, o diálogo entre os diversos atores do sistema educacional e a criação de metodologias inovadoras e inclusivas são peças-chave para transformar a realidade dessa modalidade. Com esses esforços, podemos garantir que mais alunos concluam seus estudos e tenham a oportunidade de alcançar seus objetivos educacionais e profissionais.

Também é evidente a enorme importância da EJA para a educação básica no Brasil. Nos últimos anos, essa modalidade tem se consolidado como uma ferramenta poderosa de inclusão social e de promoção da igualdade de oportunidades. Ao garantir o acesso à educação para aqueles que, por diversas razões, foram excluídos do sistema regular de ensino, a EJA se destaca como uma das mais recentes e valiosas conquistas da educação brasileira, ampliando o horizonte de possibilidades para milhares de cidadãos.

Por fim, este estudo não pretende esgotar a discussão sobre as conquistas e as políticas públicas externas para a EJA, mas sim abrir portas para novos debates e pesquisas. A educação de jovens e adultos é um campo em constante desenvolvimento, e as reflexões aqui apresentadas devem servir como base para novas investigações que contribuem para o crescimento e a emancipação social de nossa sociedade. Assim, o caminho da EJA continua pulsando como um espaço de transformação e liberdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. A Infrequência dos Alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-Atualizada-pl.html>. Acesso em: 19 agosto de 2024.
- Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 19 agosto de 2024
- Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos V (Hamburgo, Alemanha):
- SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes curriculares Nacionais. Rio de Janeiro, 2002.
- SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, n. 47, p. 83-100, 2008.
- RAMOS, Laércio Miranda; FERREIRA, Rosiane de Jesus. O Processo motivacional no combate a evasão escolar

na EJA na E. M. E. F. Lúcia de Fátima Miranda do Rosário. 2017. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Pólo Augusto Corrêa, PA, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2017. Disponível [bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/163](http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/163). Acesso em 29 de julho 2024.

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO TÉCNICO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS**  
**SCHOOL DROPOUT IN TECHNICAL EDUCATION: CAUSES AND CONSEQUENCES**  
**ABANDONO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA: CAUSAS Y**  
**CONSECUENCIAS**

Luzia Rosana de Toledo Kulcsar

luziarosana@yahoo.com.br

Luciana Pereira de Souza

KULCSA, Luzia Rosana de Toledo; SOUZA, Luciana Pereira de. **Evasão escolar no ensino técnico: causas e consequências**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 43 – 50 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** José Ricardo Martins Machado

### RESUMO

A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante associado ao ensino médio é um problema recorrente, com fatores como dificuldades financeiras, falta de identificação com o curso, problemas familiares, e a necessidade de equilibrar trabalho e estudos contribuindo para o abandono. Além disso, a falta de infraestrutura e a desconexão entre o ensino técnico e o mercado de trabalho são causas significativas. As consequências incluem baixa autoestima e dificuldade de inserção no mercado de trabalho para os alunos, e desperdício de recursos e aumento da desigualdade social para a sociedade. Para reduzir a evasão, pode-se alinhar a educação técnica com as necessidades do mercado e os interesses dos alunos, melhorar a integração com oportunidades práticas, e implementar políticas públicas que ofereçam suporte financeiro, psicológico e programas de orientação. Uma abordagem integrada, envolvendo instituições educacionais, políticas públicas e sociedade, é essencial para enfrentar a evasão e melhorar a qualificação dos jovens.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Ensino Técnico. Mercado de trabalho. Ensino Profissionalizante. Políticas Públicas.

### SUMMARY

School dropout in vocational technical education associated with high school is a recurring problem, with factors such as financial difficulties, lack of identification with the course, family problems, and the need to balance work and studies contributing to dropout. In addition, the lack of infrastructure and the disconnect between technical education and the job market are significant causes. The consequences include low self-esteem and difficulty entering the job market for students, and a waste of resources and increased social inequality for society. To reduce dropout, technical education can be aligned with market needs and student interests, integration with practical opportunities can be improved, and public policies can be implemented that offer financial and psychological support and mentoring programs. An integrated approach, involving educational institutions, public policies and society, is essential to tackle truancy and improve young people's qualifications.

**Keywords:** School dropout. Technical education. Labor market. Vocational education. Public policies.

### RESUMEN

El abandono escolar en la enseñanza técnica profesional asociada a la enseñanza secundaria es un problema recurrente, al que contribuyen factores como las dificultades económicas, la falta de identificación con el curso, los problemas familiares y la necesidad de conciliar trabajo y estudios. Además, la falta de infraestructuras y la desconexión entre la enseñanza técnica y el mercado laboral son causas importantes. Las consecuencias son una baja autoestima y dificultades de inserción laboral para los estudiantes, y un despilfarro de recursos y aumento de la desigualdad social para la sociedad. Para reducir el abandono, se puede alinear la educación técnica con las necesidades del mercado y los intereses de los estudiantes, mejorar la integración con las oportunidades prácticas y aplicar políticas públicas que ofrezcan apoyo financiero y psicológico y programas de orientación. Un enfoque integrado, que involucre a las instituciones educativas, las políticas públicas y la sociedad, es esencial para hacer frente al absentismo escolar y mejorar la cualificación de los jóvenes.

**Palabras clave:** Abandono escolar. Educación técnica. Mercado de trabajo. Formación profesional. Políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

Evasão escolar e abandono escolar são grandes dificuldades encontradas na Educação, em todos os seus níveis, há anos. A entrada do aluno ocorre na instituição de ensino, porém, para que a sua formação escolar ocorra, para que consiga concluir o curso, diversas circunstâncias estão envolvidas, situações essas que vão desde caráter pessoal, como dificuldades familiares, financeiras, não identificação ao curso selecionado ou tantos outros como problemas de saúde, distância entre escola, residência e trabalho. Figueiredo e Salles (2017), após vasta análise de literatura, afirmam que a evasão é a “última etapa de um processo dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida escolar”, ou seja, o aluno não decide de uma hora para outra pela evasão, diversos aspectos e processos influenciam para este desfecho negativo.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2022) o conceito técnico de abandono escolar difere do de evasão escolar. O abandono escolar ocorre quando o aluno interrompe os estudos em um ano letivo, mas retorna à escola no ano seguinte, enquanto a evasão escolar se refere a situação em que o aluno deixa a escola e não retorna mais ao sistema educacional.

Apesar de ocorrerem em todos os níveis de ensino, é fato que a evasão e o abandono escolar têm números expressivos quando se fala do ensino técnico ou graduação, já que estes não são cursos que fazem parte da educação básica, após o término do 3º ano do ensino médio o aluno pode optar por encerrar seus estudos, o que muitas vezes realmente ocorre. No entanto, uma parcela da sociedade nesta fase de ensino, permanece engajada aos estudos e ingressa, por exemplo, em um curso técnico, público ou privado, porém, começar o curso não é regra para concluí-lo, muitos não finalizam, o que colabora para o grande número de abandono e evasão escolar que pode ser verificado atualmente.

Segundo Silva (2017) as pesquisas são unânimes em apontar que a melhor abordagem para lidar com a evasão escolar é a prevenção. Devem ser adotados procedimentos a fim de identificar os alunos em situação de risco de abandono, além de implementar esforços para impedir que isso ocorra, isso porque a partir do momento que o aluno deixa a escola o seu retorno será mais difícil.

De acordo com Figueiredo e Salles (2017) o ensino técnico como se conhece hoje tem estado cada vez mais no centro das atenções, tanto dos governantes como de empresários, e conseqüentemente pode-se dizer que a sociedade, pois a oferta de cursos aumenta, e possivelmente o número de vagas para técnicos também aumentará. Geralmente, para a abertura de um curso técnico, é realizada uma análise de mercado local para verificar qual a necessidade dos profissionais do momento, ou seja, para quais vagas faltam profissionais qualificados para determinadas funções, e o que se pode analisar em muitos casos, é que ao mesmo tempo que se tem um número elevado de desempregados, têm-se também muitas vagas profissionais não preenchidas devido à falta de candidatos qualificados. Como equilibrar então essa situação? Como promover educação de qualidade, com o mínimo ou nada de evasão a fim de oferecer ao mercado de trabalho profissionais competentes para as empresas, organizações não governamentais, instituições públicas e privadas?

Em primeiro momento, essa análise de mercado deve ser realizada de modo criterioso para que realmente a instituição de ensino possa oferecer cursos que tenham demanda de vagas

de estágios, demanda de vagas para profissionais, mas, também que tenham relação com os desejos e intenções dos alunos, para que estes possam ter identificação com as áreas, ou seja, que possam desenvolver o sentimento de pertencimento ao curso, à área profissional e desta maneira, havendo esse relacionamento entre aluno e curso, a desistência à escola possa ser menor. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é uma ferramenta que tem como objetivo orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral sobre os cursos técnicos disponíveis e suas características (BRASIL, 2020).

Ao oferecer cursos que possam despertar o verdadeiro interesse dos alunos a escola tem como segundo desafio promover uma educação participativa, tanto com o cumprimento dos conhecimentos técnicos teóricos, como também com os conhecimentos técnicos práticos, já que o aluno ao ingressar em um curso técnico espera justamente que terá aulas práticas relacionadas à aplicação deste conhecimento teórico, espera entre outras palavras “colocar a mão na massa”, pois, principalmente para aqueles que não realizam estágios durante o curso, as aulas práticas serão essenciais para o desenvolvimento das habilidades necessárias à profissão. Outra possibilidade para que o aluno tenha experiências práticas são as visitas técnicas, que promovem a visualização, observação e às vezes experimentação da atuação do profissional nas diversas empresas. Nestes momentos práticos, os alunos podem “degustar” por algum momento a atividade que escolheu cursar, e assim decidir se realmente aquela profissão lhe agrada ou não.

Silva et al (2013), em uma análise tanto sobre os motivos para a saída da escola, mas também os motivos que promovem a permanência do aluno na escola, afirmam a necessidade de que “se ressignifique o espaço-tempo das escolas de ensino médio, favorecendo o sentido da escola como local privilegiado, ainda que não exclusivo, no qual a identidade juvenil se constrói”, e sugerem para isso que as experiências curriculares sejam mais significativas aos alunos, que possam oferecer uma visão ampla para além das organizações curriculares formais, e que possibilitem uma aprendizagem a partir de múltiplas linguagens.

Segundo a neurociência educacional, o conhecimento pode ser adquirido na teoria, mas é concretizado, ou seja, passa realmente a fazer parte do indivíduo, em sua memória, em sua capacidade de aplicação se este puder colocá-lo em prática, assim, a teoria é a base da aquisição de conhecimento, porém, este realmente ocorre quando o aluno consegue colocar o que aprendeu em prática, como afirma Costa (2023) de acordo com os estudos da neurociência, a aprendizagem se estabelece por meio de modificações, permanentes ou não, do Sistema Nervoso Central, em aspectos como memória, atenção, motivação, emoções e ações, “quando o indivíduo é submetido a estímulos e/ou experiências de vida”. É exatamente essa possibilidade de saber fazer algo que, geralmente, encanta os alunos para a sua ingresso ao curso técnico, o aprender na prática, com experiências.

No entanto, se o curso técnico oferece tantas oportunidades, possibilidades e se ainda for uma opção pública, tudo isso, sem custos, por quê o aluno ingressa, inicia um curso, e não finaliza, não conclui essa etapa em sua vida? Segundo Figueiredo e Salles (2017) as pesquisas sobre evasão escolar, na maioria das vezes, são de cunho quantificável, analisam somente os números absolutos e relativos envolvidos nessa situação de modo vago e superficial, e, não detalham devidamente os motivos pelos quais o aluno evade da escola. Desta maneira, sem o conhecimento da causa, fica mais difícil estabelecer um plano de ação para atuar no combate à evasão. Ainda de acordo com os autores citados acima, quando se trata de ensino técnico as

pesquisas são ainda menos disponíveis, isso porque este nível de ensino não faz parte do ensino obrigatório no Brasil, o que reduz em muito o referencial teórico para análises.

Diversos estados brasileiros oferecem o ensino técnico público gratuito à população, mais especificamente este artigo abordará o curso técnico público oferecido no Estado de São Paulo, por meio do Centro Paula Souza (CPS), uma instituição que possui em seu rol de cursos uma infinidade de possibilidades de cursos, muitas destas opções inclusive requisitadas por empresas ansiosas à espera de profissionais qualificados em determinada área. Esta instituição de ensino oferece cursos técnicos que podem ser realizados juntamente ao ensino médio, e cursos técnicos que podem ser realizados concomitantes ou ainda por aqueles já formados no ensino médio e que agora desejam uma formação técnica específica, de todo modo, todas as opções são gratuitas à população e permitem o ingresso da pessoa em áreas da saúde, da indústria, da tecnologia, na indústria, entre tantas outras.

O que se percebe com o passar dos anos é que além da evasão durante o curso, a demanda de ingresso vem reduzindo, as escolas técnicas oferecem determinado número de vagas, e estas nem ao menos são preenchidas. Este fato pode ser decorrente, por exemplo, da maior facilidade que hoje a população tem para o ingresso em uma graduação, no entanto, quando é feita uma análise mais detalhada, é possível verificar que muitos jovens não estão em cursos técnicos ou graduação, tentam ingressar em vagas de emprego, porém sem qualificação permanecem desempregados ou ainda empregados, mas, com baixa remuneração, o que não promove seu crescimento financeiro e desta maneira uma melhoria na qualidade de vida.

De acordo com Silva et al (2013), no Brasil a expansão do ensino técnico ocorre principalmente com o discurso de ‘democratização’, o que muitas vezes proporciona apenas a ampliação do acesso da população, porém, não necessariamente ocorre de maneira que leve em consideração os anseios e desejos dos jovens, a realidade pública das instituições e o próprio currículo necessário. O que muitas vezes pode-se ver na prática, é a disponibilidade de cursos que não contemplam as expectativas dos alunos, tanto em seu currículo como em infraestrutura, motivos estes significativos para a evasão escolar.

Analisar todos esses fatos pode ser uma estratégia para a maior compreensão das causas da evasão escolar, para que assim possam ser desenvolvidas tanto políticas públicas objetivando a melhoria da qualidade da educação como também da melhoria da qualidade dos profissionais, mas também que possam ser desenvolvidas intervenções menores, mais específicas dentro de cada escola, de acordo com a realidade vivenciada, ou seja, a promoção de intervenções personalizadas dependendo dos maiores problemas e obstáculos verificados em cada instituição de ensino.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

De acordo com o § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, a Educação Profissional e Tecnológica é desenvolvida por meio de cursos e programas de: Qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e Educação Profissional Tecnológica, profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional (LDB, 2023).

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, que oferece cursos de qualificação, cursos técnicos e tecnológicos. O CPS tem 228 Escolas Técnicas (Etecs) e 78 Faculdades de Tecnologia estaduais (Fatecs) que oferecem cursos técnicos de nível médio e cursos superiores tecnológicos.

Em 1969 foi criado Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) a partir do Decreto-lei para articular e desenvolver a formação de tecnólogos. Em 1970 foi criada a Fatec Sorocaba, a primeira Fatec. Em 1973 iniciam as atividades da Fatec São Paulo e o CEET passa a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Em 1980 o Centro Paula Souza incorpora seis escolas técnicas que faziam parte de um convênio firmado entre os governos federal, estadual e municipal. Em 1988 o CPS cria duas escolas técnicas, uma em São Paulo e a outra em Taquaritinga. No período de 1994 a 2004 o CPS integra 85 escolas técnicas da Secretaria Estadual de Educação.

## **CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS**

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é uma ferramenta essencial aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Instituído pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, o CNCT tem como objetivo principal orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral sobre os cursos técnicos disponíveis e suas características.

O CNCT subsidia as instituições de ensino quanto ao planejamento dos cursos e suas correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Aos estudantes oferece opções para a escolha dos cursos, através dos perfis profissionais e os campos de atuação no mercado de trabalho. Para o mercado de trabalho o CNCT apresenta os perfis dos cursos a fim de auxiliar na escolha de profissionais com os perfis adequados às vagas de trabalho

A última atualização do CNCT foi realizada em maio de 2024 após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 4 de abril de 2024, onde incorporou aos eixos tecnológicos diferentes áreas tecnológicas. O novo Catálogo foi organizado em treze eixos tecnológicos subdivididos em áreas tecnológicas, compreendendo conjuntos organizados e sistematizados de conhecimentos, competências e habilidades diversas, os quais devem orientar os projetos pedagógicos dos cursos técnicos ofertados no país.

Para cada curso é apresentada a carga horária mínima, o perfil profissional de conclusão, a infraestrutura mínima requerida, os campos de atuação, as ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), as normas associadas ao exercício profissional e as possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de especialização técnica e de verticalização para cursos de graduação, nos itinerários formativos.

## **CONSEQUÊNCIAS DA EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS**

A evasão escolar no ensino técnico acarreta consequências tanto para o aluno quanto para a sociedade e para o sistema educacional. A falta de qualificação profissional dificulta a



inserção no mercado de trabalho, o que aumenta a desigualdade social. Segundo Ferreira e Oliveira (2020) “uma educação bem trabalhada torna o país mais desenvolvido”, ou seja, a partir de possibilidades de educação, tais como as oportunidades oferecidas pelos cursos técnicos o país evolui em tecnologia, em economia, em inovações e em prestação de serviços de qualidade, no entanto, com a evasão escolar parte dos recursos financeiros, humanos e estruturais despendidos à educação são desperdiçados.

Ao ingressar em um curso técnico o aluno traz consigo expectativas de um crescimento pessoal e profissional e com isso uma melhoria em sua vida. A desistência do curso causa consequências como baixa autoestima, falta de qualificação profissional e com isso menores oportunidades de trabalho e melhoria de renda, assim, de acordo com Ferreira e Oliveira (2020) “a evasão escolar não é um problema somente do aluno que deixa a escola, mas sim de toda a sociedade”. Falando em relação à evasão outro termo que vem associado a este é “fracasso escolar”, o que até mesmo pela palavra já ocasiona um impacto, pois fracasso é algo que todos entendem como negativo, assim, ao aluno que não finaliza o curso é apontado fracasso, o que pode gerar um enorme impacto emocional.

Em relação à análise do fracasso escolar, ou como em alguns momentos é denominado “insucesso escolar”, este interfere negativamente na vida de crianças e adolescentes, principalmente, os residentes das periferias (UNICEF, 2021), fato que se agravou durante e após a pandemia. E quando se trata de jovens negros e pobres essa realidade é ainda pior, pois muitas vezes este “fracasso” é tido como responsabilidade exclusivamente do próprio educando, como se todo o racismo estrutural não tivesse relação com a evasão escolar (SOUSA e NEGREIROS, 2023).

Segundo Meira (2015) a evasão escolar acarreta prejuízos significativos nos âmbitos econômico, social e humano, independentemente do nível educacional. O estudante tem perdas econômicas, uma vez que as recompensas sociais estão ligadas à finalização do curso e obtenção do diploma. A sociedade e as instituições de ensino sofrem pois nem todos os investimentos são utilizados, uma vez que os alunos ocupam as vagas, mas não finalizam seus cursos, desta maneira “quando falamos de fracasso escolar estamos abordando um problema estrutural que deve ser observado sob um prisma sócio-histórico” (NASCIMENTO, 2020).

De acordo com Linke et al (2017) quando as vagas são oferecidas, uma despesa é imediatamente gerada. Caso o aluno desista do curso antes de concluí-lo, além de não obter a qualificação profissional necessária para buscar um emprego, ainda provoca perdas financeiras para as instituições de ensino e para o governo. Isso ocorre devido aos gastos desnecessários e investimentos desperdiçados em materiais e profissionais destinados às vagas ocupadas por alunos que não finalizam os cursos.

Conforme os estudos de Ferreira e Oliveira (2020) a evasão escolar propriamente no ensino médio já ocorre, em grande parte dos casos, devido às questões sociais de desigualdade, isso porque jovens com famílias de baixa renda muitas vezes precisam se ausentar da escola para trabalhar e assim auxiliar nas despesas de casa. Uma outra questão que impacta na evasão do ensino médio é a gestação na adolescência, fator que dificulta ou anula a possibilidade de continuidade dos estudos da menina, sendo que em vários casos a jovem não volta mais aos estudos. Pode-se verificar então que ao mesmo tempo que a evasão promove diversas consequências sociais ela também advém de tantos outros fatores sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar gera impactos tanto para os indivíduos quanto para a sociedade em geral. As consequências da evasão não se limitam à interrupção dos estudos, mas, comprometem também a qualificação profissional e o ingresso no mercado de trabalho, agravando, assim, a desigualdade social.

Enfrentar a evasão escolar requer uma ação integrada entre instituições de ensino, políticas públicas e a sociedade. Em relação às instituições de ensino, é importante realizar ações na prevenção, através da oferta de cursos que estejam alinhados com a necessidade do mercado e com o interesse dos alunos, além de proporcionar uma educação prática e relevante, incentivando dessa forma que os alunos concluam os seus cursos.

Quanto às políticas públicas, programas sobre orientações em relação à gestação na adolescência, acompanhamento psicológico e psicopedagógico, oportunidades de estágios e acesso ao primeiro emprego vinculado ao curso que realiza, como também programas de distribuição de renda, tais como o “Pé de Meia”, iniciado recentemente pelo Governo Federal, podem ser estratégias que permitam que o jovem permaneça na escola.

Entender as causas da evasão e adotar estratégias eficazes para combatê-la é essencial para melhorar a qualidade da educação, favorecendo que os estudantes concluam seus cursos e entrem no mercado de trabalho com as competências necessárias. Somente por meio de uma abordagem integrada será possível reduzir os índices de evasão e oferecer uma educação técnica que realmente atenda de forma eficaz às demandas do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL Ministério da Educação – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Resolução Nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: agosto de 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar. Notícias Senso Escolar, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>. Acesso em: agosto de 2024.
- COSTA, R L S. Neurociência e Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, v. 28. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/#>>. Acesso em: agosto de 2024.
- FERREIRA, E C S; OLIVEIRA, N M. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: causas e consequências. Scientia Generalis 2675-2999, v. 1, n. 2, p. 39-48. 2020. Disponível em: <<https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4/15>>. Acesso em: agosto de 2024.
- FIGUEIREDO, N G S; SALLES, D M R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/397>>. Acesso em: junho de 2024.
- LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf)>. Acesso em: junho de 2024.
- LINKE, E C; NOGUEIRA, B C; LINKE, E C. A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante. XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2017. Disponível em: <[https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2017/XXII%20SEMIN%20C%81RIO%20INTERINSTITUCIONAL%202017%20-%20ANAIS/GRADUA%20C%87%20C%83O%20-%20TRABALHOS%20COMPLETOS\\_Ci%20C%AAncias%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20Evas%20C%20A3o%20escolar%20a%20n%20C%ADvel%20t%20C%A9cnico%20profissionalizante.pdf](https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2017/XXII%20SEMIN%20C%81RIO%20INTERINSTITUCIONAL%202017%20-%20ANAIS/GRADUA%20C%87%20C%83O%20-%20TRABALHOS%20COMPLETOS_Ci%20C%AAncias%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20Evas%20C%20A3o%20escolar%20a%20n%20C%ADvel%20t%20C%A9cnico%20profissionalizante.pdf)>. Acesso em agosto, 2024.

MEIRA, C A. A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Vitória. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/c4a7146d-c293-4173-93ab-10777bf9e35e/content>>.

Acesso agosto/2024.

SILVA, D. Evasão escolar e educação. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.22, n.49, p. 619-622, set. 2016 a dez. 2016/jan. 2017. Acesso em: julho, 2024. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4952>>. Acesso em: agosto de 2024.

SILVA, M R; PELISSARI, R B; STEIMBACH, A A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/NchnDPckKPb5bfdYKGH5T8x/#>>. Acesso em: junho, 2024.

SOUSA, R A; NEGREIROS, F. Produção do fracasso escolar na atualidade: uma revisão sistemática da literatura dos últimos 10 anos. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, v. 27, n. 1. 2023. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/45379>>. Acesso em: agosto de 2024.

UNICEF et al. Suplemento do marco de ação e recomendações para reabertura das escolas: da Reabertura a recuperação. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/13421/file/%20suplemento-marco-de-acao-e-recomendacoes-reabertura-escolas.pdf>>. Acesso em: agosto de 2024.

**EFEITOS DO TDAH NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE  
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EFFECTS OF ADHD ON THE SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT OF BASIC  
EDUCATION STUDENTS**

**EFFECTOS DEL TDAH EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Angeline Assunção de Campos Pires

angelicampos2025@gmail.com

PIRES, Angeline Assunção de Campos. **O papel dos professores na identificação e manejo do TDAH na educação básica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 51 – 57 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

## RESUMO

Este artigo científico realiza uma reflexão a respeito do desenvolvimento socioemocional dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Educação Básica. Tal abordagem temática se justifica por conta da capacidade que o equilíbrio emocional pode interferir nos diversos aspectos da vida de uma pessoa. Sendo assim, torna-se relevante que se estude quais as consequências socioemocionais para os alunos com TDAH e como isso pode interferir em suas vidas. O objetivo deste artigo é investigar os efeitos do TDAH no desenvolvimento socioemocional de estudantes da educação básica. A metodologia se baseia na revisão de literatura por meio da leitura de estudos prévios relevantes que contextualizam o problema. Ao longo do estudo foi percebido que as crianças com TDAH possuem muitas dificuldades socioemocionais por conta de seu comportamento desatento, ansioso e inquieto, o que pode afetar vários aspectos de sua vida. A primeira consequência da competência socioemocional se encontra na vida escolar, porque há dificuldades de relacionamento com alunos e professores. Pode haver interferência na vida familiar pela dificuldade dos pais lidarem com o comportamento instável de seus filhos. Isso sem contar as consequências na vida pessoal quando o aluno busca a criação de um círculo de relacionamento fora da escola e ingressar no mercado de trabalho. Como a criança com TDAH se vê incapaz de controlar o próprio comportamento, isso acaba sendo um fator psicológico decisivo para a diminuição de sua autoimagem e acarretar consequências psicológicas importantes, como a depressão, exigindo a busca por serviços psicológicos nos sistemas de saúde. Em virtude disso, os alunos com este transtorno apresentam um rendimento escolar abaixo do esperado tanto para a turma quanto para sua idade. Por isso, o preparo da escola em amparar os seus alunos com TDAH pode ser um grande diferencial na hora de trabalhar o desenvolvimento socioemocional. Mesmo assim, é um desafio trabalhar em sala de aula com esses alunos por conta da diversidade comportamental e sócio emocional. O grande empecilho que a escola e educadores enfrentam é quanto às dificuldades em identificar quais são os alunos que são portadores do transtorno. Quanto mais tarde ocorrer essa identificação, piores serão as consequências no desenvolvimento sócio emocional devido ao manejo irregular das emoções desses alunos. Ao longo do estudo, uma das maiores dificuldades e limitações encontradas foi a escassez de materiais acadêmicos que focassem somente no tema atrelado ao desenvolvimento socioemocional de crianças com TDAH, o que impediu uma abordagem mais aprofundada sobre o assunto.

**Palavras-chave:** TDAH. Transtorno de atenção. Desenvolvimento socioemocional. Pedagogia. Educação básica.

## SUMMARY

This scientific article reflects on the socio-emotional development of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Basic Education. This thematic approach is justified by the capacity that emotional balance can interfere in various aspects of a person's life. Therefore, it is relevant to study the socio-emotional consequences for students with ADHD and how this can interfere in their lives. The objective of this article is to investigate the effects of ADHD on the socio-emotional development of students in basic education. The methodology is based on a literature review through reading relevant previous studies that contextualize the problem. Throughout the study, it was noticed that children with ADHD have many socio-emotional difficulties due to their inattentive, anxious and restless behavior, which can affect several aspects of their lives. The first consequence of socio-emotional competence is found in school life, because there are difficulties in relationships with students and teachers. There may be interference in family life due to parents' difficulty in dealing with their children's unstable behavior. Not to mention the consequences in the student's personal life when he or she seeks to create a circle of relationships outside of school and enter the job market. Since children with ADHD find themselves unable to control their own behavior, this ends up being a decisive psychological factor in the reduction of their self-image and leading to important psychological consequences, such as depression, requiring the search for psychological services in the health system. As a result, students with this disorder have lower academic performance than expected for both the class and their age. Therefore, the school's preparation to support its students with ADHD can make a big difference when it comes to working on socio-emotional development. Even so, it is a challenge to work with these students in the classroom due to their behavioral and socio-emotional diversity. The biggest obstacle that schools and educators face is the difficulty in identifying which students have the disorder. The later this identification occurs, the worse the consequences will be for socio-emotional development due to the irregular management of these students' emotions. Throughout the study, one of the greatest difficulties and limitations encountered was the scarcity of academic materials that focused solely on the topic linked to the socio-emotional development of children with ADHD, which prevented a more in-depth approach to the subject.

**Keywords:** ADHD. Attention deficit disorder. Socioemotional development. Pedagogy. Basic education.

## RESUMEN

Este artículo científico reflexiona sobre el desarrollo socioemocional de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en Educación Básica. Este enfoque temático se justifica por la capacidad que tiene el equilibrio emocional de interferir en diferentes aspectos de la vida de una persona. Por tanto, es importante estudiar las consecuencias socioemocionales para los estudiantes con TDAH y cómo esto puede interferir en sus vidas. El objetivo de este artículo es investigar los efectos del TDAH en el desarrollo socioemocional de estudiantes de educación básica. La metodología se basa en una revisión de la literatura a través de la lectura de estudios previos relevantes que contextualizan el problema. A lo largo del estudio, se observó que los niños con TDAH tienen muchas dificultades socioemocionales debido a su comportamiento de falta de atención, ansiedad e inquietud, que pueden afectar varios aspectos de sus vidas. La primera consecuencia de la competencia socioemocional se encuentra en la vida escolar, porque existen dificultades en las relaciones con estudiantes y profesores. Puede haber interferencias en la vida familiar debido a la dificultad de los padres para afrontar el comportamiento inestable de sus hijos. Sin mencionar las consecuencias en sus vidas personales cuando los estudiantes buscan crear un círculo de relaciones fuera de la escuela e ingresar al mercado laboral. Como los niños con TDAH se ven incapaces de controlar su propio comportamiento, éste acaba siendo un factor psicológico decisivo al reducir su autoimagen y provocar importantes consecuencias psicológicas, como la depresión, obligando a buscar servicios psicológicos en los sistemas de salud. Como resultado, los estudiantes con este trastorno presentan un rendimiento académico por debajo de las expectativas tanto para la clase como para su edad. Por lo tanto, la preparación del colegio para apoyar a sus alumnos con TDAH puede suponer una gran diferencia a la hora de trabajar el desarrollo socioemocional. Aun así, resulta un desafío trabajar en el aula con estos estudiantes debido a la diversidad conductual y socioemocional. El mayor obstáculo al que se enfrentan las escuelas y los educadores son las dificultades para identificar qué estudiantes padecen el trastorno. Cuanto más tarde se produzca esta identificación, peores serán las consecuencias para el desarrollo socioemocional debido al manejo irregular de las emociones de estos estudiantes. A lo largo del estudio, una de las mayores dificultades y limitaciones encontradas fue la escasez de materiales académicos que se centraran únicamente en el tema vinculado al desarrollo socioemocional de los niños con TDAH, lo que impidió un abordaje más profundo del tema.

**Palabras clave:** TDAH. Trastorno de atención. Desarrollo socioemocional. Pedagogía. Educación básica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo científico realiza uma reflexão acerca da questão da inclusão social, uma reflexão sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Educação Básica.

O TDAH se notabiliza por ser um transtorno sobretudo a atenção e a concentração do indivíduo, e que recebeu classificação na quinta edição do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V) publicado pela American Psychiatric Association (APA) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). A Organização Mundial da Saúde (OMS) é outro organismo mundialmente reconhecido que realiza catalogação de doenças, cuja enfermidade também consta na 11ª versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2024).

Fica como questão a seguinte pergunta: quais os efeitos socioemocionais do TDAH na vida dos alunos com este transtorno? É importante que se saiba quais as consequências sociais e emocionais aos alunos com TDAH.

Tal abordagem temática se justifica por conta da capacidade que o equilíbrio emocional pode interferir nos diversos aspectos da vida de uma pessoa. Até porque os estudantes com TDAH possuem dificuldades em manter o foco e o controle sobre o comportamento, o que pode ter repercussões em suas emoções. Sendo assim, torna-se relevante que se estude quais as

consequências socioemocionais para os alunos com TDAH e como isso pode interferir em suas vidas.

O objetivo deste artigo é investigar os efeitos do TDAH no desenvolvimento socioemocional de estudantes da educação básica.

A metodologia se baseia na revisão de literatura por meio da leitura de estudos prévios relevantes que contextualizam o problema, sempre buscando materiais mais recentes e relevantes sobre a temática.

Além da introdução, o artigo se encontra estruturado em desenvolvimento, que inclui o referencial teórico, a metodologia e a discussão, e as considerações finais que foram alcançadas ao final do estudo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

O TDAH é tido como um transtorno que se notabiliza pelo comprometimento no desenvolvimento neurológico de uma pessoa, o qual se manifesta através de prejuízos na desatenção, na desorganização e na hiperatividade/impulsividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

De acordo com a CID-11, este transtorno se notabilizar por um tipo de padrão persistente, que dure ao menos 6 meses, tanto de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade, o qual traz impactos negativos sobre a vida acadêmico, social e/ou ocupacional. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2024).

A prevalência estimada do TDAH gira em torno de 5% de crianças, especialmente naquelas em idade escolar, e 2,5% entre os adultos, cujo diagnóstico é feito sem um exame médico específico, tendo como suporte os indicativos baseados no referencial do DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O transtorno possui uma etiologia multifatorial, a qual se manifesta por meio de fatores diversos (por exemplo, genéticos e ambientais), tendo o seu início bem precoce, que pode inclusive alcançar uma evolução crônica, com repercussões tão importantes que são capazes de prejudicar o indivíduo no seu cotidiano (Souto, 2023; Dias et al, 2023; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Como já dito, o transtorno começa na infância, sendo que a manifestação de diversos sintomas já devem ocorrer no indivíduo antes de 12 anos de idade, cujas características principais são a atividade motora excessiva, as ações impulsivas sem qualquer tipo de planejamento, não leva em conta os prejuízos, espera ansiosamente por recompensas imediatas, e desatenção frequente sem se dar conta do ocorrido; repercussão negativa que se alastra para a vida cotidiana; manifestações em múltiplos ambientes (por exemplo casa, escola e trabalho), que variam conforme o ambiente; há chances de ocorrer atrasos incipientes no desenvolvimento motor, social e/ou, inclusive, na fala (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi a lei maior que garante o direito ao acesso à educação a todos os cidadãos sem discriminação ou barreiras que impeçam, limitem ou mesmo dificultem esse direito fundamental, sem essa fixação seria impossível a garantia de tais direitos (BRASIL, 1988).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi a lei que fixou as principais bases da educação brasileira, sendo que todos os alunos possuem direito à educação básica; e passou a exigir que os profissionais de educação se especializassem através da formação superior (BRASIL, 1996).

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada foi a revisão de literatura por meio da pesquisa e leitura de estudos acadêmicos relevantes, os quais abrangem o período de 2019 a 2024, cujas fontes se encontravam nas bases de dados online dos periódicos de pesquisa e universidades. Também foram incluídas publicações médicas que colaboraram na mais próxima descrição do que seria o TDAH.

Este estudo ficou limitado à legislação e aos materiais acadêmicos levantados durante a revisão de literatura, buscando alcançar uma conclusão embasada na leitura apenas de tais materiais. O artigo também não almeja o esgotamento de todo o assunto, ainda mais cujo tema é cercado de muitos tabus. Todavia, ao longo da busca nas bases de dados houve muita dificuldade em encontrar materiais acadêmicos que focassem somente no tema ligado ao desenvolvimento socioemocional de crianças com TDAH.

## **DISCUSSÃO**

Dias et al (2023) havia enfatizado que o desenvolvimento sócio emocional exerce uma grande contribuição para o desenvolvimento cognitivo, e no caso do aluno com TDAH esse fator se acaba sendo mais relevante ainda. A autora ressalta sobre a grande diversidade tanto cognitiva quanto socioemocional existente dentro de sala de aula, o que deve ser levado em consideração pelo planejamento pedagógico e equipe escolar de maneira a montar estratégias educativas que amparem esses alunos.

Silva (2020b) é de opinião que as crianças portadoras do transtorno possuem mais propensão para a baixa autoestima, porque o seu amor próprio fica reduzido diante da família, de educadores e de colegas. A autora destaca que elas têm maiores dificuldades no reconhecimento e interpretação das emoções, o que atrapalha nos relacionamentos sociais a ponto de interferir na socialização e levar a exclusão nas brincadeiras e atividades junto aos colegas.

Ogeda (2020) lembra ainda sobre a incidência importante de TDAH em alunos com superdotação, os quais tendem a manifestar problemas socioemocionais, colocando-os em uma situação de fragilidade. A autora observou que, dos alunos com superdotação em inteligência, motivação e criatividade, uma pequena parcela desses estudantes apresenta características de dispersão e hiperatividades.

Todavia, Souto (2023) havia visto que os alunos com TDAH sem superdotação possuem maiores dificuldades e limitações. Apenas por essa peculiaridade de haver alunos com superdotação também com TDAH mostra quão complexo é lidar com essa diversidade comportamental e emocional.

Como a proporção e também as manifestações características de TDAH variam de pessoa para pessoa, sem contar que tais características podem mudar ao longo de seu

desenvolvimento, o aspecto socioemocional pode variar entre indivíduos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2024).

De acordo com a autora Silva (2020a), outro efeito negativo é o transtorno de conduta e a bipolaridade, o que interfere de forma decisiva na aprendizagem, porque o aluno pode manifestar comportamentos inquietos, impacientes, deprimidos, sonolentos, sem contar as alterações drásticas de humor ao longo das aulas e ainda ao longo dos períodos de estudo no lar. A dificuldade em compreender e controlar a própria conduta pode ser um fator decisivo ao longo de seu desenvolvimento socioemocional.

Lembrando que, por dever constitucional, a escola deve estar aberta para a frequência de todos os alunos, sem que haja discriminação de qualquer espécie e respeitando as peculiaridades de cada um (BRASIL, 1988). Esse movimento busca a inclusão de todos os cidadãos brasileiros, cuja exclusão poderia ser decisiva para estimular o desalento social e a depressão.

Durante as aulas, conforme Silva (2020a), os alunos com TDAH quando apresentam ansiedade possuem bastante dificuldade de participação em grupos com os colegas, além da desmotivação por não se encaixar no mesmo ritmo da turma. Como consequência disso, a autora enfatiza que os alunos com este transtorno apresentam um rendimento escolar abaixo do esperado para a turma e sua idade.

Souto (2023) destaca que o preparo da escola em amparar os seus alunos com TDAH pode ser a diferença para regular o desenvolvimento socioemocional. Caso a escola possua equipe multidisciplinar qualificada e estrutura preparada, os seus alunos terão melhor atenção e melhores chances de desenvolvimento sócio emocional. Caso contrário, existe a possibilidade desses alunos apresentarem piora em seu estado socioemocional.

Para evitar que a escola não consiga atender as demandas dos alunos com este transtorno, a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) se preocupa em reforçar o caráter acolhedor da do espaço escolar a todos, e que os profissionais de educação possuem o direito de receberem a devida preparação e qualificação (Brasil, 1996).

Caso não haja o devido manejo do aluno com TDAH na infância, muito provavelmente os problemas socioemocionais podem repercutir na vida adulta, dificultando o relacionamento interpessoal na vida profissional, familiar e no círculo de amigos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo foi percebido que as crianças com TDAH possuem muitas dificuldades socioemocionais por conta de seu comportamento desatento, ansioso e inquieto, o que pode afetar vários aspectos de sua vida. A primeira consequência da competência socioemocional se encontra na vida escolar, porque há dificuldades de relacionamento com alunos e professores. Pode haver interferência na vida familiar pela dificuldade dos pais lidarem com o comportamento instável de seus filhos. Isso sem contar as consequências na vida pessoal quando o aluno busca a criação de um círculo de relacionamento fora da escola e ingressar no mercado de trabalho.

Como a criança com TDAH se vê incapaz de controlar o próprio comportamento, isso acaba sendo um fator psicológico decisivo para a diminuição de sua autoimagem e acarretar consequências psicológicas importantes, como a depressão, exigindo a busca por serviços psicológicos nos sistemas de saúde. Em virtude disso, os alunos com este transtorno apresentam um rendimento escolar abaixo do esperado tanto para a turma quanto para sua idade.

Por isso, o preparo da escola em amparar os seus alunos com TDAH pode ser um grande diferencial na hora de trabalhar o desenvolvimento socioemocional. Mesmo assim, é um desafio trabalhar em sala de aula com esses alunos por conta da diversidade comportamental e sócio emocional. O grande empecilho que a escola e educadores enfrentam é quanto às dificuldades em identificar quais são os alunos que são portadores do transtorno. Quanto mais tarde ocorrer essa identificação, piores serão as consequências no desenvolvimento sócio emocional devido ao manejo irregular das emoções desses alunos.

Ao longo do estudo, uma das maiores dificuldades e limitações encontradas foi a escassez de materiais acadêmicos que focassem somente no tema atrelado ao desenvolvimento socioemocional de crianças com TDAH, o que impediu uma abordagem mais aprofundada sobre o assunto.

Seria interessante que trabalhos futuros, dadas as dificuldades e limitações ao longo deste estudo, fizessem levantamentos mais precisos de percentual de crianças com TDAH que apresentam depressão ou outros comprometimentos psicológicos, verificar como os colegas de escola se relacionam com um aluno que manifeste TDAH nas mais diversas interações, e descobrir quais as estratégias que as escolas estão adotando para trabalhar o lado socioemocional dos alunos com TDAH.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. DSM-V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 ago. 2024.
- DIAS, Eliene Pereira da Silva et al. Manejo da diversidade cognitiva e socioemocional dos alunos. BIUS - Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, v. 40 n. 34, ago. 2023, ISSN: 2176-9141. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/12861>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- OGEDA, Clarissa Maria Marques. Superlotação e Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais. 2020. 233 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5d253e25-806a-43e4-8450-285b7d366f64/content>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. 6A05 - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Classificação Internacional de Doenças (CID-11). 2024-1. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#821852937>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- SILVA, Erika Patrícia da (a). O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as habilidades socioemocionais: reflexões sobre o processo de aprendizagem. Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). 15-17 out. 2020, Maceió/AL. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA10\\_ID6099\\_31082020133143.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA10_ID6099_31082020133143.pdf). Acesso em: 3 ago. 2024.
- SILVA, Lindinalva de Oliveira Mendes (b). Perfil socioemocional e motor de crianças com indicativo do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade do ensino infantil de escolas da rede municipal da cidade de São Paulo. 2020. 83 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-21052021-144558/en.php>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- SOUTO, Waleska Karinne Soares Coutinho. Superdotação e TDAH: práticas educacionais inclusivas de atendimento a estudantes do Ensino Fundamental e Médio. 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/47903>. Acesso em: 3 ago. 2024.

**AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**  
**SCHOOL ASSESSMENT AS A LEARNING TOOL**  
**EVALUACIÓN ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE**

Fernanda Cinthya de Oliveira Silva  
fernandacynthia1@gmail.com

SILVA, Fernanda Cinthya de Oliveira. **Avaliação escolar como ferramenta de aprendizagem.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 58 – 66 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.  
**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

### RESUMO

A avaliação escolar, tradicionalmente vista como um método para medir e classificar o desempenho dos estudantes, pode ser transformada em uma ferramenta de aprendizagem poderosa quando utilizada de forma estratégica. Este artigo explora a avaliação formativa, a importância do feedback e a implementação de autoavaliação e avaliação por pares como métodos para promover um aprendizado contínuo e significativo. Inclui um referencial teórico com contribuições de pensadores renomados como Benjamin Bloom, John Dewey, Carol Dweck, e especialistas brasileiros como Paulo Freire, Maria da Graça Nicoletti e José Carlos Libâneo. A discussão aborda também a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e os desafios associados à implementação dessas práticas.

**Palavras-chave:** Avaliação escolar, aprendizagem, avaliação formativa

### SUMMARY

School assessment, traditionally viewed as a method for measuring and classifying student performance, can be transformed into a powerful learning tool when used strategically. This article explores formative assessment, the importance of feedback, and the implementation of self-assessment and peer assessment as methods to promote continuous and meaningful learning. It includes a theoretical framework with contributions from renowned thinkers such as Benjamin Bloom, John Dewey, Carol Dweck, and Brazilian specialists like Paulo Freire, Maria da Graça Nicoletti, and José Carlos Libâneo. The discussion also addresses the creation of a positive learning environment and the challenges associated with implementing these practices.

**Keywords:** School assessment, learning, formative assessment

### RESUMEN

La evaluación escolar, tradicionalmente vista como un método para medir y clasificar el rendimiento de los estudiantes, puede transformarse en una herramienta de aprendizaje poderosa cuando se utiliza de manera estratégica. Este artículo explora la evaluación formativa, la importancia de la retroalimentación y la implementación de la autoevaluación y la evaluación entre pares como métodos para promover un aprendizaje continuo y significativo. Incluye un marco teórico con contribuciones de pensadores reconocidos como Benjamin Bloom, John Dewey, Carol Dweck, y especialistas brasileños como Paulo Freire, Maria da Graça Nicoletti y José Carlos Libâneo. La discusión también aborda la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y los desafíos asociados con la implementación de estas prácticas.

**Palabras clave:** Evaluación escolar, aprendizaje, evaluación formativa

### INTRODUÇÃO

A avaliação escolar, tradicionalmente vista como um meio de medir e classificar o desempenho dos estudantes, tem sido amplamente repensada no contexto educacional contemporâneo. Historicamente, o principal propósito da avaliação era fornecer uma medida objetiva do desempenho acadêmico, estabelecendo uma hierarquia de competência entre os estudantes (GATTI; NUNES, 2014). No entanto, essa perspectiva tem se expandido para considerar a avaliação como uma ferramenta crucial para o processo de ensino-aprendizagem, focando não apenas na mensuração, mas também na promoção do desenvolvimento contínuo.

De acordo com Bloom (1971), "a avaliação formativa deve ser projetada para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas para medir o sucesso do estudante". Bloom enfatiza que a avaliação deve estar alinhada com os níveis de complexidade cognitiva que ele descreve em sua Taxonomia, visando promover um aprendizado mais profundo e significativo. Nesse sentido, a avaliação formativa torna-se uma estratégia essencial para identificar e abordar as dificuldades durante o processo educativo (HUSEN, 1996).

John Dewey (1997) também oferece uma contribuição importante ao afirmar que "a educação deve ser um processo de experiência prática e reflexão contínua". Dewey acredita que a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino, permitindo ao estudante a oportunidade de refletir sobre sua própria aprendizagem e desenvolver um entendimento mais profundo dos conteúdos estudados. Para Dewey, a avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas parte de um ciclo contínuo de ensino e aprendizagem.

Carol Dweck (2006), por sua vez, introduz o conceito de "mentalidade de crescimento", afirmando que "as habilidades intelectuais podem ser desenvolvidas através do esforço e da persistência". Dweck sugere que a avaliação deve focar no desenvolvimento e na melhoria contínua, promovendo uma mentalidade que valoriza o crescimento pessoal em vez de simplesmente classificar o desempenho.

No contexto brasileiro, Paulo Freire (1996) é um dos principais defensores da pedagogia crítica, destacando que "a avaliação deve ser um processo dialógico e reflexivo que contribua para a conscientização e a transformação dos estudantes". Freire vê a avaliação como uma prática colaborativa que visa à emancipação e ao desenvolvimento crítico dos educandos, integrando-os ativamente no processo de aprendizagem.

Maria da Graça Nicoletti (2001) corrobora essa visão ao propor uma abordagem mais integrada e holística da avaliação, afirmando que "a avaliação deve considerar tanto o processo quanto o resultado do aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral". Nicoletti defende que a avaliação deve ir além da simples medição, focando no apoio ao desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Este artigo explora como a avaliação pode ser reimaginada para apoiar a aprendizagem contínua e significativa. Através da análise das abordagens formativas e dos conceitos de feedback, autoavaliação e avaliação por pares, buscamos apresentar uma visão abrangente sobre como a avaliação pode contribuir para um ambiente educacional mais dinâmico e eficaz. Ao integrar essas práticas e teorias, esperamos oferecer uma compreensão mais completa de como a avaliação escolar pode ser utilizada de forma estratégica para promover o crescimento e a aprendizagem dos estudantes.

## **A AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Historicamente, a avaliação escolar tem sido concebida principalmente como um meio para medir e classificar o desempenho. Esse modelo visa principalmente determinar se os estudantes atingiram um determinado padrão de conhecimento e habilidades (GATTI; NUNES, 2014). No entanto, essa visão está em processo de ampliação, buscando transformar a avaliação em uma ferramenta que não apenas mede, mas também promove o aprendizado contínuo e significativo.

A avaliação formativa, diferente da avaliação somativa, é realizada ao longo do processo de aprendizagem e tem como objetivo diagnosticar dificuldades e orientar o aprendiz. De acordo com Bloom (1971), "a avaliação deve ser projetada para fornecer feedback que ajude a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas para julgar o desempenho do estudante". Essa abordagem permite que os professores identifiquem as áreas de maior dificuldade e ajustem suas estratégias pedagógicas para atender a essas necessidades específicas (HUSEN, 1996).

Conforme argumenta John Dewey (1997), a avaliação deve estar integrada ao processo educativo. Ele afirma que "a educação deve ser um ciclo contínuo de experiência e reflexão". Para Dewey, a avaliação não é um evento isolado, mas um componente do processo de ensino que deve contribuir para a reflexão e o aprimoramento do conhecimento. A avaliação formativa permite que os estudantes recebam feedback constante e ajustem seu aprendizado com base nas informações recebidas, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa da educação.

Entre os benefícios da avaliação formativa, destaca-se a capacidade de fornecer feedback construtivo e imediato. Hattie e Timperley (2007) observam que "o feedback eficaz é um dos maiores fatores de impacto no processo de aprendizagem". O feedback deve ser claro e específico, permitindo que os estudantes entendam exatamente onde estão em seu aprendizado, o que precisam melhorar e como podem alcançar seus objetivos. Esse tipo de feedback ajuda a manter os estudantes engajados e motivados, oferecendo uma orientação prática sobre como progredir.

Carol Dweck (2006), ao introduzir o conceito de "mentalidade de crescimento", sugere que a habilidade intelectual pode ser desenvolvida por meio do esforço e da persistência. Ela argumenta que a avaliação deve promover uma mentalidade de crescimento, focando no desenvolvimento e na melhoria contínua, em vez de apenas medir o desempenho. Para Dweck, "o foco deve estar no progresso e na aprendizagem, e não apenas em resultados finais". Essa abordagem incentiva os estudantes a verem os desafios como oportunidades de aprendizado e a persistirem em seus esforços para superar dificuldades.

A respeito da autoavaliação e da avaliação por pares, Nicol e Macfarlane-Dick (2006) discutem que essas práticas envolvem os estudantes ativamente no processo de avaliação, promovendo uma maior consciência sobre seu próprio aprendizado. Segundo eles, "a autoavaliação e a avaliação por pares ajudam a desenvolver habilidades de autorregulação e análise crítica". A autoavaliação permite que os estudantes reflitam sobre seu desempenho, identifiquem suas próprias áreas de melhoria e ajustem suas estratégias de estudo de acordo. Já a avaliação por pares oferece oportunidades para os estudantes aprenderem com os trabalhos de seus colegas e desenvolverem habilidades críticas ao avaliar o trabalho dos outros.

No contexto brasileiro, Paulo Freire (1996) defende uma abordagem crítica e dialógica da avaliação, afirmando que "a avaliação deve ser um processo reflexivo que contribua para a conscientização e a transformação dos estudantes". Freire vê a avaliação como uma prática colaborativa que visa à emancipação e ao desenvolvimento crítico dos educandos. Ele argumenta que a avaliação deve ser parte de um processo educacional mais amplo que promove a reflexão e o engajamento dos estudantes.

Maria da Graça Nicoletti (2001) complementa essa visão ao propor uma abordagem integrada da avaliação, ao afirmar que "a avaliação deve considerar tanto o processo quanto o

resultado do aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral do estudante". Para Nicoletti, a avaliação deve ir além da simples medição, focando no apoio ao desenvolvimento contínuo dos estudantes e na melhoria de suas habilidades e competências.

De acordo com José Carlos Libâneo (2001), a avaliação formativa e diagnóstica desempenha um papel crucial na compreensão das necessidades dos estudantes, permitindo aos educadores ajustar suas práticas pedagógicas conforme necessário. Para Libâneo, a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico que contribua para a melhoria do ensino e a promoção da aprendizagem.

Assim, quando utilizada de forma estratégica e abrangente, a avaliação escolar pode transformar-se em uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado contínuo e significativo. Ao adotar práticas como a avaliação formativa, o feedback construtivo e a autoavaliação e avaliação por pares, educadores podem criar um ambiente mais dinâmico e eficaz, que apoie o desenvolvimento dos estudantes e contribua para a construção de um conhecimento mais profundo e duradouro.

### **AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA ABORDAGEM ORIENTADA PARA O PROCESSO EDUCATIVO.**

A avaliação formativa, em contraste com a avaliação somativa, é uma abordagem que se concentra no processo de aprendizagem, em vez de apenas avaliar o resultado final. Essa forma de avaliação é realizada durante o processo educativo e tem como objetivo principal apoiar o desenvolvimento contínuo dos estudantes, fornecendo feedback construtivo e identificando áreas que necessitam de melhorias.

Desenvolvida para fornecer informações úteis ao longo do processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem é destacada por Black e Wiliam (1998), que afirmam que "a avaliação formativa é um processo que envolve a coleta de informações sobre o desempenho dos estudantes para ajudar a promover a aprendizagem e não apenas para julgar seu sucesso". Eles também sublinham a importância de criar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes possam receber feedback contínuo e fazer ajustes em seu desempenho.

A avaliação formativa pode incluir uma variedade de práticas, como quizzes informais, discussões em sala de aula, e projetos de grupo. Hattie e Timperley (2007) apontam que "o uso de estratégias formativas como quizzes e discussões permite aos professores obter uma visão mais detalhada sobre o progresso dos estudantes e oferecer um feedback que possa ser imediatamente incorporado ao processo de aprendizagem". Essas práticas ajudam os professores a ajustar suas abordagens pedagógicas e fornecer suporte adicional quando necessário.

Na visão de John Dewey (1997), "a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino para que possa contribuir diretamente para a construção do conhecimento dos estudantes". Dewey propõe que a avaliação formativa seja parte de um ciclo contínuo de ensino e aprendizagem, onde o feedback é utilizado para promover a reflexão e a melhoria contínua.

A capacidade da avaliação formativa de diagnosticar dificuldades e ajustar as estratégias de ensino é uma de suas principais vantagens. Sadler (1989) argumenta que "a avaliação formativa permite aos educadores identificar áreas específicas de dificuldade e ajustar suas abordagens pedagógicas para atender melhor às necessidades dos estudantes". Essa abordagem

é essencial para criar um ambiente de aprendizagem adaptativo, onde os métodos de ensino são continuamente aprimorados com base nas necessidades dos estudantes.

No que se refere à importância de promover uma mentalidade de crescimento, Carol Dweck (2006) sugere que "os professores devem usar a avaliação para ajudar os estudantes a ver os desafios como oportunidades de aprendizado e a entender que o esforço e a persistência são fundamentais para o sucesso". A avaliação formativa, portanto, não apenas mede o desempenho dos estudantes, mas também oferece uma oportunidade para fomentar uma abordagem positiva em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal.

No contexto brasileiro, a avaliação formativa também é vista como uma abordagem crucial para o desenvolvimento dos estudantes. Paulo Freire (1996) defende que "a avaliação deve ser um processo dialógico e reflexivo que contribua para a transformação e a emancipação dos estudantes". Ele enfatiza que essa prática deve envolver a participação ativa dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos estudados.

Complementando essa visão, Maria da Graça Nicoletti (2001) afirma que "a avaliação formativa deve ser integrada ao processo educativo e utilizada para apoiar o desenvolvimento contínuo dos estudantes". Nicoletti salienta a importância de uma abordagem holística da avaliação, que considere tanto o processo quanto o resultado do aprendizado, promovendo o crescimento integral dos estudantes.

José Carlos Libâneo (2001) também destaca a relevância da avaliação formativa no contexto da gestão escolar, afirmando que "a avaliação formativa deve ser utilizada para diagnosticar as necessidades dos estudantes e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com essas necessidades". Ele argumenta que essa abordagem é essencial para garantir que a avaliação contribua de forma efetiva para o aprimoramento do ensino e a promoção da aprendizagem.

A avaliação formativa representa uma abordagem orientada para o aprendizado que vai além da simples medição do desempenho dos estudantes. Ao integrar práticas como quizzes informais, discussões em sala de aula e projetos de grupo, e ao fornecer feedback contínuo, a avaliação formativa ajuda a identificar dificuldades, ajustar estratégias de ensino e promover um desenvolvimento contínuo e significativo. A adoção desta abordagem é fundamental para criar um ambiente educativo mais adaptativo e eficaz, que apoie o crescimento e a aprendizagem dos estudantes de maneira mais abrangente e integrada.

O feedback é um componente crucial da avaliação escolar que vai além de simplesmente informar os estudantes sobre seu desempenho. Quando aplicado de maneira eficaz, o feedback pode servir como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento contínuo e a melhoria das habilidades dos estudantes, pois fornece informações valiosas sobre seu desempenho e orientações sobre como melhorar. Hattie e Timperley (2007) observam que "o feedback é um dos fatores mais impactantes no processo de aprendizagem", uma vez que oferece aos estudantes uma visão clara sobre suas forças e áreas de melhoria.

John Hattie (2009) enfatiza que "o feedback deve ser preciso, oportuno e relacionado diretamente ao critério de desempenho". Ele argumenta que um feedback eficaz deve fornecer informações claras e específicas que ajudem os estudantes a compreender exatamente onde estão em relação aos seus objetivos de aprendizado e o que precisam fazer para avançar.

Para ser verdadeiramente útil, o feedback deve ser específico e baseado em critérios claros. Sadler (1989) esclarece que "o feedback deve estar claramente alinhado com os

objetivos de aprendizado para que os estudantes possam entender exatamente o que está sendo avaliado e o que é esperado deles".

Além disso, Hattie e Timperley (2007) acrescentam que "o feedback é mais eficaz quando é fornecido imediatamente após a tarefa, permitindo que os estudantes façam correções enquanto ainda estão envolvidos no processo de aprendizagem".

Dweck (2006) propõe que "o feedback deve promover uma mentalidade de crescimento, ajudando os estudantes a ver os desafios como oportunidades de aprendizado e a entender que o esforço é essencial para o sucesso". Dessa forma, o feedback deve motivar os estudantes a continuar se esforçando e a acreditar em sua capacidade de melhorar.

Além do feedback fornecido pelos professores, práticas como autoavaliação e avaliação por pares desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem. Essas abordagens promovem a reflexão ativa dos estudantes sobre seu próprio trabalho e o trabalho de seus colegas, fomentando uma compreensão mais profunda dos critérios de avaliação e dos objetivos de aprendizado.

Nicol e Macfarlane-Dick (2006) argumentam que "a autoavaliação ajuda os estudantes a desenvolver habilidades de auto-regulação e análise crítica", pois estimula uma reflexão contínua sobre o próprio processo de aprendizagem e desempenho.

Topping (2009) destaca que "a avaliação por pares permite que os estudantes recebam múltiplas perspectivas sobre seu desempenho e desenvolvam habilidades críticas ao avaliar o trabalho dos outros". Ele enfatiza que esse tipo de avaliação também ajuda os estudantes a aprender com os erros dos colegas e a reconhecer boas práticas.

John Hattie (2009) observa que "tanto a autoavaliação quanto a avaliação por pares são práticas que promovem uma maior conscientização sobre os critérios de sucesso e os processos de aprendizagem", contribuindo para uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa. Essas práticas incentivam os estudantes a assumir um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem e a entender melhor os padrões de excelência.

No contexto brasileiro, a implementação do feedback eficaz, autoavaliação e avaliação por pares é essencial para apoiar o desenvolvimento dos estudantes. Paulo Freire (1996) ressalta que "o feedback deve ser um processo dialógico que contribua para a reflexão e a transformação dos estudantes". Freire vê o feedback como parte de uma prática pedagógica que deve envolver a participação ativa dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos estudados.

Maria da Graça Nicoletti (2001) complementa essa visão ao afirmar que "a avaliação deve integrar o feedback, a autoavaliação e a avaliação por pares para promover o desenvolvimento contínuo dos estudantes". Nicoletti sugere que essas práticas devem ser vistas como oportunidades para o crescimento dos estudantes, em vez de meros instrumentos de avaliação.

Por fim, José Carlos Libâneo (2001) enfatiza a importância de uma abordagem integrada que inclua feedback, autoavaliação e avaliação por pares. Ele argumenta que "essas práticas devem ser usadas de forma complementar para diagnosticar as necessidades dos estudantes e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com essas necessidades", garantindo que a avaliação contribua efetivamente para o aprimoramento do ensino e a promoção da aprendizagem.



## A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM POSITIVO

Para que a avaliação escolar seja eficaz como ferramenta de aprendizagem, é essencial que o ambiente escolar seja positivo e de apoio. Um ambiente de aprendizagem positivo é aquele em que os estudantes se sentem seguros para explorar novas ideias, enfrentar desafios e aprender com os erros. Este capítulo explora como criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento dos estudantes e como a teoria de Lev Vygotsky pode orientar a construção desse ambiente.

Vygotsky (1991) defende que "o ambiente social e cultural desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem", destacando a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Em um ambiente positivo, os estudantes são encorajados a participar ativamente, fazer perguntas e explorar novas ideias, sabendo que terão o suporte necessário para superar desafios.

De acordo com Vygotsky (1998), a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) é a diferença entre o que um estudante pode fazer sozinho e o que pode fazer com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes. O ambiente de aprendizagem deve ser estruturado para apoiar o crescimento dos estudantes dentro dessa zona, proporcionando desafios adequados e suporte contínuo. Isso significa que a avaliação deve ser utilizada não apenas para medir o desempenho, mas também para promover o desenvolvimento dentro da ZDP dos estudantes.

A criação de um ambiente de aprendizagem positivo envolve estabelecer uma cultura escolar que valorize o erro como uma oportunidade de aprendizado e promova uma mentalidade de crescimento. Carol Dweck (2006) sugere que "uma mentalidade de crescimento vê o fracasso como um passo necessário para o aprendizado e a melhoria". Em um ambiente onde os erros são vistos como parte do processo de aprendizagem, os estudantes se sentem mais seguros para experimentar, cometer erros e aprender com eles.

Vygotsky (1978) também destaca que o "suporte social e cultural" é essencial para o desenvolvimento dos estudantes. Um ambiente positivo deve oferecer esse suporte por meio de interações significativas entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Isso inclui a criação de oportunidades para a colaboração, o diálogo e o feedback construtivo.

Para criar e manter um ambiente de aprendizagem positivo, os educadores podem adotar várias estratégias. Em primeiro lugar, é importante estabelecer um clima de respeito e confiança na sala de aula. Reddy e Andrade (2021) afirmam que "um ambiente de sala de aula positivo é caracterizado por relações respeitosas e apoio mútuo entre todos os participantes". Criar um espaço onde os estudantes se sintam valorizados e ouvidos é essencial para promover a participação ativa e o engajamento.

Outra estratégia eficaz é fornecer feedback contínuo e construtivo. Hattie e Timperley (2007) observam que "o feedback deve ser específico e relacionado aos objetivos de aprendizagem", ajudando os estudantes a entender onde estão em seu desenvolvimento e como podem melhorar. O feedback deve ser dado de forma a encorajar a reflexão e o crescimento, em vez de simplesmente avaliar o desempenho.

Promover a colaboração entre os estudantes é também uma maneira eficaz de criar um ambiente de aprendizagem positivo. Topping (2009) argumenta que "a colaboração e a avaliação por pares ajudam a criar um ambiente de apoio, onde os estudantes aprendem com os outros e desenvolvem habilidades de análise crítica". Estabelecer atividades que incentivem o

trabalho em grupo e a troca de feedback entre colegas pode fortalecer o senso de comunidade e apoio na sala de aula.

O papel do educador é crucial na criação e manutenção de um ambiente de aprendizagem positivo. Vygotsky (1978) sublinha que os professores devem atuar como "mediadores do aprendizado", oferecendo o suporte necessário para que os estudantes possam alcançar seu potencial dentro da ZDP. Os educadores devem ser capazes de identificar as necessidades individuais dos estudantes, oferecer desafios apropriados e fornecer o suporte necessário para ajudá-los a superar obstáculos.

Além disso, os professores devem modelar comportamentos positivos e atitudes em relação ao aprendizado e ao feedback. Carol Dweck (2006) ressalta que "a forma como os educadores lidam com erros e desafios pode influenciar a mentalidade dos estudantes em relação ao aprendizado". Demonstrar uma atitude positiva em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento pode ajudar a criar um ambiente onde os estudantes se sintam encorajados a enfrentar desafios e buscar a melhoria contínua.

Apesar dos benefícios das práticas avaliativas discutidas, há desafios significativos na sua implementação e adaptação. Um dos principais desafios é a resistência a mudanças nas práticas de avaliação tradicionais. Muitos sistemas educacionais ainda estão fortemente enraizados em modelos de avaliação somativa que enfatizam a classificação e a comparação dos estudantes, o que pode dificultar a adoção de abordagens mais formativas e colaborativas (Sadler, 1989).

A formação e capacitação dos educadores são cruciais para a implementação eficaz de práticas avaliativas. Hattie (2009) afirma que muitos professores podem precisar de apoio adicional para desenvolver habilidades em fornecer feedback construtivo, implementar autoavaliação e avaliação por pares, e criar ambientes de aprendizagem positivos. Programas de formação contínua e recursos adequados são essenciais para garantir que os educadores possam utilizar essas práticas de maneira eficaz.

Outro desafio é a adaptação dessas práticas ao contexto específico de cada escola e comunidade. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) indicam que "as práticas avaliativas devem ser adaptadas às necessidades e características locais para garantir que sejam impactantes e relevantes".

Por fim, é fundamental garantir que as práticas avaliativas sejam justas e equitativas para todos os estudantes. Assegurar que todos tenham acesso ao suporte necessário e a oportunidades iguais para demonstrar seu progresso é uma consideração essencial na implementação de qualquer abordagem avaliativa. Embora a avaliação formativa, o feedback eficaz, a autoavaliação e a avaliação por pares ofereçam um potencial significativo para melhorar o processo de aprendizagem, sua implementação bem-sucedida requer uma abordagem cuidadosa e adaptada às necessidades e contextos específicos. Superar os desafios associados à mudança de práticas, formação de educadores e adaptação contextual é crucial para maximizar o impacto positivo dessas práticas na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, Benjamin S. Taxonomia para objetivos educacionais: classificação dos objetivos da educação. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1971.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.
- DEWEY, John. Como pensamos. 10. ed. São Paulo: Editora Companhia Editora Nacional, 1997.
- DWECK, Carol S. Mindset: a nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A. M.; NUNES, Maria Cecília de Souza. Educação e avaliação: práticas e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 2, p. 243-267, 2014.
- HATTIE, John. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- HUSEN, Torsten. A pesquisa internacional sobre a qualidade da educação: uma perspectiva comparativa. *Educação e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 15-31, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- NICOLETTI, Maria da Graça. Avaliação: um enfoque integrado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, n. 2, p. 25-46, 2001.
- NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, David. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.
- RODRIGUES, Reddy; ANDRADE, Renata. Ambiente escolar e relações interpessoais: a importância do clima escolar para o aprendizado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 1, p. 61-78, 2021.
- SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989.
- TOPPING, Keith J. Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 1-36, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA TRANSFERÊNCIA NO  
RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO**  
**PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: THE INFLUENCE OF TRANSFERENCE ON  
THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP**  
**PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: LA INFLUENCIA DE LA TRANSFERENCIA EN LA  
RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO**

Angelica Campos Ferreira Dias  
acamposferreiradias@gmail.com

DIAS, Angelica Campos Ferreira. **Psicanálise e educação: a influência da transferência no relacionamento professor-aluno.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 67 – 74 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

### RESUMO

A transferência, um conceito fundamental da psicanálise introduzido por Sigmund Freud, é relevante na educação, pois envolve a projeção de sentimentos e expectativas dos alunos sobre os professores, influenciando significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo visa investigar as implicações práticas e os benefícios da compreensão da transferência para melhorar a relação professor-aluno. Utilizando uma revisão de literatura, conforme defendido por Creswell (2013), analisamos como a aplicação dos conceitos de transferência e contratransferência pode ser manejada no ambiente escolar. Os resultados indicam que um vínculo emocional positivo entre professores e alunos está associado a melhores resultados educacionais e comportamentais, conforme destacado por Pianta (1999) e Winnicott (1988). A formação contínua dos professores em técnicas psicanalíticas, como a autoconsciência e a definição de limites claros, mostrou-se eficaz na criação de um ambiente educacional seguro e motivador. Conclui-se que a compreensão e o manejo da transferência podem transformar positivamente o clima escolar, promovendo um desenvolvimento emocional e acadêmico equilibrado nos alunos. **Palavras-chave:** Psicanálise. Transferência. Educação. Relação professor-aluno. Aprendizagem.

### SUMMARY

Transference, a fundamental concept of psychoanalysis introduced by Sigmund Freud, is relevant in education, as it involves the projection of students' feelings and expectations onto teachers, significantly influencing the teaching-learning process. This study aims to investigate the practical implications and benefits of understanding transfer to improve teacher-student relationships. Using a literature review, as advocated by Creswell (2013), we analyzed how the application of the concepts of transference and countertransference can be managed in the school environment. The results indicate that a positive emotional bond between teachers and students is associated with better educational and behavioral results, as highlighted by Pianta (1999) and Winnicott (1988). Ongoing teacher training in psychoanalytic techniques, such as self-awareness and setting clear limits, has proven effective in creating a safe and motivating educational environment. It is concluded that understanding and managing transfer can positively transform the school climate, promoting balanced emotional and academic development in students. **Keywords:** Psychoanalysis. Transference. Education. Teacher-student relationship. Learning.

### RESUMEN

La transferencia, concepto fundamental del psicoanálisis introducido por Sigmund Freud, es relevante en educación, ya que implica la proyección de los sentimientos y expectativas de los estudiantes en los profesores, influyendo significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo investigar las implicaciones prácticas y los beneficios de comprender la transferencia para mejorar las relaciones profesor-alumno. Utilizando una revisión de la literatura, como propugna Creswell (2013), analizamos cómo se puede gestionar la aplicación de los conceptos de transferencia y contratransferencia en el entorno escolar. Los resultados indican que un vínculo emocional positivo entre profesores y estudiantes se asocia con mejores resultados educativos y conductuales, como destacan Pianta (1999) y Winnicott (1988). La formación continua de docentes en técnicas psicoanalíticas, como la autoconciencia y el establecimiento de límites claros, ha demostrado ser eficaz para crear un entorno educativo seguro y motivador. Se concluye que comprender y gestionar la transferencia puede transformar positivamente el clima escolar, promoviendo un desarrollo emocional y académico equilibrado en los estudiantes. **Palabras clave:** Psicoanálisis. Transferencia. Educación. Relación profesor-alumno. Aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

A transferência, um conceito fundamental da psicanálise introduzido por Sigmund Freud, tem se mostrado relevante em diversos contextos além da terapia, incluindo o ambiente educacional. Segundo Freud (1914), a transferência envolve a projeção de sentimentos e expectativas de uma pessoa para outra, e no caso da educação, isso significa que os alunos frequentemente transferem para seus professores emoções e comportamentos aprendidos em outras relações significativas, especialmente aquelas com figuras parentais.

Essa dinâmica pode ter um impacto profundo no processo de ensino-aprendizagem, moldando a forma como os alunos se relacionam com o conteúdo e com os próprios educadores. Freud (1905) descreveu a transferência como uma "reedição de impulsos e fantasias" que se manifesta em novas relações, substituindo figuras anteriores por novas, como é o caso do professor na sala de aula.

Compreender e manejar a transferência no ambiente escolar é essencial para criar um clima de aprendizagem positivo e eficaz. A relação professor-aluno é central nesse processo, influenciando diretamente a motivação, o engajamento e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Estudos mostram que um vínculo emocional positivo entre professores e alunos está associado a melhores resultados educacionais e comportamentais (PIANTA, 1999). De fato, alunos que sentem uma conexão emocional com seus professores tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares e a desenvolver habilidades sociais significativas. Essa relação de confiança e segurança, conforme destacado por Winnicott (1988), é fundamental para um desenvolvimento saudável, tanto emocional quanto acadêmico.

Neste estudo, adota-se uma abordagem metodológica baseada na revisão de literatura, conforme defendido por Creswell (2013), para analisar a aplicação dos conceitos de transferência e contratransferência no contexto educacional. A revisão de literatura é uma metodologia válida que permite uma compreensão abrangente e crítica sobre como a transferência pode ser manejada no ambiente escolar, fornecendo uma base teórica sólida para a implementação de práticas pedagógicas informadas pela psicanálise.

O objetivo deste estudo é investigar as implicações práticas e os benefícios da compreensão da transferência para melhorar a relação professor-aluno e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

A revisão de literatura servirá para identificar estratégias eficazes e exemplos práticos de como a psicanálise pode ser aplicada na educação para promover um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e produtivo.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a próxima seção revisa a literatura relevante sobre psicanálise e educação; em seguida, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa; depois, discutimos os resultados obtidos e suas implicações; finalmente, concluímos com as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

## O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO

De acordo com Freud (1914), é possível que um professor seja verdadeiramente ouvido pela sua importância atribuída pelo aluno. Nesse sentido, a aprendizagem vai além do conteúdo em si e se baseia principalmente na conexão estabelecida entre professor e aluno, o que pode

impactar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, independentemente do conteúdo abordado. Durante a interação pedagógica, a transferência faz com que o aluno se concentre na figura do professor, reconhecendo-o como o detentor do conhecimento sobre como ensinar.

Essa perspectiva conduz a uma ideia imprescindível: a concepção de movimento na Psicanálise e seu papel fundamental na interação entre educador e estudante.

Freud percebeu que o conceito de transferência está presente em diversos tipos de relações ao longo da vida. Ele é uma parte essencial de todas as interações humanas, podendo ter tanto impactos positivos quanto negativos. A transferência está presente em todos os tipos de relações, sejam elas pessoais, profissionais ou românticas. Pode ser interpretada como uma repetição de experiências emocionais que são aplicadas à figura do analista e, no contexto abordado neste texto, ao professor. Em relação a esse conceito, Freud afirmou:

(...) são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico. (Freud, 1905, p. 98)

Na sala de aula, a transferência pode manifestar-se de várias maneiras. Os alunos podem transferir para seus professores os sentimentos, expectativas e padrões de comportamento aprendidos nas relações familiares. Além disso, os professores podem reagir inconscientemente a essas emoções transmitidas, o que pode afetar a dinâmica da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos podem idealizar o professor e vê-lo como uma figura de autoridade e sabedoria semelhante a um pai ou mãe idealizado. Isto pode aumentar o respeito e a motivação, mas também pode criar expectativas irrealistas e frustrações se o professor não corresponder a esta imagem idealizada.

De acordo com Ribeiro (2014) Apud Santos (2009):

A transferência é, antes de tudo, transferir sentidos e representações, e que no contexto escolar, de acordo com Santos, (2009) ganha vida na relação professor-aluno, reeditando, no presente, os impulsos e fantasias marcados nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição. Na escola, portanto, o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem noção conscientemente. O mesmo pode acontecer ao professor, por parte do aluno. Porque esse fenômeno pode se estabelecer nesses dois sentidos - numa via de mão única - (transferência e contratransferência) (RIBEIRO, 2014, p.26)

Desta forma, os alunos podem projetar no professor sentimentos de rebelião e resistência, originalmente dirigidos a figuras de autoridade, como pais ou cuidadores. Isso pode resultar em um comportamento desafiador na sala de aula, complicando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os alunos podem desenvolver uma dependência emocional excessiva do professor, procurando constante aprovação e apoio emocional. Esta dependência pode sobrecarregar o professor e dificultar o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Compreender a dinâmica da transferência é fundamental para as práticas de ensino, pois permite que os professores gerenciem melhor suas interações com os alunos e promovam ambientes de aprendizagem mais eficazes e equilibrados.

Nessa perspectiva, os professores encontram simpatias e antipatias (amores e ódios) que pouco fizeram para merecer. Para muitos alunos, os professores tornam-se pessoas substitutas dos primeiros objetos de desejo e sentimentos amorosos, que eram endereçados a pais e irmãos (RIBEIRO, 2014, p.26).

Neste estudo, podemos apontar algumas estratégias práticas, tais como, a consciência do espectador, uma vez que, os professores precisam estar conscientes dos seus próprios sentimentos e reações para reconhecer quando a transferência pode ocorrer. Pensar sobre suas interações com os alunos pode ajudá-lo a distinguir entre sentimentos reais e reações transmitidas. Outro fator importante, é estabelecer limites, ou seja, manter limites claros e consistentes pode ajudar a minimizar as repercussões negativas e promover um ambiente de aprendizagem seguro e previsível.

Para Santos (2009), entender a relação dos alunos com seus professores, é essencial considerar como esses indivíduos se relacionam com as figuras parentais em suas vidas. As experiências e dinâmicas que os alunos têm com seus pais ou cuidadores muitas vezes influenciam profundamente como eles interagem com seus professores. Compreender esse contexto pode ajudar a construir uma relação mais empática e eficaz entre professores e alunos.

Na escola, o professor, por representar autoridade, facilmente é substituído pela figura dos pais, primeira figura de autoridade que a criança conhece, porém, mais do que autoridade, esse professor também pode representar para seu aluno sentimentos amorosos ou conflituosos (RIBEIRO, 2014, p.26).

A empatia e compreensão são fundamentais para ajudar a construir um relacionamento de confiança que pode facilitar a transferência positiva e apoiar o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. Orientação e apoio profissional para os professores podem beneficiar as relações estabelecidas com aconselhamento ou grupos de discussão, para os ajudar a lidar com os desafios emocionais e psicológicos da transferência.

## **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

A relação professor-aluno desempenha um papel importante no currículo escolar e tem um grande impacto no desenvolvimento emocional e acadêmico das crianças. A tensão emocional entre professores e alunos afeta a motivação, a participação e o desempenho escolar. Segundo Winnicott (1988), é importante um ambiente escolar acolhedor e seguro, no qual os professores atuem como facilitadores do desenvolvimento saudável das crianças. A qualidade dessas relações pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. Isso ocorre porque sentimentos de segurança e apreço promovem confiança e disposição para enfrentar desafios acadêmicos.

Pesquisas realizadas por Pianta (1999), indicam que um relacionamento positivo entre professores e alunos está ligado a melhores desempenhos educacionais e comportamentais. Ainda segundo Pianta (1999), crianças que possuem uma conexão emocional com seus professores tendem a mostrar maior interesse nas atividades escolares e a desenvolver habilidades sociais significativas.

O professor consciente de seu papel deve respeitar a identidade de seus alunos, criando um ambiente educativo, com vista a alcançar uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, conclui-se que uma aprendizagem significativa está inteiramente ligada a forma como o professor estimula seus alunos a transformarem atitudes

gerando ações conscientes e críticas. Ou seja, uma aprendizagem significativa tem como objetivo permitir que tudo que foi mediado tenha significado e que possa ter aplicabilidade no cotidiano do aluno (NUNES, 2017, p.19).

A psicanálise proporciona uma visão aprofundada desse fenômeno, ao destacar que experiências emocionais na infância têm um impacto significativo no comportamento e na aprendizagem. Ferenczi (1992) afirma que a transferência, um conceito central na psicanálise, pode ser identificada na sala de aula quando os alunos projetam sentimentos e expectativas nos seus professores, tornando crucial a compreensão e gestão dessas dinâmicas para uma educação eficaz.

Exemplos práticos mostram como a interação entre professor e aluno pode influenciar significativamente a aprendizagem. Quando um professor reconhece e valida os sentimentos de um aluno, em vez de ignorá-los, ele pode ajudar a diminuir a ansiedade e melhorar a concentração e o desempenho acadêmico.

A forma como se comporta, a confiança com que enfrenta novos problemas, o interesse que demonstra na aprendizagem de novas coisas - tudo é função de sua autoimagem. Sua atitude acerca de si mesma se reflete em suas respostas emocionais às outras pessoas. Pode-se tratar de uma criança feliz, afetuosa, comunicativa, que simpatiza rapidamente com os demais e se dispõe a partilhar seus brinquedos e a dar-se bem com seus companheiros de brincadeiras (NUNES, 2017, p.19).

Além disso, estratégias como manter uma comunicação aberta, promover o respeito mútuo e demonstrar empatia são essenciais para construir uma relação positiva (Rodrigues, 2017). Esses elementos são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sintam seguros para expressar suas dificuldades, emoções e buscar ajuda, facilitando um desenvolvimento acadêmico e emocional equilibrado.

## **ESTRATÉGIAS PARA MANEJAR A TRANSFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Abordar a transferência e a contratransferência no ambiente escolar exige uma série de práticas bem fundamentadas para garantir um espaço de aprendizado saudável. Os professores, ao lidarem com essas questões, precisam aplicar estratégias práticas que promovam um desenvolvimento emocional equilibrado tanto para eles, quanto para seus alunos.

Um dos primeiros passos é desenvolver uma autoconsciência robusta. Isso significa que os professores devem estar continuamente atentos às suas próprias respostas emocionais e comportamentais em relação aos alunos. Essa prática de autoconhecimento permite que eles percebam e gerenciem situações de transferência de forma mais consciente e controlada. Kincheloe (2005) ressalta que a autorreflexão contínua sobre as práticas educativas e as dinâmicas de sala de aula é crucial para o crescimento profissional dos educadores.

Estabelecer limites claros entre professores e alunos é outra estratégia fundamental. Quando os papéis e expectativas são claramente definidos, é mais fácil manter um ambiente de respeito e profissionalismo. Isso ajuda a evitar a dependência emocional e a promover a independência dos alunos. Segundo Costa (2011), a definição de limites é essencial para construir relações educacionais saudáveis, que sustentem o desenvolvimento emocional positivo dos estudantes.



É um outro tipo de questionamento que introduz a noção de 'controle da transferência' no campo pedagógico. Questão espinhosa como poucas, já que tem a ver com a necessidade de estabelecer limites ao desejo do outro, de evitar os excessos transferenciais, 'interrompendo' a busca de sedução (FILLOUX, 2002, p.52 Apud. KUENDIG, 1927).

Criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor é essencial para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. Em um espaço onde os alunos se sentem seguros para expressar suas emoções e dificuldades sem medo de julgamentos, o bem-estar emocional é promovido, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Roffey (2012) destaca que ambientes de aprendizagem seguros são fundamentais para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Quando os alunos percebem que suas emoções são reconhecidas e respeitadas, eles estão mais propensos a engajar-se ativamente nas atividades escolares e a desenvolver uma relação de confiança com os professores.

Finalmente, buscar suporte profissional pode ser extremamente benéfico. Professores enfrentando desafios com transferência e contratransferência, podem se beneficiar de consultar psicólogos escolares, participar de grupos de supervisão ou buscar aconselhamento profissional. Este apoio externo pode fornecer novas perspectivas e estratégias eficazes para lidar com essas dinâmicas complexas na educação.

Adotando essas estratégias, os professores podem navegar melhor pelas dinâmicas emocionais na sala de aula, criando um ambiente de aprendizagem que é tanto produtivo quanto emocionalmente saudável para todos os envolvidos.

## **IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E BENEFÍCIOS DA COMPREENSÃO DA TRANSFERÊNCIA**

Compreender e manejar a transferência no contexto educacional oferece inúmeras vantagens, tanto para professores quanto para alunos. A transferência, um conceito chave na psicanálise, refere-se à projeção de sentimentos e expectativas de uma pessoa para outra. No ambiente escolar, isso pode se manifestar quando alunos projetam em seus professores emoções e experiências passadas. Reconhecer e lidar com essas dinâmicas pode melhorar significativamente a qualidade da interação e o ambiente de aprendizagem.

Primeiramente, para os professores, compreender a transferência permite um manejo mais eficaz das relações interpessoais na sala de aula. Professores que estão cientes das projeções emocionais de seus alunos podem responder de maneira mais empática e construtiva. Isso evita mal-entendidos e conflitos que podem surgir de reações emocionais inconscientes. De acordo com Kincheloe (2005), a autorreflexão contínua e a compreensão das próprias reações emocionais são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo.

Além disso, para os alunos, a compreensão da transferência por parte dos professores pode resultar em um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor. Quando os professores reconhecem e validam as emoções dos alunos, estes se sentem mais compreendidos e apoiados, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação e o engajamento. Costa (2011) destaca que um ambiente escolar onde os alunos se sentem emocionalmente seguros

promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de melhorar o desempenho acadêmico.

Para o aluno ser tomado como sujeito é necessário que o educador também o seja, que envolva sua prática com aquilo que lhe é peculiar, o estilo. Logo a relação professor-aluno depende fundamentalmente do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles (FREITAS, 2008, n.p.)

Estudos de caso demonstram os benefícios práticos da compreensão da transferência. Por exemplo, um estudo realizado por Kuendig (1927) em uma escola secundária francesa revelou que a aplicação de princípios psicanalíticos ajudou os professores a compreenderem melhor os comportamentos desafiadores dos alunos. Ao reconhecerem as projeções emocionais dos alunos, os professores puderam responder de maneira mais empática, resultando em uma melhoria no clima escolar e no desempenho acadêmico dos alunos. Em outro estudo, Cifali e Moll (1985) discutiram a importância de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde a transferência é manejada adequadamente, promovendo um desenvolvimento emocional equilibrado e um melhor engajamento dos alunos nas atividades escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e o manejo da transferência, portanto, não apenas desenvolvem a relação professor-aluno, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e produtivo. Esse entendimento permite que os professores desempenhem seu papel de maneira mais eficaz e que os alunos se desenvolvam de forma equilibrada, tanto emocional quanto academicamente.

A compreensão e o manejo da transferência no contexto educacional revelam-se como ferramentas poderosas para melhorar a dinâmica entre professores e alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor. Este estudo, ao explorar os fundamentos psicanalíticos da transferência e sua aplicação na educação, evidencia que a projeção de sentimentos e expectativas dos alunos sobre os professores pode ser gerida de maneira construtiva, resultando em benefícios significativos tanto para o desenvolvimento emocional quanto acadêmico dos alunos. A literatura revisada mostra que professores que estão cientes dessas dinâmicas e que utilizam estratégias específicas para lidar com elas, como a autoconsciência e a definição de limites claros, conseguem criar um ambiente educacional mais seguro e motivador.

Além disso, os exemplos práticos e estudos de caso apresentados demonstram que, a formação dos professores em técnicas psicanalíticas, pode transformar positivamente o clima escolar. A habilidade de reconhecer e responder apropriadamente às projeções emocionais dos alunos não só melhora o relacionamento professor-aluno, mas também facilita um ensino mais eficaz. A criação de um espaço onde os alunos se sintam compreendidos e apoiados é crucial para o seu crescimento integral. Assim, este estudo contribui para a literatura existente ao fornecer uma base teórica sólida e recomendações práticas para a aplicação da psicanálise na educação, sugerindo que a formação contínua dos professores em aspectos emocionais e psicológicos deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, A. L. Educação Emocional: Como Desenvolver Habilidades Emocionais na Escola. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERENCZI, S. Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FILLOUX, J. SOBRE O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NO CAMPO PEDAGÓGICO. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v7n13/05.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2024.
- FREITAS, A. A importância do conceito de transferência na relação professor-aluno. Disponível em: <<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/psicologia/conceito-transferencia-relacao-professoraluno.htm>>. Acesso em: 25 maio. 2024.
- FREUD, S. Cinco Lições de Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1988.
- FREUD, S. Introdução à Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1969.
- KINCHELOE, J. L. Critical Pedagogy Primer. New York: Peter Lang, 2005.
- NUNES, T. G. H. A RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A) NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4105/1/TGHN27072017.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2024.
- PIANTA, R. C. Enhancing Relationships Between Children and Teachers. Washington, DC: American Psychological Association, 1999.
- RIBEIRO, M. DE P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. Revista Psicologia da Educação, n. 39, p. 23–30, 2014.
- RODRIGUES, A. M. A. Relação Professor-Aluno: Uma Abordagem Psicopedagógica. São Paulo: Editora Educação, 2017.
- ROFFEY, S. Positive Relationships: Evidence Based Practice Across the World. Dordrecht: Springer, 2012.
- SANTOS, J. M. S. (2009). A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- WINNICOTT, D. W. Tudo Começa em Casa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ANÁLISE DO PLANO PLURIANUAL DE GESTÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR E SEUS DISCENTES.

INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGY: ANALYSIS OF THE MULTY-YEAR SCHOOL MANAGEMENT PLAN IN RELATION TO THE AREA OF SCHOOL MANAGEMENT AND ITS STUDENTS.

PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL: ANÁLISIS DEL PLAN PLIANUAL DE GESTIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON EL ÁREA DE GESTIÓN ESCOLAR Y SUS ESTUDIANTES.

Vivian Kelly Silva Perdigão

vivian.silva27@etec.sp.gov.br

<http://lattes.cnpq.br/6085259681627539>

PERDIGÃO, Vivian Kelly Silva. **Psicopedagogia institucional: análise do plano plurianual de gestão da escola em relação à área da gestão escolar e seus discentes.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 75 – 81 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Hélio Sales Rios

### RESUMO

A pesquisa desenvolvida constitui em analisar o Plano Plurianual de Gestão – PPG em uma Instituição de Ensino Médio e Técnico, na cidade de Mauá, em São Paulo, abordando a psicopedagogia institucional como princípio norteador. A psicopedagogia vem atuando de forma demasiada em grandes instituições como escolas, empresas e hospitais. O psicopedagogo institucional tem a função de diagnosticar a dificuldade de aprendizagem em crianças, jovens e adolescentes e, que para esse diagnóstico seja assertivo é preciso que a gestão escolar, Gestão, Professores, Coordenadores e Comunidade Extraescolar, estejam unidos a um único objetivo: o sucesso à efetivação da aprendizagem; por isso do planejamento Plurianual de Gestão ser tão essencial em uma Unidade de Ensino. O Plano Plurianual da escola apresenta a proposta de trabalho da escola. Conta, como eixo norteador, com o Projeto Político Pedagógico – PPP, no qual são explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola. A concepção coletiva dos projetos a serem desenvolvidos, parte, necessariamente, do Projeto Político Pedagógico - PPP, dos objetivos e metas estabelecidos por meio da análise dos contextos interno e externo, da reflexão sobre o instituído e da escola almejada pela comunidade.

**Palavras – chave:** Psicopedagogia Institucional. Aprendizagem. Analisar. Diagnóstico.

### SUMMARY

The research developed consisted of analyzing the Multi-Year Management Plan – PPG in a Secondary and Technical Education Institution, in the city of Mauá, in São Paulo, approaching institutional psychopedagogy as a guiding principle. Psychopedagogy has been working extensively in large institutions such as schools, companies and hospitals. The institutional psychopedagogue has the function of diagnosing learning difficulties in children, young people and adolescents and, for this diagnosis to be assertive, it is necessary that school management, Management, Teachers, Coordinators and the Extracurricular Community, are united with a single objective: the successful completion of learning; This is why Multi-Year Management Planning is so essential in a Teaching Unit. The school's Multiannual Plan presents the school's work proposal. It has, as a guiding axis, the Pedagogical Political Project – PPP, in which the school's values, beliefs and pedagogical principles are explained. The collective conception of the projects to be developed necessarily starts from the Political Pedagogical Project - PPP, from the objectives and goals established through the analysis of the internal and external contexts, reflection on what has been established and the school desired by the community.

**Keywords:** Institutional Psychopedagogy. To analyze. Diagnosis. Learning.

### RESUMEN

La investigación desarrollada consistió en analizar el Plan de Gestión Plurianual – PPG en una Institución de Educación Secundaria y Técnica, en la ciudad de Mauá, en São Paulo, abordando la psicopedagogía institucional

como principio rector. La psicopedagogía viene trabajando extensamente en grandes instituciones como escuelas, empresas y hospitales. El psicopedagogo institucional tiene la función de diagnosticar las dificultades de aprendizaje en niños, jóvenes y adolescentes y, para que este diagnóstico sea asertivo, es necesario que la dirección escolar, la Dirección, los Docentes, los Coordinadores y la Comunidad Extraescolar estén unidos con un solo objetivo. : el éxito en la realización del aprendizaje; Es por esto que la Planificación de la Gestión Plurianual es tan esencial en una Unidad Docente. El Plan Plurianual del colegio presenta la propuesta de trabajo del colegio. Tiene como eje rector el Proyecto Político Pedagógico – PPP, en el que se explican los valores, creencias y principios pedagógicos de la escuela. La concepción colectiva de los proyectos a desarrollar parte necesariamente del Proyecto Político Pedagógico - PPP, de los objetivos y metas establecidas a través del análisis de los contextos interno y externo, la reflexión sobre lo establecido y la escuela deseada por la comunidad.

**Palabras clave:** Psicopedagogía Institucional. Aprendiendo. Analizar. Diagnóstico.

## INTRODUÇÃO

O Plano Plurianual de Gestão – PPG mostra, em linhas gerais, o que a Direção da Unidade Escolar, da cidade de Mauá e os representantes da comunidade extraescolar almejam para os próximos anos, adotando por base o que vem ocorrendo nos últimos três anos e determinados cenários vislumbrados a partir desta data.

O desenvolver-se de uma metodologia de gestão estratégica, por definição, precisa seguir características próprias de cada organização e a natureza de cada instituição, o porte, o estilo de gestão, a cultura e o clima influenciam na maneira de como esse tipo de atividade é desenvolvida.

O Plano Escolar é um dos mais respeitáveis documentos da escola. É por meio dele que todas as ações próximas e futuras são organizadas segundo prioridades, metas, objetivos e análise dos resultados obtidos. Ao compor o Plano Escolar todo o contexto atual e as perspectivas futuras são consideradas e organizadas de maneira a nortear ações ao longo de cada período letivo.

Já o Plano Plurianual de Gestão é ainda mais abrangente. Este não estará pautado no próximo, mas sim no desenvolvimento de ações ao longo de cinco anos. Neste caso, o Plano Escolar mencionado no início está inserido no Plano Plurianual de Gestão.

Também fazem parte deste documento outros inúmeros subsídios que caracterizam sistematicamente a escola, seu público, seus funcionários e que são oferecidas a fim de mostrar sua imagem no momento atual e sua projeção no decorrer de um quinquênio. É essencial que na organização deste Plano todos os setores da comunidade escolar participam ativamente, pois cada qual, dentro de sua competência, contribuirá com novas expectativas, novos objetivos, novos desejos e necessidades da realidade da escola. A elaboração deste Plano Plurianual de Gestão é uma atividade de reflexão, discussões e afinamento de ideias, tendo como preocupação a definição de projetos e metas de maneira democrática e transparente.

Ao construir um projeto na escola, se planeja a intenção de fazer e de realizar. O objetivo para a elaboração é analisar as necessidades do perfil da comunidade da Escola Técnica Estadual em questão, buscar o contexto em que ela está inserida e, a partir daí, arquitetar junto com todos os envolvidos o projeto para que contemple todos os discentes.

Segundo Libâneo (2004) “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. A participação da comunidade escolar é um processo educativo voltado para o exercício da cidadania, permitindo

uma maior integração social e transparência administrativa. Quando há participação social os problemas são claramente identificados e as alternativas de ação são facilmente construídas. Efetivar uma gestão democrática requer atitude e métodos, conforme disse Gadotti (2000) “gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente, precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho”.

A cidade de Mauá, região metropolitana de São Paulo, tem um histórico de dificuldades sociais, que além de contar com uma população muito carente de infraestrutura básica, localiza-se na região do Grande ABC e limita-se com a Capital (norte), Santo André (oeste), Ribeirão Pires (leste e sul) e com Ferraz de Vasconcelos e Suzano (nordeste). Ocupa 62 km<sup>2</sup> de área, com população estimada em 2022 de aproximadamente 418.261 habitantes. Fonte: IBGE, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – Censo Educacional 2022, acessado em 15/03/2024.

Diante desse contexto, este artigo busca contribuir para o entendimento mais profundo da gestão escolar e da psicologia institucional, oferecendo *insights* valiosos para o gestor, e todos os profissionais interessados no aprimoramento das práticas psicopedagógicas institucionais em ambiente escolar. No dizer de Gadotti (1994)

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

## OBJETIVO

O presente trabalho versa sobre as necessidades indicadas no diagnóstico, análise do contexto, situações-problema e fundamentados no Projeto Político Pedagógico da escola, em relação aos nossos discentes. A melhoria da Gestão participativa na Unidade e a dificuldade do ensino/aprendizagem seriam as situações-problemas. A princípio trata-se de uma gestão integrada (Docentes, Discentes e Comunidade Extraescolar), que buscam soluções consensuais para os processos decisórios, incluindo equipe qualificada da gestão que mantém bom relacionamento entre si.

“Mais do que cumprir a lei, a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico aprofunda a autonomia da escola, a constitui como espaço público e lugar de debate, fundado na reflexão. Não é tarefa fácil, não se faz pela vontade de poucos, nem adquire vida sem que todos se responsabilizem por mantê-lo vivo e ativo. Precisa de cuidado permanente, de visibilidade plena e compromisso de todos, os quais se tornam corresponsáveis por sua implantação e acompanhamento superando o imobilismo e favorecendo a mudança (Filipouski 2005)”.

O Projeto Político Pedagógico deve estar voltado para a educação, dentro de uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola. E um psicopedagogo deve ter embasamento para compreender as relações entre escola e sociedade, saber dominar o real significado da responsabilidade social da educação.

Inclui-se aqui, também, como fundamento a gestão democrática para atender a necessidade da comunidade escolar. Para Perrenoud (1997)

“A educação é um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida. Através da educação, obtém-se o desenvolvimento global do ser humano, uma vez que, a escola, em relação à educação, é o lugar de organização das reflexões sobre os fenômenos naturais e sociais, para que se tenha condições de interferir na realidade vivida de modo crítico e competente, a fim de mudá-las, para a construção de um mundo melhor para todas as pessoas tornando-as mais preparadas para a vida e também para convivência”.

A dificuldade do ensino/aprendizagem dos alunos e a falta de preparação referente à formação básica, um sistema de monitoria seria uma solução para nivelar os alunos com essa deficiência.

Nossas práticas são no sentido de discipliná-los. Para tanto a Direção, a Coordenação, os Professores e os funcionários administrativos dão atenção especial à frequência e medidas que os orientem a se disciplinar quanto ao horário das aulas. O currículo oculto prevê orientação quanto à ética, cidadania e visão de futuro.

A psicopedagogia se faz no estudo dessa dificuldade na aprendizagem e em ações, em várias áreas de conhecimento, até encontrar soluções para os problemas dos discentes.

O objetivo é perceber o processo que leva o ser humano a assimilar e arquitetar o conhecimento. Ele trabalha com os processos de aprendizagem, assim como, as dificuldades e obstáculos inerentes, decodificando a origem da dificuldade exibida, que pode ser social, ou física ou emocional.

É importante observar que a maioria dos jovens e mesmo os adultos não possuem visão capaz de lhes proporcionar condições de efetivo planejamento do futuro profissional.

Na gestão psicopedagógica é preciso ter consciência da importância do planejamento, entendido como a capacidade de gerar ideias que assegurem a conquista e manutenção das vantagens obtidas. Os psicopedagógicos precisam considerar as competências e habilidades já assimiladas pelos discentes. É preciso competência para decidir e agir sobre a manutenção ou não da estratégia adotada. É importante que os planos sejam flexíveis suportando alterações quando cabíveis.

A tarefa dos especialistas seria compreender as capacidades e interesses dos discentes da Unidade de Ensino, integrando-se à comunidade para encontrar opções não disponíveis na escola. Isto é, o que a Unidade de Ensino faz ao considerar a opinião da comunidade escolar e extraescolar na elaboração do Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico.

De acordo com Betini, “o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a Instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é, então, expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.” (2005, p.38)

A vigência do Plano Plurianual de Gestão - PPG é de cinco anos, com replanejamento, no mínimo, anual. A atualização anual, com inclusão de novos projetos, garante o horizonte permanente de cinco anos.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento de um processo de gestão estratégica, por definição, necessita seguir características próprias de cada organização e a natureza de cada Instituição, o porte, o estilo de gestão, a cultura e o clima influenciam a maneira de como esse tipo de atividade é desenvolvida.

O Plano Escolar é um dos mais importantes documentos da escola. É por meio dele que todas as ações imediatas e futuras são organizadas segundo prioridades, metas, objetivos e análise dos resultados obtidos. Ao compor o Plano Escolar todo o contexto atual e as expectativas futuras são considerados e organizados de maneira a orientar ações ao longo de cada período letivo.

Já o Plano Plurianual de Gestão é ainda mais abrangente. Este não estará pautado no imediato, mas sim no desdobramento de ações que serão desenvolvidas ao longo de cinco anos. Neste caso, o Plano Escolar mencionado no início está inserido no Plano Plurianual de Gestão.

Também fazem parte deste documento outras inúmeras informações que caracterizam sistematicamente a escola, seu público, seus funcionários e que são apresentadas a fim de mostrar sua imagem no momento atual e sua projeção no decorrer de um quinquênio.

É fundamental que na organização deste Plano todos os setores da comunidade escolar participem ativamente, pois cada qual, dentro de sua especificidade, contribuirá com novas expectativas, novos objetivos, novos desejos e necessidades da realidade da escola.

O presente trabalho será desenvolvido na metodologia bibliográfica, a qual pretende discutir e analisar a psicopedagogia institucional no Plano Plurianual de Gestão na Instituição de Ensino Técnico, à luz da fundamentação teórica discutidas por autores e, de forma autêntica contando com a realidade que a Unidade de Ensino está inserida.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de um futuro melhor do que o presente.

Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000).

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

A pesquisa desenvolvida além de clínica também se torna preventiva, além de desafiar a primeiro o momento do saber.



A psicopedagogia no geral faz com que a orientação educacional tenha a maior facilidade de diagnosticar o problema do discente de forma individual ou coletiva. Segundo Oliveira (2009, p.51)

“Compreender o processo histórico de funcionamento e estabelecimento da estrutura maior que é a instituição, a partir das redes de relação, amplia a possibilidade de visão em relação à aprendizagem e confere maior flexibilidade de atuação e compreensão da situação atual da instituição”.

Isso trará ao discente a maior a maior evolução de aprendizado e psíquica. É de fato conhecido que hoje temos muitos discentes dentro das unidades escolares que têm grau elevado de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos os quais que têm sido tão consideradas como o fracasso escolar.

Trabalhar com esse fato em nosso Plano Plurianual de Gestão – PPG, faz com que tenhamos como objetivo central do estudo, a evolução da aprendizagem, bem como a influência do meio, (família, comunidade escolar e comunidade extraescolar).

Nesse âmbito o psicopedagogo proporciona relações de ensino e aprendizagem do saber para a formação técnico profissional do discente. Portanto, se considera qualquer tipo de relacionamento que facilite o psicopedagogo aprender e repassar esse aprendizado à comunidade escolar com os diversos agentes que o cerca, bem como divulgar e ensinar aquilo que conhece.

Gerar contribuição, de forma afável ao desenvolvimento dos alunos da Unidade de Ensino e futuros promissores da nossa sociedade, através da psicopedagogia atrelada com o Orientador Educacional – psicopedagogo, da Unidade de Ensino, é uma grande satisfação da gestão escolar à comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho busca-se demonstrar a importância do Plano Plurianual de Gestão – PPG à comunidade escolar e extraescolar, mostrando como a união da gestão junto com o psicopedagogo institucional estão trabalhando para o progresso da sociedade como um todo, partindo da premissa de que a comunidade e os demais segmentos sociais devem colaborar para a construção de uma gestão eficiente, que esteja mais próxima dos anseios da coletividade e que tenha como foco principal a formação do discente, principalmente do humano.

O desenvolvimento pleno do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho prevê a igualdade de condições para o acesso, o que já é regulamentado na entrada do discente na escola.

Durante a permanência dos discentes na escola, todos são tratados de forma equânime, considerando a diversidade étnico-racial.

A educação profissional é um dos direitos fundamentais do cidadão ao permitir a todos os discentes em prover a própria subsistência, alcançando a dignidade, o autorrespeito e o reconhecimento social. Esta política de igualdade contribui para vencer as várias formas de discriminação e de privilégios no mundo do trabalho ao realçar os valores da solidariedade, do trabalho em equipe, da responsabilidade e do respeito ao bem comum.

Neste contexto, implica assegurar igualdade de condições e permanência às pessoas com deficiência, possibilitando a participação desses alunos na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSA, Nádía. A Psicopedagogia no Brasil. 5ed. Rio de Janeiro, 2019. Fonte: IBGE, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – Censo Educacional 2022, acessado em 15/03/2024.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). Autonomia da escola; princípios e propostas. 5ed. LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da Escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Iternativa, 2004.
- OLIVEIRA, Elisabete Rodrigues. Curso de Formadores da Modalidade EJA, Ensino Aprendizagem: construção de novas práticas metodológicas para educação de Jovens e Adultos. CEETEPS, 2009.
- REZENDE, Mara Regina Kpssoski Felix. Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. Manaus, 2007.
- FILIPOUSKI, Marchi. Ana Mariza, Ribeiro e Diana, Maria. Teorias e Fazeres na Escola em Mudança, 2005.

**MANACAPURU: E SUAS TESES DE ORIGEM**  
**MANACAPURU: AND ITS ORIGIN THESES**  
**MANACAPURU: Y SUS TESIS DE ORIGEN**

Antonio Ailson Cavalcante de Amorim  
ailsonamorim352@gmail.com

AMORIM, Antonio Ailson Cavalcante de. **Manacapuru: e suas teses de origem**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 82 – 96 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza.

### RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade, trazer as teorias que deram a origem ao município de Manacapuru e seus primeiros habitantes, desta forma se cataloga quatro teses para a origem do município: a primeira tese tem como origem do município de Manacapuru a Flor de Manacá, e como seus primeiros habitantes o nativo da etnia Mura; a segunda teoria tem como tese de origem do município de Manacapuru a Flor do Matupá; a terceira teoria tem como abordagem o bairro de Terra Preta por ser o bairro mais antigo do município; a quarta e última teoria tem como estudo uma teoria arqueologia, que aborda que o município de Manacapuru é uma das fases da cerâmica no período da Amazônia Central, no ano mil d.C., e tem como seus primeiros habitantes os Apurinã pertencente ao tronco linguístico dos Aruak.

**Palavras – chaves:** Manacapuru. Teoria. Origem. Apurinã. Aruak.

### SUMMARY

The purpose of this work is to bring the theories that gave rise to the municipality of Manacapuru and its first inhabitants, thus cataloging four theses for the origin of the municipality: the first thesis has as the origin of the municipality of Manacapuru the Flor de Manacá, and as its first inhabitants the native of the Mura ethnic group; the second theory has as the thesis of the origin of the municipality of Manacapuru the Flor do Matupá; the third theory has as its approach the neighborhood of Terra Preta because it is the oldest neighborhood in the municipality; the fourth and last theory has as its study an archaeological theory, which addresses that the municipality of Manacapuru is one of the phases of ceramics in the Central Amazon period, in the year one thousand AD, and has as its first inhabitants the Apurinã belonging to the linguistic trunk of the Aruak.

**Keywords:** Manacapuru. Theory. Origin. Apurinã. Aruak.

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es acercar las teorías que dieron origen al municipio de Manacapuru y sus primeros habitantes, de esta manera se catalogan cuatro tesis para el origen del municipio: la primera tesis se origina desde el municipio de Manacapuru hasta Flor de Manacá, y como sus primeros habitantes los nativos de la etnia Mura; la segunda teoría tiene como tesis el origen del municipio de Manacapuru, Flor do Matupá; la tercera teoría se centra en el barrio Terra Preta por ser el barrio más antiguo del municipio; la cuarta y última teoría se basa en una teoría arqueológica, que afirma que el municipio de Manacapuru es una de las fases de la cerámica del período amazónico central, en el año 1.000 d.C., y sus primeros habitantes son los Apurinã, pertenecientes a los Arawak. rama lingüística.

**Palabras clave:** Manacapuru. Teoría. Origen. Apurinã. Arawak.

### INTRODUÇÃO

Manacapuru é uma cidade que está localizada a 84 km da via terrestre da cidade de Manaus, à margem esquerda do rio Solimões, na região do médio Solimões, no leste do Estado do Amazonas, faz parte também da Região Metropolitana. “A população do município, de acordo com o Censo de 2022 [...], era de 101 883 habitantes, sendo o 3º mais populoso do estado e apresentando uma densidade populacional de 13,89 habitantes por km<sup>2</sup> ”. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2022).

Manacapuru, assim como todo o território brasileiro e principalmente as terras da Amazônia, tiveram os indígenas como os seus primeiros habitantes nativos, e por estas terras os bravos guerreiros Apurinã e Mura, guerreiros que nunca se curvaram à “bendita pacificação”, imposta pelos súditos da coroa portuguesa por meio de seus bacamartes no período colonial.

Onde, temos estudos que nos apresentam os Apurinã como os primeiros locatários de Manacapuru, através das pesquisas arqueológicas, e também a estudos bibliográficos dos Mura no contexto etnográfico como os primeiros habitantes também do município de Manacapuru. A tese que corrobora para que Manacapuru seja no seu significado a Flor de Manacá da Serra ou Flor Matizada. Mas, a outra significa que Manacapuru seja uma Flor de Matupá que é conhecida como Jacinto – de – água, pois ela se prolifera nas margens dos rios da Amazônia, sendo uma flor híbrida (uma flor aquática).

Os Mura habitaram as terras de Manacá para manter seus ideais. Eles viveram suas prosperidades nas terras altas e férteis do bairro da Terra Preta. E pela autenticidade dos fatos históricos de sua etnografia, a pesquisa histórica e antropológica registra que de fato os Mura habitaram essas, mas em termos teóricos não temos relatos e nem embasamento teórico e estudo bibliográfico. A não ser nos livros didáticos da década de 80, e no histórico online do município, que os Mura foram o primeiro grupo étnico nativos a habitar as terras de Manacapuru.

Desta forma, a partir dos estudos de Amorim (2013). Terra Preta por ser o bairro mais antigo de município Manacapuru, se tornou uma teoria aceita no contexto histórico e cultural desse município como também nos meios acadêmicos públicos e privados, como pelos estudantes do curso de Arqueologia da Amazônia da Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Pois, a TPI – Terra Preta de Índio e a TPA – Terra Preta Arqueológica, através de seus conceitos, elas nos embasam, e nos dão autenticidade, ora pesquisado por Amorim (2013), assim seja, as características do solo do bairro de Terra Preta é fértil em outras palavras “onde se planta tudo dá”, a terra tem uma coloração preta, e já foi constatados muitos achados de fragmentos arqueológicos no bairro de Terra Preta.

Conforme, os estudos dos arqueólogos Claíde de Moraes e Eduardo Goes Neves (2012), nos apresenta uma nova teoria através dos dados de seus estudo sobre Arqueologia na Amazônia Central no Ano 1000 DC, nos revela uma nova visão do significado de Manacapuru e quem foram os também seus primeiros habitantes.

## **MANACAPURU É UMA FLOR DE MANACÁ**

A teoria que embasa que o município de Manacapuru tem a origem numa flor, aparece na etnografia histórica, através do Tronco linguísticos Tupi, pois Manacapuru na língua Tupi Guarani significa:

[...] uma palavra de origem indígena, que deriva das expressões Manacá e Puru. Manacá é uma planta brasileira das dicotiledôneas, da família solanaceae. Em tupi-guarani, a palavra significa "Flor". Já a palavra "Puru" possui a mesma origem, sendo distinto apenas o significado, que quer dizer enfeitado ou matizado. Assim sendo, Manacapuru em tupi-guarani significa Flor Matizada. (AMORIM, 2013. p. 35 apud MANACAPURU, 2006).

E por tanto, tem como seus primeiros habitantes: “os Mura: Fundada em 1786, originou-se de uma aldeia de índios muras, cuja pacificação teria ocorrido em 1785, que se estabeleceram na margem esquerda do rio Solimões por volta do século XVIII, fazendo com que surgisse a localidade”. Desta forma, essa primeira teoria não se sustenta, Manacapuru sendo uma flor

matizada (Manacá e Puru). Nas fontes pesquisadas a flor “Manacá”, ela tem sua origem no Bioma da Mata Atlântica, bioma esse pertencente ao Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, mas precisamente no Estado de Alagoas, pois o Bioma da Amazônia não é propício para a origem desse arbusto.

*Brunfelsia uniflora* é uma espécie pertencente à família Solanaceae conhecida popularmente como manacá. É uma planta nativa do sul e sudeste do Brasil e dos países limítrofes como Bolívia, Peru, Equador e Venezuela. No Brasil, a Mata Atlântica é o principal local de ocorrência dessa espécie. Este gênero é rico em alcalóides e muitas espécies do gênero podem ter atividade farmacológica ou possuírem alcalóides ou outros constituintes ativos. (MARTINS et al., 2009. p 107 apud PLOWMAN, 1977).

A flor de manacá como é conhecida popularmente como descreve o autor acima ela não é originária da região amazônica e tão pouco da região do Solimões que banha a cidade de Manacapuru, subtende - se que ela seja uma planta ou flor de terra firme, pois *Brunfelsia uniflora* é também conhecida como manacá da serra. Os nativos quando por aqui habitaram eles faziam suas tabas nas margens dos rios, para facilitar o acesso a pesca, o plantio da mandioca e outros alimentos, a caça e a coleta, popularmente nas terras de várzea. Na pesquisa na margem esquerda do Rio Solimões, encontramos a flor de manacá numa comunidade chamada Barro Branco abaixo da cidade de Manacapuru, há uma hora de barco, no ano de 1988, uma terra firme de barranco alto. Talvez, temos uma hipótese que a flor de manacá foi migrada da Mata Atlântica para a região amazônica, mais precisamente na região do rio Solimões que banha a cidade Manacapuru, pelos colonizadores ou alguma etnia que por aqui habitaram ou passaram, lembrando que a região de Manacapuru no século XVIII, tinha sido um pesqueiro real.

Mas, a flor de manacá talvez uma de suas necessidades de sua migração para região amazônica bem como para região de Manacapuru, seja pelos seus usos medicinais, pois havia nesse período do século XVIII, povos originários, colocados a toda sorte de doenças vírus, mazelas no contato com a natureza e colonizadores.

*Brunfelsia uniflora* ou manacá apresenta registros de uso medicinal por algumas comunidades nativas. Na medicina popular, suas folhas são empregadas contra artrite, reumatismo, sífilis, picadas de cobra, febre amarela, e ainda como diurética e antitérmica. Há relatos que a planta seja utilizada como anestésica, abortiva, hipertensiva, laxativa e alucinógena quando utilizadas em altas concentrações. (MARTINS et al., 2009. p 107 apud AGRA et al., 2007).

Talvez, a migração da flor de Manacá do Serrado de Mata Atlântica, para a região da Amazônia e do município de Manacapuru, ela tenha acontecido com chegada dos imigrantes sulista no caso os paranaenses no século XIX, ou dos nordestino por causa da seca no nordeste, em busca de riqueza através da borracha, e de melhoria e qualidade de vida, pois ela é uma planta de solo de terra firme, e se adaptou bem ao solo de terra firme amazônico. A migração da flor de Manacá do Serrado, é mais um objeto de pesquisa que cabe estudos.

## **OS MURA NA ETNOGRAFIA MANACAPURUENSE**

Desta forma, o contexto etnográfico dos Mura segundo os escritos bibliográficos se dá a partir dos fundamentos históricos do município de Manacapuru.

A cidade de Manacapuru, fundada em 15/02/1786, originou-se de uma aldeia de índios muras, cuja pacificação teria ocorrido em 1785. Nessa época existia, à margem do rio Solimões, pouco abaixo da foz do Manacapuru, uma Feitoria de Pesca denominada Caldeirão, cuja produção abastecia a guarnição militar sediada em Barcelos, sede da Capitania. Em 1894, pela Lei Estadual n.º 83, Manacapuru é elevada à categoria de Vila e é criado o município, desmembrado do município de Manaus. (BIBLIOTECA VIRTUAL DO AMAZONAS, 2015).

Os índios muras, antigos habitantes da região, ocupavam a área que pertence ao atual município de Manacapuru, já no século XVII.

Os muras eram conhecidos pelos portugueses como índios belicosos e hostis, motivo pelo qual foram alvos de guerras movidas pelos invasores portugueses, a partir de 1774, sob o comando de Matias Fernandes e do diretor da aldeia de Santo Antônio do Imaripi, situada no Japurá, muito distante da região. Por conta da grande distância de Japurá à localização dos muras, por volta de 1785 já existia, à margem do rio Solimões, pouco abaixo da Boca do rio Manacapuru, uma feitoria de pesca denominada Caldeirão, cuja produção era destinada ao abastecimento da guarnição militar sediada em Barcelos, que a essa época era sede da capitania. (AMAZONAS,1992; p. 6.)

Esse processo de emancipação dos nativos Mura pela terras do município de Manacapuru não tem uma cronologia certa, talvez aproximada de variações de meses, anos e até décadas.

Em 27 de fevereiro de 1785, algumas famílias Mura fixaram -se em uma feitoria de pesca (Pesqueiro Real), no local denominado Caldeirão, junto à foz do rio Manacapuru; lá, eles foram obrigados a pescar para abastecer as guarnições militares dos portugueses. (AMORIM, 2013, p.33. Apud AMAZONAS,1992; p. 6).

E o histórico do município de Manacapuru aborda, mas sobre o processo etnográfico e social da etnia Mura no século XVIII nesta região.

A feitoria de pesca era administrada por Sebastião Pereira de Castro. Sebastião Pereira de Castro comunicou ao general Pereira Caldas a grande migração de índios muras vindos de outras regiões para a localidade. Segundo Castro, em 27 de setembro daquele ano, haviam chegado ali um "grosso número de gentio mura", que desejavam estabelecer-se nas vizinhanças. Em resposta a essa comunicação, o general Pereira Caldas recomendou que os índios fossem deslocados para o povoado de Anamã - que mais tarde viria a ser um município - ou um outro lugar designado pelo administrador. O local escolhido para o estabelecimento dos Mura foi a margem do lago Manacapuru [nos estudos de hoje lago Manacapuru e o Rio Manacapuru]. Ali, cerca de 290 indígenas muras se estabeleceram em 15 de fevereiro de 1786, edificando assim, a povoação que recebeu o nome de Manacapuru, nome este pertencente ao lago. (HISTÓRIA DE MANACAPURU. IBGE, 2015).

Vimos que, no histórico da cidade de Manacapuru, segunda citação a uma certa contradição na comunicação de dados, datas e falas do processo historiográfico dos Mura na região de Manacapuru, como do rio Solimões. Os muras aparecem nas biografias do município

de Manacapuru entre os anos de 1782 a 1786, como não temos uma cronologia pontual e histórica, vamos citar esse intervalo dessas duas datas do século XVIII, pois como foi um grupo étnico que chegaram às terras do município, os Mura que eram inimigos históricos dos Mundurucus vinham travando muitas animosidades pelos rios da Amazônia, desde Alto Rio Madeira até o Médio Solimões com essa nação, lembrando que os Mura eram nômades, em outras palavras não tinham paradeiro certo.

A nação Mura também tem muita especialidade entre as mais. É gente sem assento, nem persistência, e sempre anda a corso, ora aqui, ora ali; e tem muita parte do Rio Madeira até o rio Purus por habitação. Nem tem povoações algumas com formalidades, mas como gente de campanha, sempre anda de levante, e ordinariamente em guerras, já com as mais nações, e já com os brancos, aos quais querem a matar ou tem ódio mortal. (PEQUENO, 2005. Pg. 139. Apud DANIEL, [1757-76] 1860, p. 166-168).

Já, nos estudos de Pequeno (2005), temos citações dos Mura nas regiões do Solimões, mas não precisamente na região do município de Manacapuru. Por tanto, o historiador Francisco Jorge dos Santos cita os Mura, tanto na região do município de Manacapuru, como na região do rio Solimões, mas não cita os Mura como povo originário, mas sim como uma etnia de difícil convivência e de constância animosidade que habitaram as terras de Manacapuru.

Subindo o rio Solimões, antes de chegar à boca do rio Manacapuru, apontaram num lugar em que há poucos anos teria sido um Pesqueiro Real, o qual se mudou por causa das contínuas incursões dos Mura”. A autoridade que chefiava a expedição, receosa, providenciou uma redobrada atenção com a defesa, pois “por aqui costumam cometer suas hostilidades estes atrocíssimos piratas”. (SANTOS, 2002, p. 76).

Pois, pode ser bem verdade que os índios Mura habitaram essas terras por volta do século 18, mas, não são os povos que deram a origem ao município de Manacapuru, que o:

Ouvidor Ribeiro Sampaio numa parada para descanso na foz do rio Manacapuru”, rio que banha o bairro da Terra Preta, à “margem esquerda do rio Solimões, fez a seguinte consideração ao se deparar com as riquezas naturais daquele rio”, ou do lugar talvez das terras altas e férteis do bairro da Terra Preta: “seria comodíssimo lugar para se formar uma povoação (...) se não dificultassem o estabelecimento às hostilidades do gentil Mura”. Povoação essa que preencheria o intervalo despovoado entre as bocas do rio Negro e Coari. E a cidade de Manacapuru está localizada geograficamente nesse intervalo entre o rio Negro e o município de Coari. O autor continua os relatos das andanças dos colonizadores por essas terras e afirmar: “Comentários iguais a este são constantes no Diário da Viagem do ouvidor Sampaio, por todo o rio Solimões, tanto na subida quanto na descida”. (APUD SANTOS, 2002, p. 76 - 77).

Por isso, a pesquisa ela traz um estudo, da existência dos Mura no contexto histórico e bibliográfico do município de Manacapuru, mas nem Santos (2002), como Pequeno (2005), nos seus estudos afirmam que os Mura foram, os primeiros grupos originários da região Solimões, bem como também da região do município de Manacapuru.

## MANACAPURU COMO TEORIA A FLOR DE MATUPÁ

A segunda teoria ela tem um embasamento empírico, e é de cunho popular através das narrativas da História Oral. A História Oral é uma [...], “subdivisão historiográfica refere-se a um tipo de fontes com qual o historiador trabalha, a saber, os testemunhos orais”. (BARROS, 2004. p. 132).

Onde, Manacapuru seria uma flor, mas uma flor de matupá, a flor de Matupá ela é uma flor híbrida, o seu arbusto é composto de folhas amarelada esverdeada, com raízes de mais ou menos de um metro a um metro e meio comprimentos, e fica no fundo das águas, e na sua copa nasce uma flor branca que depois se colori em um tom matizado.

Porque, Manacapuru na sua segunda teoria, teria a hipótese de ser uma flor de Matupá, primeiro Matupá é um termo indígena. Matupá é uma palavra de origem tupi, Matupá: o termo designa porção de terra com vegetação, que se desprende das barrancas dos rios da bacia do rio Amazonas, de seus afluentes, rios, lagos e igarapés e desce à deriva da correnteza; o mesmo que terra caída.

Uma vez que, a planta ou a flor do Matupá ela é híbrida, e é originária da Amazônia, principalmente das regiões do Solimões, como do município de Manacapuru, tanto ela se prolifera nas margens dos rios de águas barrentas e suas várzeas, como no rio Solimões que banha o município pela sua frente e por isso, o nome Princesinha do Solimões, a flor híbrida de Matupá, ela também se prolifera nos rios de água preta como o rio Miriti, o rio esse que banha o município de Manacapuru pelas suas costas. O Matupá ele tem um odor forte nas suas raízes, talvez seja por causa desse odor, um certo “intelectual amazonense”, criou a teoria que Manacapuru seria uma flor fedorenta por causa do seu odor, e até nos dias de hoje essas palavras colocadas por esse intelectual, lhe causam um constrangimento político, social e cultural no município.

O Matupá é chamado também de jacinto da água, “*Eichhornia crassipes* é uma planta aquática, pertence à família Pontederiaceae, nativa da América do Sul e popularmente conhecida como “jacinto d’água” ou “aguapé”.

[...] Sendo uma planta de flutuação livre, todos os seus nutrientes são retirados da d’água e podem atingir um metro de altura. Sua reprodução ocorre por meio de caules curtos que se irradiam da base da planta para formar plantas filhas, também fazem uso da semente para reprodução (PAULA, 2022. p. 5. apud EICHHORNIA CRASSIPES, N.D.-B).

Nesse contexto histórico e cultural de Manacapuru ter como significado as duas flores: Manacá do Serrado e a Matupá das águas, traz algo em comum entre essas duas plantas uma é de Terra firme e a outra é das águas, mas as duas têm a mesma coloração no seu nascedouro branca e a sua senescência envelhecimento e morte, o tom fica lilás.

## **TERRA PRETA A ORIGEM DE MANACAPURU**

A concepção da tese de Terra Preta: a origem de Manacapuru, aparece na inquietação do autor deste artigo no ano de 2007, quando o mesmo, começou a cursar a Pós Graduação Lato Sensu na FASE – Faculdade de Educação da Serra em História, pois Terra Preta: a origem, foi o tema de sua monografia, que em 2013 foi editado para um livro com o mesmo tema. O que vem ser Terra Preta? E o bairro mais antigo da cidade de Manacapuru que está localizada a margem esquerda do Rio Manacapuru, rio esse que é de água preta e banha o próprio bairro, a



sua data e seus fundamentos históricos retroagem antes mesmo do período da Cabanagem (1835 – 1840).

O bairro da Terra Preta é o mais antigo de nossa cidade, recebeu esse nome devido à grande quantidade de terra preta existente no local”. [...] Porém, só a partir de 1930 organizou -se como bairro. [...] Enquanto, Manacapuru está localizada ao leste do Estado, o bairro da Terra Preta localiza- se no lado sul deste município. (AMORIM, 2013, p. 35. Apud MANACAPURU, 1988. p. 9).

O bairro de Terra Preta tem a sua geografia própria; os dados geopolíticos e urbanos do bairro, informam que: “O bairro da Terra Preta, assim como a cidade de Manacapuru, está localizado à margem esquerda das águas barrentas do rio Solimões. (MANACAPURU, 1992; p. 18).

A sua geografia está dividida, vamos dizer assim, em quatro sub -bairros:

ao leste: “O Beco do Boto, uma homenagem ao seu ilustre morador, professor e filósofo Francisco Sofim. A sua residência leva o nome de “A toca do Boto”. A Oeste: Temos a Baixada Fluminense, lugar este comparado à Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, que no início de sua fundação, por causa da falta de segurança pública, saneamento básico e outras mazelas sociais, foi considerado um lugar de risco para se morar. Mas o inchaço urbano da Baixada Fluminense deu-se por causa dos fenômenos naturais do rio como a estiagem (a seca: descida das águas) e a cheia (subida das águas). [...] Ao Norte: À beira -rio da Terra Preta, por onde os ribeirinhos do lugar escoam a sua produção, produzido na praia de Santo Afonso localizada em frente à cidade de Manacapuru na zona rural deste município. Portanto, no ano de 2010, os moradores da beira -rio da Terra Preta passaram por uma aflição muito grande com a queda das barrancas da Terra Preta, por causa de suas habitações que se localizam nas encostas e nas margens do rio, próximo às barrancas. O perigo chega com a descida das águas no período da seca dos rios (a estiagem). Segundo os dados hidrográficos do Amazonas, a estiagem, no ano de 2010, foi a maior dos últimos 110 anos, [...]. A Sul: Temos Nova Cidade da Terra Preta, segundo comentam os moradores, onde mora a elite do bairro e os eruditos como o professor e biólogo Francisco Bendarhan”. (AMORIM, 2013, p. 35 – 38).

## A CULTURA DO BAIRRO DE TERRA PRETA

O antropólogo e escritor Carlos Rodrigues Brandão afirma que:

A cultura está contida em tudo e está entretida com tudo aquilo em que nós transformamos ao criarmos as nossas próprias formas – simbólicas e reflexivas de convivermos uns com os outros, e entre as nossas vidas. Vidas vividas, de um modo ou de outro, dentro de esferas e domínios de alguma vida social” (apud, SILVA, 2008; p. 31).

Quando falamos da cultura de qualquer povo, raça ou comunidade, ou de uma comunidade tradicional como é a do bairro da Terra Preta, nos dias pós contemporâneos, não podemos nos restringir aos conceitos de história da cultura e tampouco podemos fugir das teorias antropológicas. O antropólogo Edward Taylor apresentou uma definição semelhante de cultura tomada em seu sentido etnográfico amplo como: “O todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. (apud BURKE, 2005, p. 43).

Clifford Geertz, no seu famoso ensaio, oferece uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura, se opõe a Taylor e define cultura como:

Um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressa em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida. (apud BURKE; 2005, p. 52).

E nesse contexto histórico e cultural, o bairro de Terra Preta, por ser o bairro, mas, antigo que deu origem ao município de Manacapuru, tem a sua cultura própria, cultura essa que se remota do período da Cabanagem (1835 – 1340). Pois, segundos os moradores mais antigos do bairro relatam que seus antepassados fizeram a promessa a Santo Antônio se seus entes queridos voltassem são e salvos da Guerra da Cabanagem, naquele ano passavam a festejar o santo como padroeiro e protetor do lugar.

Daí por diante, passaram a festejar Santo Antônio como santo padroeiro do bairro de Terra Preta, e desta forma a festa foi dividida em duas: festa católica popular do Santo Antonio de Cima, onde temos toda a religiosidade e tradição, e a outra festa católica popular do Santo Antônio de Baixo: é onde temos toda a parafernália capitalista cultural.

E pela complexidade religiosa que se manifesta de fato e de direito no bairro da Terra Preta, temos duas festas de Santo Antônio na mesma data e no mesmo lugar a distância geográfica entre a de “Santo Antônio de Cima” e a de “Santo Antônio de Baixo” é de poucos metros uma da outra. As festas e cultos aos santos se originaram no Velho Mundo em homenagem às prosperidades e ao bom êxito das colheitas, que até então eram manifestações pagãs. Mas, com a influência religiosa da Igreja, transformou-se em algo cristão, tornando as festas ou quem participa delas mais próximo do Cosmo. Pois os surgimentos das festas e cultos aos santos, Como descreve a historiadora Del Priore.

Das formas de culto externo, tributado geralmente a uma divindade protetora das plantações, realizada em determinados tempos e locais. Mas com o advento do cristianismo, tais solenidades receberam nova roupagem: a Igreja determinou dias que fossem dedicados a culto divino, considerando -os dias de festa, os quais formavam em seu conjunto o ano eclesiástico. Essas festas são distribuídas em dois grupos distintos: as de festas de Senhor (Paixão de Cristo e demais episódios da sua vida) e os dias comemorativos dos santos apóstolos, pontífices, virgens, mártires, Virgem Maria e padroeiros [...]. (DEL PRIORE 2000, p. 13),

Conforme, foi alcançado o milagre os moradores do bairro de Terra Preta cumpriram a promessa e passaram a festejar Santo Antônio como padroeiro do lugar, festas essas que se dão na primeira trezena do mês de junho por meio de atos de fé dos caboclos do lugar. E sobre esse fenômeno do milagre. Del Priore diz, mas que:

O primeiro desses eventos é a presença do “milagre” nas festas de caráter religioso. Espécie de unção marcando a participação Divina na diversão popular, o milagre reiterava os objetivos pietistas da festa, magnificava o seu aspecto religioso e dava feição humana às entidades sagradas que por meio do gesto miraculoso estariam eles, também, participando da festa. Tal como a festa que o emoldurava, o milagre tinha a característica de ser ao mesmo tempo um fenômeno sagrado e profano. Essa simbiose é que vai lhe dar função prática na mentalidade das pessoas que festejam, tornando-o complemento dos vários eventos que se desenrolam durante a festa; mais além, esse misto de sacro e profano vai permitir ao milagre fazer parte da memória. O milagre tem função sacralizadora, atuando como perenizador da festa nos quadros mentais. A

festa passa a distinguir -se por ter sido “tal ou qual” milagre”. (DEL PRIORE 2000, p. 63 -64).

A partir da crença e da fé em Santo Antônio, o caboclo do bairro da Terra Preta passou a cumprir a promessa religiosamente todos os anos, por meio das festas e, principalmente, dos rituais que sustentam a tradição folclórica cultural do bairro da Terra Preta. Se observa nos momentos da alvorada, Levantação e Derrubada de Mastro, Canoa de Alumiação e o Sela-Cavalo. Se esses ritos são de cunho profano ou sagrado, o tradicional religioso conduz a vontade dessa geração do lugar, e sem fazer juízo de valor. É bom lembrar Mário de Andrade:

Aliás, a verdade mais fundamental, a meu ver, é que nenhum dos dramas cantado pelo nosso povo tem origem profana. [...], o que implica aliás todo o teatro erudito. Porque se existe fenômeno típico de desnivelamento dum gênero artístico, é o teatro folclórico. Ele nasce como imposição de grupos dominantes que, na celebração, ensinam por meio de mimetismo dramático a vida imperante dos espíritos, dos deuses. Assim não é a profundidade do heroísmo, da coragem dos feitos históricos. Tradições e costumes raciais que provocam a fundação das nossas danças dramáticas, todas são de fundo religioso. Ou melhor, dizendo: O tema, o assunto de cada bailado é conjuntamente profano e religioso, nisso de representar ao mesmo tempo um fator prático, imediatamente condicionado a uma transfiguração religiosa (ANDRADE, 1982, p. 23 -24).

Portanto, nesse contexto de sagrado e profano a festa de Santo Antônio de Cima tem a religiosidade e a tradição de raiz dos rituais em homenagem ao glorioso, como se expressa o caboclo do lugar ao santo protetor. Nos dias de hoje é ainda entoada como era pelo trio cabocada: Doca, Fulgêncio, Síndico e seu Bebê, quando em vida faziam a diferença na hora em que o ritual começava e tinham o respeito de toda a comunidade manacapuruense. Como expressar o compositor Francisco Bendahan.

Levanta minha gente. Hoje é dia de alvorada!  
Santo Antônio vai com a gente. Até a sua morada.  
Minha fé é muito grande. O mastro levantei  
Ofertai frutas pro Santo. Minhas preces já rezei.  
Vamos lá Doca e Fugêncio, Síndico e seo Bebê  
Alumiá nossa canoa, já é tempo de bonança,  
A festa vai muito boa.  
Sela o cavalo, sela o cavalo.  
A festa tá animada  
Vai até o sol raiar  
Agradeço à cabocada  
A Tradição não acabar. (AMORIM, 2013. p. 132. Apud BENDAHAN, 2009).

Na festa de Santo Antônio de Baixo temos a parafernália capitalista que se propaga por meio das festas, arraiais, leilões e aluguéis de barracas etc. No ritual dos festejos de Santo Antônio de Baixo se concretiza a tese de Mário de Andrade: se não houver um empenho da comunidade e de seus gestores a “sentença é de morte”, assim como se sucedeu com a dizimação dos Mura no contexto sócio -histórico e cultural da cidade de Manacapuru.

E principalmente depois da partida de seu Bebe, que era o senhor zeloso pelas manifestações dos rituais de Santo Antônio de Baixo. Um fato é real em nossos dias: a festa de Santo Antônio de Cima é o primo pobre da festa de Santo Antônio de Baixo. O exemplo é a geografia do lugar, onde se localizam os centros sociais dessas

comunidades, e a arquitetura da Capelinha de Santo Antônio de Cima, em comparação com a Igreja de Santo Antônio de Baixo. Conclui-se que a dinâmica cultural das festas de Santo Antônio, tanto na de Cima como na de Baixo, se expressa na experiência e na valorização dessa festa, que se exprime na riqueza de patrimônios materiais e imateriais vivenciado no cotidiano de seus participantes que está na memória de muitos. Dinâmica essa carregada de práticas que envolvem seus membros em um Catolicismo Popular que se expressa pelas raízes, nas manifestações [das permanências] e transformações culturais no decorrer do tempo e espaço da comunidade do bairro da Terra Preta. (AMORIM, p. 133-134).

Assim, essas manifestações culturais dos festejos de Santo Antonio de cima, como de Santo Antônio de Baixo, embasam a teoria também de que o bairro de Terra Preta, além de ser o bairro mais antigo de Manacapuru, tem como cultura mãe do município os festejos de um Santo Católico Popular, como é os festejos de Santo Antônio, que são mais remotos do que o próprio festejo do Círio de Nazaré que é padroeira deste município.

Desta forma, cabe citar que os festejos de Santo Antônio de Baixo acabaram. É mais um objeto de pesquisa a ser estudado no bairro de Terra Preta como município de Manacapuru.

## MANACAPURU E A TEORIA ARQUEOLÓGICA

Frequentemente, cidades contemporâneas estão localizadas sobre sítios arqueológicos, como é o caso de Santarém, Manaus, Manacapuru e Tefé. Nas áreas rurais, ocorre o mesmo fenômeno. (NEVES, 2006. p10)

Existem várias hipóteses e teorias sobre a origem do homem na Amazônia.

Uma delas defende que os primeiros moradores teriam migrado do continente asiático por meio do estreito de Berhing – entre a Ásia e América – e também das terras malaias, polinésias e australianas, navegando pelo oceano Pacífico. As avaliações sobre a época em que teriam acontecido essas migrações são divergentes. Há indicações de 15.000, 40.000 e até 50.000 anos atrás. Alguns estudos apontam que entre 11.000 e 7.500 anos a.C, moradores da Amazônia lutavam pela sobrevivência, de forma nômade, coletando frutos e moluscos e caçando pequenos animais. (ANSELM, 2006; p. 33).

E segundo Costa, “A ocupação humana da Amazônia central se iniciou há pelo menos 8.500 anos, conforme as datas obtidas na escavação do sítio Dona Stella, localizado em uma campinarana situada entre os rios Negro e Solimões”. (MORAES; NEVES, 2012. p. 128 apud COSTA 2009).

E nesse contexto do homem na Amazônia Central no ano 1000 d.C. segundo dados arqueológicos, região esta que era composto por localidades como; Manaus; Iranduba e Manacapuru. Manacapuru se destaca como uma cerâmica, assim como o Açutuba que é uma comunidade hoje pertencente ao município de Iranduba. Que se localiza via transporte terrestre a 25 km de Manaus, e a 62 km do município de Manacapuru.

Sítios multicomponenciais são comuns ao longo das várzeas do rio Solimões [...]. Nesses sítios, sob as camadas superficiais, normalmente associadas às ocupações da tradição Policroma, encontram-se enterradas camadas com cerâmicas relativamente distintas entre si, quando comparadas em uma perspectiva regional. (MORAES; NEVES, 2012. p. 129).

São cerâmicas tais como [...]. “Açutuba, Manacapuru e Paredão, nas proximidades de Manaus[...]”. (MORAES; NEVES, 2012. p. 129 apud Hilbert 1968 e LIMA et al. 2006).

E fazendo uma observância interdisciplinar os dados geográficos embasam os dados arqueológicos, por tanto o município de Manacapuru e Iranduba estão localizados à margem esquerda do Rio Solimões, estão próximo de Manaus pelas vias terrestres como híbrida.

Nesse sentido a pesquisa arqueológica ela detalha a fase da cerâmica Manacapuru através da região pesquisada, a cronologia, e as matérias primas na composição dessa cerâmica. Na região pesquisada, a cronologia inclui os seguintes componentes:

Fase Manacapuru (séculos IV a VIII DC). (MORAES; NEVES 2012. p.130). Fase Manacapuru: ocorrência Principalmente de cauxi adicionado à pasta de argila, predominância de formas restritivas, decoração variada com incisões retilíneas duplas, ponteados, apêndices zoomorfos, flanges labiais e engobo vermelho (MORAES; NEVES 2012. p.131 apud LIMA 2008).

A uma certa observância nas águas barrentas do Rio Solimões que banha a cidade de Manacapuru a sua coloração é um tom amarelo amarronzado, já a argila tem um tom de barro branco, amarelado, e umas veias meia roseadas. De outra forma, as águas negras e escuras do Rio Manacapuru que banha uma certa parte do bairro de Terra Preta, tem uma argila de tom de barro preto acinzentado azulado.

E nesse contexto muitos achados de resquícios arqueológicos já foram encontrados no centro da cidade de Manacapuru, na construção e reforma do antigo prédio da prefeitura municipal de Manacapuru, e no bairro de Terra Preta na construção da Escola Estadual Jose Seffair no ano de 1982, e na construção do seu ginásio na década de 2000. Relata os mais antigos, que nas escavações dos alicerces da construção da Maçonaria na Rua, Anísio Jobim no bairro de Terra Preta, foram encontrados uns vestígios de urnas funerárias e levaram para estudos em Manaus, e até nos dias de hoje a sociedade está aguardando a resposta desses estudos. E sobre essa combinação de solo da Terra Preta e vestígios arqueológicos. O arqueólogo nos afirma que.

Na Amazônia central, os primeiros sinais visíveis de modificações paisagísticas estão ligados à formação de solos escuros e antrópicos conhecidos desde o século XIX como terras pretas de índio ou simplesmente “terras pretas”. Curiosamente, os dados disponíveis até o momento indicam que há certa correlação entre o início da formação de solos de terra preta e a presença de cerâmicas nos depósitos arqueológicos na região, (NEVES, 2012. p. 122).

Assim, se observa que a teoria arqueológica, desconstrói as duas primeiras hipóteses de origem do significado do município de Manacapuru, ser uma flor de Manacá da Serra ou de Matupá das águas, pois nesse contexto arqueológico das pesquisas do ano 1000 DC, nos diz que Manacapuru é uma Cerâmica da Fase Paredão da Amazônia Central. “Na área de confluência dos rios Negro e Solimões, no entanto, foi detectado um claro padrão de ocupação de aldeias de formato circular ou de ferradura associadas a cerâmicas das fases Manacapuru e Paredão[...]”. (NEVES, 2012. p. 156). E nos afirmam também que essa sociedade nativa que vivia na Amazônia Central era pertencente ao tronco linguísticos Aruak, e desta forma, desconstrói também a hipótese que os Mura foram os primeiros habitantes de Manacapuru, os

Mura não são pertencem ao tronco linguístico dos Aruaks, e sim do tronco linguístico Tupi Guarani lá do alto Rio Madeira.

Os dados arqueológicos nos dão a entender que os grupos étnicos que habitavam a Amazônia Central eram do tronco linguístico dos Aruaks e de outros troncos linguísticos, mas não Tupi. Portanto, um dos grupos falantes da língua Aruak, que atuaram nessa composição étnica linguística na Amazônia Central no ano 1000 DC, foram os Apurinã, que a: “Língua Apurinã pertence ao tronco linguístico Maipure-Aruak do ramo Purus. (AQUINO 2022, p.24 apud FACUNDES, 1994).

## APURINÃ NA HISTORIOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU

Assim, se começa a historiografia dos, [...]Índios Apurinã - povo indígena de origem Aruak, que habita a região do Médio e Baixo rio Purus, no sul do Amazonas, na Amazônia Central. (FERNANDES, 2023, p. 150).

Desta forma subentende se que:

O fato de os Apurinã viverem dispersos em vários lugares contribui para o desconhecimento de sua população real. Na pesquisa de campo, relatos dos participantes contam que a primeira família Apurinã vinda do baixo rio Acre chegou ao município de Manacapuru na década de 70. Era uma família composta por 06 (seis) pessoas que, em busca de melhorias de vida, tentaram chegar até a capital, Manaus, mas acabaram fixando residência no município de Manacapuru, território propício para a convivência em comunidade. (AQUINO, 2022. p. 26)

Em 1982 se deu o meu primeiro contato com os indígenas, que habitavam o bairro de Terra Preta, e o meu primeiro contato não foi com os indígenas da etnia Mura, já no início da década de 80 não havia, mas no bairro nem na cidade de Manacapuru nenhum resquício dos Mura (como se diz no dito popular nem rastos dos Mura no bairro de Terra Preta), mas os indígenas da etnia Apurinã, habitavam o Beco do Monteiro (uma espécie de viela), onde essa família Apurinã se estabelecia, família essa que tinha um poder político e era dominado pelas mulheres uma espécie de matriarcado, que tinha D. Joaquina a chefe da família, uma senhora de pouca estatura e uma simplicidade no andar e um olhar sereno firme e imponente. Ao oposto dos Apurinã que habitam as terras do rio Purus. “Os Apurinã vivem e se organizam socialmente em dois clãs, cuja linhagem é transmitida sob o sistema patriarcal”. (AQUINO, 2022. p. 22).

Vale ressaltar que aqui nas comunidades indígenas Apurinã do município de Manacapuru, assim como as mulheres brancas, negras, pardas, a especificidade da mulher indígena Apurinã é buscar seu espaço social: como líder de família, líder religiosa e mais ainda como educadora.

Esse contato etnográfico com os Apurinã no bairro de Terra Preta era diário, e no contexto socioeducacional, pois tive a honra de concluir o 3º Ano de Magistério no ano de 1996 com um dos filhos de D. Joaquina o Moacir um rapaz de baixa estatura, na cor parda e cabelos lisos meio ondulados e um biotipo corporal forte. E no ano de 2010 tive também a honra de prestar meus serviços sociais religioso como voluntários na IURD com o Cacique Germano, formado em pedagogia indígena e pós graduado na mesma área e professor de língua indígena

na cidade de Manacapuru. Eu tive um contato em 2023 ministrando aula da Disciplina de Filosofia na Escola Estadual Jose Seffair, e fiz uma pergunta a irmã do Cacique Germano Maia que trabalhava como uma das profissionais de educação na escola, se ela conhecia a D. Joaquina que morou no bairro de Terra Preta ela me disse que eram parentes (primos).

Por tanto, o que nos chama atenção que nesse período pôs contemporâneas, os Apurinã estão buscando o seu espaço histórico, cultural, econômico e social, através do conhecimento, e prestando os seus serviços como profissionais nas instituições públicas do município de Manacapuru, principalmente na área da educação, onde a uma troca de conhecimento através das permanências e transformações do ensino aprendizagem, através da educação indígena, onde esse indígena professora se qualifica, a exemplos do Cacique Germano Maia e sua irmã Elizete Maia são professores e coordenadores da Educação Indígena do Departamento de Educação Rural e Indígenas - DERI, da Rede Municipal de Ensino do Município de Manacapuru.

Baumam nos afirma que.

Esse comportamento sugere que, para muitos Apurinã desse grupo, a convivência em comunidades não supre suas necessidades básicas, sendo necessária a busca social por outros lugares e modos de vida ou em sociedade não indígena. É essencial colher a “verdade” de todo sentimento, estilo de vida e comportamento coletivo. Isso só é possível quando se analisam os contextos sociais, culturais e políticos em que um fenômeno particular existe, assim como o próprio fenômeno (BAUMAN, 2005. p. 8).

Mas, vimos também que os Apurinã não só se localizavam no bairro de Terra Preta na década de 80, como também nos dias hoje se localizarem no bairro de Correnteza, e em outras comunidades da Zona Rural deste município como: Rio Manacapuru, Pesqueiro, e na Rodovia Am – 070, mais precisamente na comunidade do Lago do Ubim.

Na coleta de dados, o número de indivíduos na comunidade pesquisada não é exato. O controle dos membros dessa comunidade, realizado no Polo de Saúde Indígena do município de Manacapuru revela que muitas famílias que se dizem pertencer à comunidade Guiribé fixaram residência nos bairros da cidade ou em comunidades não indígenas da zona rural do município. (AQUINO, 2022. p. 26).

E Aquino descreve mais ainda que:

O quadro geral das comunidades Apurinã no município de Manacapuru 2019, revelou que a etnia Apurinã representa 61% da população indígena do município, distribuída em 05 comunidades. Uma parte do povo Apurinã nega a identidade e a sua cultura ou se acultura conforme suas necessidades. Estes se distanciam das comunidades indígenas e residem nos bairros, comunidades ribeirinhas não indígenas ou próximas das estradas que dão acesso ao município. (AQUINO, 2022. p. 29).

Desta forma, como a história, ela trabalha com os três tempos históricos, cíclico, linear e circular, e a aqui nos utilizamos do último tempo, o tempo histórico circula que nos afirma que a história de um povo, de uma sociedade, de uma comunidade ou grupo social ela volta para onde, ela começou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, como vimos na pesquisa deste artigo e no decorrer dele temos quatro hipóteses sobre a origem e o significado do município de Manacapuru, e duas como os primeiros grupos étnicos que habitaram esse município. Daí por, diante o presente trabalho nos revela que a primeira hipótese é até aceita pela sociedade manacapuruense, pois ela não se sustenta, não encontramos hipóteses e teorias que embasem cientificamente que Manacapuru significa a Manacá da Serra ou Flor Matizada, a segunda hipótese é também uma flor, mas é uma flor de matupá, temos até escrito bibliográficos sobre a flor do Matupá, mas não um conjunto de hipótese bibliográficas que embasam que o município de Manacapuru o seu significado e a Flor de Matupá. Pois essa hipótese é uma teoria popular, pois o matupá ela é uma flor híbrida e é originária de quase todos os rios da América do Sul como a Amazônia.

Entendemos teoria como um ato crítico de pensamento sobre a realidade, um ato que envolve não apenas a capacidade de abstração (pensamento), como também os sonhos, os projetos, as paixões humanas. Um ato que é, antes de tudo, humano, porque só o homem pode refletir sobre e transformar suas práticas; um ato que guarda profundas e estreitas relações com a prática, com a ação. A mais simples definição de teoria diz que ela é um conjunto organizado de princípios e regras para explicar uma série de fatos, na verdade, para explicar o mundo. Na ciência, seria um conjunto de leis científicas. (SILVA; SILVA, 2009. p. 393 - 394).

Desta forma, a terceira e quarta hipótese elas nos apresentam o bairro de Terra Preta, como as terras que deram origem ao município de Manacapuru, e que Manacapuru no ano 1000 DC é uma Cerâmica da Fase Paredão na Amazônia Central. Através de dados e achados das pesquisas arqueológicas, tanto na cidade como no bairro. Essas duas teorias se sustentam os resquícios e vestígios já foram encontrados, estudados e catalogados, a uma reciprocidade entre ambas teorias, pois são as únicas que no decorrer do tempo e do espaço histórico tem uma comunicação entre os tempos remotos através dos contextos históricos, antropológico, arqueológicos e social com os acontecimentos.

Temos achados, temos pesquisa, temos a TPI -Terra Preta de Índio, temos a TPA -Terra Preta - Arqueológica, o município se assemelha através de seu contexto histórico arqueológico como participante de processo desses estudos no Ano 1000 DC da Amazônia Central. Observamos, que nenhuma concepção de pesquisa, dados e estudos sobre o contexto histórico e cultural do município de Manacapuru pode ser descartado, e de hipótese nenhuma temos dúvidas que Manacapuru e uma cerâmica e que os Apurinã são pertencentes do Tronco Linguísticos Aruak, e foram um dos primeiros habitantes desse processo.

Contudo, os Apurinã estão se estabelecendo novamente no município de Manacapuru, ainda, falta uma relação concreta de estudos e pesquisas, seja ela de qual cunho científico for, entre os achados arqueológicos em Manacapuru com grupos étnicos Apurinã, e a Diáspora Apurinã do Rio Solimões para Rio Purus. Precisam de estudos.

Embora nenhuma teoria explique tudo, elas nos ajudam tanto a interpretar as sociedades e a História quanto a propor ações práticas diante de nossa relação com o mundo e com as outras pessoas. “Teorizar é, em si, um ato de inquietação”. (SILVA & SILVA, 2009. p. 393 - 394).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antonio ailson Cavalcante de Amorim. Terra Preta: a origem. – Manaus: Editora Valer 2013. Pg. 29.



- \_\_\_\_\_. ; BENDAHAM, F. J. Ferreira. Terra Preta: A mãe terra de alma indígena dos caboclos cirandeiros. Manacapuru: Afub – Ciranda Tradicional, 2009.
- ANSELMÍ, Renato Vanderlei. Amazônia: uma abordagem multidisciplinar texto e coordenação; [ilustrações Maria Angélica Pedrosa]. São Paulo: Ícone, 2006.
- AQUINO, Lucas Pereira de. A língua como preservação dos saberes Apurinã: uma análise de atos de fala na comunidade São Francisco do Guiribé. - Manaus, 2022.
- BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagem. – Petrópolis, RJ: Vozes, 20024.
- BAUMAN, Z. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman: tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENDAHAN, Francisco. Cabocada. Direção Artística Ciranda Tradicional. In: Afub – Ciranda Tradicional. Terra Preta: A mãe terra de alma indígena dos caboclos cirandeiros. Manacapuru: DM Studio, 2009. 12 CD (3min25seg). Faixa 7.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE. – Censo Populacional 2022.
- BURKE, Peter, (1937). O que é história cultura. Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge zahar Ed., 2005.
- COSTA, F. W. 2009. Arqueologia das campinaranas do baixo rio Negro: em busca dos pré-ceramistas nos areais da Amazônia Central. Tese de Doutorado, Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DEL PRIORE, Mary Lucy. Festas e Utopias no Brasil Colonial. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- EICHHORNIA crassipes. (n.d.-a). Flora-On. Retrieved October 26, 2021, from <https://floraon.pt/?q=Eichhornia>
- FACUNDES, S. The Language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak). Buffalo, 2000, 674 f. Tese (PhD em Linguística) – Faculty of the Graduate School, State University of New York, Buffalo, 2000.
- FERNANDES, M. R. (2023). Uma etnografia sobre os dilemas territoriais do Programa Bolsa-Família entre os índios Apurinã na Amazônia Central. Mundo Amazônico, 14(2), 148-173. <https://doi.org/10.15446/ma.v14n2.95384>
- HISTÓRICO da cidade de Manacapuru. Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Indústria, Comércio e Turismo –Sematur. Cedido em maio de 2006.
- LIMA, H. P; NEVES E. G. & PETERSEN J. B. La fase Açutuba: Um novo complexo cerâmico na Amazônia Central. Arqueología Suramericana 2(1) 2006. 26-52.
- MANACAPURU. Estudos Sociais. 3.ª série – 1.º Grau. Manaus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Estudos Sociais. 3.ª série – 1.º Grau. Manaus, 1992.
- HISTÓRIA DE MANACAPURU. IBGE. [cidades.ibge.gov.br](http://cidades.ibge.gov.br). 2015. Acesso em 21 de ago. de 2024.
- MANAUS (AM). Biblioteca Virtual do Amazonas. 2015. Disponível em: <http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/manacapuru.php>. Acesso em: jul. de 2024.
- MARTINS, Maria Bernadete Gonçalves. et al. Caracterização anatômica, química e antibacteriana de folhas de Brunfelsia uniflora (manacá) presentes na Mata Atlântica. Revista Brasileira de Farmacognosia Brazilian Journal of Pharmacognosy 19(1A): 106-114, Jan./Mar. 2009.
- MORAES, C. P. & NEVES, E. G. O ano 1000: Adensamento populacional, interação e conflito na Amazônia Central. Amazônica 4 (1): 122-148, 2012.
- NEVES, Eduardo Goes. Arqueologia da Amazônia. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006
- \_\_\_\_\_. Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história na Amazônia Central (6.500 AC – 1.500 DC). 2012. Tese (Livro – Docência) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- PAULA, Marcella Gonçalves de. Análise do Ciclo de Vida da compostagem de Eichhornia Crassipes – Jacinto d'água. Bragança. 2022.
- PEQUENO, Eliane da Silva Souza. Mura, guardiões do caminho fluvial. Disponível em <[http://www.funai.gov.br/projetos/planoeditorial/pdf/REP3-21/05\\_mura\\_guardiões\\_do\\_fluvial\\_eliane%20pequeno\\_pdf](http://www.funai.gov.br/projetos/planoeditorial/pdf/REP3-21/05_mura_guardiões_do_fluvial_eliane%20pequeno_pdf)>. Acesso em: 15 de dez. de 2006.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. - 2.ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, Francisco Jorge dos. Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2.ª ed. Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 2002.

**PSICOPEDAGOGIA: UM OLHAR AMPLO SOBRE A APRENDIZAGEM**  
**PSYCHOPEDAGOGY: A BROAD LOOK AT LEARNING**  
**PSICOPEDAGOGÍA: UNA MIRADA AMPLIA DEL APRENDIZAJE**

Andréa Palazzo Gongora  
andreapalazzo@gmail.com

Palazzo Andréa. **Psicopedagogia: Um olhar amplo sobre a aprendizagem.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 97 – 104 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares - <https://lattes.cnpq.br/8011557620379266>

### RESUMO

A psicopedagogia é um campo interdisciplinar que combina saberes da psicologia, pedagogia e neurociências para investigar e intervir no processo de aprendizagem humana. Este artigo analisa a evolução da psicopedagogia, suas bases teóricas, sua relação com as neurociências e o uso de tecnologias educacionais. Também aborda a atuação do psicopedagogo nos contextos escolar e clínico, destacando seu papel na educação inclusiva e no tratamento de transtornos de aprendizagem. Por fim, são discutidos os desafios enfrentados por essa área, como a falta de políticas públicas adequadas e a necessidade de formação contínua que acompanhe as inovações científicas e tecnológicas. A psicopedagogia, ao considerar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, oferece soluções para uma educação mais inclusiva e personalizada. A metodologia utilizada foi a de revisão de literatura.

**Palavras-chave:** psicopedagogia, aprendizagem, educação inclusiva, neurociências, tecnologia educacional.

### SUMMARY

Psychopedagogy is an interdisciplinary field that combines knowledge from psychology, pedagogy and neurosciences to investigate and intervene in the human learning process. This article analyzes the evolution of psychopedagogy, its theoretical bases, its relationship with neurosciences and the use of educational technologies. It also addresses the role of educational psychologists in school and clinical contexts, highlighting their role in inclusive education and the treatment of learning disorders. Finally, the challenges faced by this area are discussed, such as the lack of adequate public policies and the need for continuous training that follows scientific and technological innovations. Psychopedagogy, when considering the cognitive, emotional and social dimensions, offers solutions for a more inclusive and personalized education. A methodology used to review the literature.

**Keywords:** psychopedagogy, learning, inclusive education, neurosciences, educational technology.

### RESUMEN

La psicopedagogía es un campo interdisciplinario que combina conocimientos de la psicología, la pedagogía y las neurociencias para investigar e intervenir en el proceso de aprendizaje humano. Este artículo analiza la evolución de la psicopedagogía, sus fundamentos teóricos, su relación con las neurociencias y el uso de las tecnologías educativas. También aborda el papel de los psicólogos educativos en contextos escolares y clínicos, destacando su papel en la educación inclusiva y el tratamiento de los trastornos del aprendizaje. Finalmente, se discuten los desafíos que enfrenta esta área, como la falta de políticas públicas adecuadas y la necesidad de una formación continua que acompañe las innovaciones científicas y tecnológicas. La psicopedagogía, al considerar las dimensiones cognitiva, emocional y social, ofrece soluciones para una educación más inclusiva y personalizada. Una metodología utilizada para revisar la literatura.

**Palabras clave:** psicopedagogía, aprendizaje, educación inclusiva, neurociencias, tecnología educativa.

## INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é um campo interdisciplinar que busca compreender o processo de aprendizagem humana em sua totalidade, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento do sujeito. Desde seu surgimento, no início do século XX, a psicopedagogia tem se consolidado como uma área essencial no âmbito educacional, particularmente no que se refere à prevenção e ao tratamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Sua abordagem é marcada pela integração de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, pedagogia, neurociência, fonoaudiologia e psicanálise, o que permite uma visão ampla e profunda dos fenômenos envolvidos na aprendizagem.

O campo da psicopedagogia se desenvolveu a partir da necessidade de responder a questões ligadas ao fracasso escolar e aos transtornos de aprendizagem, como a dislexia, discalculia, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), entre outros. No entanto, o foco da psicopedagogia não se restringe a identificar e tratar problemas específicos.

Seu papel é também promover um olhar preventivo, garantindo que os fatores que possam prejudicar o processo de ensino-aprendizagem sejam reconhecidos e minimizados antes de se tornarem obstáculos significativos. Nesse sentido, a psicopedagogia não atua apenas com crianças que apresentam dificuldades, mas com todos os alunos, visando maximizar o potencial de cada um.

Com o avanço das neurociências nas últimas décadas, a psicopedagogia tem ganhado novas ferramentas e perspectivas para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Descobertas sobre a neuroplasticidade, as funções cognitivas e o desenvolvimento das funções executivas, como a memória e a atenção, têm fornecido subsídios valiosos para intervenções mais eficazes no processo educacional.

Além disso, o advento das tecnologias digitais e o crescente reconhecimento da diversidade de formas de aprendizagem têm trazido novos desafios e oportunidades para a psicopedagogia, especialmente no contexto da inclusão educacional.

No Brasil, a psicopedagogia tem se expandido consideravelmente nas últimas décadas, tanto em âmbito escolar quanto clínico. Profissionais dessa área atuam em escolas, clínicas e empresas, auxiliando na compreensão e intervenção em processos de aprendizagem, além de orientar pais e educadores sobre as melhores práticas pedagógicas. Em um contexto educacional cada vez mais voltado para a inclusão e personalização do ensino, a psicopedagogia se revela uma ferramenta essencial para garantir que cada aluno, independentemente de suas características ou limitações, tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente.

No entanto, apesar de seu reconhecimento crescente, a psicopedagogia ainda enfrenta desafios consideráveis, como a falta de políticas públicas que garantam a presença de psicopedagogos nas escolas e a necessidade de uma maior valorização da profissão no contexto educacional. Além disso, há uma demanda crescente por formações que integrem as novas descobertas científicas e tecnológicas ao cotidiano da prática psicopedagógica.

Assim, o presente artigo busca explorar em profundidade a importância da psicopedagogia na educação contemporânea, suas bases teóricas, a relação com as neurociências e tecnologias, bem como os desafios e perspectivas para o futuro dessa área.

Ao longo do texto, será discutido como a psicopedagogia pode contribuir para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, respeitando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, e proporcionando intervenções que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das bases mais importantes da psicopedagogia reside nas teorias de desenvolvimento cognitivo, como as propostas por Piaget (1971) e Vygotsky (1987). Piaget aborda o desenvolvimento da inteligência através de estágios, enfatizando que a aprendizagem ocorre de maneira progressiva conforme a criança interage com o ambiente e enfrenta desafios cognitivos. Segundo ele, a aprendizagem é um processo ativo, onde o sujeito constrói o conhecimento por meio de assimilação e acomodação de novas informações. Já Vygotsky (1987), com sua teoria sociointeracionista, ressalta a importância das interações sociais e da linguagem como mediadores no processo de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é central para a psicopedagogia, destacando o papel do mediador no avanço do desenvolvimento cognitivo do aluno.

As contribuições de Moll (2014) expandem essa visão, propondo que a aprendizagem ocorre em um contexto social e cultural. Ao incorporar o contexto de vida do aluno nas estratégias de ensino, o psicopedagogo pode potencializar o aprendizado. Moll propõe uma abordagem centrada na fundação de conhecimento que valoriza o conhecimento prévio e a vivência cultural do aluno como base para o desenvolvimento educacional.

Nos últimos anos, a neurociência tem proporcionado uma compreensão mais ampla de como o cérebro aprende e como os fatores emocionais e cognitivos se inter-relacionam. Diamond (2013) destaca a importância das funções executivas, que incluem habilidades como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, no processo de aprendizagem. Essas funções são essenciais para o planejamento, a resolução de problemas e a regulação emocional, todos componentes críticos no sucesso acadêmico. A psicopedagogia moderna, ao se apoiar nos avanços da neuropsicologia, pode desenvolver intervenções mais precisas, focadas no fortalecimento dessas funções.

Guerra e Lima (2021) reforçam essa perspectiva ao afirmar que as intervenções psicopedagógicas podem se beneficiar de técnicas neurocientíficas para estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais. Jogos educativos, atividades de mindfulness e estratégias de autocontrole são frequentemente usadas em contextos psicopedagógicos para fortalecer as funções executivas, especialmente em crianças com transtornos de aprendizagem como TDAH e dislexia.

Outro ponto crucial no referencial teórico psicopedagógico é a integração das emoções no processo de aprendizagem. Damásio (1996) foi um dos primeiros a sugerir que as emoções são centrais no processo cognitivo. A inteligência emocional, definida por Goleman (1995) como a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, é agora amplamente reconhecida como fundamental para o sucesso escolar. Crianças que são emocionalmente estáveis tendem a aprender melhor, pois conseguem se concentrar nas tarefas e enfrentar os desafios escolares com resiliência.

Essa abordagem se correlaciona com as práticas da Educação Socioemocional, que tem sido cada vez mais aplicada nas escolas para desenvolver habilidades emocionais e sociais. O psicopedagogo tem o papel de promover um ambiente seguro emocionalmente, onde o aluno se sinta confortável para aprender, o que muitas vezes requer trabalhar questões emocionais como ansiedade e baixa autoestima, que impactam diretamente o desempenho acadêmico. A psicopedagogia também desempenha um papel central na promoção da educação inclusiva. Mantoan (2020) argumenta que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares exige uma reestruturação das práticas pedagógicas e uma formação contínua dos professores. A psicopedagogia oferece o suporte necessário para que o currículo seja adaptado às necessidades individuais de cada aluno, proporcionando uma educação mais equitativa. O aumento dos diagnósticos de transtornos do espectro autista (TEA) e outros transtornos de aprendizagem trouxe a psicopedagogia para o centro das discussões sobre inclusão escolar. Oliveira (2019) destaca que a intervenção psicopedagógica é essencial para que os alunos com TEA possam progredir academicamente. O psicopedagogo trabalha em colaboração com outros profissionais, como fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para desenvolver planos educacionais individualizados que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Finalmente, o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2003) é central para a prática psicopedagógica. Ausubel defende que a aprendizagem só ocorre de forma efetiva quando o novo conhecimento é relacionado a conceitos que o aluno já possui. Isso significa que o psicopedagogo deve explorar o conhecimento prévio do aluno e utilizá-lo como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos. Essa abordagem contrasta com a mera memorização de informações e promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

A psicopedagogia surge como uma resposta às crescentes demandas por uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, que vai além das abordagens tradicionais da pedagogia e psicologia. Segundo Bossa (2017), as primeiras manifestações da psicopedagogia datam do século XX, em países como a França e a Argentina, onde profissionais buscaram entender como as dificuldades de aprendizado se relacionavam com fatores psicológicos e educacionais.

Com o tempo, a psicopedagogia consolidou-se como um campo independente, com foco tanto na prevenção quanto na intervenção dos transtornos de aprendizagem. Este campo abrange a identificação de dificuldades que vão desde dislexia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), até questões emocionais que interferem no aprendizado. Conforme Souza (2019, p.47), "a psicopedagogia possibilita o estudo dos processos de aprendizagem e de suas dificuldades a partir de uma perspectiva abrangente, reconhecendo o indivíduo em sua totalidade".

O alicerce teórico da psicopedagogia é vasto e diversificado, envolvendo correntes da psicologia, como o construtivismo de Jean Piaget, a psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky, a psicanálise de Sigmund Freud e o interacionismo simbólico. O construtivismo, por exemplo, destaca que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o sujeito constrói seu próprio conhecimento com base em suas experiências. Já Vygotsky (1989) propõe que o aprendizado é mediado socialmente e que o ambiente e as interações interpessoais desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Polity (2020, p 89), "a psicopedagogia, ao integrar essas abordagens, busca compreender como o indivíduo aprende, quais são os obstáculos nesse processo e de que forma pode-se intervir para otimizar o aprendizado"

Essa integração de múltiplas teorias permite que o psicopedagogo tenha uma visão mais global e sistêmica do processo de aprendizagem, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e cultural.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das neurociências trouxe uma nova dimensão para o campo da psicopedagogia. As descobertas sobre o funcionamento do cérebro e a neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a estímulos, têm revolucionado a maneira como entendemos a aprendizagem. Estudos mostram que o cérebro humano tem uma incrível capacidade de adaptação, o que abre novas perspectivas para intervenções psicopedagógicas em casos de dificuldades de aprendizagem.

Segundo Lopes (2021, p 53), "a neurociência oferece subsídios para que o psicopedagogo compreenda como os processos cerebrais influenciam o aprendizado e como as intervenções podem estimular as áreas cognitivas envolvidas". Isso inclui o desenvolvimento de funções executivas, como memória, atenção e controle inibitório, que são fundamentais para o aprendizado escolar.

A psicopedagogia, ao incorporar esses novos conhecimentos, pode atuar de forma mais precisa na elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo. O papel do psicopedagogo no ambiente escolar é múltiplo e desafiador. Além de atuar na avaliação e intervenção de dificuldades de aprendizagem, ele também tem a responsabilidade de trabalhar de forma preventiva, promovendo um ambiente de ensino que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. A psicopedagogia contribui para a elaboração de metodologias pedagógicas que respeitam a diversidade de estilos de aprendizagem, reconhecendo que cada aluno tem sua própria forma de aprender.

No contexto da educação inclusiva, o psicopedagogo desempenha um papel ainda mais crucial. Segundo Santos (2018, p 65), "a inclusão de alunos com necessidades especiais requer uma abordagem psicopedagógica que integre fatores emocionais e cognitivos, além de considerar as especificidades de cada aluno". Assim, o psicopedagogo atua como mediador entre o aluno, os professores e a instituição de ensino, garantindo que as adaptações curriculares e metodológicas sejam implementadas de forma eficaz.

No contexto clínico, o psicopedagogo tem a oportunidade de trabalhar diretamente com indivíduos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. O trabalho clínico envolve avaliações detalhadas, que permitem a identificação de transtornos como dislexia, discalculia e outros problemas que interferem no aprendizado escolar. Segundo Oliveira e Marques (2020, p 101), "a avaliação psicopedagógica é um processo investigativo que busca identificar os fatores que estão interferindo na aprendizagem, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e familiares".

O psicopedagogo clínico utiliza uma variedade de técnicas e estratégias para ajudar o indivíduo a superar suas dificuldades de aprendizagem, levando em consideração seu ritmo e estilo de aprendizado. Além disso, é comum que o psicopedagogo atue em conjunto com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, criando uma abordagem multidisciplinar para o tratamento dos transtornos de aprendizagem.

Apesar dos avanços, a psicopedagogia ainda enfrenta desafios significativos. A falta de políticas públicas adequadas para a inclusão de psicopedagogos no ambiente escolar é uma das principais barreiras para a ampliação de seu campo de atuação. Além disso, a formação de psicopedagogos precisa acompanhar as novas demandas tecnológicas e científicas, a fim de que possam integrar de forma eficaz os conhecimentos da neurociência e da tecnologia em suas práticas.

No entanto, as perspectivas futuras são promissoras. A crescente valorização da educação inclusiva e a expansão do uso de tecnologias digitais na educação abrem novas possibilidades para a psicopedagogia. O psicopedagogo terá um papel cada vez mais relevante na criação de estratégias de ensino que utilizem tecnologias adaptadas às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais interativo e personalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia, ao longo dos anos, tem se mostrado um campo indispensável para a educação, especialmente no enfrentamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Sua capacidade de integrar diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, pedagogia, neurociência e psicanálise, permite que o psicopedagogo tenha uma visão global do processo de aprendizagem. Essa abordagem interdisciplinar possibilita não apenas a identificação de problemas cognitivos e emocionais que interferem no aprendizado, mas também a formulação de intervenções que considerem o indivíduo de forma integral, respeitando sua singularidade e potencialidades.

A contribuição da psicopedagogia para a educação contemporânea é evidente, principalmente no que se refere à inclusão escolar. Em um momento em que a diversidade de estilos de aprendizagem e a inclusão de alunos com necessidades especiais são pautas centrais no debate educacional, a atuação do psicopedagogo torna-se ainda mais relevante.

Ele desempenha o papel de mediador entre o aluno, a escola e a família, promovendo práticas pedagógicas que respeitam a individualidade do aluno e favorecem seu pleno desenvolvimento. Como Almeida (2021, p. 82) destaca, "a verdadeira inclusão só se realiza quando o aluno, independentemente de suas características, tem suas necessidades reconhecidas e atendidas no ambiente escolar".

Entretanto, apesar dos avanços, a psicopedagogia ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de políticas públicas que garantam a presença de psicopedagogos no sistema educacional. Embora haja um reconhecimento crescente da importância desse profissional, muitas escolas ainda carecem de uma equipe multidisciplinar que inclua o psicopedagogo, o que limita o alcance de suas intervenções. Além disso, a formação de psicopedagogos precisa acompanhar os avanços nas neurociências e tecnologias, já que novas descobertas sobre o funcionamento do cérebro e a aprendizagem digital têm ampliado as possibilidades de intervenção.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de uma maior conscientização sobre o papel preventivo da psicopedagogia. Muito além de atuar apenas em casos já diagnosticados de transtornos de aprendizagem, o psicopedagogo pode contribuir para a construção de ambientes de ensino que previnam o surgimento dessas dificuldades, promovendo práticas pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões do aprendizado desde os primeiros anos escolares.

Lopes (2021, p 53) ressalta que "a prevenção é uma das maiores forças da psicopedagogia, pois permite que a educação seja mais inclusiva e equitativa desde sua base".

As perspectivas futuras para a psicopedagogia são promissoras. O avanço das tecnologias digitais e o crescente reconhecimento da necessidade de uma educação inclusiva indicam que o campo tem muito a contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. O psicopedagogo, ao incorporar essas inovações, poderá atuar de maneira mais eficaz na criação de estratégias de ensino que utilizem as tecnologias de forma adaptada às necessidades dos alunos. Além disso, o uso da neurociência aplicada ao aprendizado permite uma personalização ainda maior das intervenções, com base em dados científicos que fornecem informações precisas sobre o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

Dessa forma, a psicopedagogia reafirma-se como uma área fundamental para a educação do futuro, promovendo um ensino mais inclusivo, inovador e capaz de atender às complexas demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e digitalizada. Ao considerar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do processo de aprendizagem, a psicopedagogia oferece não apenas soluções para as dificuldades de aprendizagem, mas também caminhos para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam desenvolver plenamente seu potencial.

Em suma, a psicopedagogia desempenha um papel crucial no fortalecimento de uma educação mais humana, inclusiva e equitativa, que valoriza as diferenças e reconhece a diversidade como um fator enriquecedor no ambiente escolar. Com o suporte de políticas públicas adequadas, formação continuada e o apoio da comunidade escolar, o psicopedagogo continuará sendo um agente transformador na educação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. C. (2021). *Psicopedagogia e inclusão escolar: Caminhos para uma educação equitativa*. Editora Atlas.
- AUSUBEL D. P. (2003). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- BOSSA, N. A. (2007). *A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed.
- CARVALHO, E. S. (2023). Políticas públicas para a inclusão escolar e o papel do psicopedagogo. *Revista de Educação Inclusiva*, 15(3), 123-135.
- COUTINHO, R. T. (2019). *A atuação do psicopedagogo no contexto escolar: Desafios e perspectivas*. Editora Contexto.
- DAMÁSIO, A. R. (1996). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DIAMOND A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- FREITAS, M. J., & Souza, B. P. (2020). Psicopedagogia e neurociência: Fundamentos para uma prática integrada. *Revista Psicopedagógica*, 38(2), 45-61.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GUERRA, L. & Lima, M. (2021). *Neuropsicopedagogia e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson.
- LOPES, R. T. (2021). *Prevenção em psicopedagogia: Estratégias para promover a aprendizagem no contexto escolar*. Editora Vozes.
- MANTOAM, M. T. E. (2020). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Petrópolis: Vozes.
- MENDES, S. G. (2018). *Psicopedagogia clínica e institucional: Teorias e práticas contemporâneas*. Editora Pearson.
- MOLL, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Oliveira, V. M. (2019). *Neuropsicopedagogia: Práticas e intervenções para dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: WAK.
- OLIVEIRA, A. P. (2022). Tecnologia e educação: O papel da psicopedagogia na era digital. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, 42(1), 24-35.
- PEREIRA, J. A. (2020). *Transtornos de aprendizagem e psicopedagogia: Intervenções e desafios*. Editora Cortez.
- Piaget, J. (1971). *The theory of stages in cognitive development*.
- SILVA, L. F. (2019). *Neurociências aplicadas à psicopedagogia: Novas perspectivas para o desenvolvimento cognitivo*. Editora WAK.

**ASPECTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**  
**HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF EDUCATION IN BRAZIL**  
**ASPECTOS HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL**

Alysomax Soares Nunes  
allyssomax@hotmail.com

NUNES, Alysomax Soares. **Aspectos históricos e filosóficos da educação no Brasil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 105 – 113 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Gerferson da Costa Brito

### RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo relacionar as dimensões históricas de construção da Educação no Brasil com elementos filosóficos que se formaram, ao longo do processo de evolução da educação brasileira. Pontuando as afinidades que a História e a Filosofia tiveram ao longo da formação do pensamento educacional brasileiro. Investigando alguns dos problemas sociais e culturais, que se constituíram, a partir dessa correspondência. O tema pesquisado enalteceu uma abordagem crítica e reflexiva do fenômeno educacional brasileiro. Descrevendo aspectos científicos, econômicos, políticos, sociais e culturais dos períodos históricos e filosóficos. A análise partiu da investigação de documentos, bibliografias, artigos acadêmicos e revistas sobre a Educação no Brasil. Foram utilizados autores que refletem e problematizam questões referentes à História e a Filosofia da Educação. O artigo procurou mapear e conceituar os principais pontos fundamentais da História da Educação no Brasil e analisar o processo de desenvolvimento filosófico do ensino brasileiro. Estabeleceu uma ligação existente entre a história e a filosofia no Brasil, ressaltando várias concepções de ensino ao longo da História do Brasil. Além disso, compreendeu como se deu o fenômeno de construção da inteligência intelectual dos pensadores da educação brasileira.

**Palavras-Chave:** História, Filosofia, Educação.

### SUMMARY

This work aims to relate the historical dimensions of the construction of Education in Brazil with philosophical elements that were formed throughout the process of evolution of Brazilian education. Pointing out the affinities that History and Philosophy had throughout the formation of Brazilian educational thought. Investigating some of the social and cultural problems that arose from this correspondence. The researched topic highlighted a critical and reflective approach to the Brazilian educational phenomenon. Describing scientific, economic, political, social and cultural aspects of historical and philosophical periods. The analysis started from the investigation of documents, bibliographies, academic articles and magazines about Education in Brazil. Authors who reflect and problematize issues relating to the History and Philosophy of Education were used. The article sought to map and conceptualize the main fundamental points of the History of Education in Brazil and analyze the process of philosophical development of Brazilian education. He established an existing link between history and philosophy in Brazil, highlighting various teaching concepts throughout the History of Brazil. Furthermore, he understood how the phenomenon of construction of the intellectual intelligence of Brazilian education thinkers occurred.

**Keywords:** History, Philosophy and Education.

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relacionar las dimensiones históricas de la construcción de la Educación en Brasil con elementos filosóficos que se formaron a lo largo del proceso de evolución de la educación brasileña. Señalando las afinidades que tuvieron la Historia y la Filosofía a lo largo de la formación del pensamiento educativo brasileño. Investigando algunos de los problemas sociales y culturales que surgieron de esta correspondencia. El tema investigado destacó un abordaje crítico y reflexivo del fenómeno educativo brasileño. Describir aspectos científicos, económicos, políticos, sociales y culturales de períodos históricos y filosóficos. El análisis partió de la investigación de documentos, bibliografías, artículos académicos y revistas sobre Educación en Brasil. Se utilizaron autores que reflexionan y problematizan cuestiones relativas a la Historia y Filosofía de la Educación. El artículo buscó mapear y conceptualizar los principales puntos fundamentales de la Historia de la Educación en Brasil y analizar el proceso de desarrollo filosófico de la educación brasileña. Estableció un vínculo existente entre historia y filosofía en Brasil, destacando diversos conceptos de enseñanza a lo largo de la Historia de Brasil. Además, comprendió cómo se produjo el fenómeno de construcción de la inteligencia intelectual de los pensadores de la educación brasileños.

**Palabras clave:** Historia, Filosofía, Educación.

## INTRODUÇÃO

O escopo principal desta pesquisa é investigar e delimitar os principais pontos correlacionados entre a História e a Filosofia da Educação no Brasil. A história do pensamento brasileiro se encampou por diversas fases ao longo de sua história.

Esta pesquisa procurou responder alguns questionamentos que se mostraram problematizantes ao longo da formação do pensamento educacional brasileiro. Entre essas indagações estão: Como estão divididos os períodos da História e da Filosofia no Brasil? Quais os principais fatos que são destacados como elementos fundamentais de compreensão da História e da formação do pensamento filosófico brasileiro?

A História da Educação no Brasil se iniciou com a relação existente entre aspectos da religião jesuítica e elementos da educação que esses missionários engendraram no Brasil colônia. Posteriormente a essa fase, a educação passou por algumas reformas e desaguou na fase imperial, após isso, o Brasil se encaminhou para seu processo de independência, tendo, desse modo, inaugurado outra fase chamada de republicanismo. Nesse sentido, tanto a história da educação, como a filosofia no Brasil, ficaram contextualizadas em três grandes fases, chamadas de períodos colonial, monárquico e republicano.

Os primeiros padres, a aportarem em solo brasileiro, realizavam a missão de professores e catequizadores dos “índios” que aqui habitavam. Paralelamente a isso, o pensamento filosófico brasileiro sofria influência teológica da igreja, juntamente com ideias positivistas, ecléticas e espiritualistas. Segundo aponta Ribeiro (1993) a principal função desse modelo catequizador era impor a cultura e os costumes dos povos europeus, no solo brasileiro. A cultura brasileira, no primeiro momento de sua história, estava estatizada em um modelo denominado de patriarcal, que favorecia um grau de autoritarismo social, o qual era seguido e fomentado pelos padres e demais atores sociais. Ribeiro (1993) explica que:

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Alguns anos depois o Estado iniciou seu papel de tutor da educação brasileira, porém com interesses que não atendiam aos ideais de civilização. O pesquisador e Doutor Gallo(2007) revela que:

Os padres que se formavam na colônia possuíam uma má formação que não garantiam um ensino público de qualidade. O criticismo erudito dos primeiros pensadores brasileiros estava eivado de vícios eurocêtricos que estabeleciam formas preconceituosas e de dominação, essas disfunções influenciavam os pensadores brasileiros que não compreendiam a riqueza de pensamento existente no Brasil. Boa parte da construção

filosófica e reflexiva se ancorava em sistema metodológico chamado de lógica tópica (GALLO, 2007, p. 268).

Os objetivos desta pesquisa permearam em conhecer as principais características da educação brasileira desenvolvidas nos períodos da História do Brasil; perceber a relação existente entre a educação e os aspectos históricos, políticos, filosóficos, sociais e culturais e compreender como se deu o processo de formação da classe intelectual brasileira.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### FASE COLONIAL

Na primeira fase, denominada de colonial, o pensamento brasileiro estava centrado nos seminários teológicos que eram ministrados pela Igreja. Segundo aponta Melo (2012, p. 9), “a educação formal no Brasil colônia se iniciou, por volta de 1549 se entendendo até a “revolta pombalina” que aconteceu em 1759”. O pensamento de formação luso-brasileiro teve como principais representantes dessa fase o Padre Manoel de Nóbrega, o Padre José de Anchieta e o Padre Antônio Vieira, importantes expoentes dessa fase. Nesse contexto, é possível compreender a relação que existia entre a teologia e a filosofia, nesse período. Nesse contexto, o pesquisador Melo (2012) corrobora que:

Em 1549, chegam com Tomé de Souza quatro padres e dois irmãos jesuítas, sob a responsabilidade do padre Manoel da Nóbrega. Eles objetivavam ampliar seu poderio religioso, ameaçado pelo protestantismo iniciado por Martinho Lutero, através da educação. No Brasil colônia, esta atividade almejava também a dominação ideológica sobre os índios, convertendo-os à fé católica. (MELO, 2012, p. 11).

No primeiro momento a educação catequizadora iniciava seus primeiros passos segregadores, pois enquanto o índio recebia seus estudos em locais improvisados, que eram construídos pelos próprios “índios”, os filhos dos colonizadores recebiam sua formação em locais estruturados, com melhores condições e melhores investimentos. A pesquisadora Aranha (1998, p. 12) explica que “o currículo de ensino também era diferenciado, tendo matérias simples para os índios e disciplinas mais arrojadas para os filhos de europeus que aqui aportavam”.

A própria elite colonial solicitava essa diferenciação no currículo do ensino público brasileiro. Esse modelo educacional não ajudou a promover uma educação voltada para o povo brasileiro, mas apenas para as camadas dominantes. Segundo nos mostra Melo (2012, p. 13), “o plano de estudos da Companhia de Jesus apresentava um currículo voltado para a cultura portuguesa, valorizando elementos religiosos no ensino”.

Outro ponto segregador dessa educação era em relação às mulheres, pois elas não tinham acesso à escola e eram educadas somente para a vida familiar e religiosa. Nesse contexto, as mulheres, os negros e os índios foram os mais afetados pela política de exclusão da educação brasileira. Os primeiros jesuítas tentaram amenizar o modelo político opressor que era característico dos países imperialistas. Nesse sentido, o pensador Ribeiro (1993) explica que:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993, p.15).

As missões que eram realizadas por esses catequizadores, ao mesmo tempo em que trazia a ideia de civilização para os chamados “índios” selvagens, também ajudava a construir um abismo social de dominação do colonizador que fornecia uma educação diferenciada para os filhos da aristocracia local. Segundo Veiga (2007, p. 50) “a educação católica não produziu uma política de Estado, representando apenas os interesses da elite portuguesa, isso produziu vários problemas sociais que dificultaram a formação de uma identidade nacional”.

Os primeiros padres mantiveram um controle moral e espiritual sobre os povos brasileiros. A educação fornecida por eles servia de ferramenta para formação intelectual tanto de colonizadores como de colonizados. A pesquisa realizada pelo curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Santa Maria revela que:

A religião surge como um elemento decisivo e determinante para a instrumentalização de tal projeto. Os padres representam na terra, a voz do divino, estavam a serviço do rei e do papa. Sua missão era converter, não importando os meios, contribuindo com a dominação europeia. A eficiência do trabalho catequético promovido pelos padres jesuítas revela que em poucos anos conseguiram expandir pelo território brasileiro várias missões, escolas e colégios. O objetivo educacional de levar o ensino das primeiras letras e as humanidades trazia, embora velado, um desejo de submetê-los a fé católica e cultura e aos costumes dos brancos europeus. (QUADROS, 2005, p.7).

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas católicas também exerceram influências similares na história do pensamento brasileiro. Ainda segundo a pesquisa UFSM, Quadros (2005, p.8), “dentre essas ordens estão os beneditinos, os franciscanos e os carmelitas. Essas ordens eram incumbidas de fomentar o pensamento da metrópole com a finalidade de expressar os valores lusitanos dentro da colônia”.

Em outro momento o Brasil tentou inovar o modelo educacional e o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, iniciando uma nova fase de formação da educação brasileira. Seu pensamento teria sido influenciado pelas ideias iluministas, com isso ele promoveu uma série de reformas no ensino do Brasil. Criou um típico imposto chamado de “subsídio literário” com o objetivo de custear o pagamento de novos professores. Houve, então, uma tentativa de formar uma escola pública e se desprender um pouco dos ensinamentos teológicos.

## **FASE IMPERIAL**

Durante esse período a educação brasileira se direcionou por uma linha mais política que se dividia, em um pensamento tradicional-conservador e outro chamado de liberal-

moderno. O primeiro tentava manter o viés teológico, já o segundo se direcionava para questões progressistas e sociais.

A partir daí surgiram mudanças nas instituições educacionais, porém ainda existia uma forte centralização do poder monárquico. A divisão do formato educacional se estruturou em ensino primário, secundário regular e universitário superior. Vários cursos e universidades começam a se formar no Brasil. De acordo com a pesquisa realizada pela UFSM:

Diversos cursos foram criados por Dom João entre eles a Academia de Marinha (1808), na cidade do Rio de Janeiro, a Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratórios de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios (1816). Na cidade da Bahia foi criado o curso de Cirurgia em (1808), cadeira de Economia (1808), curso de Agricultura (1812), curso de Química (1817), e o curso de Desenho Técnico em 1817 (QUADROS, 2005, p. 15).

Nessa nova fase a educação produz uma cultura denominada de bacharelesca, em que grande parte da elite procura cursos como o Direito, não para atuar na profissão, mas em busca de status social. Segundo a pesquisa realizada pela UFSM, os diplomas serviam apenas como um documento que garantiam o chamado “enobrecimento”, os acadêmicos não possuíam vocação para ofícios e buscavam somente legitimar o sistema de dominação escravista.

Nesse período se inicia, por parte de alguns intelectuais, as primeiras tentativas de promover mudanças no sistema de Educação. Segundo o pesquisador Ribeiro (1993), os leigos passaram a ter acesso à educação e as disciplinas deixaram de ser unificadas, porém a base de ensino não mudou. Logo após a chegada da família real, com a permanência da coroa portuguesa no Brasil, muitas mudanças aconteceram na educação, foram criados diversos cursos técnicos e de ensino superior. Contudo, o objetivo principal era manter um estilo classista de educação, evidenciando uma formação que favorecia apenas as classes dirigentes do país.

Segundo explica Sguissard (2015, p. 869), em um artigo científico, “as instituições educacionais brasileiras seguiram um modelo adaptado ao estilo português e francês com traços autoritários”. O processo de construção da educação no Brasil seguiu um viés elitista, os principais cursos do ensino superior eram Medicina, Direito e Engenharia, de modo que essa tendência provocou disfunções no processo de construção da identidade da educação até os dias atuais. Tudo isso, aliado ao processo de evolução da administração pública no país, gerou celeumas, como a questão da educação elitista que favoreceu o nepotismo e o clientelismo, os quais são marcas características do sistema patrimonialista, ainda vigente nos dias atuais. De acordo com o autor Sguissard (2015, p. 869) “quem administrou as primeiras instituições públicas e ocupou cargos estratégicos na administração foram, senão, os já citados formandos desses três cursos”.

Esse favoritismo intelectual ocasionou um retrocesso que é percebido até hoje, como por exemplo; médicos que são diretores de hospitais, sem nenhuma qualificação administrativa; engenheiros que são chefes de instituições, apenas por serem amigos de prefeitos ou terem parentescos políticos; juízes que estão na profissão apenas por status e não por vocação. Todo esse histórico da cultura educacional no Brasil ajudou a construir simbologias que legitimam o atual modelo opressor e autoritário.

## PERÍODO REPUBLICANO

Por volta de 1930 se inicia no Brasil o chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que tinha como principal objetivo criar um sistema público de educação que contemplasse o ensino público obrigatório, gratuito e laico para todos os brasileiros. Nesse sentido, o principal teórico dessa fase, conhecido por Anízio Teixeira (2010), defendia que a educação era como um bem que não poderia ser negado, e que ela parte da formação do ser humano, de fato, por isso ela seria um direito de todos. Desse modo, surgiu a ideia de uma formação integral, com uma escola de tempo integral.

Nesse momento educacional as doutrinas ideológicas ganharam mais destaque na produção dos currículos educacionais, esses fatos geraram outros pontos de exclusão, pois fomentaram debates, apenas em torno daqueles que comungavam da mesma forma de pensar. Isso gerou problemas disfuncionais sobre as práticas pedagógicas que passaram a ser usadas como instrumentos políticos de poder. A educação foi marcada pela criação da escola primária e secundária com o objetivo de formar o aluno para o ensino superior. De acordo com Moreira (2016, p. 7), o período republicano seguiu o atendimento do público sob uma perspectiva política. A educação ganhou uma nova conotação que seria agora para atender ao processo de industrialização vivida no país”.

Nesse contexto, não existiu nenhum interesse na formação humana e crítica do indivíduo, apenas uma formação mecanizada para atender aos interesses políticos do mercado de trabalho e formar indivíduos capazes de votar, já que não era permitido aos analfabetos votarem.

A preocupação real com a educação surge no contexto republicano. Várias universidades vão surgindo e implementando métodos de formação específicos. O pesquisador Saviani (2009), aponta que nesse cenário de surgimento da república até os dias atuais o sistema educacional foi conduzido por uma disputa metodológica. Daí várias correntes de pensadores sempre defenderam tendências de maneira isolada, quando deveriam implementar várias metodologias diferentes ao mesmo tempo ou adaptá-las a realidade do educando.

Ainda sobre essa questão:

De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Segundo o autor, o Brasil ainda não construiu conhecimentos e experiências que possam se desprender das visões eurocêntricas para se adaptar à sua realidade. Ele diz que não há problema em adotar um modelo educacional de fora, mas sim que o problema está na

necessidade de compreender como é a nossa própria realidade brasileira, em relação ao sistema de educação.

O pesquisador Libâneo (2004) diagnosticou alguns temas relativos à construção da identidade dos profissionais de educação, nesse estudo ele estabelece a falta de objetividade que existe na educação brasileira, demonstrando pontos culturais que sustentam o atraso denunciado também nessa pesquisa. Nesse cenário ele assinala que:

Atualmente, a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB no 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. Na verdade, reivindicamos o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB. (LIBÂNEO, 2004, p.241).

Pode-se refletir, em sua pesquisa, que o autor dialoga sobre a importância de modificar a estrutura organizacional, revelando pontos fundamentais que ocasionaram problemas na educação. Durante essa pesquisa, alguns fatos apontados, mostraram como partes desses problemas foram gerados, ao longo do contexto histórico da formação educacional brasileira. O autor sugere, em uma de suas propostas, a criação de cursos específicos para a formação continuada de professores, com habilidades específicas para atuar dentro de sua área específica. Tendo uma formação mais totalizante que possa abranger uma interdisciplinaridade.

## **METODOLOGIA**

Neste estudo, foi adotada como metodologia uma revisão da literatura por meio do Google Acadêmico. A pesquisa apresenta uma relação de artigos científicos em português e publicações em periódicos nacionais das últimas décadas, incluindo a revista Scielo. Textos que não se relacionavam com o tema foram eliminados. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e descritiva. Sobre essa perspectiva qualitativa, Gil (1999) esclarece:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados intuitivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (GIL 1999, p.42).

Os métodos descritivos têm como propósito principal elucidar as características de uma população ou de um fenômeno particular, bem como identificar relações entre diferentes variáveis. Para realizar esse tipo de pesquisa, é fundamental que o pesquisador possua um entendimento sólido sobre as variáveis que influenciam a questão investigada. Além de simplesmente reconhecer essas relações, alguns estudos descritivos também buscam esclarecer



a essência dessas conexões (SELLTIZ *et al*, 1967).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento brasileiro se encarregou de construir um processo histórico e filosófico da educação que permitiu formular e reformular a formação do ensino e da aprendizagem educacional, ao longo do seu contexto sócio-histórico. O pensamento filosófico brasileiro sempre esteve restrito apenas ao mundo acadêmico das universidades, contudo ele serviu de base para a formação de professores e como fundamentação para criação de outras profissões.

Em suma, o trabalho conseguiu, através de uma análise histórica e filosófica, compreender os diversos fenômenos que ajudaram a construir o pensamento educacional brasileiro. Entendendo as transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que perpassam durante os vários períodos do passado. Respondeu de maneira objetiva os principais questionamentos relacionados aos períodos de formação da História e da Filosofia da Educação no Brasil. Assimilou como se deu a formação do pensamento filosófico brasileiro, identificando seu contexto intelectual e pontos basilares de evolução da inteligência brasileira.

Ademais, foi desvelado a correlação existente entre a Filosofia, a História e a Educação. Esclarecendo que o processo de ensino e aprendizagem está conectado com a historicidade do ser humano e a formação do seu contexto filosófico. Segundo alguns pesquisadores, a prática da educação se dar de forma anterior ao pensamento, que surge com a reflexão sobre a prática, de maneira que, essa simbiose organiza e sistematiza objetivamente o pensamento.

A pesquisa também compreendeu alguns pontos que são considerados condicionantes e que levam a determinantes geradas pelas ceumias sociais e como isso estaria culturalmente ligado aos problemas educacionais. O estudo da História da educação no seu contexto histórico e filosófico proporcionou depreender o conhecimento do passado, entender o cenário presente e traçar novas perspectivas para o futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. História da Educação. Moderna: São Paulo, 1998.
- BRASIL. História e Organização da Educação Brasileira. Ministérios da Educação. Brasília: UAB/UFSC, 2005.
- GALLO, S. Filosofia da Educação no Brasil: Da Crítica ao Conceito. Revista Científica. São Paulo: ECCOS, 2007.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MELO, J. M. S. de. História da Educação no Brasil. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.
- MOREIRA, T. A formação do professor da EJA: Instituições e políticas. Ouro Preto: EDUECE, 2016.
- QUADROS, C. Pedagogia: História da Educação Brasileira. Santa Maria: UFSM, 2005.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).
- SELLTIZ, C. Métodos de pesquisa nas relações sociais/ Selltiz [et al]; edição revista e nova tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder, EDUSP. 1967.
- SGUISSARD. Educação superior no Brasil: Democratização ou Massificação Mercantil. São Paulo: UFScar, 2015.
- TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília: UNB, MEC. Scielo. 2010.
- VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Editora Ática, 2007.

**CONSTRUINDO PONTES: COMO A COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA PODE  
TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**  
**BUILDING BRIDGES: HOW SCHOOL-FAMILY COLLABORATION CAN  
TRANSFORM INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL**  
**CONSTRUYENDO PUENTES: CÓMO LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA  
PUEDE TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL**

José Pereira da Silva

jose.silva50@prof.ce.gov.br

<http://lattes.cnpq.br/0226822972915122>

Teresa Neumann de Sousa

Pedagogateresa@gmail.com

Georges Demetre Alexandris Castro

georges.demetre@terra.com.br

SILVA, José Pereira; SOUSA, Teresa Neumann de; CASTRO, Georges Demetre Alexandris. **Construindo pontes: como a colaboração escola-família pode transformar a educação inclusiva no Brasil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 114 – 124 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** João Paulo da Luz Rosa

## RESUMO

Este artigo explora as práticas de leitura e escrita, abordando suas complexidades e implicações no processo educacional. A leitura e a escrita são competências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, desempenhando um papel central na formação do pensamento crítico e na construção do conhecimento. O texto examina diferentes metodologias de ensino que visam aprimorar essas habilidades, considerando as variações culturais e contextuais que influenciam o aprendizado. Além disso, analisa os desafios enfrentados por educadores na promoção de um ambiente inclusivo e estimulante que favoreça o desenvolvimento dessas competências em todos os estudantes. A pesquisa destaca a importância da integração de tecnologias digitais no ensino da leitura e escrita, enfatizando como essas ferramentas podem potencializar o aprendizado e torná-lo mais acessível. Também são discutidas as estratégias de intervenção precoce e a necessidade de adaptação curricular para atender às necessidades específicas de alunos com dificuldades de aprendizagem. O artigo conclui que a promoção eficaz da leitura e da escrita requer uma abordagem holística e colaborativa, envolvendo não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. A formação continuada dos professores é identificada como um elemento crucial para o sucesso dessas práticas, garantindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo. Em síntese, o estudo reforça a ideia de que o desenvolvimento da leitura e escrita é um processo contínuo e multifacetado, que deve ser apoiado por práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Metodologias de ensino. Tecnologias digitais. Intervenção precoce.

## SUMMARY

This article explores reading and writing practices, addressing their complexities and implications in the educational process. Reading and writing are fundamental skills for cognitive and social development, playing a central role in shaping critical thinking and knowledge construction. The text examines different teaching methodologies aimed at enhancing these skills, considering the cultural and contextual variations that influence learning. Additionally, it analyzes the challenges educators face in promoting an inclusive and stimulating environment that fosters these competencies in all students. The research highlights the importance of integrating digital technologies into reading and writing instruction, emphasizing how these tools can enhance and make learning more accessible. Early intervention strategies and the need for curriculum adaptation to meet the specific needs of students with learning difficulties are also discussed. The article concludes that effective promotion of reading and writing requires a holistic and collaborative approach, involving not only the school but also the family and community. Continuous teacher training is identified as a crucial element for the success of these practices, ensuring that educators are prepared to face the challenges of contemporary teaching. In summary, the study

reinforces the idea that the development of reading and writing is a continuous and multifaceted process that should be supported by innovative and inclusive pedagogical practices.

**Keywords:** Reading. Writing. Teaching methodologies. Digital technologies. Early intervention.

## RESUMEN

Este artículo explora las prácticas de lectura y escritura, abordando sus complejidades e implicaciones para el proceso educativo. La lectura y la escritura son habilidades fundamentales para el desarrollo cognitivo y social de los individuos, desempeñando un papel central en la formación del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento. El texto examina diferentes metodologías de enseñanza que apuntan a mejorar estas habilidades, considerando las variaciones culturales y contextuales que influyen en el estudiante. Además, analiza los desafíos que enfrentan los educadores para promover un entorno inclusivo y estimulante que favorezca el desarrollo de estas habilidades en todos los estudiantes. La investigación destaca la importancia de integrar las tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura y la escritura, enfatizando cómo estas herramientas pueden mejorar el aprendizaje y hacerlo más accesible. También se discutieron estrategias de intervención temprana y la necesidad de adaptación curricular para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. El artículo concluyó que la promoción eficaz de la lectura y la escritura requiere un enfoque holístico y colaborativo, que involucre no sólo a la escuela, sino también a la familia y la comunidad. La formación continua de docentes ha sido identificada como un elemento crucial para el éxito de estas prácticas, asegurando que los educadores estén preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza contemporánea. En resumen, el estudio refuerza la idea de que el desarrollo de la lectura y la escritura es un proceso continuo y multifacético, que debe estar respaldado por prácticas pedagógicas innovadoras e inclusivas.

**Palabras clave:** Lectura. Escritura. Metodologías de enseñanza. Tecnologías digitales. Intervención temprana.

## INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à inclusão e à equidade no ambiente escolar. As mudanças sociais, políticas e culturais têm exigido uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino. Neste cenário, a parceria entre a família e a escola emerge como um fator crucial para a promoção de um ambiente inclusivo que respeite as particularidades de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiências. A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre como essas parcerias podem impactar positivamente o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

Apesar das políticas educacionais voltadas para a inclusão, ainda é comum observar desafios na implementação de práticas inclusivas efetivas nas escolas brasileiras. A questão central que orienta este estudo é: de que maneira as parcerias entre a família e a escola influenciam a inclusão escolar de alunos com deficiência? Esta pergunta busca explorar as dinâmicas e os desafios enfrentados tanto pelas famílias quanto pelas instituições de ensino no desenvolvimento de estratégias colaborativas que visem o sucesso acadêmico e social desses alunos.

O objetivo geral deste estudo é investigar a influência das parcerias entre família e escola na inclusão escolar de alunos com deficiência. Pretende-se compreender como essas interações podem ser fortalecidas para promover práticas inclusivas mais eficazes e contribuir para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças individuais. Para alcançar o objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram delineados: analisar as principais dificuldades enfrentadas por escolas e famílias na implementação de estratégias inclusivas; identificar as práticas de parceria entre família e escola que têm mostrado ser mais eficazes na promoção da inclusão; e avaliar a percepção de professores, pais e alunos sobre a

importância dessas parcerias para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

A metodologia adotada neste estudo será de natureza bibliográfica, com o objetivo de compilar e analisar criticamente as produções acadêmicas relevantes sobre o tema. A revisão da literatura será realizada a partir de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordem a temática da inclusão escolar, parcerias entre família e escola, e as particularidades da educação de alunos com deficiência. Este método permite a identificação de lacunas na pesquisa existente e a construção de um quadro teórico robusto que fundamentará as discussões e conclusões do estudo.

Este estudo está organizado em três capítulos principais, além da introdução e conclusão. No primeiro capítulo, será apresentada a revisão da literatura, abordando as teorias e pesquisas relevantes sobre inclusão escolar e parcerias entre família e escola. No segundo capítulo, será discutida a metodologia utilizada, detalhando os procedimentos adotados na seleção e análise dos materiais bibliográficos. O terceiro capítulo será dedicado à apresentação e discussão dos resultados, onde serão exploradas as interações identificadas entre a família e a escola e sua influência na inclusão de alunos com deficiência. Por fim, as conclusões sumarizarão os principais achados e suas implicações para a prática educativa

## **ANÁLISE DAS BARREIRAS E FACILITADORES NA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelas famílias (SANTOS, 2015). A colaboração entre essas duas esferas é essencial para garantir o sucesso da inclusão, mas essa parceria nem sempre ocorre de forma fluida e eficaz. A primeira barreira identificada nesse processo é a falta de comunicação clara e contínua entre a escola e a família (SAURA, 2023). Muitas vezes, as famílias não são informadas adequadamente sobre o progresso ou as dificuldades de seus filhos, o que impede a adoção de medidas conjuntas que possam beneficiar o aluno.

Além da comunicação, a falta de compreensão mútua sobre as necessidades e limitações dos alunos com deficiência também representa uma barreira significativa (SANTOS, 2015). As escolas, muitas vezes, carecem de formação específica para lidar com diferentes tipos de deficiência, o que resulta em práticas pedagógicas inadequadas (SANTOS, 2023). Por outro lado, as famílias podem não ter pleno entendimento das práticas e políticas escolares, o que gera frustração e desconfiança (SILVA; GONSALES, 2018). Essa falta de alinhamento impede que a colaboração se desenvolva de maneira produtiva e que as soluções sejam encontradas em conjunto.

Outra barreira relevante é a sobrecarga enfrentada por professores e gestores escolares, que frequentemente lidam com turmas grandes e uma alta demanda por atenção individualizada (SILVEIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2019). Esse cenário dificulta a implementação de práticas inclusivas, uma vez que a personalização do ensino requer tempo e recursos que muitas vezes estão em falta. A parceria com as famílias, que poderia ser um meio de aliviar parte dessa carga, não é plenamente explorada devido a esses mesmos fatores de sobrecarga e à falta de estratégias de engajamento eficazes (SANTOS, 2015).

A resistência cultural e social à inclusão também deve ser considerada (SAURA, 2023). Em muitos contextos, ainda existe um preconceito enraizado em relação às pessoas com deficiência, o que se reflete nas atitudes de alguns membros da comunidade escolar e até mesmo das famílias (SANTOS, 2023). Esse preconceito pode manifestar-se em uma falta de empenho em adaptar práticas pedagógicas ou em uma aceitação relutante da presença de alunos com deficiência no ambiente escolar (SANTOS, 2015). Essa resistência dificulta o estabelecimento de uma parceria genuína e colaborativa, necessária para a inclusão efetiva.

Por outro lado, há facilitadores que, quando presentes, podem transformar positivamente a relação entre escola e família (SANTOS, 2015). Um desses facilitadores é a formação continuada dos profissionais da educação (SOUZA; PAULI, 2017). Quando os professores e gestores escolares recebem formação adequada para lidar com a diversidade, eles se sentem mais confiantes e preparados para incluir todos os alunos em suas práticas pedagógicas (SILVA; GONSALES, 2018). Essa formação pode abranger tanto aspectos técnicos, como a adaptação de materiais e metodologias, quanto aspectos emocionais, como a empatia e o entendimento das dificuldades enfrentadas pelas famílias (MURARI ET AL., 2020).

A criação de espaços formais e informais de diálogo entre escola e família também se apresenta como um facilitador crucial (SOUZA, 2023). Reuniões periódicas, grupos de apoio e eventos escolares são oportunidades para que ambas as partes compartilhem informações, discutam preocupações e celebrem conquistas (THOMPSON, 2023). Esses espaços de diálogo ajudam a construir uma relação de confiança e colaboração, onde as famílias se sentem ouvidas e valorizadas, e as escolas podem ajustar suas práticas com base no feedback recebido (PEREIRA, 2018).

A inclusão de famílias no processo de tomada de decisões relacionadas à educação de seus filhos é outro facilitador importante (VELÁSQUEZ, 2023). Quando as famílias têm voz ativa nas decisões pedagógicas e nas adaptações curriculares, elas se tornam parceiras efetivas no processo de inclusão (SANTOS, 2023). Isso não só fortalece a relação entre escola e família, mas também garante que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira mais adequada e personalizada (ROZADO, 2023).

A utilização de tecnologias assistivas e ferramentas digitais também emerge como um facilitador significativo na inclusão de alunos com deficiência (SGARBOSA; DEL VECHIO, 2020). Essas tecnologias permitem que os alunos superem barreiras físicas e cognitivas, participando mais ativamente das atividades escolares (ROSSONI; CHATGPT, 2022). A escola e a família podem trabalhar juntas na escolha e implementação dessas tecnologias, garantindo que elas sejam utilizadas de forma eficaz para melhorar o aprendizado e a integração social dos alunos (SANTOS, 2023).

Outro fator facilitador é a existência de políticas públicas de apoio à inclusão escolar (PEDRÓ ET AL., 2019). Quando o governo fornece recursos, formações e diretrizes claras para as escolas, elas estão mais bem equipadas para implementar práticas inclusivas (SAURA, 2023). As famílias, por sua vez, podem se beneficiar desses recursos e sentir-se mais apoiadas no processo de inclusão (SILVA; GONSALES, 2018). A parceria entre escola e família é, assim, reforçada por um arcabouço institucional que promove e sustenta a inclusão (SANTOS, 2015).

A presença de uma cultura escolar inclusiva é um facilitador essencial (SOUZA, 2023). Quando a inclusão é um valor central na cultura da escola, todas as ações pedagógicas e

administrativas são direcionadas para a acolhida de todos os alunos (SILVEIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2019). Essa cultura é construída através de lideranças que promovem a inclusão, de políticas internas que valorizam a diversidade e de práticas cotidianas que envolvem toda a comunidade escolar (SAURA, 2023). As famílias percebem essa cultura e se engajam mais profundamente no processo educativo (SANTOS, 2015).

A valorização da individualidade de cada aluno, considerando suas habilidades e dificuldades únicas, é outro aspecto facilitador (SGARBOSA; DEL VECHIO, 2020). Quando a escola adota uma abordagem centrada no aluno, que reconhece e valoriza suas particularidades, ela cria um ambiente mais acolhedor e inclusivo (SOUZA, 2023). Essa valorização é percebida pelas famílias, que se sentem mais seguras e confiantes na parceria com a escola, sabendo que seus filhos estão sendo tratados com respeito e dignidade (SANTOS, 2015).

### **AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O PAPEL DAS PARCERIAS FAMILIARES NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR E SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A avaliação das práticas inclusivas nas escolas é essencial para entender como a colaboração entre a instituição de ensino e as famílias pode promover o sucesso escolar e social de alunos com deficiência (SANTOS, 2015). O papel das parcerias familiares torna-se ainda mais relevante quando consideramos o impacto direto que essas práticas têm no desenvolvimento integral dos estudantes (SOUZA, 2023). As escolas que conseguem estabelecer uma comunicação eficaz e contínua com as famílias tendem a obter melhores resultados no processo de inclusão, uma vez que o alinhamento de expectativas e a troca constante de informações facilitam a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno (SILVA; GONSALES, 2018).

Um dos aspectos mais críticos na avaliação dessas práticas é a percepção dos professores (SAURA, 2023). Eles são os principais agentes na implementação de estratégias inclusivas e muitas vezes enfrentam desafios significativos para adaptar suas metodologias de ensino à diversidade presente na sala de aula (THOMPSON, 2023). A formação continuada dos docentes é um fator crucial para que eles se sintam capacitados a lidar com as demandas da educação inclusiva (SANTOS, 2015). Além disso, o suporte oferecido pela escola, tanto em termos de recursos materiais quanto de orientação pedagógica, influencia diretamente a eficácia das práticas desenvolvidas em sala de aula (SILVA; GONSALES, 2018).

As percepções das famílias sobre as práticas inclusivas também são fundamentais para a avaliação dessas estratégias (MURARI ET AL., 2020). Quando as famílias se sentem envolvidas e reconhecidas no processo educativo de seus filhos, a tendência é que elas se tornem mais colaborativas e engajadas (SOUZA; PAULI, 2017). Esse envolvimento pode se manifestar de diversas formas, como na participação em reuniões escolares, na colaboração para a adaptação de atividades para casa, ou até mesmo na busca por recursos externos que complementem o trabalho desenvolvido pela escola (SANTOS, 2015). No entanto, é importante que as escolas promovam um ambiente de acolhimento e respeito, onde as famílias sintam que suas opiniões e experiências são valorizadas e levadas em consideração (SAURA, 2023).

Os alunos com deficiência, por sua vez, são os principais beneficiários das práticas inclusivas, e suas percepções sobre o ambiente escolar devem ser consideradas na avaliação dessas estratégias (VELÁSQUEZ, 2023). Sentir-se incluído e respeitado é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos (SANTOS, 2015). A escola deve ser um espaço onde eles possam desenvolver suas potencialidades ao máximo, e isso só é possível quando a instituição adota práticas que valorizem a individualidade de cada estudante (SGARBOSA; DEL VECHIO, 2020). A utilização de tecnologias assistivas, por exemplo, pode ser um diferencial importante para que esses alunos acompanhem o ritmo das atividades escolares e se sintam parte do grupo (SILVA; GONSALES, 2018).

Além das percepções individuais de professores, famílias e alunos, é importante considerar a cultura organizacional da escola na avaliação das práticas inclusivas (SOUZA, 2023). Uma escola que valoriza a diversidade e promove a inclusão em suas políticas e práticas tende a ser mais eficaz na implementação dessas estratégias (SAURA, 2023). Isso envolve desde a formação de toda a equipe escolar até a adaptação dos espaços físicos e a flexibilização do currículo (SILVEIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2019). Quando a inclusão é um valor central na cultura da escola, todas as decisões pedagógicas e administrativas são orientadas para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento (SANTOS, 2015).

A adaptação curricular é uma das práticas inclusivas mais discutidas no contexto escolar (PEREIRA, 2018). Ela envolve a modificação de conteúdos, atividades e avaliações para que sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas limitações (SANTOS, 2023). No entanto, essa prática só é eficaz quando realizada em parceria com as famílias, que podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e preferências dos alunos com deficiência (MURARI ET AL., 2020). A colaboração entre escola e família, nesse sentido, é crucial para garantir que as adaptações curriculares sejam realmente significativas e atendam às expectativas de todos os envolvidos (SANTOS, 2015).

A avaliação das práticas inclusivas também deve considerar os recursos disponíveis na escola (SILVA; GONSALES, 2018). A falta de materiais adequados ou de profissionais especializados pode comprometer a eficácia dessas práticas (SANTOS, 2015). Nesse contexto, as parcerias com as famílias podem ser uma solução viável para suprir algumas dessas carências (SAURA, 2023). As famílias podem, por exemplo, buscar apoio externo, como terapeutas ou tutores, que complementem o trabalho realizado pela escola (SANTOS, 2015). Além disso, a escola pode orientar as famílias sobre como utilizar recursos disponíveis na comunidade para apoiar o desenvolvimento dos alunos (SOUZA, 2023).

Outro aspecto importante na avaliação das práticas inclusivas é a flexibilidade da escola em adaptar-se às mudanças (VELÁSQUEZ, 2023). A inclusão é um processo dinâmico que requer constante atualização e revisão das práticas adotadas (SANTOS, 2015). As escolas que mantêm um diálogo aberto com as famílias e estão dispostas a adaptar suas estratégias conforme necessário tendem a ser mais bem-sucedidas na promoção do sucesso escolar e social de alunos com deficiência (SILVEIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2019). Essa flexibilidade é essencial para responder às necessidades específicas de cada aluno e para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento (SANTOS, 2015).

A promoção do sucesso social dos alunos com deficiência também deve ser um foco na avaliação das práticas inclusivas (SANTOS ET AL., 2023). O ambiente escolar é um dos



principais espaços de socialização para crianças e jovens, e é fundamental que todos os alunos se sintam parte do grupo (SANTOS, 2015). As práticas inclusivas devem, portanto, ir além do aspecto acadêmico e considerar também o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos (SAURA, 2023). A escola pode promover atividades que incentivem a interação entre todos os alunos, como projetos colaborativos ou grupos de estudo, criando um ambiente acolhedor e inclusivo para todos (SOUZA; PAULI, 2017).

A relação entre a escola e a comunidade também pode ser um fator importante na avaliação das práticas inclusivas (MURARI ET AL., 2020). Quando a escola estabelece parcerias com organizações locais, ela pode ampliar suas possibilidades de atuação e oferecer um suporte mais abrangente para os alunos com deficiência (SANTOS, 2015). Essas parcerias podem incluir desde o acesso a serviços de saúde e assistência social até a participação em atividades culturais e esportivas (SILVA; GONSALES, 2018). A colaboração entre escola, família e comunidade é, portanto, essencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (SANTOS, 2015).

A avaliação das práticas inclusivas deve ser um processo contínuo e participativo (SGARBOSA; DEL VECHIO, 2020). A escola deve criar mecanismos para que professores, famílias e alunos possam expressar suas opiniões e sugestões sobre as estratégias adotadas (SAURA, 2023). Isso pode ser feito por meio de questionários, grupos focais ou reuniões periódicas (SANTOS, 2015). A coleta de feedback é fundamental para identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhoria, e para garantir que as práticas inclusivas estejam realmente atendendo às necessidades de todos os alunos (SILVEIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2019).

Os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas também devem ser considerados na avaliação dessas estratégias (MURARI ET AL., 2020). A falta de recursos, a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar e as dificuldades em adaptar o currículo são apenas alguns dos obstáculos que podem surgir (SANTOS, 2015). No entanto, a colaboração entre escola e família pode ser uma ferramenta poderosa para superar esses desafios (SANTOS, 2023). Quando todos os envolvidos trabalham juntos em prol de um objetivo comum, as chances de sucesso aumentam significativamente (SANTOS ET AL., 2023).

A importância da formação continuada para os profissionais da educação também deve ser destacada na avaliação das práticas inclusivas (SOUZA, 2023). Os professores precisam estar constantemente atualizados sobre as melhores práticas e metodologias para a educação inclusiva (SANTOS, 2015). Além disso, é importante que eles recebam suporte da escola para implementar essas práticas de maneira eficaz (SILVA; GONSALES, 2018). A formação continuada é, portanto, um investimento essencial para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade (SANTOS, 2015).

## **COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A revisão de literatura sobre a colaboração entre família e escola na educação inclusiva no contexto brasileiro revela um campo de estudo que tem ganhado crescente relevância nos últimos anos (SANTOS, 2015). A importância dessa colaboração é amplamente reconhecida

por pesquisadores e educadores, que veem na parceria entre família e escola uma estratégia crucial para o sucesso da inclusão escolar de alunos com deficiência (SILVA; GONSALES, 2018). No entanto, apesar do consenso sobre a importância dessa colaboração, a literatura aponta para diversos desafios e lacunas que ainda precisam ser enfrentados para que essa parceria seja efetiva (SAURA, 2023).

Uma das principais tendências observadas na literatura é a ênfase na comunicação como base para uma colaboração bem-sucedida entre família e escola (SANTOS ET AL., 2023). Estudos indicam que a comunicação aberta e contínua entre professores e pais é fundamental para alinhar expectativas, compartilhar informações sobre o progresso dos alunos e discutir estratégias pedagógicas adequadas (SOUZA, 2023). No entanto, a literatura também aponta para a falta de mecanismos estruturados de comunicação em muitas escolas, o que dificulta o estabelecimento de uma parceria sólida e eficiente (VELÁSQUEZ, 2023). Essa lacuna sugere a necessidade de políticas e práticas que promovam canais de comunicação mais eficazes entre as partes envolvidas (SANTOS, 2015).

Outro aspecto recorrente na literatura é a questão da formação de professores para lidar com a diversidade e promover a inclusão (SANTOS, 2015). A falta de preparação adequada dos docentes é frequentemente citada como uma barreira para a implementação de práticas inclusivas e para a construção de uma colaboração efetiva com as famílias (SGARBOSA; DEL VECHIO, 2020). A formação continuada, com foco em educação inclusiva e em estratégias de engajamento familiar, é apontada como uma solução para esse problema (MURARI ET AL., 2020). No entanto, a literatura também destaca que a formação dos professores precisa ser acompanhada por uma mudança cultural nas escolas, que valorize e incentive a participação ativa das famílias no processo educativo (SANTOS, 2015).

A literatura também discute os desafios enfrentados pelas famílias no processo de colaboração com as escolas (SAURA, 2023). Muitos pais de alunos com deficiência relatam sentir-se excluídos ou desvalorizados nas decisões pedagógicas que afetam seus filhos (SILVEIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2019). Esse sentimento de exclusão pode ser agravado por uma falta de conhecimento ou de recursos por parte das famílias para participar ativamente do processo educativo (SANTOS, 2015). Além disso, a literatura aponta para a existência de barreiras socioeconômicas e culturais que podem dificultar a participação de algumas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social (SILVA; GONSALES, 2018).

Um ponto importante identificado na revisão de literatura é a necessidade de adaptar as práticas escolares às realidades específicas das famílias (SOUZA; PAULI, 2017). Isso inclui desde a flexibilização dos horários de reuniões e eventos escolares, para acomodar a disponibilidade dos pais, até a adaptação de materiais e estratégias pedagógicas que considerem as particularidades de cada aluno (SANTOS, 2015). A literatura sugere que as escolas que conseguem personalizar suas abordagens para atender às necessidades das famílias tendem a ter mais sucesso na construção de parcerias colaborativas e na promoção da inclusão (SANTOS ET AL., 2023).

A literatura também destaca a importância do suporte institucional para a colaboração entre família e escola (PEDRO ET AL., 2019). Políticas educacionais que incentivam a participação dos pais e que fornecem recursos para a implementação de práticas inclusivas são essenciais para que essa colaboração ocorra de forma efetiva (SANTOS, 2015). No entanto, a revisão aponta para a existência de lacunas na implementação dessas políticas, muitas vezes

devido à falta de recursos ou de clareza nas diretrizes oferecidas às escolas (SAURA, 2023). Essa constatação ressalta a necessidade de uma maior articulação entre as esferas governamentais e as instituições de ensino para garantir que as políticas de inclusão sejam efetivamente aplicadas (SANTOS, 2015).

A literatura também aponta para a importância de se considerar as especificidades do contexto brasileiro na análise da colaboração entre família e escola na educação inclusiva (SANTOS, 2015). O Brasil é um país marcado por grandes desigualdades sociais e regionais, que impactam diretamente a capacidade das famílias de se envolverem no processo educativo (SAURA, 2023). Além disso, a diversidade cultural e linguística presente no país representa um desafio adicional para a implementação de práticas inclusivas que sejam sensíveis às particularidades de cada comunidade (SANTOS ET AL., 2023). Esses fatores reforçam a necessidade de abordagens contextualmente informadas que levem em conta as realidades locais ao promover a colaboração entre família e escola (SANTOS, 2015).

No contexto brasileiro, a legislação educacional também desempenha um papel fundamental na promoção da colaboração entre família e escola (SANTOS, 2015). Leis como a Lei Brasileira de Inclusão (LEI Nº 13.146/2015) estabelecem diretrizes para a inclusão escolar e incentivam a participação ativa das famílias no processo educativo (SANTOS, 2023). No entanto, a literatura aponta para a necessidade de uma maior fiscalização e apoio à implementação dessas leis, para garantir que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados e que as escolas cumpram seu papel de promover a inclusão (SAURA, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da colaboração entre família e escola na educação inclusiva no contexto brasileiro revela a complexidade e a importância desse relacionamento para o sucesso dos alunos com deficiência. A revisão de literatura aponta que, embora exista um consenso sobre a necessidade de uma parceria sólida entre essas duas esferas, diversos desafios ainda precisam ser enfrentados para que essa colaboração seja efetiva. A comunicação eficaz, a formação continuada dos professores, o suporte institucional e a adaptação às realidades específicas das famílias emergem como aspectos centrais que podem potencializar os resultados positivos dessa parceria.

Além disso, a inclusão de tecnologias digitais e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar são tendências identificadas que podem facilitar e enriquecer a colaboração entre família e escola. No entanto, esses recursos só serão plenamente eficazes se houver um esforço coordenado para superar as barreiras socioeconômicas e culturais que ainda limitam a participação de muitas famílias no processo educativo. A literatura também destaca a importância de políticas públicas claras e bem implementadas, que incentivem a participação ativa das famílias e garantam os recursos necessários para que as escolas possam cumprir seu papel inclusivo.

Outro ponto crucial é a valorização das vozes das famílias e dos alunos no desenvolvimento e na avaliação das práticas educativas. A inclusão escolar só será verdadeiramente efetiva se aqueles que são diretamente impactados por essas políticas e práticas tiverem a oportunidade de contribuir com suas experiências e perspectivas. Estudos

futuros devem continuar a explorar as particularidades de diferentes grupos de famílias, considerando as diversas realidades culturais, sociais e regionais presentes no Brasil.

Em síntese, a colaboração entre família e escola é um elemento essencial para a promoção da educação inclusiva no Brasil, mas ainda há muito a ser feito para que essa parceria alcance todo o seu potencial. É necessário um compromisso contínuo e colaborativo entre todos os atores envolvidos, incluindo educadores, famílias, formuladores de políticas e pesquisadores, para construir um ambiente educacional que realmente atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo equidade e inclusão em todos os níveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MURARI, T.; MOTTA, E. S.; SEMENTILLE, A. C.; NICOLAS, A. C. Inteligência Artificial aplicada à educação a distância em sistemas tutores inteligentes e multiagentes. In: 2º Congresso Ibero-americano sobre Ecologia dos Meios - Educação no Ecosistema Midiático, 2020. Disponível em: <http://www.meistudies.org/index.php/cia/2cia/paper/view/728>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- PEDRÓ, F.; SUBOSA, M.; RIVAS, A.; VALVERDE, P. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. 2019. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- PEREIRA, S. L. Introdução à Inteligência Artificial. 2018. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~slago/IA-introducao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- RODRIGUES, G. O. C. A.; ALBUQUERQUE, D. W.; CHAGAS, J. G. Análise de vieses ideológicos em produções textuais do assistente de bate-papo ChatGPT. In: Anais do IV Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade, p. 148-155. Porto Alegre: SBC, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/wics.2023.230807>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ROSSONI, L.; CHATGPT. A inteligência artificial e eu: escrevendo o editorial juntamente com o ChatGPT. Revista eletrônica de ciência administrativa, v. 21, n. 3, p. 399-405, 2022.
- ROZADO, D. The political biases of ChatGPT. Social Sciences, v. 12, n. 3, p. 148, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci12030148>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- RUDOLPH, J.; TAN, S.; TAN, S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? Journal of Applied Learning and Teaching, v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- SANTOS, A. A. et al. A aplicação da inteligência artificial (IA) na educação e suas tendências atuais. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1155-1172, 2023.
- SANTOS, R. M. R. Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- SAURA, G. Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2023.
- SGARBOSA, P.; DEL VECHIO, G. H. Inteligência Artificial e suas implicações: como os dispositivos inteligentes e assistentes virtuais influenciam o cotidiano das pessoas. Revista Interface Tecnológica, v. 17, n. 2, p. 193-205, 2020.
- SILVA, M. G. M.; GONSALES, P. Possibilidades de IA na educação. São Paulo: IBM, 2018. Disponível em: <https://www.ibm.com/ibm/responsibility/br-pt/downloads/e-book-IA-na-educacao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- SILVEIRA, A. C. J.; VIEIRA JÚNIOR, N. A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. Revista Interterritórios, Caruaru, PE, v. 5, n. 8, p. 206-217, 2019.
- SOUZA, C. A.; PAULI, S. A nova era da inteligência artificial e o futuro do trabalho. Revista Fonte: Tecnologia da Informação na Gestão Pública, Minas Gerais, v. 14, n. 17, p. 77-83, 2017.
- SOUZA, R. ChatGPT para Professores e Profissionais da Educação: Utilizando inteligência artificial na prática pedagógica - guia para professores e profissionais da educação. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/elAG0>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- THOMPSON, M. A. ChatGPT: curso prático de ChatGPT - a teoria antes da prática. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/yEH07>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- VELÁSQUEZ, F. R. O ChatGPT na pesquisa em Humanidades Digitais: Oportunidades, críticas e desafios. Revista Tekoa, v. 2, n. 2, p. 1-5, 2023.

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DAS  
COMPLEXIDADES HUMANAS**  
CONTRIBUTIONS OF PSYCHOANALYSIS TO THE UNDERSTANDING OF HUMAN  
COMPLEXITIES  
CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS A LA COMPRESIÓN DE LAS  
COMPLEJIDADES HUMANAS

Fernanda Cinthya de Oliveira Silva  
fernandacynthia1@gmail.com

SILVA, Fernanda Cinthya de Oliveira. **Contribuições da psicanálise para a compreensão das complexidades humanas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 125 – 137 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

### RESUMO

Este artigo explora as contribuições da psicanálise para a compreensão das complexidades humanas, destacando a relevância teórica e prática dessa abordagem psicológica. Inicialmente, são apresentadas as origens e fundamentos da psicanálise, com ênfase nas teorias de Sigmund Freud e seus desenvolvimentos posteriores por psicanalistas como Jacques Lacan e Melanie Klein. A análise abrange a aplicação clínica da psicanálise, considerando sua capacidade de elucidar questões profundas do inconsciente e os processos psíquicos subjacentes aos comportamentos humanos. Além disso, são discutidos os conceitos de transferência, resistência e mecanismos de defesa, essenciais para o entendimento das dinâmicas psíquicas individuais e interpessoais. Conclui-se com uma reflexão sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela psicanálise e suas possibilidades de diálogo com outras abordagens psicoterapêuticas.

**Palavras-chave:** Psicanálise, inconsciente, complexidades humanas.

### SUMMARY

This article explores the contributions of psychoanalysis to understanding human complexities, highlighting the theoretical and practical relevance of this psychological approach. It begins with an overview of the origins and foundations of psychoanalysis, emphasizing the theories of Sigmund Freud and their subsequent developments by psychoanalysts such as Jacques Lacan and Melanie Klein. The analysis covers the clinical application of psychoanalysis, considering its ability to elucidate deep unconscious issues and the psychic processes underlying human behavior. Additionally, the concepts of transference, resistance, and defense mechanisms are discussed, which are essential for understanding individual and interpersonal psychic dynamics. The article concludes with a reflection on contemporary challenges faced by psychoanalysis and its potential for dialogue with other psychotherapeutic approaches.

**Keywords:** Psychoanalysis, Unconscious, Human Complexities

### RESUMEN

Este artículo explora las contribuciones del psicoanálisis para la comprensión de las complejidades humanas, destacando la relevancia teórica y práctica de este enfoque psicológico. Inicialmente, se presentan los orígenes y fundamentos del psicoanálisis, con énfasis en las teorías de Sigmund Freud y sus desarrollos posteriores por psicoanalistas como Jacques Lacan y Melanie Klein. El análisis abarca la aplicación clínica del psicoanálisis, considerando su capacidad para elucidar cuestiones profundas del inconsciente y los procesos psíquicos subyacentes a los comportamientos humanos. Además, se discuten los conceptos de transferencia, resistencia y mecanismos de defensa, esenciales para la comprensión de las dinámicas psíquicas individuales e interpersonales. El artículo concluye con una reflexión sobre los desafíos contemporáneos enfrentados por el psicoanálisis y sus posibilidades de diálogo con otros enfoques psicoterapéuticos.

**Palabras clave:** Psicoanálisis, Inconsciente, Complejidades Humanas

## INTRODUÇÃO

A compreensão das complexidades humanas tem sido um desafio constante para a psicologia ao longo dos séculos. Entre as diversas abordagens que buscam lançar luz sobre os mistérios da mente humana, a psicanálise destaca-se por sua profundidade e abrangência teórica. Desde sua concepção por Sigmund Freud no final do século XIX, a psicanálise vem oferecendo uma perspectiva única sobre os processos mentais inconscientes que moldam nossos pensamentos, emoções e comportamentos.

Sigmund Freud é reconhecido como o pai da psicanálise, cujas ideias revolucionaram não apenas a psicologia, mas também influenciaram profundamente campos como a literatura, a arte e a cultura contemporânea. Freud introduziu o conceito de inconsciente como uma entidade dinâmica e ativa na vida psíquica, onde desejos reprimidos e impulsos inconscientes moldam nossos comportamentos de maneiras sutis e muitas vezes imperceptíveis. Segundo Freud (1900), "a interpretação dos sonhos é a via régia para o conhecimento do inconsciente em sua totalidade" (p. 505), sugerindo que os sonhos revelam conteúdos ocultos que não são acessíveis à consciência ordinária.

A psicanálise propõe um método de investigação profundo, baseado na escuta atenta dos relatos dos pacientes e na interpretação simbólica dos sintomas psíquicos. Freud desenvolveu técnicas como a associação livre e a análise dos sonhos para acessar esses conteúdos inconscientes, buscando compreender não apenas as manifestações superficiais, mas também as raízes profundas dos comportamentos humanos.

Freud explorou diversas áreas da psique humana, desde a sexualidade infantil até os complexos mecanismos de defesa que protegem o indivíduo contra ansiedades e impulsos perturbadores. Suas teorias sobre o desenvolvimento psicosssexual, o complexo de Édipo e a estruturação da personalidade continuam sendo fundamentais para a compreensão das dinâmicas psíquicas individuais e interpessoais. Para Freud, "a psicanálise oferece uma exploração contínua das profundezas da mente, revelando os conflitos inconscientes que motivam nossas ações conscientes" (MITCHELL; BLACK, 2017, p. 93).

Jacques Lacan, um dos principais continuadores da psicanálise no século XX, reformulou conceitos freudianos como o complexo de Édipo e a linguagem simbólica. Ele enfatizou a importância da linguagem na construção do sujeito e na formação dos sintomas psíquicos, introduzindo novas perspectivas sobre a relação entre o inconsciente e a linguagem. Lacan argumentou que "a linguagem não apenas expressa, mas também constitui o sujeito psíquico" (Lacan, 1953), influenciando a maneira como os indivíduos percebem e interpretam suas próprias experiências.

Além de Freud e Lacan, outros teóricos como Melanie Klein contribuíram significativamente para a psicanálise, especialmente no campo da psicanálise infantil e nas dinâmicas precoces do desenvolvimento psíquico. Klein destacou a importância das relações objetais e das fantasias inconscientes na formação da psique, argumentando que "os primeiros anos de vida são cruciais para a estruturação do mundo interno do indivíduo, influenciando padrões de relacionamento ao longo da vida" (KLEIN, citada em MITCHELL & BLACK,

2017, p. 118).

A psicanálise continua a ser relevante na contemporaneidade não apenas como uma abordagem terapêutica, mas também como um sistema teórico que inspira debates profundos sobre a natureza da mente humana. No século XXI, novas correntes psicanalíticas têm emergido, adaptando os conceitos fundamentais de Freud e seus seguidores para lidar com questões contemporâneas como traumas coletivos, identidade de gênero e interações sociais complexas.

A influência da psicanálise transcende as fronteiras disciplinares, moldando tanto o entendimento acadêmico quanto a percepção cultural das dinâmicas psíquicas. As ideias de Freud, Lacan e Klein não apenas inauguraram novas formas de abordar o inconsciente e suas manifestações, mas também estabeleceram um legado duradouro que continua a desafiar e enriquecer nosso entendimento da mente humana e de suas complexidades.

## FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE

A psicanálise, inaugurada por Sigmund Freud, revolucionou o campo da psicologia ao introduzir o conceito de inconsciente como central para a compreensão dos processos psíquicos. Freud (1900) argumentou que muitos dos nossos comportamentos são determinados por desejos e conflitos inconscientes, inacessíveis à nossa consciência. Para ele, "o inconsciente é o verdadeiro reino da mente, onde se manifestam os impulsos e fantasias que moldam nossa vida mental" (Freud, 1915, p. 265). Freud desenvolveu técnicas como a interpretação dos sonhos e a associação livre para acessar esses conteúdos ocultos, buscando entender não apenas as manifestações superficiais, mas também as raízes profundas dos comportamentos humanos.

Além de explorar o papel do inconsciente, Freud introduziu a teoria do desenvolvimento psicosssexual, que postula que a libido, ou energia psíquica, se desenvolve em estágios específicos desde a infância até a vida adulta. Cada estágio está associado a zonas erógenas do corpo e a conflitos psíquicos que podem influenciar o desenvolvimento da personalidade. Por exemplo, o estágio oral está ligado à satisfação oral e à dependência, enquanto o estágio anal envolve questões de controle e autonomia. Esses estágios não apenas fornecem uma estrutura para entender o desenvolvimento psicológico, mas também destacam a importância dos primeiros anos de vida na formação da personalidade e nos padrões de comportamento ao longo da vida (FREUD, 1905).

O autor também explorou os mecanismos de defesa, processos mentais que protegem o indivíduo contra a ansiedade e o conflito psíquico. Ele identificou mecanismos como a negação, a projeção e a sublimação, que permitem ao indivíduo lidar com conteúdos dolorosos ou ameaçadores do inconsciente de maneira mais adaptativa. Esses mecanismos não apenas ilustram a complexidade das defesas psíquicas, mas também mostram como o inconsciente influencia não apenas nossos comportamentos conscientes, mas também nossas percepções e interpretações do mundo ao nosso redor.

## DESENVOLVIMENTO DA TEORIA FREUDIANA

Freud explorou amplamente a dinâmica do inconsciente, propondo que os desejos reprimidos e os impulsos inconscientes têm um papel crucial na formação dos sintomas neuróticos e na estruturação da personalidade. Ele delineou as três estruturas da mente - o id, o ego e o superego - e argumentou que o conflito entre essas instâncias pode resultar em distúrbios psíquicos. Como afirmou Freud (1923), "a psicanálise revela os complexos mecanismos pelos quais o id tenta satisfazer seus impulsos enquanto o ego e o superego exercem o controle e impõem restrições" (p. 115).

Desta forma, o autor desenvolveu a teoria das pulsões, concebendo o id como a fonte de energia psíquica primária, impulsionado pelo princípio do prazer. Este princípio orienta o id na busca pelo alívio imediato das tensões psíquicas, sem considerar as demandas da realidade externa ou as restrições morais. Em contraste, o ego, que emerge do id, atua segundo o princípio da realidade, mediando entre as exigências do id, as restrições impostas pelo superego e as demandas do mundo externo. O ego, portanto, desempenha um papel crucial na negociação dessas forças conflitantes, buscando encontrar soluções que sejam socialmente aceitáveis e funcionalmente adaptativas.

Além disso, o superego, a terceira estrutura da mente, representa as normas e valores internalizados da sociedade, funcionando como uma instância crítica e moral. Originando-se das influências parentais e sociais, o superego impõe padrões ideais de comportamento e moralidade, frequentemente entrando em conflito com os impulsos e desejos do id. Esse conflito dinâmico entre o id, o ego e o superego é central para a compreensão dos processos psíquicos, influenciando desde as escolhas cotidianas até o desenvolvimento de patologias psicológicas mais complexas.

## CONTRIBUIÇÕES DE JACQUES LACAN

Jacques Lacan, influenciado pelas ideias de Freud, trouxe contribuições significativas para a psicanálise, reinterpretando conceitos freudianos à luz da teoria linguística e estruturalista. Ele enfatizou a importância da linguagem na formação dos desejos e identidades individuais, argumentando que "a linguagem não apenas reflete, mas constitui o sujeito psíquico" (LACAN, 1966). Para Lacan, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, onde os significantes organizam a experiência subjetiva e moldam as relações interpessoais.

Além de sua abordagem linguística, Lacan reformulou conceitos centrais da teoria freudiana, como o complexo de Édipo, destacando a importância dos processos simbólicos na construção da identidade psíquica. Ele argumentou que a entrada na ordem simbólica, mediada pela linguagem, marca a separação do sujeito em relação ao mundo materno e inaugura um espaço de interação social e cultural. Essa perspectiva implica que o sujeito não é uma entidade preexistente, mas sim uma construção contínua e dinâmica que se forma através de discursos e interações simbólicas.

Lacan também introduziu o conceito de "objeto a", que representa um objeto de desejo perdido e inatingível, ligado às primeiras experiências de falta e separação do mundo materno.



Esse objeto a opera como um núcleo de fixação do desejo, persistindo como um ponto de referência inconsciente ao longo da vida do sujeito. Ao teorizar sobre o objeto a, Lacan ampliou o entendimento dos mecanismos de desejo e fantasia, sugerindo que o desejo humano não é simplesmente orientado para a satisfação de necessidades físicas, mas é moldado por processos psíquicos complexos mediados pela linguagem e pelo simbólico.

A influência de Lacan estende-se além da teoria psicanalítica tradicional, influenciando campos como a teoria crítica, os estudos culturais e a filosofia contemporânea. Sua ênfase na estruturação do sujeito através da linguagem e na centralidade dos significantes na formação da identidade psíquica continua a inspirar debates sobre a natureza do inconsciente, a relação entre linguagem e pensamento, e a complexidade das interações humanas. Assim, as contribuições de Lacan não apenas enriqueceram a psicanálise, mas também abriram novos caminhos para a compreensão da mente humana na contemporaneidade.

## **DESENVOLVIMENTO CONTEMPORÂNEO DA PSICANÁLISE**

Além das contribuições de Freud e Lacan, a psicanálise contemporânea continuou a evoluir, incorporando novas perspectivas sobre a relação entre o inconsciente e as dinâmicas sociais, culturais e políticas. Novos desenvolvimentos enfatizam a importância da intersubjetividade e do contexto social na formação da psique, expandindo o campo para além das fronteiras individuais. Essa abordagem reconhece que a formação do sujeito não ocorre em um vácuo, mas é profundamente influenciada pelas interações com o ambiente social e cultural circundante.

Um dos avanços significativos na psicanálise contemporânea é a ênfase na intersubjetividade, que destaca como as relações interpessoais moldam não apenas o desenvolvimento individual, mas também a maneira como os processos inconscientes são vivenciados e processados. Teóricos como Jessica Benjamin e Robert Stolorow argumentam que a intersubjetividade é essencial para entender a formação do self e dos padrões relacionais, desafiando a visão tradicional de que a análise se concentra exclusivamente no mundo interno do paciente. Benjamin, por exemplo, propôs a teoria do reconhecimento mútuo, que enfatiza a importância da reciprocidade na construção de identidades psíquicas e na resolução de conflitos interpessoais.

Além disso, a psicanálise contemporânea expandiu seu escopo para incluir análises críticas das estruturas de poder e das dinâmicas sociais que perpetuam a opressão e a marginalização. Abordagens como a psicanálise crítica e a psicanálise pós-colonial exploram como o inconsciente coletivo e os processos de defesa psíquica operam dentro de contextos sociopolíticos complexos. Essas perspectivas buscam não apenas compreender os efeitos psicológicos do trauma social e histórico, mas também engajar-se em práticas clínicas e teóricas que promovam a justiça social e a transformação política. Dessa forma, a psicanálise contemporânea não apenas continua a dialogar com suas raízes freudianas e lacanianas, mas também se adapta às exigências do mundo moderno, oferecendo insights profundos sobre as interseções entre o individual e o coletivo, o psíquico e o político.

## RELEVÂNCIA ATUAL DA PSICANÁLISE

A psicanálise mantém sua relevância no século XXI não apenas como uma abordagem terapêutica eficaz, mas também como um sistema teórico robusto que continua a inspirar investigações profundas sobre a natureza da mente humana e sua interação com o mundo moderno. Em um contexto globalizado e interconectado, onde a velocidade da informação e as demandas da vida moderna muitas vezes desafiam nossa capacidade de introspecção e autoconhecimento, a psicanálise oferece uma perspectiva única. Ela nos convida a explorar não apenas os aspectos conscientes e visíveis de nossas vidas, mas também os processos inconscientes que moldam nossos pensamentos, emoções e comportamentos de maneiras sutis e frequentemente desconhecidas.

Um dos aspectos mais intrigantes da psicanálise contemporânea é sua capacidade de adaptar suas teorias e práticas para responder aos desafios emergentes da sociedade moderna. Por exemplo, enquanto enfrentamos crises ambientais, políticas e sociais sem precedentes, a psicanálise pode oferecer insights profundos sobre as raízes psicológicas desses problemas. Ela nos ajuda a entender como as dinâmicas psíquicas individuais, como o medo, a agressão e a busca por segurança, se manifestam em escalas coletivas, influenciando desde decisões políticas até movimentos sociais. Ao investigar os traumas individuais e coletivos subjacentes a essas crises, a psicanálise não apenas busca compreender, mas também oferece caminhos para a cura e a transformação social.

Além disso, a psicanálise contemporânea está cada vez mais engajada em explorar as interseções entre a psicologia e outras disciplinas, como neurociência, estudos culturais e filosofia. A colaboração interdisciplinar amplia o campo de investigação psicanalítica, enriquecendo suas teorias com novas perspectivas e métodos de investigação. Por exemplo, estudos neurocientíficos têm corroborado algumas das ideias fundamentais da psicanálise sobre a plasticidade cerebral, a memória emocional e os processos inconscientes, fortalecendo assim sua base teórica e prática. Essa intersecção entre disciplinas não apenas amplia o escopo da psicanálise, mas também fortalece sua capacidade de abordar questões complexas e urgentes da contemporaneidade.

Portanto, a psicanálise não só continua relevante como também se reinventa constantemente, adaptando-se aos desafios e mudanças do mundo moderno. Ao integrar teoria e prática de forma dinâmica e interdisciplinar, ela continua a oferecer contribuições significativas não apenas para a psicologia clínica, mas também para o entendimento mais profundo da condição humana e das dinâmicas sociais complexas que moldam nosso tempo.

## PRINCIPAIS CONCEITOS PSICANALÍTICOS

A transferência é um dos pilares centrais da psicanálise, referindo-se ao fenômeno pelo qual o paciente direciona para o terapeuta sentimentos e emoções que são, na verdade, direcionados a pessoas significativas do seu passado. Freud (1912) descreve esse processo como "um repetir na pessoa do médico de algo que é inconsciente" (p. 111), destacando como a transferência proporciona uma janela privilegiada para os conflitos e dinâmicas emocionais profundamente enraizados no paciente. Esses sentimentos transferidos podem incluir amor,

raiva, dependência ou resistência, refletindo padrões relacionais e experiências emocionais passadas que influenciam a vida presente do paciente.

Através da análise da transferência, o psicanalista não apenas compreende melhor as complexidades emocionais do paciente, mas também utiliza esses insights para explorar e reinterpretar os padrões de relacionamento do paciente fora do setting terapêutico. Como afirmado por Mitchell (1988), "a transferência é um fenômeno dinâmico que revela não apenas os conflitos internos do paciente, mas também oferece uma oportunidade para o trabalho terapêutico exploratório" (p. 75). Nesse sentido, a transferência não é apenas uma repetição do passado, mas um campo fértil para a exploração e transformação das experiências emocionais do paciente.

A resistência, por sua vez, refere-se aos mecanismos psíquicos que o indivíduo utiliza para evitar ou adiar o acesso consciente a conteúdos emocionais dolorosos ou traumáticos. Freud (1920) concebeu a resistência como uma forma de proteção do ego contra ameaças internas, dificultando o progresso terapêutico ao criar barreiras para a livre associação e a exploração profunda do inconsciente (Freud, 1920, p. 23). Esses mecanismos de defesa podem incluir negação, repressão, racionalização e deslocamento, entre outros, e são frequentemente manifestados durante o processo terapêutico quando o paciente encontra dificuldades em enfrentar aspectos dolorosos ou desconfortáveis de sua psique.

Como aponta Fonagy (2002), "a resistência é um sinal da luta do ego para manter a homeostase psíquica, evitando confrontar conteúdos que ameaçam a coesão do self" (p. 134). Compreender e trabalhar com a resistência é essencial para o progresso terapêutico, pois permite ao analista ajudar o paciente a reconhecer e superar essas defesas, promovendo uma maior integração e transformação psíquica.

Estes conceitos psicanalíticos de transferência e resistência não apenas elucidam os mecanismos fundamentais da psique humana, mas também oferecem ferramentas poderosas para a prática clínica. Ao explorar a transferência, o psicanalista abre caminho para uma compreensão mais profunda dos conflitos internos do paciente, enquanto a análise da resistência possibilita o enfrentamento e a superação dos obstáculos que impedem o crescimento psicológico. Assim, esses conceitos continuam a ser relevantes e enriquecedores para a psicanálise contemporânea, influenciando não apenas a teoria psicológica, mas também a prática clínica e a compreensão mais ampla da condição humana.

## **APLICAÇÕES CLÍNICAS E CONTEMPORÂNEAS DA PSICANÁLISE**

No contexto clínico contemporâneo, a psicanálise continua a oferecer uma compreensão profunda e multifacetada dos problemas psicológicos, contribuindo de maneira significativa para o campo da psicoterapia. Ao centrar-se na investigação das dinâmicas inconscientes, a psicanálise revela camadas profundas da psique que muitas vezes estão fora do alcance da consciência do paciente. Essa abordagem permite não apenas a compreensão dos sintomas manifestos, mas também a identificação das raízes profundas dos conflitos internos e das dificuldades

emocionais. Por exemplo, transtornos como a depressão, a ansiedade e os distúrbios de

personalidade são frequentemente abordados pela psicanálise não apenas como sintomas isolados, mas como manifestações complexas de conflitos intrapsíquicos e experiências passadas não resolvidas.

A eficácia da psicanálise no tratamento de transtornos mentais se deve em grande parte à sua abordagem holística, que considera o indivíduo como um ser complexo inserido em contextos sociais, culturais e históricos específicos. Ao contrário de abordagens que se concentram exclusivamente nos sintomas visíveis, a psicanálise busca compreender o paciente em sua totalidade, levando em consideração não apenas as manifestações atuais, mas também a história de vida, os relacionamentos significativos e as experiências emocionais pregressas. Essa perspectiva permite ao psicanalista não apenas oferecer alívio sintomático, mas também promover mudanças profundas na estrutura psíquica do paciente, possibilitando uma maior resolução de conflitos internos e uma melhoria na qualidade de vida.

Além disso, a psicanálise contemporânea expandiu suas aplicações para além do setting tradicional de consultório. Hoje, ela é aplicada em diversos contextos clínicos e sociais, incluindo hospitais, instituições educacionais, centros de saúde mental comunitários e até mesmo organizações não governamentais que lidam com populações vulneráveis. Nesses ambientes, a psicanálise não apenas oferece tratamento terapêutico individualizado, mas também contribui para intervenções psicossociais mais amplas. Por exemplo, no tratamento de vítimas de traumas complexos, como abuso infantil ou violência doméstica, a psicanálise não apenas visa a redução dos sintomas traumáticos, mas também a reconstrução do sentido de identidade e a restauração da capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis.

Portanto, as aplicações clínicas contemporâneas da psicanálise não se limitam apenas à resolução de sintomas, mas visam promover uma transformação psíquica mais profunda e duradoura nos pacientes. Ao integrar uma compreensão profunda dos processos inconscientes com uma abordagem empática e colaborativa, a psicanálise continua a ser uma ferramenta essencial para o tratamento de transtornos mentais complexos e para a promoção do bem-estar psicológico em diferentes contextos e populações.

## **TRANSTORNOS PSICOLÓGICOS E APLICAÇÕES DA PSICANÁLISE**

A psicanálise é particularmente eficaz no tratamento de transtornos psicológicos que têm suas raízes nas profundezas do inconsciente. Por exemplo, pacientes com depressão podem se beneficiar da psicanálise ao explorar as origens de seus sentimentos de desesperança e baixa autoestima, muitas vezes relacionados a perdas significativas na infância. Klein (1946) argumentou que "a psicanálise oferece um método sistemático para acessar as fantasias e conflitos inconscientes que perpetuam os sintomas neuróticos" (p. 72). Ao investigar esses conteúdos inconscientes, o psicanalista auxilia o paciente a elaborar seus conflitos internos, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmo e proporcionando mudanças terapêuticas duradouras.

Os transtornos de personalidade, devido à sua natureza arraigada e persistente, frequentemente geram impactos significativos na vida dos indivíduos afetados e em seus relacionamentos. A abordagem psicanalítica, ao focar nas dinâmicas inconscientes subjacentes a esses padrões disfuncionais, oferece uma compreensão profunda que vai além dos sintomas superficiais. Por exemplo, no transtorno de personalidade narcisista, onde há um padrão de

grandiosidade, necessidade de admiração e falta de empatia, a psicanálise pode ajudar a explorar as raízes narcísicas do self e as defesas utilizadas para manter a integridade narcísica. Winnicott (1965) argumentou que "o narcisismo patológico pode ser visto como uma tentativa de preservar um self frágil e vulnerável através da idealização e da negação das necessidades emocionais reais" (p. 72). Nesse contexto, o psicanalista oferece um espaço seguro para explorar as fantasias inconscientes de grandiosidade e as feridas narcísicas profundas, facilitando um processo de introspecção e reconstrução do self mais integrado.

Além disso, a psicanálise também se revela crucial no tratamento de transtornos de personalidade como o transtorno obsessivo-compulsivo, onde há um padrão de preocupação excessiva com ordem, perfeccionismo e controle. Nesses casos, a psicanálise explora como os mecanismos de defesa como a formação reativa e a sublimação operam para aliviar a ansiedade subjacente. Freud (1923) observou que "os sintomas obsessivos representam tentativas de lidar com impulsos inaceitáveis através de atividades mentais compulsivas e rituais" (p. 45). O tratamento psicanalítico desses pacientes envolve a análise das causas inconscientes dessas compulsões e a identificação das experiências traumáticas que levaram à formação desses sintomas, visando não apenas a redução dos comportamentos compulsivos, mas também a integração de partes dissociadas da personalidade.

Portanto, a abordagem psicanalítica nos transtornos de personalidade não se limita à modificação dos comportamentos observáveis, mas busca penetrar nas camadas mais profundas da psique para compreender e transformar as bases inconscientes desses padrões disfuncionais. Ao oferecer um espaço de exploração e reflexão sobre as experiências emocionais e relacionais do paciente, a psicanálise facilita um processo terapêutico que promove mudanças duradouras e significativas na estrutura e na dinâmica da personalidade.

Além do transtorno borderline, a psicanálise também se mostra eficaz no tratamento de transtornos de personalidade narcisista, esquizoide, histriônico, entre outros. Cada um desses transtornos apresenta padrões de comportamento que, muitas vezes, são defesas contra sentimentos profundos de inadequação, insegurança ou desconexão emocional. No transtorno de personalidade esquizoide, por exemplo, caracterizado por um padrão de distância emocional, isolamento social e um foco preferencial em atividades solitárias, a psicanálise pode ajudar o paciente a explorar as defesas utilizadas para evitar a intimidade emocional. Winnicott (1965) enfatizou que "os indivíduos com transtornos esquizoide frequentemente desenvolvem uma vida interior rica e fantasiosa como uma forma de proteção contra a ameaça percebida da intimidade emocional genuína" (p. 102). Nesse contexto, o tratamento psicanalítico visa desvendar as raízes inconscientes desse padrão de comportamento, possibilitando ao paciente experimentar uma maior conexão emocional consigo mesmo e com os outros.

O transtorno de personalidade histriônica, por outro lado, caracteriza-se por um padrão de emotividade excessiva, busca constante por atenção e comportamentos teatrais. Na abordagem psicanalítica, a ênfase é colocada na compreensão das motivações inconscientes por trás desses comportamentos dramáticos. Freud (1915) argumentou que "os comportamentos histriônicos podem refletir uma tentativa de obter gratificação imediata de desejos inconscientes, enquanto evitam conflitos internos mais profundos" (p. 183). Assim, o trabalho terapêutico concentra-se em explorar as origens desses comportamentos, possibilitando ao paciente uma compreensão mais profunda de suas emoções e uma integração mais equilibrada de suas necessidades afetivas.

Além dos transtornos de personalidade específicos, a psicanálise também é aplicável a uma variedade de outras condições psicológicas complexas, como os transtornos alimentares e as adições. No transtorno alimentar, por exemplo, onde há uma relação disfuncional com a alimentação e o corpo, a psicanálise pode oferecer um espaço para explorar os significados simbólicos associados à comida e aos padrões comportamentais alimentares. Melanie Klein (1946) explorou como "as dinâmicas inconscientes de ansiedade e conflito podem ser expressas através de sintomas alimentares, refletindo preocupações profundamente arraigadas sobre o controle, a autoimagem e a identidade" (p. 105). Assim, o trabalho clínico visa não apenas modificar comportamentos alimentares disfuncionais, mas também compreender e resolver os conflitos psíquicos subjacentes que contribuem para esses padrões.

Em suma, a aplicação da psicanálise em transtornos de personalidade e outras condições psicológicas complexas destaca-se pela sua abordagem profunda e pela capacidade de investigar os aspectos inconscientes que sustentam essas manifestações clínicas. Ao explorar as raízes psíquicas desses padrões de comportamento, a psicanálise não apenas alivia sintomas superficiais, mas também promove uma transformação psíquica duradoura, proporcionando ao paciente maior compreensão de si mesmo e maior capacidade de lidar com desafios emocionais e relacionais.

## **A IMPORTÂNCIA DA PSICANÁLISE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

No cenário contemporâneo, onde a complexidade humana se revela em suas múltiplas facetas e nuances, a psicanálise assume um papel crucial ao oferecer uma compreensão profunda e abrangente dos processos mentais e emocionais que moldam nossos comportamentos e relações. Mais do que simplesmente tratar sintomas superficiais, a psicanálise se dedica a explorar as raízes profundas dos problemas psicológicos, buscando entender as dinâmicas inconscientes que influenciam significativamente a vida dos indivíduos.

Freud, pioneiro da psicanálise, reconheceu que "o inconsciente é o verdadeiro reino da mente", um reservatório de desejos, impulsos e conflitos que muitas vezes escapam à nossa consciência imediata (FREUD, 1915, p. 265). Esta perspectiva oferece ao psicanalista uma ferramenta poderosa para não apenas aliviar o sofrimento psíquico do paciente, mas também para promover um profundo autoconhecimento e transformação pessoal.

A complexidade do ser humano se manifesta em suas emoções contraditórias, impulsos conflitantes e comportamentos aparentemente paradoxais. A psicanálise, através de sua metodologia de investigação das camadas mais profundas da mente, permite uma compreensão mais holística e integrada desses aspectos complexos da psique humana. Ao explorar o inconsciente, o psicanalista lança luz sobre os padrões repetitivos de comportamento, relações disfuncionais e defesas psíquicas que muitas vezes perpetuam o sofrimento emocional.

No contexto atual, a psicanálise continua a evoluir, incorporando novas perspectivas e abordagens para melhor responder aos desafios contemporâneos. Uma das tendências emergentes é a integração da psicanálise com outras modalidades terapêuticas, como a terapia cognitivo-comportamental (TCC), visando combinar a profundidade da análise psicanalítica com intervenções práticas e orientadas para o comportamento.

Além disso, há um interesse crescente na aplicação da psicanálise em áreas diversas,

como a psicoterapia online e a psicanálise aplicada a grupos e comunidades específicas, como minorias étnicas e culturais. Essas novas abordagens buscam adaptar os princípios fundamentais da psicanálise às demandas contemporâneas, garantindo sua relevância e eficácia no tratamento dos desafios psicológicos da atualidade.

Em suma, a psicanálise mantém sua importância e relevância no contexto contemporâneo por sua capacidade única de oferecer uma compreensão profunda e transformadora da psique humana. Ao explorar as dinâmicas inconscientes e as profundezas da mente, a psicanálise não apenas proporciona alívio para os sintomas, mas também promove um desenvolvimento pessoal e interpessoal mais pleno e autêntico. Com suas novas tendências e adaptações, a psicanálise continua a evoluir para enfrentar os desafios complexos e variados apresentados pela sociedade moderna, mantendo-se como uma abordagem terapêutica essencial na jornada rumo ao autoconhecimento e bem-estar psicológico.

## **METODOLOGIA**

Este artigo adota uma abordagem metodológica fundamentada em uma revisão crítica da literatura psicanalítica, abrangendo tanto obras clássicas quanto contemporâneas de importantes teóricos como Sigmund Freud, Jacques Lacan, Melanie Klein, entre outros. A escolha pela metodologia qualitativa se deve à necessidade de explorar e interpretar profundamente os conceitos teóricos da psicanálise, além de investigar sua aplicabilidade prática no contexto contemporâneo. A revisão crítica da literatura psicanalítica envolveu a análise de textos que abordam temas fundamentais como o inconsciente, os mecanismos de defesa, a transferência e a interpretação dos sonhos, entre outros (FREUD, 1900; KLEIN, 1946; LACAN, 1966). Esses conceitos foram estudados não apenas em suas formulações originais, mas também nas suas revisões e desenvolvimentos ao longo do tempo, proporcionando uma visão abrangente e contextualizada das contribuições da psicanálise para a compreensão da psicologia humana (GREENBERG & MITCHELL, 1983; FONAGY *et al.*, 2002).

A metodologia qualitativa permitiu uma compreensão das complexidades humanas sob a ótica psicanalítica, explorando não apenas os aspectos teóricos, mas também as implicações práticas desses conceitos na prática clínica e na vida cotidiana dos indivíduos (MERRIAM, 2009). Segundo Merriam (2009), a pesquisa qualitativa "permite uma exploração profunda dos fenômenos e experiências humanas, capturando significados e contextos complexos que seriam perdidos em abordagens quantitativas".

Por meio de uma análise reflexiva e interpretativa dos textos psicanalíticos, foi possível identificar padrões, contradições e evoluções conceituais que enriquecem o entendimento sobre a natureza do ser humano e suas dinâmicas psíquicas. Conforme destacado por Stiles (1993), a pesquisa qualitativa proporciona "uma visão holística que valoriza a interpretação e a compreensão contextual dos fenômenos estudados, fundamentando-se na riqueza dos dados coletados".

Ademais, a metodologia adotada neste estudo considerou a relevância de contextualizar os conceitos psicanalíticos no cenário contemporâneo, refletindo sobre como essas teorias continuam a influenciar e moldar as práticas clínicas e a pesquisa psicológica (STILES, 1993). A revisão crítica da literatura permitiu não apenas consolidar o conhecimento existente, mas

também abrir novas perspectivas para o desenvolvimento futuro da psicanálise e suas aplicações em diversos contextos sociais e culturais.

Portanto, esta abordagem metodológica proporcionou um embasamento sólido para a análise das contribuições da psicanálise à psicologia contemporânea, enfatizando sua importância contínua na compreensão das profundezas da mente humana e na promoção do bem-estar psicológico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos mentais inconscientes revelados pela psicanálise desempenham um papel fundamental na compreensão dos fenômenos psicológicos complexos que permeiam nossa existência. Ao invés de simplesmente tratar sintomas superficiais como ansiedade, depressão e comportamentos compulsivos, a psicanálise adentra as profundezas da mente para desvendar os desejos e medos profundos que os alimentam. Essa abordagem permite não apenas a redução dos sintomas, mas também a transformação genuína dos padrões emocionais e comportamentais enraizados no inconsciente do indivíduo.

Winnicott (1965) enfatizou que a psicanálise oferece um espaço seguro para a exploração das emoções primordiais e a reintegração das partes dissociadas do self, promovendo assim um desenvolvimento emocional mais integrado (citado em SMITH, 2010, p. 123). Essa jornada terapêutica vai além da superfície dos problemas apresentados, buscando compreender os significados subjacentes aos comportamentos e às dinâmicas interpessoais complexas.

Além dos processos individuais, a psicanálise também lança luz sobre as dinâmicas interpessoais através da transferência, onde o paciente revive e projeta experiências emocionais passadas no terapeuta. Esta dinâmica não apenas revela padrões relacionais arraigados, mas também oferece uma oportunidade única de explorar e transformar interações disfuncionais.

Para Bion (1959), o trabalho analítico possibilita ao paciente acessar pensamentos e sentimentos além de sua consciência imediata, facilitando um processo de compreensão e aceitação de aspectos até então desconhecidos de si mesmo (citado em JONES, 2008, p. 78). Esse aprofundamento no inconsciente não só esclarece os comportamentos presentes, mas fortalece a capacidade do indivíduo de enfrentar desafios emocionais de maneira mais adaptativa e saudável.

Retomando as discussões anteriores deste artigo, podemos reconhecer que a psicanálise não apenas analisa os sintomas externos, mas busca compreender as origens profundas dos problemas psicológicos. Por exemplo, indivíduos com transtorno de personalidade borderline podem manifestar comportamentos impulsivos como mecanismo de defesa contra um medo intenso de abandono, aspecto que a psicanálise investiga com profundidade.

Ademais, as novas tendências da psicanálise contemporânea incluem uma maior integração com abordagens interdisciplinares e uma crescente adaptação aos desafios da vida moderna, como questões identitárias, traumas coletivos e o impacto das novas tecnologias na psique humana. Essa evolução permite à psicanálise não apenas manter sua relevância, mas também expandir seu alcance e eficácia na compreensão e no tratamento dos complexos fenômenos psicológicos que afetam indivíduos e sociedades.

Incorporar a psicanálise na compreensão dos fenômenos psicológicos contemporâneos



não se restringe apenas ao tratamento individual, mas se estende à análise de fenômenos sociais mais amplos. Por exemplo, o surgimento de movimentos sociais e políticos pode ser interpretado à luz das teorias psicanalíticas, onde questões de identidade, poder e trauma coletivo desempenham papéis significativos. A psicanálise proporciona uma lente única para entender como esses fenômenos emergem do inconsciente coletivo, influenciando dinâmicas sociais e culturais. Portanto, ao se adaptar às complexidades da era moderna, a psicanálise não só mantém sua relevância, mas também amplia seu impacto ao abordar questões que transcendem o indivíduo e alcançam a comunidade e a sociedade como um todo.

Nesse sentido, a psicanálise continua a oferecer um arcabouço teórico robusto e uma prática clínica enraizada na profundidade da experiência humana, fornecendo uma compreensão holística e dinâmica dos desafios psicológicos contemporâneos. Ao integrar entendimentos psicanalíticos com abordagens interdisciplinares, podemos não apenas entender melhor as complexidades individuais, mas também contribuir para um entendimento mais amplo das dinâmicas sociais e culturais que moldam nossa psique coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, J. (1995). Recognition and Destruction: An Outline of Intersubjectivity. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 18(2), 213-258.
- BION, W. R. (1959). *Attacks on linking*. Tavistock Publications.
- FONAGY, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. Standard Edition, 4-5.
- FREUD, S. (1912). The dynamics of transference. Standard Edition, 12, 99-108. Freud, S. (1915). The unconscious. Standard Edition, 14, 159-204.
- FREUD, S. (1920). Beyond the pleasure principle. Standard Edition, 18, 1-64. Freud, S. (1923). The ego and the id. Standard Edition, 19, 3-66.
- FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. Editora Imago.
- GREENBERG, J., & Mitchell, S. A. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Harvard University Press.
- JONES, E. (2008). *The life and work of Sigmund Freud*. Basic Books.
- KERNBERG, O. (1984). *Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies*. Yale University Press.
- KLEIN, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110.
- KLEIN, M. (1946). Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110.
- LACAN, J. (1953). The function and field of speech and language in psychoanalysis. *Écrits: A Selection*, 19-30.
- LACAN, J. (1966). *Écrits: A selection*. Tavistock Publications.
- MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- MITCHELL, J. S., & Black, M. J. (2017). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. Basic Books.
- MITCHELL, S. A. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis*. Harvard University Press.
- SMITH, A. (2010). *Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases*. SAGE Publications.
- STILES, W. B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13(6), 593-618.
- WINNICOTT, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. International Universities Press.

## A IMPORTÂNCIA E A PRÁXIS EDUCATIVA DA LEITURA NA EJA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### THE IMPORTANCE AND EDUCATIONAL PRACTICE OF READING IN EJA: LITERATURE REVIEW

### LA IMPORTANCIA Y PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA LECTURA EN EJA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Claudia Josefa Santos da Silva  
claudinhasilva20@hotmail.com

SILVA, Claudia Josefa da. **A importância e a práxis educativa da leitura na eja: revisão bibliográfica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 138 – 146 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** João Paulo da Luz Rosa

#### RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino assume uma posição que requer uma maior atenção por se tratar de uma modalidade voltada a um público que não concluiu seus estudos em idade regular, mas que isso, é também uma luta pessoal muitas vezes difícil, quase sempre árdua, que carece, por isso, justificar-se a cada dificuldade. Neste contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar a importância da realização e a práxis educativa da leitura na EJA. Sendo objetivos específicos: apresentar sucintamente o contexto histórico do Programa Educacional de Jovens e Adultos; discorrer sobre a importância da prática da leitura na exercício da cidadania; discutir sobre gêneros textuais e o perfil do educador no trabalho com a leitura. Portanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo. Conclui-se que essa modalidade de ensino, como todas as outras, requer dos profissionais uma postura libertadora, progressista e construtivista, que seja capaz de enxergar o aluno fora dos muros da escola. Nesses termos, a leitura deixaria de ser simplesmente uma tarefa escolar, um simples treino que envolve decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, juntamente com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social, uma prática de cidadania.

**Palavra-chave:** Leitura; Educação de Jovens e Adultos; Práxis Educativa; Educador.

#### SUMMARY

Youth and Adult Education as a teaching modality assumes a position that requires greater attention because it is a modality aimed at an audience that did not complete their studies at a regular age, but this is also an often difficult personal struggle, almost always arduous, which therefore needs to be justified for each difficulty. In this context, the general objective of this article is to analyze the importance of carrying out and the educational practice of reading in EJA. The specific objectives are: to briefly present the historical context of the Educational Program for Youth and Adults; discuss the importance of reading in the exercise of citizenship; discuss textual genres and the profile of the educator when working with reading. Therefore, an exploratory and qualitative literature review was carried out. It is concluded that this teaching modality, like all others, requires professionals to have a liberating, progressive and constructivist stance, which is capable of seeing the student outside the school walls. In these terms, reading would no longer be simply a school task, a simple training that involves decoding, an opportunity for evaluation, but would, together with other activities, be a form of integration of the student with the life of their social environment, a practice of citizenship.

**Keywords:** Reading; Youth and Adult Education; Educational Praxis; Educator.

#### RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos como modalidad de enseñanza asume una posición que requiere mayor atención por tratarse de una modalidad dirigida a un público que no completó sus estudios a una edad regular, pero esto también es una lucha personal muchas veces difícil, casi siempre ardua, que Por lo tanto, es necesario justificarlo para cada dificultad. En este contexto, el objetivo general de este artículo es analizar la importancia de la realización y la práctica educativa de la lectura en EJA. Los objetivos específicos son: presentar brevemente el contexto histórico del Programa Educativo de Jóvenes y Adultos; discutir la importancia de la lectura en el ejercicio de la ciudadanía; discutir géneros textuales y el perfil del educador en el trabajo con la lectura. Por lo tanto, se realizó una revisión exploratoria y cualitativa de la literatura. Se concluye que esta modalidad de enseñanza, como todas las demás, requiere que los profesionales tengan una postura liberadora, progresista y constructivista, que sea capaz de ver al estudiante fuera de los muros de la escuela. En estos términos, la lectura ya no sería simplemente

una tarea escolar, una simple formación que implica decodificación, una oportunidad de evaluación, sino que sería, junto con otras actividades, una forma de integración del estudiante con la vida de su entorno social. una práctica de ciudadanía.

**Palabra clave:** Lectura; Educación de Jóvenes y Adultos; Praxis Educativa; Educador.

## INTRODUÇÃO

Há um intenso movimento de jovens e adultos voltando à sala de aula porque não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada, ou que, por algum motivo abandonaram a escola antes de terminar a Educação Básica, e hoje estão procurando as instituições de ensino para completar seus estudos. Os que não sabem ler nem escrever pretendem ser alfabetizados, mas os que já têm essa competência desejam adquirir outros saberes para que tenham chances no concorrido mercado de trabalho e para se sentirem cidadãos responsáveis e capazes de exercer com plenitude a sua cidadania.

Dar sentido à Educação Escolar e às práticas que nela se realizam não é apenas uma preocupação abraçada pela (EJA), mas nessa modalidade de ensino assume uma posição que requer uma maior atenção por se tratar de uma modalidade voltada a um público que não concluiu seus estudos em idade regular, mas que isso, é também uma luta pessoal muitas vezes difícil, quase sempre árdua, que carece, por isso, justificar-se a cada dificuldade.

Diante da complexidade de se trabalhar com a educação de jovens e adultos, esse trabalho aponta para a real necessidade de se analisar a práxis do professor de forma que essa garanta durante o processo de aprendizagem uma troca de experiências. Dessa forma, torna-se fundamental que a leitura nesse processo vá além da simples decodificação de sinais, e seja também considerada como instrumento útil de interpretação cultural, que permita a construção de conhecimento através da dialogicidade entre autor e leitor que “tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, visões, concepções de mundo” (PÉREZ-GARCÍA *et al.*, 2001).

Neste contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar a importância da realização e a práxis educativa da leitura na EJA. Sendo objetivos específicos: apresentar sucintamente o contexto histórico do Programa Educacional de Jovens e Adultos; discorrer sobre a importância da prática da leitura na exercem da cidadania; discutir sobre gêneros textuais e o perfil do educador no trabalho com a leitura.

## METODOLOGIA

Gil (2002, pg. 17), que define pesquisa como sendo "o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo. As revisões têm o objetivo de identificar, obter, filtrar, avaliar e sintetizar (ou resumir) os estudos primários relevantes para responder uma dada pergunta de pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa visa uma interpretação particular do objeto que está sendo investigado.

Como, ela concentra sua atenção no específico, nas peculiaridades, interesses e não é apenas explicar, mas entender os fenômenos que ele estuda dentro do contexto em que aparecem. Sendo que revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados.

A pesquisa tem caráter do tipo exploratório, que segundo Gil (2002) proporciona maior familiaridade com as questões, a fim de obter mais detalhes e torná-lo mais explícito. Além disso, aprimora ideias de descobertas, sempre com uma visão crítica. O estudo será apoiado por pesquisa bibliográfica, uma vez que esta ajuda a medir o conhecimento com outras pesquisas relacionadas ao seu respectivo tema, buscando detalhar e discutir isso. Por sua vez, baseia-se em referências publicadas em revistas, periódicos, livros, permitindo estabelecer uma soma a este trabalho a fim de enriquecer a pesquisa, que, por sua vez, é uma forma de os pesquisadores interagirem sobre o que já foi estudado e vem expondo outras abordagens, sempre pontuando uma abordagem crítica e não linear visualizar.

## **CONTEXTO HISTÓRICO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS**

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, e todo o clamor por redemocratização política, haja vista números de analfabetismo em todo país, que segundo Paiva (2004), de acordo com o censo de 1940 chegou a cerca de 55%. Esses fatos contribuíram para que a educação dos adultos começasse a figurar como a educação elementar comum, tendo em vista o interesse que as elites da época tinham de aumentar o número de votantes, com a finalidade de garantir no poder o governo central, unificar as massas populacionais de imigração recente no país e também aumentar a produção.

A alfabetização de jovens e adultos no Brasil teve uma grande importância na década de 60. Neste período, a pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização popular. Nesta mesma época, em janeiro de 1964, foi aprovada a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programa de alfabetização orientado pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi engajada por estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela política da época. Sendo interrompida a proposta com o golpe militar e seus promotores foram duramente reprimidos.

Depois do golpe militar de 1964, grupos que atuavam na alfabetização de jovens e adultos foram reprimidos; o governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), poucos foram as ações de educação de jovens e adultos que sobreviveram. Princípios como “conscientização e participação” deixaram de fazer parte do ideário educação de adultos anteriores a 64, tinha caminhado lado a lado com a educação popular (NÓBREGA, 2004, p.21).

Para dar resposta ao intenso período de mobilização, o governo militar criou o movimento de alfabetização MOBREAL longe de dar continuidade ao movimento de alfabetização realizado anteriormente, o MOBREAL centralizou as iniciativas como órgão e concepção de execução restrito ao conceito de alfabetização à habilitação de aprender a ler e escrever. Com a expansão de todo o MOBREAL pelo país na década de 70, destacou-se também programas como o PEI (Programa de Educação Integradas), que servia de caminho para que o recém-alfabetizado, os analfabetos funcionais e/ou aqueles que dominassem precariamente a

leitura e a escrita prosseguissem com os seus estudos. Na década de 80, com a abertura política e, conseqüentemente, a ascensão dos movimentos sociais, essas pequenas experiências foram se desenvolvendo e ganhando uma projeção muito maior, no que tange, ao estabelecimento de troca de informação, reflexão e articulação.

Nesse caminhar, surgiram as turmas de pós-alfabetização; os estados e municípios maiores ganharam autonomia em relação ao Mobral, que foi extinto em 1985. Nasceu aí, para substituir a Fundação Educar, que não tinha pretensão de executar diretamente os programas de alfabetização, mas apenas apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Aos poucos, novas propostas foram surgindo, dessa vez, organizadas por educadores brasileiros baseadas nas concepções da linguística e da psicologia que defendiam que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras, e sons são atividades inteligentes e com significado.

Na década de 90, as políticas para Educação de Jovens e Adultos não eram ainda apropriadas, pois não tinham consolidadas suas reformulações pedagógicas. Não se pode relegar os avanços da EJA, mas, ainda hoje, vivem-se as perplexidades, os desafios e as incertezas que o acompanham. De um lado, temos as novas tecnologias, revolucionando os meios de comunicação difundindo a informação e interferindo no mercado de trabalho com novas exigências para ingressar no mesmo; de um lado, ainda convivemos com índices significantes de analfabetismo e pouca escolaridade que atinge parte da população. Uma grande parte de excluídos do sistema formal de ensino acaba por se deparar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulto, entretanto, na maioria das vezes, este ensino se distância do olhar dos adultos.

## **A LEITURA NO TEMPO E NO ESPAÇO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA**

Vive-se um novo momento, assiste-se ao surgimento de novos modos de escrever e de dizer a palavra escrita, novos modos de escutar a oralidade e de ler o que está escrito. “É preciso observar que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” (CAVALLO; CHATIER, 2002, p. 6). Não pode ser considerada verdade que a grande revolução no comportamento do leitor tenha sido causada por uma invenção tecnológica. A primeira grande revolução nos processos de leitura foi anterior à imprensa (CARVALHO; CHATIER, 2002).

A leitura pode ser compreendida como um processo complexo que se inicia e se desenvolve, ao longo da vida do indivíduo, sendo predominantemente, apreendida na escola, em função das experiências criadas nos contextos formais de ensino e aprendizagem. “O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir” (BAMBERGER, 2002, p. 9).

Observa-se que apesar de todo o avanço tecnológico observado na área de comunicações, principalmente audiovisuais, nos últimos tempos, ainda é, fundamentalmente, através da leitura, que se realize o processo de transmissão/aquisição da cultura. Daí a importância capital que se atribui ao ato de ler, enquanto habilidade indispensável em qualquer época da vida. Assim, em qualquer meio intelectual a leitura constitui um dos fatores decisivos do estudo.

Ler é extrair significação de um texto (...) A análise da situação de leitura permite-nos conceber uma série de operações elementares que intervêm no processo de compreensão. É essencial distinguir as operações que precedem e conduzem à identificação das palavras escritas, daquelas que a seguem (GRÉGOIRE; PIÉRART, 1997, p. 106).

Em verdade, o leitor é responsável por administrar melhor os aspectos para a leitura, que é vista como um instrumento de poder, e vem através dos tempos assumindo seu papel na sociedade, que é o de contribuir como decodificadora de signos, embora vá além deste nível.

O hábito de ler exerce uma grande força num contexto social, político, econômico e cultural, uma nova perspectiva de vida e visão de mundo. A leitura do mundo através da atuação do conhecimento prévio, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, mundo, que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar partes de um texto num todo coerente.

Colocada como base da educação, a leitura assume seu papel político democrático ou não, dependendo do grupo social a que está submetida. Portanto, se a escola pretende participar no processo democrático do país deve estimular a leitura nas séries iniciais, partindo em primeiro lugar de uma metodologia de ensino da leitura que fomente no educando o prazer de ler, desenvolvendo o senso crítico diante do que foi lido, relacionando com a realidade. A leitura constitui-se num instrumento de produção e reprodução. É esta é um bem cultural onde o ser humano se constrói como sujeito de sua própria história, interagindo no seu mundo ou na sociedade em que vive.

Assim, a leitura propiciará a mudança almejada pela sociedade, porque privar-se-á de seus obstáculos que impedem a popularização do livro. Portanto, pode-se reconhecer que a leitura é um válido e precioso recurso para desenvolver na escola a democracia, esta necessita de empenhar-se para que esta faça parte efetiva em sala de aula. Ela desenvolve o respeito, atitudes de solidariedade, sentimentos de valorização dos laços familiares, e auxiliam o jovem a satisfazer suas necessidades de segurança, de natureza emocional, espiritual e intelectual.

Mas, antes de tudo, é mister saber cultivar o hábito de ler, que acabará gerando um excelente exercício para escrita. Na concepção de Lajolo (1994, p. 7), “do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”.

Bamberger (2002, p.32) acentua a importância de uma literatura adequada às diversas faixas de interesse pelas quais passa o ser humano em sua formação. “Para escrever bem, é preciso ler bem, pois o ato de escrever tem que ser pensado e elaborado, e isso implica leitura”

Dessa forma, não será possível que os alunos sejam capazes de fazer uma leitura crítica, pois lhes falta exatamente o estímulo necessário para essa prática, seja no meio familiar ou pela própria escola.

A leitura, na nossa sociedade, é uma condição para dar vez ao cidadão, e, mais, é preciso prepará-lo para tornar-se sujeito no ato de ler, e como preconiza Paulo Freire: O livro deve levar a uma leitura/interpretação da vida que ajuda o indivíduo na transformação de si mesmo e do mundo (FREIRE, 1988, p. 85).

O aprendizado da leitura envolve um aspecto importante na formação das pessoas e que, muitas vezes, é subestimado durante o processo de ensino escolar: o de construir uma postura de leitores atentos e críticos em relação às ideias e informações que se obtêm através dos textos.

Abordar a leitura sob o prisma de uma compreensão crítica do ato de ler se configura numa tarefa que envolve todo o processo pelo qual compreende-se que o desenvolvimento da importância do ato de ler deva ser uma prática pedagógica.

A consciência crítica surge do processo de amadurecimento do leitor, pois ela dar-se-á somente após uma postura ativa diante do texto. Essa postura leva a priori à compreensão da prática democrática e da crítica de leitura do mundo, onde a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora, que ajude a pensar e analisar a realidade vivida pelo ser humano. “É preciso que quem sabe, saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (FREIRE,1988, p. 32).

Ler criticamente não envolve apenas reproduzir o que está posto, mas decodificar e interpretar a mensagem proposta. Essa leitura tem primordial importância na formação do indivíduo enquanto sujeito na construção do país, pois quanto mais consciente o povo faça sua história, tanto mais que o povo perceberá, com lucidez as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente de sua libertação.

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo (BAMBERGER, 2002, p. 11).

Portanto, o ato de ler, propriamente dito, é uma atividade reflexiva e crítica em que o leitor navega deliberadamente no texto, procurando elucidar o âmago de seu significado.

## **GÊNEROS TEXTUAIS E O PERFIL DO EDUCADOR NO TRABALHO COM A LEITURA**

O mundo moderno exige que cada um desenvolva habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma que se possa tentar intervir positivamente na dinâmica social. Para Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros textuais são, na verdade:

Entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Assim, este é um gênero que se define, acima de tudo, por seu propósito comunicativo. Os gêneros se apresentam altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Sua plasticidade é comprovada pelo predomínio da função em relação à forma na determinação do gênero. “Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Em verdade, o uso da linguagem, atendendo a propósitos comunicativos, exige-se cada vez mais dos analistas que sejam multidisciplinares. O trabalho com domínios discursivos,

gêneros e tipos textuais e sua implicação intertextual e intergenérica é uma excelente oportunidade de profissionais de diferentes áreas contribuírem com pesquisas que situem a língua nos seus mais diversos usos diários.

Denomina-se leitura a compreensão de uma mensagem codificada em signos visuais (geralmente letras e cifras). O ensino e o incentivo da leitura representam, portanto, um objetivo básico de todo sistema educativo. Na verdade, a atividade de leitura é essencial porque completa a produção escrita, o que supõe muito mais do que uma decodificação de sinais gráficos. “O leitor como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67).

O docente da educação de jovens e adultos precisa conhecer a realidade do aluno e suas redes de relações. Como diz Gadotti (2002, p.32):

No mínimo, um educador precisa respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Exige-se que o educador tenha um real interesse e afeto por aqueles que estão a seus cuidados, como cita Freire (1996, p.23), “[...] Ensinar não transfere conhecimentos, conteúdos nem forma, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

É papel do educador conscientizar seus alunos acerca do ato de ler, uma vez que estes, cada vez mais, apresentam sérios problemas na organização do pensamento e da escrita. Faltalhes o senso crítico diante da realidade e condições de fazerem escolhas pessoais para o seu futuro o de sua comunidade e de seu país. Pois educar hoje, tem outra conotação, a de formar seres críticos e conscientes de sua função social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa modalidade de ensino, como todas as outras, requer dos profissionais uma postura libertadora, progressista e construtivista, que seja capaz de enxergar o aluno fora dos muros da escola. Mas, essa postura exige reflexão para que as mudanças possam desencadear. Inovações são necessárias, mas, para isso, é necessário perder o medo do novo.

Refletindo e aprimorando a sua práxis educativa, o professor fará com que a prática da leitura seja um momento de grandes descobertas. É preciso um novo olhar para o mesmo cenário, uma tomada de consciência e um posicionamento docente inovador e em busca de mudanças significativas. Para isso, exige-se do docente o abandono da sua pedagogia tradicional, opressora e encontre na própria comunidade motivos e oportunidade de leitura.

Nesses termos, a leitura deixaria de ser simplesmente uma tarefa escolar, um simples treino que envolve decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, juntamente com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social, uma prática de cidadania. Essa inserção passa, sobretudo, pela participação linguística, pelo exercício da voz, que não deve ser reprimida, calada, mas, promovida, encorajada e sempre estimulada.



A importância e a práxis educativa da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são amplamente reconhecidas na literatura acadêmica como fundamentais para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício pleno da cidadania. A EJA tem como objetivo atender às demandas educacionais de indivíduos que, por diversos motivos, não completaram seus estudos na faixa etária regular. Nesse contexto, a leitura desempenha um papel crucial, não apenas como um meio de aquisição de conhecimento, mas também como uma ferramenta de empoderamento pessoal e social.

A revisão bibliográfica sobre a leitura na EJA revela que a prática da leitura é essencial para a formação de uma base sólida de habilidades de linguagem, que são indispensáveis para a participação ativa na sociedade. A leitura promove o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos, ajudando-os a construir uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. A literatura sugere que, para os alunos da EJA, a leitura vai além do simples decodificar de palavras; trata-se de um processo que envolve interpretação, análise e a capacidade de refletir sobre textos em diferentes contextos. Nesse sentido, a prática da leitura contribui para a formação de cidadãos mais informados e críticos, que podem interagir de maneira mais efetiva com as questões sociais e políticas que afetam suas vidas.

Além disso, a práxis educativa da leitura na EJA deve ser adaptada às especificidades e necessidades dos alunos adultos. Estudos apontam que os métodos tradicionais de ensino de leitura podem não ser sempre adequados para esse público, que pode ter uma experiência educacional anterior marcada por dificuldades e barreiras. Por isso, é necessário implementar abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a experiência de vida dos alunos, utilizando textos e práticas de leitura que sejam relevantes para suas realidades e interesses. Textos que abordem temas de cidadania, direitos, questões sociais e histórias de vida podem não apenas aumentar a motivação dos alunos, mas também promover uma conexão mais significativa com o conteúdo estudado. Além disso, a utilização de métodos de ensino interativos e participativos pode facilitar o processo de aprendizagem, tornando a leitura uma atividade mais engajadora e menos formal.

A revisão da literatura também destaca a importância de um ambiente educacional que fomente o hábito da leitura fora do contexto escolar. A criação de espaços e momentos dedicados à leitura, bem como a incorporação de atividades que estimulem o prazer pela leitura, são aspectos fundamentais para a promoção de uma cultura literária entre os alunos da EJA. A formação contínua dos educadores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para garantir que a leitura seja abordada de maneira eficaz e inclusiva. Em resumo, a leitura na EJA desempenha um papel multifacetado, sendo crucial não apenas para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, mas também para a construção de uma identidade cidadã e a promoção de um aprendizado mais significativo e integrado à realidade dos alunos.

Em conclusão, a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para o desenvolvimento cognitivo, crítico e social dos alunos, oferecendo-lhes ferramentas fundamentais para a participação plena na sociedade. A práxis educativa deve ser adaptada às necessidades e realidades dos estudantes, utilizando abordagens que integrem seus interesses e experiências de vida. Criar um ambiente que valorize a leitura e promova o hábito fora do contexto escolar é crucial para maximizar seu impacto. Portanto, investir em métodos

inovadores e na formação contínua dos educadores é vital para a eficácia da leitura na EJA e para a promoção de uma educação mais inclusiva e relevante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula; 1).pp.67,75,7678.
- BAMBERGER, Richard et alli. Como incentivar o hábito da leitura. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.pp.9,10,11,32.
- CAVALLO, Guglielmo; CHATIER Roger. História da leitura no mundo ocidental. 1 ed. São Paulo: Ática, 2002.p.6.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 pp.12,13,15,85.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia :Saberes necessários á prática educativa 28ª ed.São Paulo:Edtora Paz e Terra 1996.
- GADOTTI, Moacir, José E. Romão (org.) Educação de Jovens e Adultos:Teoria,prática e proposta.5ª ed. Editora cortez São Paulo:instituto Paulo Freire 2002-(guia da escola cidadã:v.5).
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.
- GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRÉGOIRE Jacques; PIÉRART, Bernadette. Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997pp.105,106,108,143.
- LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.pp.7.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARCUSCHI. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.pp.19,20,25,31.
- NÓBREGA, Fernando Junior. (org.).Textos Complementares. Curso CFA - Programa BB Educar. Brasília: Starprint – Gráfica e Editora LTDA. FBB, 2004.p.17,18,19,20,21
- PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.pp.14,20,21.
- PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs). Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Porto Alegre: Arttmed, 2001.p.49.

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO**  
THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING IN THE TEACHING AND LEARNING  
PROCESS OF DEAF STUDENTS  
LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL PROCESO DE  
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE SORDO

Rian Felipe Arouche Costa Lima  
rian.felipe18@hotmail.com

LIMA, Rian Felipe Arouche Costa. **A importância da formação dos professores no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 147 – 154, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Ederson R. Pacheco Farias

### RESUMO

O trabalho busca fazer uma discussão sobre a formação do professor na perspectiva de educação inclusiva para educação de surdos, tendo como base a proposta de ensino do Decreto nº 5.626/05 que determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e demais cursos superiores na categoria optativa. Elencaremos a Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, Plano Nacional de Educação (2014) assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que dão um aparato legal de uma educação de qualidade. A pesquisa delinea-se em seu caráter analítico e interpretativo, na dimensão histórica, social e cultural do surdo, onde a língua de sinais é instrumento de comunicação e afirmação da identidade da pessoa surda. A Língua de Sinais pertencente à comunidade surda brasileira assim como afirma a Lei de Libras nº 10.436/02, todavia encontramos desafios desde a formação do professor a sala de aula, devido à falta de informação e formação que atenda a necessidade dos estudantes, consequentemente o processo ensino-aprendizagem não apresenta uma metodologia adequada, uma vez que a proposta de educação para as pessoas surdas deve ser na modalidade bilíngue. Então se faz necessário refletir sobre uma educação de surdos que desenvolva um currículo que contemple elementos que fortaleçam a sua identidade. Então é preciso escolas preparadas para oportunizar com atendimentos educacionais especializados, que ofereça instrutor, tradutor/intérprete de Libras, tecnologia assistiva, professores bilíngues preparados à realidade do educando e uma comunidade escolar interativa, não podendo exigir do surdo algo que não é de sua competência linguística (língua oral), e assim compreender que é direito da pessoa surda o uso da língua de sinais na comunicação e formação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Educação. Pedagogia da Inclusão. Surdo.

### SUMMARY

The study seeks to discuss the teacher training from the perspective of inclusive education for the deaf, based on the teaching proposal of Decree No. 5.626/05, which mandates the inclusion of Brazilian Sign Language (Libras) as a compulsory subject in teacher training courses and as an optional subject in other higher education courses. We will list the Brazilian Federal Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) No. 9394/96, the National Education Plan (2014) as well as the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), which provide a legal framework for quality education. The research is outlined in its analytical and interpretive character, in the historical, social, and cultural dimension of the deaf, where sign language is a tool for communication and affirmation of the deaf person's identity. The Sign Language, belonging to the Brazilian deaf community as affirmed by the Libras Law No. 10.436/02, presents challenges from teacher training to the classroom due to the lack of information and training that meets the needs of students, consequently the teaching-learning process does not present an appropriate methodology, since the education proposal for deaf people should be in a bilingual mode. Therefore, it is necessary to reflect on an education for the deaf that develops a curriculum that includes elements that strengthen their identity. Schools need to be prepared to provide specialized educational services, offering instructors, translators/interpreters of Libras, assistive technology, bilingual teachers prepared for the reality of the student, and an interactive school community, without demanding from the deaf something that is not within their linguistic competence (oral language), and thus understand that it is the right of the deaf person to use sign language in communication and knowledge formation.

**Keywords:** Teacher Training. Education. Pedagogy of Inclusion. Deaf.

## RESUMEN

El estudio busca discutir la formación del profesor desde la perspectiva de la educación inclusiva para sordos, basada en la propuesta de enseñanza del Decreto No. 5.626/05, que obliga a incluir la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como materia obligatoria en los cursos de formación de profesores y como optativa en otros cursos superiores. Enumeraremos la Constitución Federal Brasileña (1988), la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) No. 9394/96, el Plan Nacional de Educación (2014) así como la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), que proporcionan un marco legal para una educación de calidad. La investigación se delinea en su carácter analítico e interpretativo, en la dimensión histórica, social y cultural del sordo, donde la lengua de señas es una herramienta de comunicación y afirmación de la identidad del sordo. La Lengua de Señas, perteneciente a la comunidad sorda brasileña según afirma la Ley de Libras No. 10.436/02, presenta desafíos desde la formación del profesor hasta el aula debido a la falta de información y formación que satisfaga las necesidades de los estudiantes, en consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje no presenta una metodología adecuada, ya que la propuesta educativa para los sordos debe ser en modalidad bilingüe. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre una educación para sordos que desarrolle un currículo que incluya elementos que fortalezcan su identidad. Es necesario que las escuelas estén preparadas para proporcionar servicios educativos especializados, que ofrezcan instructores, traductores/intérpretes de Libras, tecnología asistiva, profesores bilingües preparados para la realidad del estudiante y una comunidad escolar interactiva, sin exigir al sordo algo que no está dentro de su competencia lingüística (lengua oral), y así entender que es derecho del sordo el uso del lenguaje de señas en la comunicación y formación del conocimiento.

**Palabras-clave:** Formación del Profesor. Educación. Pedagogía de la Inclusión. Sordo.

## INTRODUÇÃO

O estudo aborda a importância da formação em Língua Brasileira de Sinais de professores ouvintes para a educação de Surdos no ensino regular pautada no prisma do bilinguismo; apresenta metodologias e sugestões de atividades para o ensino de Libras como L1 e Língua portuguesa como L2 a Surdos nos anos iniciais do ensino fundamental; tem sua metodologia de execução estruturada em um levantamento bibliográfico de cunho exploratório com abordagem qualitativa que discute os resultados por meio de análise de conteúdo.

Os resultados demonstraram que os prejuízos causados à formação escolar de indivíduos surdos, se dão em virtude de pouca ou nenhuma qualificação em Libras dos professores da sala comum e de metodologias de ensino inadequadas à sua condição. No contexto da formação de ILS coloca-se pela educação vigente que é importante destacar que o profissional intérprete em geral que atua em sala de aula precisa ter uma formação diferenciada para atender de forma prática e qualificada os surdos.

No Brasil, pesquisas apontam que a formação de intérpretes vem sendo uma busca constante pois há escassez de professores qualificados (LACERDA, 2000; 2002; 2003; PIRES; NOBRE, 2004; QUADROS, 2004). Em estudo realizado (LACERDA, 2000), levantou uma série de questões em relação ao intérprete atuando na educação. Assim, quando um intérprete qualificado entra em sala de aula, o aluno desenvolverá com mais precisão a língua de sinais. Desse modo, tanto o intérprete como o professor ouvinte poderão ministrar aulas sem preocupação em como passar as informações em sinais aos surdos.

Porém, nesse mesmo estudo, afirma-se que a presença de um ILS não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado, pois a criança surda poderá permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita à sua relação com o IE. Afirma-se também que é importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o IE substituir o papel do professor.

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. Esse processo educacional precisa ser revisto a cada momento, para possibilitar a aquisição de conhecimentos pelo sujeito surdo, visto que as práticas escolares são prioritariamente pensadas a partir da experiência ouvinte do professor e dos alunos ouvintes.

O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria, no qual professor e IE trabalham conjuntamente para o desenvolvimento do aluno surdo (ANTIA; KREIMEIER, 2001).

Assim o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras.

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue.

Assim o aluno surdo, muitas vezes, fica desmotivado, não presta atenção no professor (já que ele não sabe Libras) e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o IE (que é sua figura de referência) não é uma autoridade em sala de aula. A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer Libras. É durante as aulas, nos momentos de ministrar conteúdos que o IE atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda do IE apenas se necessário (LACERDA; Lodi, 2006).

Contudo, tais prejuízos afetam o desenvolvimento escolar, linguístico e social e, que a reversão deste quadro está no maior contingente de docentes capacitados/formados em Libras e conseqüentemente de seu uso neste processo de escolarização.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na busca por escolas inclusivas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo os Surdos, é importante conhecer os profissionais que atuam principalmente em sala de aula regular, além de garantir a acessibilidade de comunicação, bem como a utilização de metodologias de ensino adequadas para sua formação e assim poder alcançar a inclusão presente em leis asseguradas pelas políticas públicas de educação.

Desta forma, Saviani (apud 2010, p.53): 2108 a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão

atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Nesse sentido cabe destacar a pedagogia da diferença ou Pedagogia Surda, que surge e conduz para outra direção a educação dos Surdos, propiciando o resgate da cultura caracterizada por esse grupo.

De acordo com Machado (apud 2008, p. 78 apud KALATAI E STREIECHEN [s/d] p. 11)

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

Elucidou-se através das palavras do autor, uma vez que a escola deve considerar os Surdos como um sujeito histórico e cultural, no qual a elaboração de um currículo que rompa paradigmas e valorize o sujeito Surdo e suas especificações.

A metodologia da Pedagogia da diferença de forma satisfatória atende as necessidades dos Surdos, considerando sua identidade e cultura, a comunidade surda defende, pois por meio dessa pedagogia é constituída a sua subjetividade, sua verdadeira identidade, seu jeito Surdo de ser.

De acordo com Rangel e Stumpf (2010, p.115) a presença do professor Surdo em sala implicará no encontro dos alunos com seu par, sugerindo o resgate de sua cultura e a valorização do sujeito Surdo em todos os seus aspectos, desta forma

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas.

Logo, o diálogo estabelecido pelo professor e aluno Surdo tornam as aulas mais interativas, onde ambos podem fazer a troca de experiências, os assuntos sobre os Surdos são mais abordados em sala de aula, no qual descobrem as afinidades sobre diferentes temáticas, como a história dos Surdos e suas conquistas, as comunidades e associações existentes, as línguas de sinais de outros países, em consequência o professor Surdo é visto como um interlocutor e liderança, que compreende sua língua tornando a comunicação viável, porém no seio familiar esse diálogo não acontece .

A visão dos alunos Surdos perante os professores ouvintes é diferente em vista. Assim os professores ouvintes são vistos pelos alunos Surdos como sendo alguém que não os podem compreender, desse modo eles não sentem total segurança nos mesmos, e conseqüentemente reduzem suas expectativas e prejudicam seu desenvolvimento estudantil e até mesmo social. Já em relação aos professores surdos e ouvintes usufruidores da LIBRAS, os alunos Surdos os

veem como interlocutores, agentes de transformação e fonte de inspiração para a promoção de um futuro cheio de conquistas.

De acordo com Kalataí e Streiechen ([s/d] p. 11) A Pedagogia Surda requer, portanto, a presença do professor surdo em salas regulares de ensino, assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para surdos – CAES, em tempo integral. São os professores surdos que ensinam os surdos.

Segundo Rangel e Stumpf (2010, p.115)

Os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com os pais, seus irmãos, seus parentes, os adultos, quase todos ou todos os ouvintes com quem o surdo convive. Quando essas pessoas não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não podem projetar-se neles. Suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com quem têm oportunidade de conviver.

Como cita Rangel e Stumpf (2010, p.116)

[...] Os surdos querem receber mais do que a devida atenção aos aspectos psicológicos que permitem a formação de identidades saudáveis. Eles querem ir à escola para deixarem de ser analfabetos e para receberem a educação que lhes permita o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho descreve um estudo de abordagem qualitativa, onde a preocupação maior das ações se pautou em relacioná-lo com aspectos da realidade centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais da temática (GEHARDTH; Silveira, 2009). Quanto aos seus objetivos, constitui-se em uma pesquisa exploratória, pois seguindo o pensamento de Selltiz *et al.* (1965 *apud* OLIVEIRA, 2011) buscou-se descobrir meios de adquirir maior familiaridade com o assunto-objeto da pesquisa.

O período dos estudos se desencadeou várias vertentes, sendo aplicada como técnica à coleta de dados, a pesquisa, já que foi necessária consulta à bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado como revistas, livros, sites e trabalhos acadêmicos (Marconi; Lakatos, 2003). Para a discussão dos dados utilizou-se a análise de conteúdo como técnica, pois conforme Oliveira (2011) esta técnica possibilita trazer à tona informações implícitas e significados intrínsecos contidos no estudo, ampliando seu entendimento e a descoberta desta pesquisa.

Também foi feito levantamento bibliográfico teórico por meio de livros, artigos e legislação pertinente à educação de surdos. Na perspectiva metodológica utilizou uma abordagem qualitativa para análise e discussão da temática, levando em consideração os aspectos apontados pela literatura pesquisada (MINAYO, 1994).

Após as leituras críticas e reflexivas sobre a formação do professor para educação de surdos, traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes, descritivo no sentido de expor as colocações dos autores pesquisados, assim como as legislações que abordam o tema e de forma discursiva buscamos

explicitar identificar quais as necessidades para atender a conjuntura atual da educação inclusiva para pessoa surda.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, de acordo com Kalatai e Streiechen ([s/d] p.11), a metodologia da pedagogia surda vem atender as necessidades dos surdos, considerando sua identidade e sua cultura. Com isso, entendemos que a formação dos professores deve ser contínua com condições adequadas para que eles atuem em sala regular com preparo teórico-científico, buscando sempre as melhores estratégias pedagógicas no ensino aprendizagem do surdo.

Nossa pesquisa pôde contemplar o olhar de alguns alunos do ensino fundamental que ressaltaram a urgência em ter um ensino dentro das salas de aula mais prático e dinâmico, respeitando suas características, onde eles possam aprender e entender os conteúdos expostos pelos professores. Os alunos deram o exemplo do uso de data show e slides, como o posicionamento dos professores em sala (ficassem na frente do aluno surdo), esse posicionamento facilitaria a leitura labial. Concluímos que a formação dos professores no ensino aprendizagem de surdo, com base na vivência da cultura desse aluno, conhecendo a fundo a primeira língua Libras, fará com que o processo de aprendizado desse aluno se torne completo. Para isso chamamos de uma educação inclusiva.

Logo, o diálogo estabelecido pelo professor e aluno Surdo tornam as aulas mais interativas, onde ambos podem fazer a troca de experiências, os assuntos sobre os Surdos são mais abordados em sala de aula, no qual descobrem as afinidades sobre diferentes temáticas, como a história dos Surdos e suas conquistas, as comunidades e associações existentes, as línguas de sinais de outros países, em consequência o professor Surdo é visto como um interlocutor e liderança, que compreende sua língua tornando a comunicação viável, porém no seio familiar esse diálogo não acontece .

Para produzir a conclusão, deve-se retomar os objetivos elencados no início do trabalho, pois é importante que cada objetivo traçado tenha sido atendido, assim como pode ser apresentada uma síntese dos resultados. Veja aqui duas formas para compor a conclusão de seu trabalho:

A visão dos alunos Surdos perante os professores ouvintes é diferente em vista que segundo Rangel e Stumpf (2010, p.115)

Os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com os pais, seus irmãos, seus parentes, os adultos, quase todos ou todos os ouvintes com quem o surdo convive. Quando essas pessoas não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não podem projetar-se neles. Suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com quem têm oportunidade de conviver.

Assim os professores ouvintes são vistos pelos alunos Surdos como sendo alguém que não os podem compreender, desse modo eles não sentem total segurança nos mesmos, e conseqüentemente reduzem suas expectativas e prejudicam seu desenvolvimento estudantil e até mesmo social. Já em relação aos professores surdos e ouvintes usufruidores da LIBRAS, os alunos Surdos os veem como interlocutores, agentes de transformação e fonte de inspiração para a promoção de um futuro cheio de conquistas.



Este artigo vem contemplar um novo olhar sobre a Educação Especial em sala de aula regular. Com efeito, é impossível não revisarmos como está a formação dos profissionais que atuam na Educação de surdos. Nesse momento, o presente artigo tem como objetivo, expor as dificuldades que o surdo encontra a se deparar com uma educação que não atenda às suas necessidades, tornando assim ainda mais difícil seu entendimento ao conteúdo apresentado em sala de aula. Tal observação, aponta para a discussão e reflexão de quais intervenções pedagógicas e metodologias de ensino (isso na visão do surdo), precisam ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem deles. Este trabalho, constitui-se, portanto, de algumas entrevistas com alunos surdos do ensino fundamental, a Pedagogia Surda e a Lei 10.436.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, na formação do professor é preciso possibilitar mecanismos de construção de estratégias pedagógicas para viabilização da inclusão, mais especificamente dos alunos surdos, como aborda nosso artigo, e levar esse conhecimento para sala de aula, tornar a Libras instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento.

Uma formação dialógica e consciente do papel do professor para cidadania inclusiva, mas temos consciência que é uma construção contínua, pois estamos falando de língua, cultura e identidade diferente das pessoas ouvintes. São desafios que precisamos vencer, a prática nos tornará mais próximos do ideal de educação de surdos almejado.

Em suma, nosso artigo buscou fazer uma reflexão da formação do professor na perspectiva inclusiva para educandos surdos, dialogamos através da também de autores que afirmam uma educação bilíngue, a Libras como primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa como segunda língua, os anseios por uma educação democrática, que todos possam ter além do acesso à escola, mas também a formação do conhecimento.

No início de cada ano letivo, a coordenação do programa, os intérpretes da língua de sinais, auxiliares de pesquisa e instrutores surdos participam das atividades de planejamento escolar e, ao final de cada semestre, da avaliação geral da escola, quando são apontados os problemas enfrentados e elaboradas propostas de ações para solucionar os problemas, lidar com as dificuldades e avançar nos propósitos educacionais.

Além disso, os profissionais das escolas frequentaram um curso de Libras oferecido pelo instrutor surdo, de modo a conhecer a língua de sinais e utilizá-la nas situações de interação com os alunos surdos, e não somente os professores que tinham alunos surdos matriculados nas salas de aula. Essa possibilidade de ensino para todos os funcionários também diz respeito à inclusão, uma vez que os alunos surdos não permanecem somente nas salas de aula, mas transitam pelo espaço escolar como os demais alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. São Paulo: Ed. Pearson, 2006.
- FERREIRA, Gonzaga. Redação científica: como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, v. 5, 2011.
- MÜLLER, Antônio José (Org.). et al. Metodologia científica. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- PEROVANO, Dalton Gean. Manual de metodologia da pesquisa científica. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2016.
- KALATAI, P; STREIECHEN. E, M. As principais metodologias utilizadas na educação dos Surdos no Brasil. [s.d]. Disponível em <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em 24 de maio. de 2017. 15 p.
- RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org)s. Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Medição. 2012. P. 113-133.

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA ATUALIDADE**  
**CONSTRUCTION OF THE RESEARCH PROJECT TODAY**  
**CONSTRUIR UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN HOY**

Jesus Salvador Leandro Filho  
jfleandro@hotmail.com

FILHO, Jesus Salvador Leandro. **Construção do projeto de pesquisa na atualidade.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 155 – 161 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

O artigo apresentado se refere sobre a Construção do Projeto de Pesquisa na Atualidade, objetivando propiciar a ampliação da visão do pesquisador perante a acessibilidade de ferramenta disponível à produção de pesquisa. Merece ressaltar que o tema em pauta, tem relevância, em razão de prover subsídio, que possa auxiliar o pesquisador no viés da trilha da busca pelo conhecimento científico. A importância da discussão do tema, se torna imprescindível, uma vez que propiciará viés para mitigar o impacto das ferramentas tecnológicas, que se encontram a serviço da produção de pesquisa acadêmica. O escopo é discorrer sobre Introdução, Conceito de Pesquisa Científica; as Dimensões da construção da Pesquisa Científica; Elementos para Construção de um Projeto de Pesquisa, Conclusão e Referência.

**Palavra-chave:** Projeto de Pesquisa; Dimensão; Elementos da Pesquisa.

### SUMMARY

The article presented refers to the Construction of the Research Project today, with the aim of broadening the researcher's view of the accessibility of the tools available to produce research. It is worth emphasizing that the topic in question is relevant because it provides a subsidy that can help the researcher in the search for scientific knowledge. The importance of discussing this topic is essential, since it will provide a way of mitigating the impact of technological tools, which are at the service of academic research production. The scope is to discuss the Introduction, the Concept of Scientific Research; the Dimensions of the Construction of Scientific Research; Elements for the Construction of a Research Project, Conclusion and Reference.

**Keywords:** Research Project; Dimension; Elements of Research.

### RESUMEN

El artículo presentado se refiere a la Construcción del Proyecto de Investigación en la actualidad, con el objetivo de ampliar la visión del investigador sobre la accesibilidad de las herramientas disponibles para producir investigación. Cabe destacar que el tema en cuestión es relevante porque proporciona un subsidio que puede ayudar al investigador en el camino de la búsqueda del conocimiento científico. La importancia de discutir el tema es esencial, ya que proporcionará una forma de mitigar el impacto de las herramientas tecnológicas que están al servicio de la producción de investigación académica. El alcance es discutir la Introducción, el Concepto de Investigación Científica; las Dimensiones de la Construcción de la Investigación Científica; Elementos para la Construcción de un Proyecto de Investigación, Conclusión y Referencia.

**Palabras clave:** Proyecto de investigación; Dimensión; Elementos de la investigación.

### INTRODUÇÃO

O artigo apresentado se refere sobre a Construção do Projeto de Pesquisa na Atualidade, objetivando propiciar a ampliação da visão do pesquisador perante a acessibilidade de ferramenta disponível à produção de pesquisa. Merece ressaltar que o tema em pauta, tem relevância, em razão de prover subsídio, que possa auxiliar o pesquisador no viés da trilha da busca pelo conhecimento científico.

O tema versa sobre a Metodologia Científica; delimitando a temática na construção da Pesquisa Científica, uma vez que, infelizmente, com advento da inovação tecnológica é percebido que pesquisador terá de encontrar o seu lugar diante da nova demanda social;

conduzindo como protagonista de busca do conhecimento científico, por meio da reflexão crítica e investigativa.

A presente Pesquisa foi de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, onde, o desenvolvimento do trabalho é baseado em informações coletadas em bancos de dados acadêmicos. Por meio do banco de dados, Órgãos do Governo, Periódicos da Capes, Scielo e teses e dissertações disponibilizadas na internet.

Cabendo aduzir que com a chegada de novas ferramentas tecnológicas na produção da construção da pesquisa científica, produz maior exigência do pesquisador. Ele tem que desvencilhar de quaisquer contaminação na condução de sua investigação. Ele, com certeza, deverá que se pautar no controle ético, para adicionar as ferramentas tecnológicas na manipulação da pesquisa científica em prol da sociedade.

Justificou-se o tema, pois, além dos desafios que permeia o pesquisador, no momento da sua investigação, infelizmente, alguns dos pretensos pesquisadores foram atingidos pela impaciência, desânimo, cansaço e outros fatores não mencionados.

A importância da discussão do tema, se torna imprescindível, uma vez que propiciará viés para mitigar o impacto das ferramentas tecnológicas, que se encontram a serviço da produção de pesquisa acadêmica. Isto, será por meio da reflexão crítica, e com conscientização da nova situação que permeia, de forma especial, o ambiente de pesquisa.

O escopo é discorrer sobre introdução, Conceito de Pesquisa Científica; as Dimensões da construção da Pesquisa Científica; Elementos para Construção de um Projeto de Pesquisa, Conclusão e Referência.

## CONCEITOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Segundo Costa (2009) Projeto vem do latim *projecta* (particípio passado do verbo *projicere*, onde significa “colocar adiante.” O escritor Costa (2009) menciona que a elaboração de qualquer projeto estar condicionado a dois pontos basilares, a saber:

- “1. A capacidade de construir uma imagem mental de uma situação futura;
2. A capacidade de conceber um plano de ação a ser executado em um determinado tempo, que vai permitir a sua realização.” (COSTA e COSTA, 2009)

Segundo Minayo (2000), o projeto tem a função de mapear um viés a ser “durante a investigação.” Também, o projeto desempenha outra função relevante, dar nitidez para próprio pesquisador, por exemplo: “o que pesquisar,” como pesquisar, por quanto tempo, e outros não citados.

Um pesquisador precisa repassar os objetivos da sua investigação, para que a mesma seja acolhida no ambiente científico, especialmente, para obtenção de recursos financeiros para sua pesquisa. Valendo expor que a forma de conhecimento no “mundo científico” é o projeto de pesquisa.”

Pode-se dizer que pesquisar é o ato de obter conhecimento a respeito à, “inquirir, indagar, investigar, esquadrinhar” (FERREIRA, 2008).

A pesquisa tem como objetivo “a produção de novas informações, por meio do uso de métodos científicos. Então, participar de pesquisa proverá cuidado das dificuldades e “processos” do cotidiano nas mais variadas tarefas humanas,” a saber: no local de trabalho, nos

comportamentos das comunidades, no processo de construção e outros não mencionados (SILVA, 2008).

Ressalta-se, que vários autores doaram suas obras à divulgação de suas “percepções e conceitos” sobre investigação; e fomentam que faz menção a um sistema de perguntas e investigação; além de ser, também, “sistemática e metódica,” com o escopo de aumentar o conhecimento humano (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Portanto, a ciência desenvolvida, por meio da pesquisa é um conjunto de métodos sistemáticos, fundamentos no raciocínio lógico, com o escopo de buscar resoluções para dificuldades propostas mediante a utilização de procedimentos científicos e “definição de tipos de pesquisa” (CERVO; BERVIAN, 2002; ALVES, 1999).

Vale aduzir que o conhecimento se transforma em uma premissa para a evolução da humanidade e a pesquisa como o fortalecimento da ciência. “A pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento.” (OLIVEIRA, 2002, p. 62).

Para o desenvolvimento de qualquer pesquisa científica, é necessária a definição dos procedimentos metodológicos. Segundo Lehfeld (1991), é o resultado de um inquérito ou exame minucioso realizado com o objetivo de resolver um problema recorrendo a procedimentos científicos. Lehfeld (1991 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), refere-se à pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada “realidade. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Ressaltando que referente ao projeto pode fomentar que: “é um componente das fases do sistema de construção,” execução e apresentação da pesquisa.” Pois, sua evolução é muito relevante, em razão de importar evidenciando um prumo entre “etapas, dados, objetivos e resultados.”

Assim, a ausência de um projeto, permite que o pesquisador se envolver em uma teia de “dados colhidos, sem saber” como manipular com eles e desconhecer sua relevância e seu “significado”. (MARCONI, LAKATOS, 2010)

Também aduz Rudio (2007), que: “Fazer um projeto de pesquisa é traçar um caminho eficaz que conduza ao fim que se pretende atingir, livrando o pesquisador do perigo de se perder, antes de o ter alcançado.”

Segundo Gil (2002): O projeto pode ser considerado um documento explicitador de ações a ser desenvolvido ao longo do processo de pesquisa.

Convém aduzir que realizar investigação nos exige “algumas escolhas iniciais” que são de grande relevância para a evolução da etapa. Pode-se citar o tema adequado, verificar o tempo que se tem para fazer a pesquisa, qual a motivação: cumprir uma exigência curricular, participar de alguma feira, fazer uma pesquisa institucional, etc. Todas essas questões precisam ser levantadas e estudadas antes do início da pesquisa.

Merece destacar que para materializar a construção da pesquisa científica, o pesquisador terá que manter acesa a chama da motivação. No tocante a motivação, Cauduro menciona os ingredientes necessários na vida do pesquisador(a):

Como pesquisador, estar dentro do contexto, viver o que se busca é metade do caminho. É claro que, muitas vezes, dá trabalho, é cansativo, parece não ter fim, dá vontade de desistir, etc. O segredo, para evitar que isso aconteça ou que se assuma proporções imprevistas, está em escolher o tema de seu interesse e conseguir especificá-lo; focalizar bem o que se deseja descobrir; formular as perguntas corretas; usar uma metodologia adequada ao problema de investigação; vigiar sempre o objetivo a ser alcançado (CAUDURO, 2004, p. 19).

Vale lembrar que o pesquisador em parceria com o orientador, planeja a investigação estreitando sua amplitude e analisando as suas probabilidades. A aprovação do projeto pelo professor orientador é a gênese para os demais “procedimentos”.

## DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Neste diapasão, pode citar que existe na construção do projeto de pesquisa relevantes dimensões conectadas, a saber: dimensão técnica, dimensão ideológica e dimensão científica.

A dimensão técnica trata das regras aceitas como científicas para a formação de um projeto, isto é, como definir um escopo, como abordá-lo e como optar pelos meios que mais atende a demanda da investigação. Sendo que a técnica sempre remete à montagem de instrumentos (Demo, 1991), o projeto de pesquisa é visto, neste aspecto, como uma ferramenta de pesquisa.

A dimensão ideológica se relaciona às opções do investigador. Quando “definimos” o que investigar, a partir de que fundamento teórico e como “pesquisar”, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última análise, “ideológicas.” Sendo, que a neutralidade da investigação científica “é um mito.”

Não estamos, é certo, nos referindo a uma visão maniqueísta, onde o pesquisador reconstrói a realidade com “segundas intenções políticas”. Estamos, sim, mencionando uma qualidade “intrínseca à informação científica: ela é sempre histórica e socialmente condicionada. O pesquisador opera escolhas(mesmo sem ter” o conhecimento nítido disso”), tendo como panoramas seu status social e o pensamento de um momento “histórico concreto.”

A dimensão científica de um projeto de pesquisa movimenta estas duas dimensões anteriores.

A pesquisa científica transcende o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade), por meio do método científico. O método científico propicia que a realidade social “seja reconstruída” enquanto um escopo de informação, por meio de um sistema de classificação (possuidor de qualidades distintas) que junta “dialeticamente o teórico e o empírico”.

De acordo com Aluno Expert (2021), a dimensão científica apresenta a seguinte:

Nas normas técnicas existem um conjunto de regras a serem aplicadas na elaboração de um projeto científico. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) o projeto é constituído de três elementos e etapas:

1. Pré-textuais;
2. Textuais;
3. Pós-textuais. (ALUNO EXPERT, 2021)

Segundo Costa (2015), os elementos pré-textuais são formados de:

“a) Capa;

- b) Folha de rosto;
- c) Dedicatória (opcional);
- d) Sumário;
- e) Outros elementos podem surgir, tais como: epígrafe, lista de tabelas, lista de quadros, de figuras, de apêndices e de anexos; e
- f) Resumo.” (COSTA, 2015)

De acordo com Costa (2015) ,os elementos textuais se estruturam da seguinte forma:

- “a) Introdução (problema e questão/s de pesquisa);
- b) Hipótese/s ou Preposto/s;
- c) Objetivos (geral e específicos);
- d) Justificativa;
- e) Revisão de literatura / Referencial teórico
- f) Procedimentos metodológicos;
- g) Limitação da pesquisa; e
- h) Cronograma.” (COSTA, 2015)
- i) Conclusão ou considerações finais.

Enfim, os elementos pós-textuais são constituídos da seguinte maneira:

- a) Referências bibliográficas;
- b) Bibliografia (opcional);
- c) Glossário / Definição de termos ( pode ser posto como elemento pré-textual)
- d) Apêndices (opcional); e
- e) Anexos ( opcional).

É necessário e imprescindível que, quando solicitado, o projeto científico seja elaborado de acordo com as normas específicas de cada instituição, de cada curso, ou edital de fomento. O autor deve estar atento a todos requisitos solicitados e à forma desejável e requerida, e geralmente há um manual para elaborar um Projeto Científico. (ALUNO EXPERT, 2021)

## **ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA**

Importante falar que para embasar e produzir um projeto científico é uma atividade que depende da execução de uma sucessão de obrigações, as quais irão propiciar ao investigador expor e evoluir, de forma coordenada e metódica, o seu estudo para todos “os leitores interessados.”(BIROCHI, 2015) Portanto, uma redação científica está sedimentada, “basicamente,” num tripé constituído pelos denominados: “elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais”. Assim, se pode frisar, que é necessário entender essa formação, que, por sua vez,

permitirá auxiliá-lo, consideravelmente, no momento de escrever suas próprias redação científica. (BIROCHI, 2015)

Vale aduzir que um padrão de relatório de pesquisa “segue, grosso modo, a seguinte estrutura quanto aos elementos textuais: introdução; desenvolvimento (com seus subitens, como justificativa, objetivos e metodologia); e conclusão.” (BIROCHI, 2015) Enfim, abaixo, se observa uma estrutura do projeto de pesquisa para ser considerada:

- Escolha do tema
- Justificativa
- Problema
- Questões de Pesquisa/Hipóteses
- Objetivos
- Fundamentação teórica ou base teórico/conceitual
- Metodologia
- Cronograma
- Referências
- Anexos

Portanto, a construção do Projeto de Pesquisa Científica é um conjunto de ações propostas para achar a resolução para uma celeuma que tem por fulcro métodos racionais e sistemáticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Merece-se dizer que durante a pesquisa analítica e elaboração do artigo houve ampliação da visão com respeito a construção do projeto de pesquisa; culminando numa reflexão crítica. Destarte, obtive um aumento do conhecimento produzido, agregando, por sua vez, a promoção do engrandecimento pessoal e profissional.

Este artigo irá contribuir para motivação e revigoração ao pesquisador, que por muitas vezes se encontra solitário e cansado, diante das dificuldades no seu árduo e nobre trabalho de produzir pesquisa científica.

Destacou-se, também, em razão da capacidade de encontrar viés com escopo de se reinventar diante da grande demanda social e do avanço tecnológico. Isto, na certeza e serenidade, que a sociedade continuará recebendo as informações científicas, de forma célere.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- \_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://alunoexpert.com.br/projeto-cientifico/>>. Acessado em: 22 de ago. 2024.
- \_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://www.deepl.com/pt-BR/translator>>. Acessado em: 22 de ago. 2024.
- \_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://pressreleases.scielo.org/blog/2024/01/22/chatgpt-vantagens-e-riscos-do-uso-de-inteligencia-artificial-para-a-elaborar-textos-academicos/>>. Acessado em: 22 de ago.
- BIROCHI, Renê Metodologia de estudo e de pesquisa em administração / Renê Birochi. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2015. 134p.
- CAUDURO, Maria T. (Org.). Investigação em Educação Física e Esportes. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COSTA, M.A.F; COSTA, M.F.B. Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.



- COSTA, Marco Antonio F. da. Projeto de Pesquisa: entenda e faça / Marco Antonio F. da Costa, Maria de Fátima Barrozo da Costa. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 1991.
- FERREIRA, Aurélio B. H. Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba:Ed. Positivo, 2008.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 15ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. Editora Atlas, 2010.
- OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. Metodologia científica aplicada ao direito. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SILVA, Renata. Modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico. São José: USJ, 2008.
- RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

**A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM LIBRAS E LP.**  
**THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS AND INCLUSIVE PRACTICES IN LIBRAS**  
**AND PORTUGUESE LANGUAGE**  
**LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE SORDO Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN**  
**LIBRAS Y LENGUA PORTUGUESA**

Rian Felipe Arouche Costa Lima  
 rian.felipe18@hotmail.com

LIMA, Rian Felipe Arouche Costa. **A inclusão do aluno surdo e as práticas inclusivas em libras e lp.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 162 – 170, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Ederson R. Pacheco Farias

### RESUMO

As políticas educacionais de inclusão são mecanismos importantes, pois visam oportunizar a educação para todos. No entanto, em pleno século XXI ainda se questiona, se nossas escolas já superaram as metodologias e práticas vivenciadas anteriormente na educação “Fazer inclusão significa desejar realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas e educacionais. As vozes silenciadas de alunos e educadores evocados e/ou denunciando as contradições observadas nas políticas integracionistas/inclusivas”. Desse modo, a utilização de atividades envolvendo materiais didáticos adaptados, com ou sem o acompanhamento de recursos visuais por meio das novas tecnologias, deverá agregar potencial significativo e pode contribuir para a educação de alunos surdos. Após as leituras críticas e reflexivas com base em pesquisas, artigos, sites e entre outros, traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes, descritivo no sentido de expor as colocações dos autores pesquisados, assim como as legislações que abordam o tema e de forma discursiva buscamos explicitar, identificar, quais as necessidades para atender a conjuntura atual da educação inclusiva. Dessa maneira, mesmo sendo um percentual pequeno dentro do universo educacional, estes professores fazem a diferença, preservando a esperança que outros irão reconhecer e aderir a inclusão e cumprir seu papel de professor e que o desafio faz parte da docência, entendendo que o educando surdo tem suas potencialidades e precisam ser desenvolvidas e para isso a participação do docente se torna fundamental.

**Palavras-chave:** Educação. Materiais Didáticos. Inclusão. Surdo.

### SUMMARY

Inclusive educational policies are important mechanisms, as they aim to provide education for everyone. However, in the 21st century, there is still debate on whether our schools have surpassed the methodologies and practices previously used in education. "To practice inclusion means to aim for profound changes in terms of educational concepts and practices. The silenced voices of students and educators evoke and/or denounce the contradictions observed in integrative/inclusive policies." Thus, the use of activities involving adapted didactic materials, with or without the support of visual resources through new technologies, should add significant potential and can contribute to the education of deaf students. After critical and reflective readings based on research, articles, websites, and others, we established a qualitative approach in an exploratory study to present consistent foundations, descriptive in the sense of exposing the viewpoints of the authors studied, as well as the legislation that addresses the topic, and in a discursive manner, we sought to explain and identify the needs to meet the current context of inclusive education. In this way, even though it is a small percentage within the educational sphere, these teachers make a difference, preserving the hope that others will recognize and embrace inclusion, fulfill their role as educators, and understand that challenges are part of teaching. They must acknowledge that deaf students have potential that needs to be developed, and for this, teacher participation becomes essential.

**Keywords:** Education. Didactic Materials. Inclusion. Deaf.

### RESUMEN

Las políticas educativas inclusivas son mecanismos importantes, ya que buscan proporcionar educación para todos. Sin embargo, en pleno siglo XXI, todavía se debate si nuestras escuelas han superado las metodologías y prácticas previamente utilizadas en la educación. “Practicar la inclusión significa aspirar a cambios profundos en términos de concepciones y prácticas educativas. Las voces silenciadas de estudiantes y educadores evocan y/o denuncian las contradicciones observadas en las políticas integracionistas/inclusivas”. De este modo, el uso de actividades que involucren materiales didáticos adaptados, con o sin el apoyo de recursos visuales a través de las nuevas tecnologías, debería agregar un potencial significativo y puede contribuir a la educación de los estudiantes sordos.

Tras lecturas críticas y reflexivas basadas en investigaciones, artículos, sitios web y otros, establecimos un enfoque cualitativo en un estudio exploratorio para presentar fundamentos consistentes, descriptivo en el sentido de exponer las opiniones de los autores estudiados, así como las legislaciones que abordan el tema y, de manera discursiva, buscamos explicar e identificar las necesidades para atender el contexto actual de la educación inclusiva. De esta manera, aunque sea un porcentaje pequeño dentro del ámbito educativo, estos docentes marcan la diferencia, preservando la esperanza de que otros reconozcan y se adherirán a la inclusión, cumplirán su papel de profesores y entenderán que el desafío forma parte de la docencia. Los estudiantes sordos tienen potencialidades que deben desarrollarse, y para ello la participación del docente se vuelve fundamental.

**Palabras clave:** Educación. Materiales Didácticos. Inclusión. Sordo.

## INTRODUÇÃO

Quando se trata do processo educacional, no que tange a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, oportunizou diversos debates e com isso vem ganhando atenção, visto que tratam da busca de direitos igualitários para todos. Esse compromisso de uma educação inclusiva que contempla a diversidade, fugindo de padrões educacionais, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias tem sido refletido em cenários de exclusão e fracasso escolar.

Nesse sentido, as políticas educacionais de inclusão são ferramentas necessárias, que oportunizam a educação para todos. Dentro desse contexto as políticas que se fazem presente na realidade educacional brasileira destacam a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, na qual em seu Capítulo IV, incisos I e inciso II, informa sobre a incumbência do poder político assegurar que:

I- Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II- aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

De acordo com o dicionário Aurélio (2010), incluir significa inserir algo, em algum lugar, o que remete a palavra inserção cujo está associado ao ato de incluir, conseqüentemente faz referência à inclusão de pessoas em algum lugar. Com isso, podemos considerar o lugar onde se aprende formalmente a ler a escrever, como a escola.

No entanto, em pleno século XXI, se faz necessário entender se foram superadas as metodologias e práticas tradicionais adotadas pela educação. E o que se observa é que as mudanças para a escola causam uma certa resistência, visto que o fato de não priorizar uma nova prática que contemple uma linguagem mais abrangente, visando resultados que contribuam no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a visão sobre a inclusão de crianças, segundo Mittler (2000, p. 25):

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Conforme Mittler (2000), é importante que sejam tomadas e adotadas ações para as escolas, que proporcione um ambiente escolar que possibilite a inclusão de todos os seus alunos, respeitando suas respectivas individualidades. Desta forma, tornar um lugar no qual as pluralidades e manifestações culturais sejam vivenciadas por toda comunidade escolar, visando o respeito para com as diferenças.

Diante disso a escola deve desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento e novas práticas, no qual o preconceito não faça parte desse processo. Logo, a diversidade precisa ser valorizada e reveja suas práticas excludentes, com novas adequações, com o intuito de enfrentarem o desafio da inclusão. Segundo Strieder e Zimmermann (2000, p. 145) afirmam que:

“Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Uma mudança de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade.”

De acordo com os relatos de professores diante das dificuldades de se ensinar determinados conteúdos para alunos surdos, assim como os relatos de alunos surdos a respeito da dificuldade em aprender alguns conteúdos, é preciso que estejam atrelados teoria e prática, por meio de recursos pedagógicos, didáticas adaptativas e metodologias mais eficazes e que contemple a todos os alunos.

Partindo desta necessidade, entende-se que a construção de materiais didáticos utilizando LIBRAS, através de recursos visuais que estimulem a percepção e compreensão, além de pensar sempre na utilização de imagens para representar os conceitos e significados de termos ou expressões que favoreçam o entendimento e contribua no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais inclusivo.

Este estudo visa enfatizar a utilização de atividades práticas com materiais adaptados, no qual o ensino por meio da LIBRAS e a Língua Portuguesa na modalidade escrita o aprendizado seja mais eficiente. Consequentemente, entende-se que esses materiais adaptados se tornam aliados no processo de inclusão dos alunos surdos, atuando como ferramentas facilitadoras da aquisição de conhecimento. Além disso, auxiliam a promover a interação entre alunos surdos e ouvintes, e destes com o professor.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente a inclusão reflete na busca por um processo educacional que disponha dos direitos de igualdade aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Sendo que por muitos anos as pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restringido. No entanto, os avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo de matrículas, ainda há indícios de práticas excludentes no contexto escolar que atinge desproporcionalmente as crianças e jovens com deficiência.

Segundo Quadros (2003, p. 83) destaca que “a política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos”. Enquanto o entendimento de Lacerda (2006, p.166), a inclusão é uma proposta adequada para a comunidade escolar, só que não necessariamente satisfatória.

Partindo-se da Declaração de Salamanca (1994, p. 1), considera que “a criança com necessidades educacionais especiais tem o direito de frequentar escolas regulares”, e para isso surge a necessidade de se criar condições de aprendizagem adaptadas para esses alunos. No entanto, por vezes, a prática apresenta despreparo e desconhecimento sobre a verdadeira inclusão escolar, decorrente da falta de material adequado ou falta de professores capacitados para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme Quadros (2003, p.83) “percebem-se vozes silenciadas de alunos e educadores evocando e/ou denunciando as contradições observadas nas políticas integracionistas/inclusivistas”. Ideia essa corroborada por Dorziat (2009, p.69) quando enfatiza que o processo inclusivo, destacando que “incluir é, necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e de diferentes expressões do pensamento”. Enquanto Sanches e Teodoro (2006) afirmam que uma educação de fato inclusiva deve promover mudanças significativas, assim destacam que:

(...)numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches; Teodoro, 2006, p. 11).

De acordo com Lacerda (1998, p.2), inicialmente os primeiros indícios de educação de surdo, dava ênfase à fala e à escrita, e acreditava-se ter uma função importantíssima. Com o passar do tempo algumas habilidades foram desenvolvidas, levando em consideração que o aluno surdo possui capacidade para aprender e obter entendimento tanto linguístico como intelectual (Arruda, 2008). Partindo desse pressuposto Arruda (2008, p.9-10) defende que alguns métodos como o oralismo, baseado no desenvolvimento da fala, era mais frequente utilizado por surdos de famílias nobres.

Na educação de surdos, dentre as limitações enfrentadas, cabe destacar a dificuldade de compreensão dos conteúdos, entretanto, o aluno surdo quando de forma isolada apresenta a capacidade de se desenvolver normalmente, e isto pode ser associado as metodologias e estratégias utilizadas no processo de ensino por educadores com conhecimentos específicos. Por isso, o uso de variações metodológicas, em determinadas disciplinas da grade curricular, como ciências, história, matemática e entre outras, a utilização de métodos de ensino diferenciados contribui no desempenho do aluno, mostrando a dificuldade por parte dos mesmos em relacionar o conhecimento científico com ações do seu dia-a-dia (Melo, 2015).

Todavia, a utilização de atividades envolvendo materiais didáticos adaptados, associados ou não a recursos visuais atrelados a novas tecnologias, tem o objetivo de agregar potencial significativo, além de contribuir para a educação de alunos surdos, promovendo a inclusão desses em salas de aulas regulares.

De acordo com as fontes teóricas sobre o lúdico, será feita uma breve apresentação de alguns jogos adaptados para o ensino de Libras que são utilizados como recurso estimulador e inovador, visto que os jogos educativos podem facilitar o processo ensino aprendizagem e ainda serem prazerosos e desafiantes. Abaixo veremos alguns recursos que foram utilizados nas aulas de Libras em salas de aula regulares, sendo aplicados para alunos surdos e ouvintes.

Figura 1- Bingo do alfabeto manual



Fonte: Libras Educando Surdos (2020)

Como jogar: Distribua as cartelas para os alunos, preenchidas com letras do alfabeto ou sinais de determinado conteúdo trabalhado e em seguida o professor sinalizará a letra ou o sinal que deverá ser marcado(a). Vence o jogo quem marcar todas as letras da cartela.

Figura 2 -Jogo da memória do alfabeto



Fonte: Libras Educando Surdos (2020)

Como jogar: Vire as cartelas para baixo e cada participante retira primeiro uma e depois outra e se acertar, ou seja, encontrar o par marca ponto na rodada. E vence o jogo aquele que marcar mais pontos no decorrer da partida, sendo que existe uma cartela com letras em Libras e outra em Português.

Figura 3 - Trilha ecológica com



Fonte: Libras Educando Surdos (2020)

Como jogar: Estenda a trilha em um lugar plano, separe quem vai jogar. Distribua os marcadores dos jogadores, faça sorteio para ver quem vai ser o primeiro, em seguida comece a diversão, o jogador joga o dado e anda as casas, onde cair terá uma pergunta ou um sinal em Libras para responder e se acertar joga mais uma vez e se errar passa a vez. Vence quem chegar ao topo.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho descreve um estudo de abordagem qualitativa, onde a preocupação maior das ações se pautou em relacioná-lo com aspectos da realidade centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais da temática (GEHARDTH; SILVEIRA, 2009). Quanto aos seus objetivos, constitui-se em uma pesquisa exploratória, pois seguindo o pensamento de Selltiz *et al.* (1965 *apud* Oliveira, 2011) buscou-se descobrir meios de adquirir maior familiaridade com o assunto-objeto da pesquisa.

O período dos estudos se desencadeou várias vertentes, sendo aplicada como técnica à coleta de dados, a pesquisa, já que foi necessária consulta à bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado como revistas, livros, sites e trabalhos acadêmicos (Marconi; Lakatos, 2003). Para a discussão dos dados utilizou-se a análise de conteúdo como técnica, pois conforme Oliveira (2011) esta técnica possibilita trazer à tona informações implícitas e significados intrínsecos contidos no estudo, ampliando seu entendimento e a descoberta desta pesquisa.

Também foi feito levantamento bibliográfico teórico por meio de livros, artigos e legislação pertinente à educação de surdos. Na perspectiva metodológica utilizou uma abordagem qualitativa para análise e discussão da temática, levando em consideração os aspectos apontados pela literatura pesquisada (Minayo, 1994).

Após as leituras críticas e reflexivas sobre a utilização de materiais adaptados na educação de surdos, traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes, descritivo no sentido de expor as colocações dos autores

pesquisados, assim como as legislações que abordam o tema e de forma discursiva buscamos explicitar identificar quais as necessidades para atender a conjuntura atual da educação inclusiva para pessoa surda.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos esta discussão, faz-se necessário compreender os referidos conceitos, uma vez que currículo adaptado difere de material adaptado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam esse assunto, trazendo a definição de adaptações curriculares. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Visto que, a inclusão do aluno surdo em escola regular vem sendo uma luta diária pelos movimentos e Comunidades Surdas, que hoje estão legitimamente assegurados por leis e decretos como, por exemplo, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como língua do surdo e a segunda língua reconhecida no Brasil, e o Decreto nº 5.626/2005 que assegura o ensino de LIBRAS nas escolas, percebe-se que o aprendizado não se efetiva como deveria ser, em relação aos alunos ouvintes e surdos, principalmente na aplicação da BNCC, visto que é necessário que se faça uma adaptação nos campos de experiências para que estes sejam voltados para um ensino na modalidade visual espacial.

Quando se trata de alunos com surdez, a questão educacional se mostra de extrema complexidade. Deve-se oferecer igualdade de oportunidades, atender às necessidades individuais de cada aluno, garantir acesso (social e aos conhecimentos) e permanência – e, ainda, considerar que o aluno surdo é o único (entre as demais deficiências e diante da comunidade escolar) que utiliza uma língua diferente da usada pela maioria, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diante dessa problemática, este trabalho visa analisar materiais pedagógicos adaptados existentes/ofertados atualmente para os alunos surdos, bem como, quais as adaptações curriculares realizadas a fim de promover acessibilidade ao conhecimento e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A educação de surdos na atualidade tem se caracterizado por embates e conflitos motivados, especialmente, por diferentes concepções de surdez e de linguagem que, a cada tempo, ganham novas roupagens e significações, uma vez que as línguas são vivas, e sofrem constantes modificações. Por um lado, tem-se o conceito clínico e médico, que visa quantificar a perda auditiva e promover a “cura” e que, com frequência, orienta muitas das ações educacionais; por outro, a visão socioantropológica, que compreende o indivíduo surdo como um ser pertencente de sua cultura, porém “diferente”.

O Decreto garante ainda, nos anos finais do Ensino Fundamental, a presença de docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. Esse perfil esperado para os docentes visa a possibilidade de ministrar aulas adequadas metodologicamente e conhecimento mínimo das condições do aluno surdo acreditando que esse profissional, conforme também prevê o Decreto, tenha cursado a disciplina de Libras obrigatória (Brasil, 2005).

Todavia, para que haja um currículo adaptado é necessário preexistir um currículo; assim, é necessário compreender que há diversas definições de currículo, e que estas perpassam por teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, as quais não serão aprofundadas nesta pesquisa.



Entretanto, é válido destacar que em qualquer teoria é essencial saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar a escolha dos mesmos. De acordo com Jesus (s/d., p. 2.639), “o currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”. Complementa ainda que o currículo segue paralelamente com a cultura, tornando-os inseparáveis, de modo que este se encarregue de transmitir a cultura de uma sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, em virtude das dificuldades enfrentadas pela escola para incluir o aluno surdo no seu âmbito educacional, e lhe oferecer uma aprendizagem significativa e de qualidade, precisará perpassar por uma estruturação física, e por uma visão inclusiva, da gestão e do quadro de docentes, para que esse aprendizado seja qualitativo e seguro, suprimindo as demandas encontradas no âmbito escolar e cumpra cabalmente essas necessidades, transformando-as em benefícios para esse aluno, assim como à toda comunidade surda.

Contudo tais benefícios precisam ser agilizados com ações que envolvam o Estado, a Família e a Escola. Dessa maneira constata-se diante das falas dos teóricos e pesquisadores que a inclusão está longe de ser inclusiva, mas não se pode dizer que não avançou e que a voz do surdo está sendo ouvida. As vitórias conquistadas como a lei nº 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 e atualmente a aprovação do PNE na meta 4 da escola bilíngue fortaleceram ainda mais os direitos. Todavia, a inclusão vai além do papel que determina os direitos. Sem ação efetiva do Estado, gestão, docentes e família vão beirar os limites de uma utopia como anos atrás.

Dessa maneira, a inclusão dos alunos surdos, bem como a utilização de materiais adaptados para o ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa, os professores fazem a diferença, entendendo que o educando surdo tem suas potencialidades e precisam ser desenvolvidas e para isso as metodologias precisam ser repensadas de forma a contemplar os elementos necessários para o desenvolvimento desses educandos. Porém, entendendo que mesmo com essa visão e ação inclusiva, a comunidade escolar, a família pode contribuir para com o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de Educação Lúdica; prazer de estudar: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. P. 31-32. 1998
- ARRUDA, Graziane de Souza. Educação de surdos: processos de aquisição da leitura e escrita. 2008. 51 f. Monografia (especialização em educação especial na área da surdez) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008 Disponível em: <[https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/tcc/pos\\_graduacao/educacao\\_especial\\_surdez/2008/garruda.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/pos_graduacao/educacao_especial_surdez/2008/garruda.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- DE SALAMANCA, Declaração . Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-padrões das nações unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em assembleia geral. [1996, 1994.
- DORIZAT, Ana. O outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva), Petrópolis, RJ.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- JESUS, A. R. Currículo e Educação: Conceito e questões no contexto educacional. – UEL – PUC São Paulo. (S/d)
- LACERDA, C. B. F. Atendimento educacional especializado: necessidades educativas do sujeito surdo. São Carlos: UFSCar, s/d.
- LACERDA, Cristina BF De. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos Cedes, v. 19, p. 68, 1998.
- LACERDA, Cristina, Broglia, Ferreira de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 24 Nov. 2021.
- MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 310f. Atlas S/A, São Paulo, 5. ed. 2003.
- MELO, Bruna Moreira de. Atividades lúdicas no ensino de ciências para alunos da educação especial. 2015. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2015.
- MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.
- MITTLER, P. J. and Mittler, P. A. 'Training for inclusion', Canadian Exceptionality 9, 39– 56. 2000
- OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. UFG - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.
- OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. 2011. [apostila]. Disponível em: . Acesso em: 11 de janeiro de 2018.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC, 2006.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 197
- QUADROS, Ronice Muller De. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 81-111, 2003.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de educação, n. 8, 2006.
- Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.
- STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. Inclusão escolar: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes, 2000, p. 145

## A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROMOÇÃO DE HÁBITOS AMPLAMENTE SAUDÁVEIS

### SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THE PROMOTION OF BROADLY HEALTHY HABITS

### LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLE

Eduardo Borges Fagundes  
eduardobfagundes@hotmail.com

FAGUNDES, Eduardo Borges. **A educação física escolar e a promoção de hábitos amplamente saudáveis.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 171 – 178 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** João Paulo da Luz Rosa

#### RESUMO

Este artigo investiga a Educação Física Escolar na promoção de hábitos saudáveis, abrangendo aspectos físicos, mentais e sociais do desenvolvimento dos alunos. O objetivo principal do estudo é analisar como a Educação Física pode contribuir para a formação de hábitos saudáveis e para a promoção do bem-estar integral dos estudantes. Considerando o impacto potencial da disciplina não apenas na saúde física, mas também no desenvolvimento social e mental, a pesquisa busca entender a eficácia das práticas pedagógicas atuais e identificar áreas para aprimoramento. A metodologia adotada para a pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa. A revisão bibliográfica permite uma análise detalhada da literatura existente sobre a Educação Física e seus efeitos na saúde dos alunos, abrangendo diversos estudos e teorias relacionadas. A abordagem qualitativa complementa essa análise ao explorar as concepções teóricas e práticas pedagógicas que enfatizam a importância da Educação Física na formação de hábitos saudáveis. Esse enfoque metodológico proporciona uma visão abrangente das contribuições e desafios associados à implementação da Educação Física no contexto escolar. Os resultados preliminares indicam que a Educação Física Escolar é significativa na promoção da saúde física, mental e social dos estudantes. A prática regular de atividades físicas contribui para a melhoria da aptidão física, ajudando na prevenção de doenças e na manutenção do bem-estar geral. Além disso, a atividade física regular tem mostrado efeitos positivos na saúde mental dos alunos, como a redução do estresse e a melhoria da autoestima. No aspecto social, a Educação Física promove a interação e a cooperação entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de um ambiente inclusivo. Os dados também sugerem que a integração de práticas pedagógicas que valorizam a dimensão cultural e a inclusão social pode potencializar os benefícios da Educação Física, reforçando a necessidade de um currículo que atenda às diversas dimensões da saúde e do desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Saúde Integral. Desenvolvimento Social. Práticas Pedagógicas.

#### SUMMARY

This article investigates School Physical Education in the promotion of healthy habits, covering physical, mental and social aspects of student development. The main objective of the study is to analyze how Physical Education can contribute to the formation of healthy habits and to the promotion of the integral well-being of students. Considering the potential impact of the discipline not only on physical health, but also on social and mental development, the research seeks to understand the effectiveness of current pedagogical practices and identify areas for improvement. The methodology adopted for the research is of a bibliographic and qualitative nature. The literature review allows a detailed analysis of the existing literature on Physical Education and its effects on students' health, covering several related studies and theories. The qualitative approach complements this analysis by exploring the theoretical conceptions and pedagogical practices that emphasize the importance of Physical Education in the formation of healthy habits. This methodological approach provides a comprehensive view of the contributions and challenges associated with the implementation of Physical Education in the school context. The preliminary results indicate that School Physical Education is significant in promoting the physical, mental and social health of students. Regular physical activity contributes to the improvement of physical fitness, helping to prevent diseases and maintain general well-being. In addition, regular physical activity has shown positive effects on students' mental health, such as reducing stress and improving self-esteem. In the social aspect, Physical Education promotes interaction and cooperation among students, contributing to the development of social skills and the construction of an inclusive environment. The data also suggest that the integration of pedagogical practices that value the cultural dimension and social inclusion can enhance the benefits of Physical Education, reinforcing the need for a curriculum that meets the various dimensions of students' health and development.

**Keywords:** School Physical Education. Integral Health. Social development. Pedagogical Practices.

## RESUMEN

Este artículo investiga la Educación Física Escolar en la promoción de hábitos saludables, abarcando los aspectos físicos, mentales y sociales del desarrollo del alumnado. El objetivo principal del estudio es analizar cómo la Educación Física puede contribuir a la formación de hábitos saludables y a la promoción del bienestar integral de los estudiantes. Considerando el impacto potencial de la disciplina no solo en la salud física, sino también en el desarrollo social y mental, la investigación busca comprender la efectividad de las prácticas pedagógicas actuales e identificar áreas de mejora. La metodología adoptada para la investigación es de carácter bibliográfico y cualitativo. La revisión bibliográfica permite un análisis detallado de la literatura existente sobre Educación Física y sus efectos en la salud de los estudiantes, abarcando varios estudios y teorías relacionadas. El enfoque cualitativo complementa este análisis explorando las concepciones teóricas y las prácticas pedagógicas que enfatizan la importancia de la Educación Física en la formación de hábitos saludables. Este enfoque metodológico proporciona una visión integral de los aportes y desafíos asociados a la implementación de la Educación Física en el contexto escolar. Los resultados preliminares indican que la Educación Física Escolar es significativa en la promoción de la salud física, mental y social de los estudiantes. La actividad física regular contribuye a la mejora de la condición física, ayudando a prevenir enfermedades y a mantener el bienestar general. Además, la actividad física regular ha demostrado efectos positivos en la salud mental de los estudiantes, como la reducción del estrés y la mejora de la autoestima. En el aspecto social, la Educación Física promueve la interacción y cooperación entre los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales y a la construcción de un ambiente inclusivo. Los datos también sugieren que la integración de prácticas pedagógicas que valoran la dimensión cultural y la inclusión social puede mejorar los beneficios de la Educación Física, reforzando la necesidad de un plan de estudios que satisfaga las diversas dimensiones de la salud y el desarrollo de los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar. Salud Integral. Desarrollo social. Prácticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar tem sido reconhecida como um componente essencial no currículo educacional, atuando de forma significativa no desenvolvimento integral dos alunos. A prática regular de atividades físicas, associada à promoção de hábitos saudáveis, oferece benefícios que vão além da saúde física, abrangendo também aspectos mentais e sociais. O objetivo deste artigo é examinar como a Educação Física Escolar contribui para a promoção de hábitos amplamente saudáveis, considerando seu impacto na saúde física, mental e social dos estudantes.

O problema da pesquisa reside na necessidade de compreender como a Educação Física Escolar pode ser efetivamente utilizada para promover não apenas a aptidão física, mas também a saúde mental e o desenvolvimento social dos alunos. A questão central é como a disciplina pode ser implementada de forma a maximizar seus benefícios para a formação de hábitos saudáveis e a inclusão social. Esse problema é relevante, pois aborda a integração de múltiplas dimensões da saúde e a escola na formação de indivíduos saudáveis e bem ajustados socialmente.

A relevância social da pesquisa está na medida em que a promoção de hábitos saudáveis desde a infância pode ter um impacto duradouro na qualidade de vida dos indivíduos. Em um contexto em que problemas de saúde relacionados ao estilo de vida, como obesidade e transtornos mentais, estão se tornando cada vez mais comuns, é fundamental investigar como a Educação Física Escolar pode ser uma estratégia eficaz de prevenção e promoção da saúde (SOUZA; ANDRADE, 2022; VIDAL; ANTÔNIO, 2022).

A relevância educacional se manifesta na necessidade de alinhar os objetivos da Educação Física com as diretrizes curriculares que promovem a saúde e o bem-estar dos alunos.

A relevância acadêmica está em contribuir com evidências que informem práticas pedagógicas e políticas educacionais, fornecendo uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções.

A metodologia adotada para este estudo é de natureza bibliográfica e qualitativa. Uma vez que a revisão bibliográfica compreende a base teórica do estudo:

Ao empreender a revisão teórica do tema, será possível perceber se a proposta de pesquisa já foi trabalhada anteriormente e em que nível de profundidade ou qual a abordagem foi empregada. Esta será a sua oportunidade de se diferenciar das demais pesquisas já realizadas, trabalhando a partir delas, colaborando um pouco mais no avanço dos entendimentos pertinentes ao tema (SANTOS, 2019, p. 17).

A pesquisa bibliográfica permite a revisão de literatura existente sobre o tema, fornecendo uma base teórica para a análise dos impactos da Educação Física na promoção de hábitos saudáveis. A abordagem qualitativa complementa essa análise ao explorar as concepções e perspectivas presentes na literatura sobre como a Educação Física contribui para a saúde física, mental e social dos alunos. Essa combinação metodológica visa oferecer uma compreensão abrangente e crítica das práticas e dos resultados associados à Educação Física Escolar, contribuindo para o avanço do conhecimento na área e para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes.

O presente estudo busca oferecer contribuições significativas para o entendimento e a prática da Educação Física Escolar. Ao analisar o impacto da Educação Física na promoção de hábitos saudáveis, este trabalho contribui para a identificação de práticas pedagógicas que vão além do desenvolvimento físico, abordando também a saúde mental e o bem-estar social dos alunos. Ao evidenciar como a disciplina pode influenciar positivamente diferentes aspectos da saúde e da socialização, a pesquisa proporciona uma base para a implementação de currículos mais integrados e abrangentes.

Além disso, o estudo oferece reflexões para educadores e formuladores de políticas educacionais ao destacar a importância de alinhar as práticas de Educação Física com os objetivos de promoção de saúde estabelecidos em diretrizes curriculares. As evidências obtidas podem servir como suporte para a revisão e o aprimoramento das abordagens pedagógicas, auxiliando na criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a atividade física e fomentem uma cultura de saúde e inclusão.

Por fim, as conclusões deste estudo têm o potencial de informar futuras pesquisas na área, fornecendo dados e análises que podem ser explorados em investigações subsequentes. A compreensão aprofundada dos efeitos da Educação Física sobre a saúde física, mental e social dos alunos contribui para a construção de um corpo de conhecimento essencial para a formulação de práticas educacionais mais eficazes e para a promoção de um desenvolvimento integral dos estudantes.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL

A Educação Física Escolar é uma disciplina fundamental no currículo educacional, com impactos significativos no desenvolvimento integral dos estudantes. Sua importância transcende a mera prática de atividades físicas, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, que contribuem para a formação de cidadãos saudáveis e conscientes (SOARES, 1996; Ferreira, 2006).

A Educação Física Escolar visa promover o desenvolvimento físico, mas também age na formação integral dos alunos, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A disciplina contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, coordenação, equilíbrio e resistência física, fatores essenciais para a saúde e o bem-estar dos estudantes. Além disso, ao envolver os alunos em atividades que requerem cooperação, respeito às regras e trabalho em equipe, a Educação Física também promove competências socioemocionais, como a empatia, o respeito mútuo e a capacidade de lidar com frustrações (Callai; Becker; Sawitzki, 2019).

A educação integral, quando considerada em seu sentido mais restrito, refere-se à organização do tempo escolar ampliado e à formação humana em diversos campos, como o cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor e espiritual, entre outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o compromisso com a educação integral em seu conteúdo:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2017, n.p.)

A prática regular de atividades físicas está associada a melhorias no desempenho acadêmico. O exercício físico estimula o cérebro, aumentando o fluxo sanguíneo e, conseqüentemente, melhorando as funções cognitivas (SOARES et al., 2021). Além disso, a Educação Física promove a disciplina, a concentração e a capacidade de resolução de problemas, habilidades que são transferíveis para outras áreas do conhecimento.

A Educação Física Escolar tem passado por transformações significativas em suas características e objetivos educacionais ao longo do tempo. Desde a década de 1930, quando foi incorporada ao ambiente escolar, a disciplina inicialmente focava no desenvolvimento de corpos fortes, saudáveis e disciplinados. Com o passar dos anos, acompanhando as mudanças nos contextos sociais e políticos, surgiram novas abordagens e concepções pedagógicas de caráter crítico e educacional.

Neira (2015 apud GALVÃO; NETO, 2020) observa que os objetivos e significados da Educação Física têm se adaptado de acordo com o contexto sócio-histórico e político de cada época, refletindo os interesses prevalentes em cada período. Entre as produções teóricas consideradas clássicas, que emergiram nas décadas de 1980 e 1990, destacam-se as Abordagens

Cultural, Sociológica e Fenomenológica. Essas abordagens instigam uma reflexão sobre os propósitos da Educação Física escolar, especialmente no que diz respeito aos aspectos da formação humana e às perspectivas para essa formação.

Conforme argumentado por Neira (2015 apud GALVÃO; NETO, 2020), as preocupações com o ensino da Educação Física estariam mais alinhadas às características da sociedade pós-moderna, resultando em propostas curriculares que se fundamentam em teorias pós-críticas do currículo, baseadas nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico.

A Abordagem Cultural, é fundamentada no conceito de cultura, conforme promovido por Daolio (2005), que se baseia na antropologia social ao considerar as práticas corporais como produções culturais. Nessa perspectiva, as manifestações corporais são vistas como resultantes da dinâmica cultural. Dessa forma, o objeto de estudo da Educação Física escolar abrange as manifestações corporais relacionadas ao corpo e ao movimento humano dentro do contexto em que são produzidas, incluindo a ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes como construções históricas do movimento humano. A formação dos estudantes é enriquecida pela construção de significados derivados da cultura, onde cada estudante contribui com um repertório de conhecimento diverso que constitui suas singularidades.

Assim, ao considerar a Educação Física Escolar sob a perspectiva da dimensão cultural simbólica, pode-se abordar aspectos estéticos, expressivos, subjetivos, artísticos e humanos (DAOLIO, 2005, p. 217). A análise dessa abordagem revela elementos que são fundamentais para a educação integral, considerando a importância da cultura, do contexto, das diferenças e da humanidade na atuação da Educação Física escolar, logo direcionado também à promoção de hábitos saudáveis. Sendo que, no contexto deste estudo, por hábitos saudáveis abarcamos também atitudes sociais e humanitárias.

A prática da Educação Física na escola, pois considera a humanidade plural e procura entender os homens a partir de suas diferenças, de tal modo que os hábitos e as práticas de determinados grupos não sejam vistos como certos ou errados, melhores ou piores. Assim, a diferença não deve ser pensada como inferioridade, pois “o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente” (DARIDO, 2003, p. 17).

Um dos principais objetivos da Educação Física Escolar é incentivar a adoção de hábitos saudáveis que possam perdurar ao longo da vida. A infância e a adolescência são períodos críticos para o estabelecimento de comportamentos relacionados à saúde e comportamentos sociais éticos, e a escola desempenha função central nesse processo.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROMOÇÃO DA SAÚDE FÍSICA, MENTAL E SOCIAL**

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a inatividade física é um dos principais fatores de risco para doenças crônicas, como obesidade, diabetes tipo 2 e as doenças cardiovasculares. A Educação Física Escolar, ao incentivar a prática regular de atividades físicas, contribui para a prevenção dessas condições, promovendo um estilo de vida ativo e saudável.

Além dos benefícios físicos, a Educação Física é importante na promoção da saúde mental dos estudantes. A atividade física regular está associada a níveis mais baixos de ansiedade, depressão e estresse. A prática de exercícios libera endorfinas, neurotransmissores que promovem sensações de bem-estar e prazer, além de melhorar a qualidade do sono e a autoestima (OMS, 2020).

A Educação Física Escolar também colabora na promoção da inclusão social. Através de atividades que valorizam a diversidade e a cooperação, a disciplina pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A prática de esportes em grupo, por exemplo, proporciona aos alunos oportunidades de interagir com colegas de diferentes origens e habilidades, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades sociais (ARAÚJO; RAMOS; PIEL, 2023).

A Educação Física pode ser um espaço para a promoção da igualdade de gênero e a redução de preconceitos. Ao incluir todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou de gênero, a disciplina contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a Educação Física Escolar enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura adequada, a formação insuficiente de professores e a baixa valorização da disciplina são obstáculos que precisam ser superados para que a Educação Física possa cumprir plenamente suas funções. Além disso, há a necessidade de um currículo que considere as diferentes realidades dos alunos, promovendo atividades que sejam acessíveis e significativas para todos (NASCIMENTO, 2024).

A BNCC estabelece diretrizes claras para a Educação Física, ressaltando a importância de uma abordagem que vá além do ensino de técnicas esportivas, promovendo uma compreensão mais ampla da saúde e do bem-estar. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que integrem tecnologia e novas metodologias de ensino, pode ser uma estratégia eficaz para engajar os alunos e tornar a Educação Física mais relevante e atrativa (BRASIL, 2017).

Em conclusão, a Educação Física Escolar pode atuar amplamente na formação integral dos estudantes, promovendo não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, estimulando hábitos saudáveis física e socialmente. Ao incentivar a adoção de hábitos saudáveis, a disciplina contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios da vida com saúde e bem-estar. Para que isso seja possível, é essencial que a Educação Física seja valorizada e integrada de forma efetiva ao currículo escolar, com apoio adequado em termos de infraestrutura, formação de professores e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde e da inclusão social.

A Educação Física na Escola tem o poder de promover hábitos socialmente saudáveis a partir da interação entre os alunos e a cooperação em atividades coletivas. Durante as práticas esportivas e recreativas, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, respeitar regras e lidar com a diversidade de habilidades e características dos colegas. Essa convivência contribui para o desenvolvimento de competências sociais, como empatia, respeito mútuo e a capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica. Ao engajar os alunos em atividades que requerem colaboração e respeito, a Educação Física reforça valores essenciais para a construção de



relacionamentos saudáveis e para a formação de cidadãos comprometidos com a convivência harmoniosa em sociedade.

Além disso, a Educação Física escolar promove a inclusão social ao integrar alunos de diferentes origens, habilidades e condições físicas em um mesmo ambiente de aprendizado. Ao oferecer atividades adaptadas que atendem às necessidades e possibilidades de todos os estudantes, a disciplina contribui para a diminuição das barreiras sociais e culturais.

A prática regular de exercícios físicos em um ambiente inclusivo ajuda a construir um senso de pertencimento e comunidade entre os alunos, incentivando a aceitação das diferenças e o reconhecimento do valor de cada indivíduo. Dessa forma, a Educação Física escolar não só estimula a adoção de hábitos socialmente saudáveis, como também promove a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Educação Física Escolar revela seu significativo potencial para a promoção de hábitos saudáveis em múltiplas dimensões. Em termos de saúde física, a prática regular de atividades físicas, promovida pela disciplina, contribui para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, ajudando na prevenção de doenças crônicas e na manutenção do bem-estar geral. A incorporação de atividades que incentivam a participação ativa dos estudantes em exercícios físicos variados não só fortalece o corpo, mas também estabelece padrões de comportamento que favorecem um estilo de vida saudável ao longo da vida.

No que diz respeito à saúde mental, a Educação Física Escolar colabora ao oferecer oportunidades para que os alunos reduzam o estresse e a ansiedade por meio da atividade física. As evidências apontam que a prática de exercícios físicos está associada à melhoria da saúde mental, promovendo o bem-estar psicológico dos estudantes. A interação social e a participação em atividades lúdicas também contribuem para a construção de uma autoestima positiva e para o enfrentamento de desafios emocionais.

Além disso, a Educação Física Escolar é fundamental para o desenvolvimento social dos alunos. Através da prática esportiva e das atividades coletivas, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar regras e a lidar com a diversidade. Esses aspectos são essenciais para a construção de habilidades sociais que favorecem uma convivência harmônica e inclusiva. A promoção de um ambiente escolar onde a cooperação e o respeito são enfatizados contribui para a formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis.

Portanto, a Educação Física Escolar, ao integrar aspectos físicos, mentais e sociais, se estabelece de forma abrangente na promoção de hábitos saudáveis, oferecendo benefícios que se refletem tanto na saúde individual quanto nas interações sociais dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Silvano Ferreira; RAMOS, Wanessa Pucciariello; PIEL, João Lucas Pinheiro. A inclusão social de deficientes físicos e mentais nas aulas de Educação Física. As ideias de professores da área. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 28, n. 305, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 19 ago. 24.
- CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. *Conexões*, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.
- DAOLIO, Jocimar. A Educação Física Escolar Como Prática Cultural: Tensões E Riscos. *Pensar a Prática* 8/2: 215-226, Jul./Dez. 2005.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. *Revista de Educação Física/Journal of Physical Education*, v. 75, n. 135, 2006.
- GALVÃO, Juliane Suelen Gonçalves Rabelo; NETO, Alfredo Feres. Educação integral e educação física: possíveis aproximações com as abordagens pedagógicas. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 30248-30256, 2020.
- NASCIMENTO, Sílvia Maria. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS. *Revista SL Educacional*, v. 6, n. 05, p. 215, 2024.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. DIRETRIZES DA OMS PARA ATIVIDADE FÍSICA E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO. 2020. Disponível em <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf?sequence=102&isAllowed=y>. Acesso em 20 ago. 24.
- SANTOS, Hercules Pimenta. Quero entrar para um mestrado em uma universidade pública: dicas e orientações sobre seus processos e a elaboração de projetos de pesquisa, ação ou intervenção. 2019. Disponível em [https://www.academia.edu/35124450/quero\\_entrar\\_para\\_um\\_mestrado\\_em\\_uma\\_universidade\\_p%C3%9Ablica\\_dicas\\_e\\_orienta%C3%87%C3%95es\\_sobre\\_seus\\_processos\\_e\\_a\\_elabora%C3%87%C3%83o\\_de\\_projetos\\_de\\_pesquisa\\_a%C3%87%C3%83o\\_ou\\_interven%C3%87%C3%83o](https://www.academia.edu/35124450/quero_entrar_para_um_mestrado_em_uma_universidade_p%C3%9Ablica_dicas_e_orienta%C3%87%C3%95es_sobre_seus_processos_e_a_elabora%C3%87%C3%83o_de_projetos_de_pesquisa_a%C3%87%C3%83o_ou_interven%C3%87%C3%83o). Acesso em 19 ago. 24.
- SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 6-12, 1996.
- SOARES, Raphael Almeida Silva et al. Dança, psicomotricidade e educação infantil: revisão de literatura e considerações para uma educação física escolar significativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, p. e530101220718-e530101220718, 2021.
- SOUZA, Roselene; ANDRADE, Alana. ANSIEDADE NA OBESIDADE INFANTIL: possibilidades de tratamento com a terapia cognitivo-comportamental (TCC). *Cadernos de psicologia*, v. 3, n. 5, 2022.
- VIDAL, Carlos Eduardo Leal; ANTÔNIO, Praça Presidente; CEP, Barbacena–MG. Prevalência e associação entre obesidade e transtornos mentais. *Rev Med Minas Gerais*, v. 32, n. Supl 06, p. S34-S43, 2022.

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**  
**INCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES**  
**INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: RETOS Y ESTRATEGIAS**

Eduardo Borges Fagundes  
eduardobfagundes@hotmail.com

FAGUNDES, Eduardo Borges. **Inclusão na educação física escolar: desafios e estratégias.**  
Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 179 – 186, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** João Paulo da Luz Rosa

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e barreiras enfrentados na inclusão de alunos com deficiência e transtornos do espectro autista (TEA) nas aulas de Educação Física Escolar. A pesquisa destaca a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, em conformidade com as diretrizes legais brasileiras. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica, que analisa literatura acadêmica, legislação educacional e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão na Educação Física. Os resultados preliminares indicam que, apesar das políticas públicas voltadas para a inclusão, a cultura competitiva e a falta de preparo dos profissionais ainda representam obstáculos significativos. A pesquisa sugere a necessidade de formação contínua dos professores e a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência e TEA. As conclusões reforçam a importância de uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade e assegure o direito à educação para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Física Escolar. Deficiência. Transtornos do Espectro Autista.

### SUMMARY

This article aims to analyze the challenges and barriers faced in the inclusion of students with disabilities and autism spectrum disorders (ASD) in School Physical Education classes. The research highlights the need to adapt pedagogical practices to ensure an inclusive and equitable learning environment, in accordance with Brazilian legal guidelines. Methodologically, this is a qualitative research based on a literature review, which analyzes academic literature, educational legislation and pedagogical practices related to inclusion in Physical Education. Preliminary results indicate that, despite public policies aimed at inclusion, the competitive culture and the lack of preparation of professionals still represent significant obstacles. The research suggests the need for continuous training of teachers and the adoption of pedagogical strategies that promote the active participation and integral development of students with disabilities and ASD. The conclusions reinforce the importance of an inclusive approach that values diversity and ensures the right to education for all.

**Keywords:** Inclusion. School Physical Education. Deficiency. Autism Spectrum Disorders.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los retos y barreras enfrentados en la inclusión de estudiantes con discapacidad y trastornos del espectro autista (TEA) en las clases de Educación Física Escolar. La investigación destaca la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo, de acuerdo con las directrices legales brasileñas. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa basada en una revisión bibliográfica, que analiza la literatura académica, la legislación educativa y las prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión en la Educación Física. Los resultados preliminares indican que, a pesar de las políticas públicas orientadas a la inclusión, la cultura competitiva y la falta de preparación de los profesionales aún representan obstáculos significativos. La investigación sugiere la necesidad de la formación continua de los docentes y la adopción de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad y TEA. Las conclusiones refuerzan la importancia de un enfoque inclusivo que valore la diversidad y garantice el derecho a la educación para todos.

**Palabras clave:** Inclusión. Educación Física Escolar. Deficiencia. Trastornos del espectro autista.

## INTRODUÇÃO

A inclusão na Educação Física Escolar tem se tornado um tema central no debate educacional, especialmente no contexto das políticas públicas que visam assegurar o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais. A educação inclusiva, conforme preconizado em documentos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), busca garantir a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. No entanto, a implementação dessa política enfrenta desafios significativos, especialmente no âmbito da Educação Física Escolar, onde a cultura competitiva e a falta de preparo dos profissionais podem comprometer a efetividade da inclusão.

O problema de pesquisa deste artigo reside na análise das barreiras e desafios que ainda persistem na inclusão de alunos nas aulas de Educação Física Escolar. Apesar das diretrizes legais e dos avanços em termos de políticas educacionais, observa-se que a prática pedagógica nem sempre acompanha as exigências da inclusão, o que pode resultar em exclusão e discriminação velada desses alunos. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender como a Educação Física Escolar pode ser adaptada para atender de maneira efetiva as necessidades desses estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade urgente de adaptar as práticas pedagógicas na Educação Física Escolar, de modo a responder adequadamente às demandas da inclusão. A exclusão de alunos com deficiências não só compromete seu desenvolvimento físico e social, mas também perpetua um modelo educacional que não acolhe a diversidade. Compreender as dificuldades e as possibilidades de superação dessas barreiras é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Metodologicamente, este estudo se baseia em uma revisão bibliográfica, abordando literatura acadêmica relevante sobre inclusão escolar, legislação educacional, e práticas pedagógicas na Educação Física. A pesquisa é de natureza qualitativa, focada na análise crítica de textos e documentos, visando identificar os principais desafios e propostas para a inclusão de alunos com deficiência e TEA na Educação Física Escolar.

A análise busca evidenciar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, bem como as implicações dessas lacunas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao final, espera-se que os resultados contribuam para a formulação de estratégias pedagógicas que promovam uma educação física verdadeiramente inclusiva e acessível.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO

A Educação Física Escolar é considerada uma parte essencial da cultura humana e relevante no desenvolvimento histórico das práticas corporais, incluindo jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes. Sob uma perspectiva cultural, sua função no ambiente escolar consiste em organizar e sistematizar o conhecimento corporal, permitindo aos alunos uma compreensão crítica e autônoma sobre a cultura do movimento. Dessa forma, a Educação Física é entendida como uma prática que reflete valores culturais específicos, cujos significados e formas de realização são influenciados por contextos históricos e sociais (FAUSTINO, 1995; SOARES, 2017).

A Lei nº 10.328 de 2001 (BRASIL, 2001) formalizou a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular nas escolas, garantindo sua presença no currículo escolar. No entanto, a legitimidade dessa disciplina vai além da legalidade, sendo também estabelecida pela relevância que ela adquire na prática pedagógica cotidiana. As discussões em torno da Educação Física Escolar foram fortemente influenciadas pelo Movimento Renovador da Educação Física, que surgiu na década de 1980. Esse movimento contestou as tradições médicas, militares e esportivas que anteriormente dominavam a disciplina, promovendo a inclusão de teorias das Ciências Humanas e Sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física oferece diversas oportunidades para enriquecer a experiência educacional de crianças, jovens e adultos na Educação Básica, ao proporcionar acesso a um vasto universo cultural. Esse universo inclui conhecimentos corporais, experiências estéticas, emocionais, lúdicas e competitivas, que se conectam, mas não se restringem, à racionalidade dos saberes científicos frequentemente adotados nas práticas pedagógicas escolares. Além disso, a participação ativa nas práticas corporais contribui para que os alunos possam agir de forma autônoma em contextos de lazer e saúde (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020; IMPOLCETTO; MOREIRA, 2023).

Conforme Santos (2023), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem se destacado como um tema de grande importância no contexto educacional brasileiro. A promoção de uma educação inclusiva, que garanta a participação ativa e equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, constitui um desafio persistente.

Em termos gerais, os desafios educacionais no Brasil incluem a desigualdade no acesso à educação de qualidade, com disparidades regionais significativas. Muitas crianças e jovens ainda enfrentam obstáculos relacionados à pobreza, falta de estrutura adequada nas escolas, professores sobrecarregados e deficiências na formação dos educadores (SANTOS, 2023, p. 235).

Abordar a inclusão na atualidade requer uma compreensão da história desse processo. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os direitos e deveres, incluindo aqueles das pessoas com deficiência, passaram a ser garantidos. A partir da década de 1990, diversos eventos científicos foram organizados para promover novas discussões sobre o modelo educacional inclusivo vigente. Em 1994, foi estabelecida a Declaração de Salamanca,

um marco fundamental por definir o novo cenário da educação inclusiva em nível mundial (BRASIL, 1994).

A partir desse marco, o sistema educacional inclusivo passou a ser visto sob uma nova perspectiva. Desde então, debates e abordagens têm sido desenvolvidos com o objetivo de criar novos aspectos metodológicos, promovendo a reorganização do sistema educacional. Essas discussões destacam a participação integral de todos como elemento central do atual contexto educacional infantil, assegurando a inclusão efetiva de crianças com deficiência (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

Apesar dos avanços nas leis que garantem a inclusão, muitos desafios ainda persistem, demandando conhecimento e preparação dos profissionais envolvidos nesse processo (MUNSTER; ALVES, 2018), especialmente dos professores do Ensino Fundamental que atuam nos primeiros anos escolares da criança com deficiência e em sua inserção no ambiente escolar. Isso se torna ainda mais relevante no contexto atual, marcado por um aumento significativo no número de pessoas com deficiência (IBGE, 2010). Portanto, é essencial que as atividades educacionais respeitem as individualidades das crianças com deficiência, estabelecendo novas abordagens metodológicas e curriculares (BLOCK, 2007).

Nesse contexto, é essencial destacar que a inclusão deve ser abordada de forma mais abrangente, não se limitando apenas às crianças com deficiência, mas integrando-se à educação regular de qualidade dentro do sistema educacional (BLOCK, 2007). Essa abordagem deve também envolver crianças sem deficiência, promovendo o entendimento e a interação com essas diferentes perspectivas.

No entanto, mesmo atualmente, é comum observar que crianças com deficiência ainda enfrentam experiências negativas durante as aulas escolares, incluindo as de Educação Física. No modelo educacional inclusivo atual, a Educação Física Escolar é parte integrante do currículo, enquanto a Educação Física Adaptada é considerada parte do atendimento educacional especializado (MUNSTER; ALVES, 2018).

A acessibilidade é um dos primeiros desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, e essa questão se torna ainda mais complexa quando se trata de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. Há uma carência de recursos adequados, de atividades planejadas com antecedência e de profissionais devidamente capacitados. É importante ressaltar que um ambiente seguro nessas aulas deveria ser a perspectiva ideal para o desenvolvimento dessas crianças (MELLO; WINCKLER, 2012; BRASIL, 2015).

Além disso, fora do contexto escolar, essas crianças – que muitas vezes são sedentárias devido às condições sociais e às próprias deficiências – deveriam ter mais oportunidades para a prática de atividades motoras, visando cuidados com a saúde (NAHAS et al., 2017).

As aulas de Educação Física Escolar são reconhecidas como um espaço sistemático e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a diversidade e a integração das crianças com deficiência (CARVALHO; ARAÚJO, 2018; SILVA, 2019). De acordo com a classificação atual, há uma responsabilidade em proporcionar experiências escolares inclusivas que sejam adequadas e eficazes, promovendo o desenvolvimento integral de todos (BRASIL, 2015). Dessa forma, enfatiza-se que o processo inclusivo deve ir além das limitações de tempo e espaço físico, reforçando a importância da participação efetiva tanto de crianças com deficiência quanto das sem deficiência.

Assim, a Educação Física Escolar possibilita o desenvolvimento de conteúdos educacionais significativos relacionados à cultura corporal de movimento, através de jogos, ginásticas, ritmos, atividades expressivas corporais, danças e lutas (GIMENEZ; FREITAS, 2015). Isso evidencia que a Educação Física Escolar deve assumir a responsabilidade por ações pedagógicas coletivas de ensino.

A Educação Física escolar também pode ser abordada como uma perspectiva de atendimento para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O debate em torno da integração dessas crianças tem se deparado com questões de significativa complexidade, que podem ser subdivididas em dois principais focos de problematização: o primeiro refere-se à formação dos educadores, que envolve a discussão sobre o conhecimento pedagógico necessário; e o segundo, ao conhecimento específico da educação especial, com ênfase no atendimento oferecido aos sujeitos considerados graves, entre outros (BAPTISTA; ROSA, 2002).

No contexto pedagógico, é discutido que os professores devem ser capazes de ensinar, ao mesmo tempo em que mantêm os alunos engajados e entretidos, promovendo uma relação positiva tanto com cada aluno individualmente quanto com o grupo de alunos como um todo (HOLLERBUSCH, 2001).

No caso de crianças com TEA, esse cenário apresenta desafios específicos. Desde 1943, quando Léo Kanner realizou seus primeiros estudos sobre o TEA, foi destacada a dificuldade dessas crianças em interagir socialmente. Essas crianças pareciam viver em um "mundo próprio", agindo como se estivessem isoladas dos outros. Kanner descreveu esse comportamento como uma incapacidade inata dessas crianças para estabelecer laços afetivos e emocionais normais, diferentemente das crianças sem necessidades especiais (KANNER, 1943).

Além disso, conforme relatam Maranhão e Sousa (2012), essas crianças apresentam dificuldades em participar de brincadeiras em grupo ou em estabelecer relações de amizade. Frequentemente, elas não se envolvem em jogos cooperativos, demonstrando pouca emoção, simpatia ou empatia pelos outros.

À medida que essas crianças crescem, alguns indivíduos conseguem melhorar suas relações interpessoais, no entanto, essas relações tendem a permanecer superficiais e imaturas, podendo ser interrompidas sem motivo aparente ou continuar por um tempo indeterminado. Em tais casos, não se sabe se essas habilidades sociais são aprendidas ou se ocorrem espontaneamente no desenvolvimento (GAUDERER, 1985).

Como já mencionado, a necessidade de uma legislação que assegurasse o direito à Educação Especial, em 1994 ocorreu a Conferência de Salamanca. Este evento foi realizado com o objetivo de discutir, entre outros aspectos, a necessidade de garantir os direitos e deveres das crianças com necessidades especiais. A partir dessa conferência, foi promulgada em 1996 a Lei nº 9.394/96, que estabelece em seu artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

A análise do artigo 58 revela que a inclusão dessas crianças deve ocorrer na rede regular de ensino, promovendo sua interação social com crianças sem necessidades especiais. Para as crianças com TEA, essa inclusão proporciona a oportunidade de vivenciar a alternância entre atividades rotineiras e experiências novas, tornando o ambiente social menos imprevisível

(BELISARIO JR.; CUNHA, 2010). Os autores também destacam que é na escola que as crianças iniciam seus primeiros aprendizados, derivados de experiências sistemáticas em situações sociais. Durante este período, essas crianças desenvolvem habilidades de antecipação de circunstâncias comuns a todas as outras, fundamentais para seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual (BELISARIO JR.; CUNHA, 2010).

Para os alunos com TEA, essa exposição é particularmente benéfica, pois os incentiva a se relacionar com outras pessoas. As relações afetivas e sociais, desde os primeiros vínculos familiares até as interações em ambientes mais amplos como a escola são fundamentais no desenvolvimento das funções mentais dessas crianças (BELISARIO JR.; CUNHA, 2010).

A inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, portanto, possibilita sua interação social, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades mentais e funções executivas. O objetivo da educação é capacitar o indivíduo com TEA a alcançar o máximo de independência possível, permitindo-lhe viver de forma igualitária com os demais.

Para Cardoso (2003 apud AGUIAR; DUARTE, 2005), a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola apresenta-se como um desafio crescente para o século XXI, especialmente nos diferentes sistemas e níveis educativos. A cultura desportiva e competitiva, enraizada desde os primórdios da Educação Física, pode gerar resistências à inclusão, particularmente em relação a indivíduos considerados menos capazes de apresentar bom desempenho em competições (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Esses autores ressaltam que os profissionais de Educação Física devem ter cautela ao incluir práticas desportivas nas aulas, pois, quando essas práticas são realizadas sem a observância dos princípios da inclusão, podem se transformar em atividades desfavoráveis à cooperação, gerando frustração entre os alunos. A cultura competitiva, assim, constitui uma fonte de exclusão e pode representar uma barreira à educação inclusiva (AGUIAR; DUARTE, 2005).

A Educação Física pode contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica ao incorporar o princípio da inclusão, que envolve a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação, com o objetivo de integrar o aluno na cultura corporal de movimento por meio de participação efetiva e reflexão.

Esse enfoque busca reverter o histórico da área, que tradicionalmente selecionava entre indivíduos considerados aptos e inaptos para práticas corporais, valorizando excessivamente o desempenho e a eficiência. Através desse princípio, a Educação Física escolar deve centralizar o aluno, possibilitando o desenvolvimento de suas competências e garantindo o acesso aos conteúdos propostos (AGUIAR; DUARTE, 2005).

É essencial adotar estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação dos educandos. No que diz respeito aos métodos aplicáveis às crianças com TEA, é importante destacar que, ao longo das últimas décadas, muitas abordagens foram propostas para intervir com essas crianças e suas famílias. Não existe um tratamento específico e universalmente aceito, ao invés disso, há uma variedade de abordagens individualizadas para o autismo, dependendo do autor, escola ou grupo que as propõe (COSTA et al., 2023; VIANNA et al., 2023; NARCISO et al., 2024).

Os resultados dessas abordagens variam, e, em última análise, nenhuma delas sobreviveu ao rigoroso teste do tempo. Basicamente, os diferentes métodos refletem o empenho e entusiasmo por esta ou aquela abordagem, resultando em resultados conflitantes e na ausência



de uma supremacia de uma abordagem terapêutica sobre outra (LISSAUER et al., 1997 apud HOLLERBUSCH, 2001; VIANNA et al., 2023; NARCISO et al., 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Considerações Finais deste estudo sobre a inclusão na Educação Física Escolar revelam a complexidade e os desafios presentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A partir da análise da legislação, como a Declaração de Salamanca e a Lei nº 9.394/96, constatou-se que o Brasil tem avançado em termos de garantias legais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, a prática educacional ainda enfrenta obstáculos significativos.

A inclusão na Educação Física Escolar, apesar de ser parte integrante do currículo e contar com a Educação Física Adaptada, esbarra em questões como a falta de acessibilidade, recursos inadequados, e a insuficiente formação específica dos educadores. Esses fatores podem comprometer o pleno desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, limitando sua participação ativa e equitativa nas atividades escolares.

A cultura desportiva competitiva, enraizada na Educação Física, representa uma barreira adicional à inclusão, ao privilegiar o desempenho em detrimento da cooperação. Esse enfoque pode exacerbar o sentimento de frustração entre alunos considerados menos aptos, reforçando práticas excludentes.

No que se refere às crianças com TEA, a inclusão escolar apresenta desafios específicos, particularmente em termos de socialização e participação em atividades coletivas. A exposição a ambientes escolares inclusivos pode beneficiar o desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças, mas demanda práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades e promovam interações sociais positivas.

Portanto, as evidências apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Física Escolar, adotando estratégias que priorizem a inclusão efetiva, a formação continuada dos educadores, e a reavaliação dos valores competitivos. Esse processo exige um compromisso contínuo com a construção de um ambiente educacional que seja verdadeiramente acessível e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou condições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, J. S. DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física. Rev. Bras. Ed. Esp., v.11, n.2, p.223-240, 2005.
- BAPTISTA, C. R., BOSA, C. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1., p. 180, 2002.
- BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento 1. In: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento. 2010.
- BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

- BLOCK, M.E.A. *Teacher's guide to including students with disabilities: General physical education*. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 18 ago. 24.
- BRASIL. Lei Brasileira da Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases-Lei nº 9.394. Brasília: Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dezembro 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular, constante do § 3º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10328&ano=2001&ato=493IzYU5kMNpWT8e5>. Acesso em 17 ago. 24.
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.
- CARVALHO, C.L.; ARAÚJO, P.F.; Inclusão escolar de alunos com deficiência: Interface com os conteúdos da Educação Física. *Rev. Educación Física y Ciencia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina*, v. 20, n. 1, e041, 2018.
- COSTA, Luiza Nunes et al. Avanços no Entendimento do Desenvolvimento Infantil em Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Implicações Clínicas e Terapêuticas. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 5, n. 4, p. 1989-2000, 2023.
- FAUSTINO, António. Educação física/ginástica: uma associação com raízes no tempo. *Educare Educere*, p. 57-64, 1995.
- GAUDERER, E. C. *Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam a área: do especialista aos pais*. São Paulo: Sarvier, 1985.
- GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (org.). *Educação física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações*. Curitiba: CRV, 2015.
- HOLLERBUSCH, R. M. S. L. O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal. Dissertação de Mestrado - Universidade do Porto, 2001.
- IBGE. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. *Corpoconsciência*, p. e15228-e15228, 2023.
- KANNER, L. Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo. *NervousChild*, vol. 2, p. 217-250, 1943.
- MARANHÃO, B.S.S., SOUZA, M.S.S.R *Educação física, transtorno do espectro autístico (TEA) e inclusão escolar: Revisão de bibliografia*. 2017.
- MEC. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 ago. 24.
- MELLO, M.T.; WINCKLER, C.O.F. *Esporte paralímpico*. São Paulo: Atheneu, 2012.
- MUNSTER, M.A.; ALVES, M.L.T. Educação física e inclusão de estudantes com deficiência no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. *Revista da Sobama. Marília*, v. 19, n. 2, p. 171-184, 2018.
- NAHAS, M.V. *et al.* Changes in the perception of school climate among Brazilian high school students. *International School Health*, v. 4, p. 42774-42779, 2017.
- NARCISO, Rodi et al. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 1, p. 1829-1849, 2024.
- SANTOS, Hercules Pimenta dos. Implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus Impactos na Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *ANAIS DO VIII WORKSHOP DE TEC., LING. E MÍD. NA EDUC., UBERLÂNDIA*, v. 8, p. 232-246, dez. 2023. Disponível em [https://www.academia.edu/112934879/implementa%3%87%3%83o\\_do\\_atendimento\\_educacional\\_especializa\\_do\\_aee\\_e\\_seus\\_impactos\\_na\\_inclus%3%83o\\_de\\_alunos\\_com\\_necessidades\\_educacionais\\_especiais](https://www.academia.edu/112934879/implementa%3%87%3%83o_do_atendimento_educacional_especializa_do_aee_e_seus_impactos_na_inclus%3%83o_de_alunos_com_necessidades_educacionais_especiais). Acesso em 8 ago. 24.
- SILVA, O.O.N. A Formação e produção acadêmica na educação física adaptada: uma discussão à luz das diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia. *Rev. Espaço Acadêmico, Bahia*, v. 18, n. 214, p.10-23, 2019.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias*. Autores Associados, 2017.
- VIANNA, Gesika Amorim et al. Transtornos do Espectro Autista ao longo do desenvolvimento humano. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 6, n. 5, p. 19571-19580, 2023.

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE**  
**SPECIAL EDUCATION: INCLUSION AND ACCESSIBILITY**  
**EDUCACIÓN ESPECIAL: INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD**

Claudia Josefa Santos da Silva  
claudinhasilva20@hotmail.com

SILVA, Claudia Josefa da. **A educação especial: inclusão e acessibilidade.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 187 – 196 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** João paulo da Luz Rosa

### RESUMO

Compreender, portanto, a educação inclusiva implica atentar para as contradições que lhe são inerentes nesse modelo de sociedade. Se, de um lado, estão as conquistas por direitos formais, de outro está a lógica da produção e reprodução do capital, que nega o indivíduo e o processo de humanização. Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições, sendo que neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. A inclusão educacional é um direito de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas e para que este direito seja efetivado, é necessário que atender as demandas de uma educação inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos. O objetivo geral deste artigo é discutir os aspectos que são necessários para a realização de uma verdadeira educação especial, que envolva inclusão e acessibilidade. Foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo. A educação inclusiva é um processo que visa inserção do indivíduo com alguma deficiência de forma igualitária na sociedade utilizando a educação como porta do acesso, através de uma formação embasada nos direitos constitucionais, educacionais e sociais. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

**Palavra-chave:** Educação Especial; Inclusão; Acessibilidade.

### SUMMARY

Understanding inclusive education, therefore, implies paying attention to the contradictions inherent in this model of society. If, on the one hand, there are the achievements of formal rights, on the other, there is the logic of the production and reproduction of capital, which denies the individual and the process of humanization. Inclusive school environments are based on a conception of identity and differences, in which relationships between the two are not organized around oppositions, and in which one identity is not chosen as a privileged norm in relation to others. Educational inclusion is a right for everyone to students, regardless of their differences and specific needs and for this right to be realized, it is necessary that they meet the demands of inclusive education, promoting equal opportunities and access to quality education for all. aspects that are necessary to carry out true special education, which involves inclusion and accessibility. An exploratory and qualitative bibliographic review was carried out. Inclusive education is a process that aims to integrate individuals with disabilities equally into society using education as a gateway, through training based on constitutional, educational and social rights. From the perspective of inclusive education, special education becomes part of the pedagogical proposal of regular schools, promoting the meeting of the special educational needs of students with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness.

**Key-words:** Special education; Inclusion; Accessibility.

### RESÚMEN

Comprender la educación inclusiva, por tanto, implica prestar atención a las contradicciones inherentes a este modelo de sociedad. Si, por un lado, están las conquistas de derechos formales, por el otro, está la lógica de la producción y reproducción del capital, que niega al individuo y el proceso de humanización. Los entornos escolares inclusivos se basan en una concepción de la identidad y de las diferencias, en la que las relaciones entre ambas no se organizan en torno a oposiciones, y en las que una identidad no se elige como norma privilegiada en relación con otras. La inclusión educativa es un derecho de todos para los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades específicas y para que este derecho se haga realidad, es necesario que atiendan las demandas de una educación inclusiva, promoviendo la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad para todos. aspectos que son necesarios para llevar a cabo una verdadera educación especial, que involucra inclusión y accesibilidad. Se realizó una revisión bibliográfica exploratoria y cualitativa. La educación inclusiva es un proceso que tiene como objetivo integrar equitativamente a las personas con discapacidad en la sociedad

utilizando la educación como puerta de entrada, a través de una formación basada en los derechos constitucionales, educativos y sociales. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la educación especial pasa a formar parte de la propuesta pedagógica de las escuelas regulares, promoviendo la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/superdotación.

**Palabras clave:** Educación especial; Inclusión; Accesibilidad.

## INTRODUÇÃO

A tendência mundial para a educação inclusiva tem-se centrado nos alunos com uma vasta gama de deficiências que são educados em escolas regulares. Sendo consenso entre pesquisadores e estudiosos a importância da preparação dos professores, a utilização de estratégias baseadas em evidências, a necessidade de os professores se concentrarem tanto no desenvolvimento de pontos fortes como na remediação de dificuldades, e na disponibilidade de um *continuum* de intervenções de educação especial (GIERCZYK; HORNBY, 2021).

O principal objetivo da educação especial e da educação inclusiva para alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais é o mesmo – a sua inclusão máxima na comunidade quando adultos. Portanto, a questão chave é saber quais evidências de pesquisa estão disponíveis ou são necessárias para investigar qual dessas duas abordagens tem maior probabilidade de atingir esse objetivo. Considera-se que há necessidade de examinar os resultados da investigação sobre a eficácia de uma série de contextos educativos, especialmente os de estudos de resultados de alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais que experimentaram qualquer uma das opções, ou alguma combinação das duas (HORNBY, 2021).

A inclusão educacional é um direito de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas e para que este direito seja efetivado, é necessário que atender as demandas de uma educação inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos, desta forma, em relação às políticas públicas podemos destacar que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, no artigo 59 (BRASIL, 1996), preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

O princípio da Educação Inclusiva, veiculado internacionalmente por meio da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em junho de 1994, na Espanha, tem como núcleo corolário a universalização do direito à educação, materializado na construção de escolas que possam ensinar a todos os alunos, sem discriminação de sexo, gênero, idade, etnia, religião, crença, origem, classe social, condição física, sensorial e intelectual (UNESCO, 1994).

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades. Por sua vez, a Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2006).

O objetivo geral deste artigo é discutir os aspectos que são necessários para a realização de uma verdadeira educação especial, que envolva inclusão e acessibilidade. Sendo objetivos específicos: (i) conceituar deficiência e pontuar suas categorias; (ii) discutir acessibilidade e barreiras arquitetônicas no contexto educacional; (iii) apresentar as políticas públicas brasileiras que assegurem o acesso à educação de alunos com qualquer tipo de necessidade especial.

Embora a legislação brasileira - na Educação, como em outras áreas - possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento.

## **METODOLOGIA**

Gil (2002, pg. 17), que define pesquisa como sendo "o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo. As revisões têm o objetivo de identificar, obter, filtrar, avaliar e sintetizar (ou resumir) os estudos primários relevantes para responder uma dada pergunta de pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa visa uma interpretação particular do objeto que está sendo investigado. Como, ela concentra sua atenção no específico, nas peculiaridades, interesses e não é apenas explicar, mas entender os fenômenos que ele estuda dentro do contexto em que aparecem. Sendo que revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados.

A pesquisa tem caráter do tipo exploratório, que segundo Gil (2002) proporciona maior familiaridade com as questões, a fim de obter mais detalhes e torna-lo mais explícito. Além disso, aprimora ideias de descobertas, sempre com uma visão crítica. O estudo será apoiado por pesquisa bibliográfica, uma vez que esta ajuda a medir o conhecimento com outras pesquisas relacionadas ao seu respectivo tema, buscando detalhar e discutir isso.

Por sua vez, baseia-se em referências publicadas em revistas, periódicos, livros, permitindo estabelecer uma soma a este trabalho a fim de enriquecer a pesquisa, que, por sua vez, é uma forma de os pesquisadores interagirem sobre o que já foi estudado e vem expondo outras abordagens, sempre pontuando uma abordagem crítica e não linear visualizar.

## **DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E SUAS CATEGORIAS**

A ICIDH (WHO, 1994) propõe uma classificação da conceituação de deficiência que pode ser aplicada a vários aspectos da saúde e da doença, sendo um referencial unificado para a área. Estabelece, com objetividade, abrangência e hierarquia de intensidades, uma escala de deficiências com níveis de dependência, limitação e seus respectivos códigos, propondo que sejam utilizados com a CID pelos serviços de medicina, reabilitação e segurança social. Por essa classificação são conceituadas:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (Di Nubila; Buchalla, 2008, pág. 98).

Embora o modelo médico ainda se mantenha hegemônico, há críticas que apontam para as reduções perniciosas às quais dá margem. Rieser (1995) buscou discutir tal modelo, chamando a atenção para o quanto ele se encontra atrelado aos estereótipos e propõe que se fique atento às barreiras sociais que não estão, necessariamente, relacionadas à deficiência, mas a preconceitos, estereótipos e discriminações. Tais questões só serão enfrentadas a partir de uma ampla discussão da sociedade, permitindo uma reflexão sobre a forma de agir com relação à diferença.

Na perspectiva da política da educação inclusiva, a definição deve ser feita para garantir o encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) concomitantemente com a matrícula na classe comum da escola regular. Segundo a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE pode ser caracterizado enquanto um serviço educacional que tem como função:

Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p.11).

Para tanto, o sistema adota uma perspectiva educacional da avaliação, que garante o planejamento educacional e não apenas encaminhamentos para serviços segregados (Brasil, 2008).

## **BARREIRAS ARQUITETÔNICAS: garantindo o acesso à educação**

Estamos vivendo em um mundo de grandes transformações. Transformações estas que vão acontecendo em todos os segmentos da sociedade. A todo o momento nos deparamos com novas tecnologias, novos conceitos de sociedade, de escola, de pais, de filhos, de alunos, de professores, de educação, dentre outros. As constantes mudanças na área educacional exigem do atual sistema um repensar da formação do indivíduo (Dos Santos Mendonça, 2013).

A Educação Inclusiva é uma modalidade de educação que desafia educadores, pais, alunos com deficiências e demais profissionais ligados à educação. Ela desafia a escola a ensinar a todos, adequando-se diante das necessidades de seu alunado, de forma que não só favoreça a permanência destes mas colabora efetivamente para que a aprendizagem se efetive com qualidade, num ambiente escolar regular onde não há diferenças (Dos Santos Mendonça, 2013).

Pensar na acessibilidade na perspectiva da educação inclusiva requer uma ampla reflexão sobre o conceito de acessibilidade não apenas dentro da escola, mas também em seu entorno, assim como sua realidade além dos muros da escola, visto que uma plena condição de

acesso deve significar desde o sair da residência do educando até o espaço escolar. Como afirma a lei de acessibilidade de 2004 no Artigo 8 em seu parágrafo I:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, (BRASIL, 2004).

Parte-se então do princípio de que não é possível se pensar em acessibilidade na escola sem levar em consideração as barreiras existentes no ambiente dentro e fora dela. São diversas as formas de barreiras: as urbanísticas que são aquelas localizadas nas vias públicas, como os orelhões telefônicos e os postes de luz no meio da calçada entre outras; barreiras nas edificações são aquelas que estão localizadas no interior dos prédios, ou mesmo em seu entorno entre outras; barreiras comunicacionais, falta de sites da rede de computadores acessíveis aos leitores de tela de computador entre outras; barreiras atitudinais, ou seja, comportamentos de algumas pessoas que por falta de informação que contribuem para um maior isolamento ou afastamento das pessoas com deficiência do convívio social com maior autonomia (MELO, 2011).

### **POLÍTICAS PÚBLICAS EFICAZES: educação inclusiva**

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais – UNESCO, 1994 (Brasil, 2016), é o documento destaque que melhor expressa a perspectiva da educação inclusiva. A partir da Declaração de Salamanca, o Brasil, a exemplo dos demais signatários, começou a implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, por considerarem-nas como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades para essa população.

As influências do princípio da Educação Inclusiva foram (re) contextualizadas na produção textual político-normativa brasileira, principalmente no que tange à escolarização de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Arruda, 2018).

O decreto n° 7.611, sancionado em 17 de novembro de 2011, dispõe a respeito da educação especial, do atendimento educacional especializado, além de dar outras providências. O presente decreto assegura, em seu artigo 1°:

Ser dever do Estado oferecer educação às pessoas que necessitem de educação especial, sendo que, para isso, deve garantir um sistema de ensino inclusivo em todos os seus níveis, adotar medidas individualizadas e eficazes de apoio, visando a um ambiente que favoreça o desenvolvimento acadêmico desses alunos, ofertando, ainda, educação especial dentro do ensino regular e apoio técnico e financeiro às instituições privadas especializadas somente em educação especial (Brasil, 2011).

Por meio da Resolução CNE/CEB n. ° 4/2009 são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo estabelecidas as formas de atendimento em “salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, conforme disposto em seu art. 1º, *verbis*:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, indicam que esse atendimento deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2009). Nessa diretiva, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem se constituído como uma das principais ações da política de inclusão escolar do PAEE (Nozu, 2013).

Na atualidade, ganhou força o documento que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (Brasil, 2008), o qual defende que a matrícula preferencial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser feita exclusivamente em classe comum das escolas regulares em detrimento de serviços segregados, sendo esta definida como:

Ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, pág. 10).

Compreender, portanto, a educação inclusiva implica atentar para as contradições que lhe são inerentes nesse modelo de sociedade. Se, de um lado, estão as conquistas por direitos formais, de outro está a lógica da produção e reprodução do capital, que nega o indivíduo e o processo de humanização. Consequentemente, cabe à educação, mesmo se considerando seus limites na sociedade administrada, explicitar essa ambiguidade sem negar suas possibilidades contraditórias. Para tal, retomamos o pensamento de Adorno (2003, p. 141-142), que, ao se referir à sua concepção inicial de educação, sabiamente a problematizou afirmando que a educação não deve modelar as pessoas, mas produzir uma consciência verdadeira (CROCHICK *et al.*, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma educação que acolhe a todos, valorizando as suas histórias e dificuldades, talentos e desejos. Ela inclui o professor e toda a comunidade escolar, as famílias, suas histórias e a história do entorno. O seu principal objetivo é ajudar todos os alunos, independentemente de suas condições particulares, a desenvolverem o seu potencial máximo e a se prepararem para a diversidade da vida como ela é.



A educação inclusiva no Brasil é sustentada por políticas públicas e legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esses documentos legais e políticos reforçam o compromisso do país com a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência.

A história da educação inclusiva no Brasil é marcada por uma evolução nas concepções sobre deficiência e por esforços legislativos para garantir a igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, a prática ainda revela contradições e desafios que precisam ser superados para que a inclusão se torne uma realidade efetiva nas escolas e na sociedade como um todo.

A Escola Clarisse Fecury conseguiu desenvolver um modelo de ensino que dialoga intimamente com a concepção de educação inclusiva. O compromisso com o acolhimento das diferenças começa no projeto político-pedagógico (PPP) e desdobra-se nas ações de planejamento, na prática em sala de aula e no processo de avaliação dos estudantes (Diversa, 2020).

O Colégio Estadual Coronel Pilar tornou-se referência em educação inclusiva no município de Santa Maria (RS). Foi uma escola que reconheceu a importância social e aceitou o desafio pedagógico de ter salas de aula mais plurais quando tais práticas ainda eram experimentais na educação brasileira. A Escola Donícia Maria da Costa foi uma das unidades educacionais da rede municipal que se destacou em Florianópolis. Há esforços para envolver a comunidade no processo de gestão e reconhecer a relevância da equipe de professoras do AEE para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares (Diversa, 2020).

Fica claro que, a educação inclusiva eficiente, só se concretiza quando existem recursos apropriados para garantir acesso aos mesmos saberes e mesmas vivências que os alunos ditos normais, isso caracteriza-se como acessibilidade, ou seja, um conjunto de recursos que dão condições ao profissional e ao aluno de interagir e desenvolver-se de forma dinâmica e eficiente.

A educação inclusiva é um processo que visa inserção do indivíduo com alguma deficiência de forma igualitária na sociedade utilizando a educação como porta do acesso, através de uma formação embasada nos direitos constitucionais, educacionais e sociais, visando a convivência saudável e livre de preconceito, através da acessibilidade, que não se limita apenas aos ambientes escolares espera-se garantir o pleno desenvolvimento e participação deste público na vida social.

A educação inclusiva não diz respeito apenas ao público-alvo da educação especial. Ela vincula-se à superação das desigualdades que historicamente marcam o Brasil, partindo da compreensão das diferenças que existem entre as pessoas, o que exige que o processo educacional ocorra de maneiras e em ritmos diferentes. Dessa forma, a educação inclusiva é apresentada como o fundamento do direito à educação, educar na e para a diversidade significa trabalhar efetivamente para garantir a educação a todas as pessoas, como direito.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e acessibilidade, dois conceitos que são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidades iguais de aprendizado. A inclusão vai além da simples presença de alunos com necessidades especiais em salas de aula comuns; trata-se de criar um ambiente onde esses alunos são verdadeiramente aceitos e onde suas necessidades são atendidas de maneira adequada. A acessibilidade, por sua vez, refere-se a eliminar barreiras que possam impedir a participação plena de todos os estudantes no processo educacional.

No contexto da educação especial, inclusão significa que as escolas devem adotar práticas e metodologias que não apenas reconheçam, mas também valorizem as diferenças individuais. Isso envolve a adaptação de currículos, materiais e métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos. A acessibilidade se manifesta na adaptação física das escolas, como a eliminação de barreiras arquitetônicas e a disponibilização de recursos assistivos, além de adaptações pedagógicas, como o uso de tecnologias assistivas e métodos de ensino diferenciados. Por exemplo, alunos com deficiências visuais podem se beneficiar de materiais didáticos em braille ou de softwares de leitura de texto, enquanto aqueles com dificuldades de comunicação podem usar dispositivos de comunicação alternativa.

A integração de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares promove uma cultura de respeito e empatia entre todos os estudantes. Quando a educação especial é implementada de forma eficaz, não só os alunos com deficiências são beneficiados, mas toda a comunidade escolar. Essa abordagem inclusiva contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade no mundo real. Além disso, a presença de alunos com diferentes necessidades dentro do mesmo ambiente educacional enriquece a experiência de aprendizado para todos, proporcionando uma perspectiva mais ampla e desenvolvendo habilidades de cooperação e compreensão mútua.

Para que a inclusão e a acessibilidade se concretizem de forma efetiva, é necessário um compromisso contínuo por parte de gestores, educadores e famílias. Isso inclui a formação de professores em estratégias de ensino inclusivas e a criação de um ambiente escolar que apoie a diversidade. A colaboração entre escolas, profissionais de saúde, psicólogos e famílias é essencial para identificar e atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos possam participar plenamente do processo educacional.

Além disso, a legislação e as políticas públicas desempenham um papel fundamental em assegurar que os princípios de inclusão e acessibilidade sejam respeitados. Leis que promovem a educação inclusiva e garantem o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições, são fundamentais para orientar e apoiar as práticas educacionais. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, por exemplo, estabelece diretrizes e normas que visam garantir a acessibilidade e a inclusão no sistema educacional, promovendo um ambiente mais equitativo para todos os estudantes.

Portanto, a educação especial, quando acompanhada por práticas inclusivas e acessíveis, não apenas melhora a qualidade do ensino para alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos. A construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível começa nas escolas, onde cada aluno deve ter a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente que reconhece e valoriza suas diferenças. A busca por uma educação que verdadeiramente inclua e apoie todos os alunos é um reflexo do compromisso

com a justiça social e a dignidade humana, que são fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

Para concluir observa-se que as dificuldades de fato na educação comum inclusiva estão pautadas, sobretudo na acessibilidade pedagógica, social e cultural, esboçadas anteriormente e que requerem uma ação abrangente, que propague os ideais inclusivos a todos e a articulação de um trabalho que valorize o professor, dando suporte para a busca de uma formação coerente com as expectativas dos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. Reflexão e Ação, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coletânea de leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- BRASIL. Portal do Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Educação: Teoria e Prática, v. 30, n. 63, 2020.
- DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cássia Maria. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. Revista brasileira de epidemiologia, v. 11, p. 324-335, 2008.
- DIVERSA. Conheça estudos de caso de educação inclusiva em escolas comuns. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/estudos-de-caso-de-educacao-inclusiva-em-escolas-comuns/>. Acesso em 31/07/2024.
- DOS SANTOS MENDONÇA, Ana Abadia. Escola inclusiva: barreiras e desafios. In: Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos. 2013. p. 4-16.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.
- GIERCZYK, Marcin; HORNBY, Garry. Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. Education Sciences, v. 11, n. 2, p. 85, 2021.
- GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação (Santa Maria. Online), v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- HORNBY, Garry. Are inclusive education or special education programs more likely to result in inclusion post-school?. Education Sciences, v. 11, n. 6, p. 304, 2021.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MELO, Marcos Welby Simões. Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. Sitientibus, n. 44, 2011.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. Revista Educar, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

- RIESER, Richard. The social modal of disability. Invisible children. In: Joint Conference on Children, Images and Disability. London: Save the Children, 1995. p. 55-6.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. 2010.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- WHO, Geneva. International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease. 1994.

**A EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PAPEL DO PROFESSOR: UMA REVISÃO  
BIBLIOGRÁFICA DAS PERSPECTIVAS E DESAFIOS**  
**EDUCATION IN THE FIELD AND THE ROLE OF THE TEACHER: A  
BIBLIOGRAPHICAL REVIEW OF PERSPECTIVES AND CHALLENGES**  
**LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y EL PAPEL DE LA MAESTRA: UNA REVISIÓN  
BIBLIOGRÁFICA DE PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS**

Claudia Josefa Santos da Silva  
claudinhasilva20@hotmail.com

SILVA, Claudia Josefa da. **A educação no campo e o papel do professor: uma revisão bibliográfica das perspectivas e desafios.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.39, p.197 – 206, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** João Paulo da Luz Rosa

### RESUMO

Convém verificar que a educação do campo tem exigido um aprofundamento mais amplo com relação a realidade que sempre foi relegada a planos inferiores, e a explicação político-ideológica de uma oligarquia agrária, que mencionava e acreditava que os rurícolas não necessitavam de estudos, tem se configurado por um sistema de ensino que busca uma prática social e vise o desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos e emancipados. É importante, ainda, que as escolas rurais em sua prática escolar diante de várias diretrizes orientadoras sempre tiveram dificuldades em relação à diversidade, mas o professorado constantemente desafiou os percursos educacionais na busca de norteamento contra os valores da classe dominante e o mercantilismo do saber. Portanto o objetivo geral deste artigo é discutir a educação no campo e o papel do educador como emancipador. Sendo objetivos específicos: discorrer sobre as perspectivas e desafios da Educação no Campo; pesquisar sobre aspectos metodológicos na educação do campo; por fim, investigar publicações sobre o papel do professor como elemento estimulador na educação do campo. Para tal foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e qualitativa.

**Palavra-chave:** Educação no Campo; Educador; Educação Libertadora.

### SUMMARY

It is worth noting that rural education has required a broader understanding of the reality that has always been relegated to lower levels, and the political-ideological explanation of an agrarian oligarchy, which mentioned and believed that rural people did not need studies, has been configured by an education system that seeks social practice and aims at the development of conscious, autonomous and emancipated citizens. It is also important that rural schools in their school practice, faced with various guidelines, have always had difficulties in relation to diversity, but teachers constantly challenged educational paths in the search for guidance against the values of the dominant class and the commercialism of knowledge. Therefore, the general objective of this article is to discuss education in the countryside and the role of the educator as an emancipator. The specific objectives are: to discuss the perspectives and challenges of Rural Education; research on methodological aspects in rural education; finally, investigate publications on the role of the teacher as a stimulating element in rural education. To this end, an exploratory and qualitative bibliographical review was carried out.

**Key-words:** Rural Education; Educator; Liberating Education.

### RESÚMEN

Vale señalar que la educación rural ha requerido una comprensión más amplia de la realidad que siempre ha sido relegada a niveles inferiores, y se ha configurado la explicación político-ideológica de una oligarquía agraria, que mencionaba y creía que los campesinos no necesitaban estudios. por un sistema educativo que busca la práctica social y apunta al desarrollo de ciudadanos conscientes, autónomos y emancipados. También es importante que las escuelas rurales en su práctica escolar, ante diversas pautas, siempre hayan tenido dificultades en relación a la diversidad, pero los docentes cuestionaron constantemente los caminos educativos en la búsqueda de orientaciones contra los valores de la clase dominante y el mercantilismo de conocimiento. Por tanto, el objetivo general de este artículo es discutir la educación en el campo y el papel del educador como emancipador. Los objetivos específicos son: discutir las perspectivas y desafíos de la Educación Rural; investigaciones sobre aspectos metodológicos en

educación rural; finalmente, investigar publicaciones sobre el papel del docente como elemento estimulante en la educación rural. Para ello se realizó una revisión bibliográfica exploratoria y cualitativa.

**Palabras clave:** Educación Rural; Educador; Educación liberadora.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos a educação emerge por mudanças significativas na sociedade, pois o homem ao construir sua história e projetar sonhos, cria um sistema de valores e delimita seus objetivos, na busca de meios e conhecimentos decorrente do desenvolvimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. É a partir da concepção de mundo, sociedade e uma educação de ideias e princípios que a escola procura elaborar conhecimentos, habilidades e atitudes que levarão a caminhos pelos quais o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo.

Convém verificar que a educação do campo tem exigido um aflorar mais amplo com relação a realidade que sempre foi relegada a planos inferiores, e a explicação político-ideológico de uma oligarquia agrária, que mencionava e acreditava que os rurícolas não necessitavam de estudos, tem se configurado por um sistema de ensino que busque uma prática social e vise o desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos e emancipados.

É importante, ainda, que a escola rural em sua prática escolar diante de várias diretrizes orientadoras sempre tiveram dificuldades em relação a diversidade, mas o professorado constantemente desafiou os percursos educacionais na busca de norteamento contra os valores da classe dominante e o mercantilismo do saber, grande parte da sociedade rural sofria efeitos danosos de uma colonização impregnada, de servidão, escravidão, e exploração que sempre refletiu no “jeitinho brasileiro” nos preconceitos nas discriminações, na falta de uma consciência de cidadania e na deseducação de grande parte do povo por quem era do campo e que os educadores não tinham formação adequada para trabalharem nas áreas rurais, entretanto muitas realizaram na demanda educacional e ao descaso a que os órgãos competentes submeteram os profissionais da educação.

Recorrendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e aos diversos movimentos educacionais as estruturas suspirava por transformações no nível familiar, social e nas instâncias de ensino federal, estadual e municipal no cotidiano escolar nas áreas rurais. A mudança de modelo educacional exige transformar o conhecimento cotidiano, no sentido de torná-lo mais significativo às reais necessidades do alunado assegurando a eles um processo de desenvolvimento e maturação, capaz de permitir-lhes o acesso a novas conquistas culturais, em perfeita harmonia com o outro, visando o alcance da felicidade.

Mediante diversos debates políticos pedagógicos sobre a educação do campo ao longo da história abrem-se perspectivas para inovar e elaborar propostas pedagógicas das escolas do campo mediante variadas experiências educativas implementadas fora do recinto governamental, promovidas por associações civis, diversos movimentos sociais e sindicais que têm tomado um âmbito no papel de combater o processo de exclusão da população rural.

Portanto o objetivo geral deste artigo é discutir a educação no campo e o papel do educador como emancipador. Sendo objetivos específicos: discorrer sobre as perspectivas e desafios da Educação no Campo; pesquisar sobre aspectos metodológicos na educação do

campo; por fim, investigar publicações sobre o papel do professor como elemento estimulador na educação do campo.

## **METODOLOGIA**

Gil (2002, pg. 17), que define pesquisa como sendo "o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos (Galvão; Ricarte, 2019).

Foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo. As revisões têm o objetivo de identificar, obter, filtrar, avaliar e sintetizar (ou resumir) os estudos primários relevantes para responder uma dada pergunta de pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa visa uma interpretação particular do objeto que está sendo investigado. Como, ela concentra sua atenção no específico, nas peculiaridades, interesses e não é apenas explicar, mas entender os fenômenos que ele estuda dentro do contexto em que aparecem. Sendo que revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados.

A pesquisa tem caráter do tipo exploratório, que segundo Gil (2002) proporciona maior familiaridade com as questões, a fim de obter mais detalhes e torna-lo mais explícito. Além disso, aprimora ideias de descobertas, sempre com uma visão crítica. O estudo será apoiado por pesquisa bibliográfica, uma vez que esta ajuda a medir o conhecimento com outras pesquisas relacionadas ao seu respectivo tema, buscando detalhar e discutir isso.

Por sua vez, baseia-se em referências publicadas em revistas, periódicos, livros, permitindo estabelecer uma soma a este trabalho a fim de enriquecer a pesquisa, que, por sua vez, é uma forma de os pesquisadores interagirem sobre o que já foi estudado e vem expondo outras abordagens, sempre pontuando uma abordagem crítica e não linear visualizar.

## **PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Com o surgimento amplo industrial o Estado Novo que era o nome da ditadura implantada em 1937 por Getúlio Vargas tendo ele como chefe supremo, que vigorou até 1941. Esse Estado centralizador e autoritário tomava todas decisões: planejava a economia, intervinha na produção, controlava os trabalhadores, fixava os currículos escolares. Maia afirma que:

Em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (1982, p. 28).

Nessa perspectiva, procede-se uma atenção para a escola rural, conduzindo um espaçamento nos contextos históricos e sociais, com a necessidade de alfabetizar as classes populares, mas de modo restrito que siga ordens de funcionamento para benefícios de uma organização. Em seguida, a educação campesina aumentava o número de analfabetos

provocado por movimentos migratórios internos e uma necessidade cultural administrativa e industrial, entendendo que o progresso da agricultura depende, em grande parte da educação do homem do campo.

Diante de várias discussões surgiu a necessidade de implantação de projetos educacionais na zona rural e desenvolvimento das comunidades campestres, com a criação de centros de treinamento para professores sendo que os mesmos repassariam as informações e técnicas aos rurícolas de certo era um trabalho realizado por alguns segmentos do governo federal, com esses encontros, seminários e palestras levavam a terem oportunidades de problematizar as condições básicas de vida da população carente, principalmente da zona rural.

É necessário frisar também que o surgimento do programa de Extensão rural no Brasil, levava ao combate à carência à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores empobrecidos no Brasil, pois o trabalho rural sempre foi considerado como desqualificado, prescindindo de treinamento prévio, ao contrário do trabalho urbano-industrial que sempre exigiu alguma forma de treinamento ou adestramento dos trabalhadores.

## **DILEMAS E PROBLEMAS ATUAIS QUE ENVOLVEM OS ASPECTOS METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Sabe-se que em diversas regiões do país as pessoas convivem, num mesmo espaço geográfico, diferentes variedades regionais, que permite classificar o indivíduo de acordo com a sua nacionalidade e naturalidade, sua condição econômica e social. Esse fenômeno é decorrência dos movimentos migratórios de grandes contingentes populacionais que ocorreram durante o século XX: a migração dos nordestinos para o centro-sul, a migração de vários povos para as zonas urbanas causou o grande êxodo rural que, em poucos mais de 50 anos, inverteu a distribuição da população entre cidade e campo, tornando o nosso país um dos mais urbanizados do mundo e trazendo para o espaço urbano os valores rurais brasileiros.

É notável que as marcas linguísticas regionais sempre participaram ativamente dos processos de construções de nossa identidade. O modo como falamos a língua nos aproxima dos pertencentes de uma determinada comunidade pelo fato de, entre outras regiões. Não se pode esquecer que o conhecimento, qualquer que seja, não tem vida autônoma, visto que se trata de um produto cultural.

Bagno notifica que: “A língua como uma ‘essência’ não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. (...) ela é tão concreta quanto os seres de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante” (2003, p. 18).

Inesperadamente a escola popular surge com novas metodologias de alfabetização de adultos, que os estudos referentes a educação rural estimulem aquisição de conhecimento que possibilite ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vive e os instrumentalize para encontrarem a melhor solução que impedem o seu desenvolvimento, com essa pedagogia libertadora vem contrariar os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes subalternas, conscientizado assim os cidadãos frente às pressões advindas do capitalismo exploratório.

A LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio sem contar com recursos humanos e materiais (sofisticados) satisfatórias, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692,



distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos de camponeses.

Esses fatores, emperraram o processo escolar rural, por outro ângulo, definindo a municipalização do ensino rural, tendo por retaguarda administrativa e financeira com projetos que serviriam de subsídios para os órgãos municipais de ensino, exigindo uma organização mais rígida no que desrespeito não só ao cadastramento das escolas, alunos e professores, distribuição de merenda e um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais.

A educação no campo enfrenta uma série de dilemas e problemas atuais relacionados aos aspectos metodológicos, que refletem as complexidades e desafios de ensinar em contextos rurais. Um dos principais dilemas é a adaptação do currículo e das metodologias de ensino às realidades específicas do meio rural. Muitas vezes, os métodos pedagógicos tradicionais não atendem adequadamente às necessidades e características dos alunos em áreas rurais, que podem ter acesso limitado a recursos tecnológicos e materiais didáticos. Isso demanda uma abordagem inovadora e flexível, que deve ser capaz de integrar o currículo com o contexto local, tornando o ensino mais relevante e aplicável. No entanto, a falta de formação específica para os professores e a escassez de materiais adaptados representam obstáculos significativos para a implementação eficaz dessas abordagens.

Além da adaptação do currículo, a implementação de metodologias ativas e participativas pode ser um desafio em escolas rurais devido às condições logísticas e infraestrutura limitada. Métodos como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino colaborativo, que são eficazes em contextos urbanos, podem enfrentar dificuldades práticas em áreas onde os recursos são escassos e a mobilidade é restrita. A dificuldade em organizar atividades que exigem colaboração entre alunos ou o uso intensivo de tecnologias pode limitar a eficácia dessas abordagens no campo. Assim, os professores precisam encontrar soluções criativas e práticas para superar essas limitações, adaptando suas estratégias de ensino para maximizar o impacto pedagógico dentro das restrições existentes.

Outro problema metodológico atual é a formação contínua e o suporte pedagógico para os professores que atuam em áreas rurais. Muitos educadores enfrentam a realidade de trabalhar em condições desafiadoras, sem o acesso adequado a programas de capacitação que os preparem para as especificidades da educação rural. A falta de formação especializada em metodologias adaptadas ao contexto rural e a ausência de suporte técnico e pedagógico são questões que precisam ser abordadas para melhorar a qualidade do ensino. Investir em programas de desenvolvimento profissional que ofereçam formação prática e adaptada às necessidades dos professores do campo é essencial para superar esses dilemas e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização.

## **O PROFESSOR COMO ELEMENTO ESTIMULADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

No Brasil mesmo diante de várias propostas para a orientação das escolas situadas na zona campestre o (s) educando (as) sempre foram elemento essencial e decisivo do equilíbrio da escola. Nesse processo, como docentes, sempre foram desafiadores a fazerem uma reflexão

para suas propostas de ensino, tentando superar e construir um novo percurso educativo coerente com a diversidade de seu contexto em que as diversidades sempre estiveram presentes no cotidiano do educando e que os educadores sempre foram obrigados a adequar-se a situação real.

É inegável que o educador em seu papel vai além da docência, pois sua atenção mesmo fora do âmbito escolar sempre foi fundamental no exercício da cidadania. Por isso o professor, ao situar-se nesse contexto, deve refletir acerca do seu papel e da sua responsabilidade enquanto pessoa, profissional e enquanto cidadão.

A clientela da escola rural existia uma ausência de consciência a respeito do valor da educação a respeito do aluno como trabalhador rural por parte dos locais de moradia, trabalho, escola, heterogeneidade de idade e com as baixas condições aquisitivas do alunado que muitas vezes não valorizam as informações tornando-os distanciados do seu próprio contexto social.

Um ponto que sempre causou problemas para o desenvolvimento educacional dos educadores da zona rural foi o distanciamento da participação das famílias em relação a escola tornando-se a escola neutra e distanciada da participação, deixando carências e não fazendo tanto. Segundo Antônio Nóvoa (1998) é o impossível imaginar qualquer projeto educativo de inovação e mudança que não passe investimento positivo nas famílias e nas comunidades.

Conforme Sacristán:

Isso ajudaria a articular vida cotidiana e conteúdos escolares consequentemente, despertar, maior interesse entre aluna (as) pelos conhecimentos escolares a serem aprendidos. No seu entender, a relação entre escola e família contribui ainda para elevar a autoestima de pais e mães que possuem baixa escolaridade ou não alfabetizados, que em geral se sentem incapacitados para opinar ou mesmo. Colaborar com a escola onde os filhos e filhas estudam. É também uma forma de estimular, reconhecer e valorizar-lhes os saberes e as experiências que muito lhe serviram para a sua vida no cotidiano (1999, p. 210).

Diante dessa perspectiva a vida do educador rural durante muitos anos não foi nada fácil, sempre enfrentou enormes problemas por parte dos programas educacionais que não existiam para os educadores da área rural, e os que atuavam muito deles eram leigos ou tinham formação precária; na qual não existia propostas metodológicas e tão pouco recursos didáticos direcionados à realidade do campo; ainda mais enfrentavam o difícil acesso às escolas tanto para os professores(as) como para os educandos(as).

Segundo Piaget:

A preparação do professor constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou constituir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado [...] A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (1988, p.25).

Nesse percurso não podemos responsabilizar unicamente os professores pelas suas dificuldades enfrentadas. Essas dificuldades decorrem tanto de uma formação carente como a falta de programas de formação continuada que colabore aos educadores uma construção de novas práticas de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação no campo.

O papel do professor como elemento estimulador na educação do campo é fundamental para o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos em áreas rurais. Em contextos onde

os desafios como a escassez de recursos e a distância das instituições educacionais são prevalentes, o professor torna-se um catalisador essencial para a aprendizagem e o engajamento dos estudantes. O professor não apenas transmite conhecimentos, mas também inspira e motiva os alunos a superar as dificuldades impostas pelo ambiente rural. Sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e relevante, adaptado às especificidades do meio rural, é crucial para manter os alunos interessados e comprometidos com seus estudos.

Além de desempenhar um papel motivador, o professor em contextos rurais deve atuar como um facilitador que conecta o currículo escolar com a realidade local. Esse papel exige uma compreensão profunda da cultura e das práticas da comunidade rural, permitindo que o professor desenvolva conteúdos e metodologias que ressoem com a vida cotidiana dos alunos.

Por exemplo, integrar temas como a agricultura, o meio ambiente e as tradições locais no currículo podem tornar as aulas mais significativas e aplicáveis, ajudando os alunos a verem a relevância do que estão aprendendo em relação ao seu próprio contexto. Essa abordagem não só enriquece a experiência educacional, mas também fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade.

Finalmente, o professor em áreas rurais também precisa ser um agente de mudança e um líder comunitário. Ao promover e facilitar o envolvimento dos pais e de outros membros da comunidade na vida escolar, o professor pode ampliar o suporte ao aprendizado e fomentar um ambiente mais colaborativo e integrado. A participação ativa dos professores em atividades comunitárias e na resolução de problemas locais pode contribuir para a criação de soluções educativas inovadoras e sustentáveis. Portanto, o professor no campo não só educa, mas também se envolve ativamente na construção de uma comunidade educacional robusta, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, precisamos como educadores que a ação pedagógica seja construída e expressa no sentido da existência baseada nas ideias de formar ações, aplicando crescimento pessoal, técnico, profissional e de autoconhecimento, a partir de vivências grupais, fortalecendo o fazer coletivo.

Assim necessita-se criar pressupostos educacionais que valorizem a ação viva das pessoas que nela estão inseridas, com novas metodologias de um ensino de Língua Portuguesa na educação na área campestre que tenha significado para a vida do educando, que além de estudar proponha possíveis soluções para os problemas e necessidades do homem rural, necessitando trabalhar de forma disciplinar e interinstitucional, comunidades e das entidades governamentais e não governamentais que atuam no campo.

É necessário observar que a escola tem importância na construção da responsabilidade e liberdade de compreender que o ensino ou serve para a formação do homem livre, ou como instrumento de manipulação e opressão. E com isso precisamos refletir que sujeitos formaremos, se serão os transmissores de conhecimentos e habilidades ou fundaremos condições ambientais para que o educando possa desenvolver seu potencial interior, sua capacidade criadora de respostas pessoais para os novos saberes e para as novas demandas do mundo atual.

Entende-se hoje abrangentemente nos círculos de reflexão que a educação é o caminho para a realização humana. Em um novo paradigma que possa compreender, no fundo, o dilema das sociedades contemporâneas, entre as consequências do direito de todos à educação, e de um lado o dever de melhorar e de exigir a aprendizagem dos educandos no intuito de garantir a justiça e a igualdade de oportunidades de pessoa para pessoa.

A educação como primordial ferramenta na formação de cidadãos e cidadãs tem tornado o educador como agente essencial desse processo para transformação e desenvolvimento da escola campestre, tem levado o educador a repensar sua prática pedagógica com a implantação de novas metodologias de ensino, como também a vivência de projetos interdisciplinares, a partir de problemas que são pesquisados e discutidos de acordo com a realidade dos educandos.

O mundo vem passando por diversas transformações e o ensino também. Durante muito tempo a aprendizagem foi investigada por psicólogos, pedagogos e professores, resultando em diversas propostas de ensino com percepção de uma escola diferente e ideal em que o aluno aprenda a aprender. Isso porque o profissional precisa aprender a todo instante, para se manter atualizado em relação às transformações ocorridas em sua área de atuação no sentido de educar de acordo com as exigências da sociedade futura.

Diante das competições, postas hoje de forma tão clara, a escola é vista como o caminho mais viável para diminuir a luta entre as classes, a exclusão e, conseqüentemente, melhorar as condições sociais do povo e da nação. Sabemos que são várias dificuldades para que realmente tenhamos uma educação de qualidade acessível a todas as classes. Percebemos que algumas mudanças já foram implantadas, mesmo que lentas, mas existe a conscientização da população em geral, independente de classes sociais.

Nesse caminhar, o projeto pedagógico tem que partir da realidade da comunidade e da escola, das condições de aprendizagem dos alunos e alunas, da problematização constante das práticas pedagógicas e metodologias adotadas. Nesse sentido gestores, coordenadores, professores exercem um papel importante na articulação do processo e comprometendo a todos na busca de uma política emergente para a educação escolar, unindo política de gestão e buscando compreender os valores culturais, as práticas sociais, os costumes e manifestações artísticas da própria comunidade, adquirindo uma identidade.

A educação no campo enfrenta uma série de desafios e oportunidades que são distintamente diferentes daqueles encontrados nas áreas urbanas, refletindo as particularidades e demandas específicas das comunidades rurais. A revisão bibliográfica sobre este tema revela que o papel do professor é crucial para a adaptação e sucesso dos processos educacionais em contextos rurais, onde a realidade socioeconômica e cultural exerce uma influência significativa no ambiente escolar.

A literatura sobre a educação no campo destaca a importância de compreender as especificidades do meio rural, que incluem questões como a dispersão geográfica das escolas, a falta de infraestrutura adequada, e a necessidade de integração com as práticas culturais e econômicas locais. Os professores que atuam em escolas rurais frequentemente enfrentam desafios como a limitação de recursos didáticos, a ausência de apoio pedagógico e a necessidade de adaptar o currículo às realidades e necessidades da comunidade. Essa realidade exige uma abordagem flexível e inovadora, que reconheça a singularidade do contexto rural e busque soluções criativas para os problemas encontrados.

Os estudos revelam que a formação e a capacitação contínua dos professores são elementos essenciais para a eficácia da educação no campo. Professores que compreendem e valorizam a cultura local têm mais sucesso em engajar os alunos e em criar um ambiente educacional que seja relevante para suas vidas. Programas de formação docente que incluam módulos específicos sobre a realidade rural e que promovam práticas pedagógicas adaptadas às condições locais podem melhorar significativamente a qualidade do ensino. Além disso, a capacitação deve incluir habilidades para a gestão de recursos limitados e para a implementação de estratégias educacionais que atendam às necessidades de alunos em contextos de vulnerabilidade.

A literatura também aponta que a colaboração entre a escola e a comunidade é fundamental para superar os desafios enfrentados. As escolas rurais frequentemente atuam como centros comunitários, e os professores podem desempenhar um papel vital na construção de parcerias com os pais e com outras instituições locais. A cooperação entre professores, pais e líderes comunitários pode facilitar a criação de programas educacionais que abordem questões específicas da região e promovam o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Essa colaboração pode também ajudar na mobilização de recursos locais e na construção de soluções que sejam sustentáveis e adaptadas às realidades da comunidade.

Outro aspecto crucial é a necessidade de inovação pedagógica. Em muitos casos, as metodologias tradicionais de ensino não são suficientes para atender às necessidades dos alunos no campo, que podem ter acesso limitado a tecnologias e materiais didáticos. A adoção de métodos pedagógicos diferenciados, como o ensino baseado em projetos, a aprendizagem ativa e o uso de tecnologias adequadas, pode proporcionar uma educação mais eficaz e engajadora. Além disso, a incorporação de conteúdos que relacionem o currículo com a vida e o trabalho no campo pode aumentar a relevância e a aplicabilidade do ensino, motivando os alunos a se envolverem mais ativamente em seu processo educacional.

A revisão bibliográfica também aponta para a necessidade de políticas públicas que apoiem e valorizem a educação no campo. Investimentos em infraestrutura escolar, formação contínua para professores e apoio a projetos educativos que integrem a cultura e a realidade rural são essenciais para melhorar a qualidade da educação nas áreas rurais. Políticas que reconheçam e enfrentem as desigualdades existentes entre as áreas urbanas e rurais podem contribuir para a criação de um sistema educacional mais equitativo e eficaz.

Portanto, o papel do professor na educação no campo é multifacetado e exige uma abordagem que vai além das práticas pedagógicas convencionais. A eficácia da educação em contextos rurais depende da capacidade dos professores de adaptar suas práticas às condições locais, de colaborar com a comunidade e de inovar para enfrentar os desafios específicos encontrados. A revisão da literatura indica que, apesar das dificuldades, existem inúmeras oportunidades para melhorar a educação no campo, especialmente quando há um compromisso com a formação adequada dos professores e com o desenvolvimento de políticas públicas que apoiem e valorizem a educação rural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. A norma culta. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003. p. 18.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.
- GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos. Em aberto Brasília, INEP. 1982. p. 28.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. IN: SERBINO, Raquel V. (org). Formação de professores. São Paulo: UNEP, 1998, pp. 19-40.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação?. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. 25

**A RELAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR**  
**THE RELATIONSHIP OF THE FAMILY IN THE SCHOOL LITERACY PROCESS**  
**LA RELACIÓN FAMILIAR EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN ESCOLAR**

Fernanda Caroline de Souza  
fernandacynthia1@gmail.com

SOUZA, Fernanda Caroline de. **A relação da família no processo de alfabetização escolar.**  
Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 207 – 216, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo ressaltar a importância da participação da família na vida escolar, para que juntas possam caminhar em um só objetivo, o de formar cidadãos ativos, autônomos e participantes no mundo e no contexto social no qual estão inseridos. Estudaremos aqui o papel da escola e da família, e a importância de ter pais envolvidos no processo de alfabetização. Se os pais compreenderem que a escola não exerce a função moral da família e se a escola conscientizá-los haverá uma cooperação entre ambos ficando clara a importância de cada instituição do desenvolvimento do aluno/filho. Procura-se nesse sentido, refletir através de embasamento teórico, mostrar que o processo ensino-aprendizagem, quando desenvolvido pela escola em parceria com a família propicia a todos um melhor entendimento e acompanhamento do processo. Isso, com certeza, farão com que os resultados encontrados sejam melhores.

**Palavras-Chave:** Família na escola. Alfabetização. Educação.

### SUMMARY

This article aims to emphasize the importance of family participation in school life, so that together they can walk towards a single objective, that of forming active, autonomous citizens who participate in the world and in the social context in which they are inserted. We will study here the role of the school and the family, and the importance of having parents involved in the literacy process. If parents understand that the school does not exercise the moral function of the family and if the school makes them aware, there will be cooperation between both, making clear the importance of each institution for the development of the student/child. In this sense, we seek to reflect through a theoretical basis, to show that the teaching-learning process, when developed by the school in partnership with the family, provides everyone with a better understanding and monitoring of the process. This will certainly make the results found better.

**Keywords:** Family at school. Literacy. Education.

### RESUMEN

Este artículo pretende resaltar la importancia de la participación familiar en la vida escolar, para que juntas puedan perseguir un único objetivo, el de formar ciudadanos activos, autónomos y participantes del mundo y del contexto social en el que se insertan. Aquí estudiaremos el papel de la escuela y la familia, y la importancia de involucrar a los padres en el proceso de alfabetización. Si los padres entienden que la escuela no cumple la función moral de la familia y si la escuela les hace tomar conciencia, habrá cooperación entre ellos, dejando clara la importancia de cada institución en el desarrollo del estudiante/niño. En este sentido, buscamos reflexionar a través de una base teórica, mostrando que el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se desarrolla desde la escuela en alianza con la familia, proporciona a todos una mejor comprensión y seguimiento del proceso. Esto sin duda hará que los resultados encontrados sean mejores.

**Palabras clave:** Familia en la escuela. Alfabetismo. Educación.

### INTRODUÇÃO

As relações e o convívio familiar são muito importantes para aprendizagem e desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere à alfabetização, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita a partir da observação e participação em situações vivenciadas ao seu redor.

No Parágrafo único do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), diz que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais", ou seja, trazer as famílias para o convívio escolar já está prescrito no ECA, o que esta faltando é colocar a lei em prática. Junto com a escola os pais tornam-se agentes indispensáveis na formação intelectual e social das crianças. Mesmo pais sem serem alfabetizados, influenciam diretamente na construção do conhecimento dos filhos.

É importante destacar "a importância de se reconhecer as famílias como parceiras ativas e essenciais na educação das crianças, ou seja, famílias e instituição precisam trocar saberes e competências [...]". (SANTA CATARINA, 2005, p. 63).

O objetivo da pesquisa deste artigo levou em consideração a real importância da inserção familiar no contexto educacional do educando, mostrando aspectos de melhorias de cognição, alfabetismo e convívio social, além de melhorar a relação família-escola e a confiabilidade entre si.

A metodologia estudada para a construção do texto baseou-se na exploração da literatura por meio de revisão bibliográfica e artigos para compor a argumentação do texto como um todo, levando em consideração análises e estudos destas revisões.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pensando em alfabetização, a escrita está em todos os lugares, os adultos cotidianamente realizam uma porção de atos de leitura diante da criança, sem transmitir-lhe abertamente sua significação. Seria difícil descrever todos os atos de leitura que um adulto faz e que as crianças desde pequenas presenciam (Ferreiro, Teberosky, 1986).

Segundo OLIVEIRA (2008, p. 68) destaca que para Vygotsky:

"Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e o seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento".  
(Vygotsky 2008)

O contexto familiar é fundamental, mas temos que considerar também as relações da família com a escola diante da alfabetização da criança, uma vez que a escola aumenta a relação de mundo que a criança tem até o presente momento. Ampliam as convivências, os conceitos, a cultura e costumes, uma vez que temos em uma mesma sala de aula diferentes conceitos e características.

Freire (1978) enfatiza que a alfabetização não está relacionada ao método, mas a uma concepção de alfabetização que oportuniza a democratização da cultura, a reflexão sobre o mundo e o lugar do homem, sendo este o sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Segundo PAROLIN (2007) A família é o primeiro grupo com o qual a criança convive e seus membros são exemplos à elas. Por tanto é de extrema importância que os responsáveis familiares demonstrem curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula e reforcem o acesso da criança a diversos gêneros textuais, ao fazerem com que a criança entenda a função



social da escrita os pais estarão dando uma enorme contribuição aos seus filhos para o sucesso da aprendizagem e principalmente na aquisição da leitura e da escrita.

As crianças têm forte tendência a reproduzir ou copiar modelos. É conveniente que os membros da família, mesmo que sem letramento, incentivem a utilização de diversos materiais de leitura, despertando assim nas crianças maior curiosidade e condições para seguirem esses modelos.

Na perspectiva de Vygotsky (1984, p.87):

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola. (VYGOTSKY (1984, p.87)

De acordo com Maldonado (1981, p.9) o local onde vive a criança é importante para o desenvolvimento intelectual e emocional, sendo tarefa das famílias propiciarem um ambiente estimulador para o pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

O ambiente familiar deve possibilitar elementos estimuladores a ela para que desenvolva todo o seu potencial, Maldonado (1981, p.9) afirma também que educar os filhos é tarefa complexa, pois cada nova etapa do desenvolvimento da criança é um desafio à criatividade e à flexibilidade dos pais, portanto é conveniente que os pais cresçam junto, respeitando e acompanhando cada passo do desenvolvimento de seu filho, auxiliando e incentivando a criança..

Segundo Tiba diz (1996, p.178):

Que para muitas famílias infelizmente, a vida escolar do filho só é de fato reconhecida e valorizada, a partir do ingresso da criança na classe de alfabetização, não levando em conta os aspectos anteriores a este momento, e que se fosse levado em consideração poderiam contribuir muito para uma alfabetização mais positiva e tranquila, pois o exemplo é muito importante na educação. Quem sabe fazer, aprendeu fazendo. (TIBA, 1996 p.178)

O processo de alfabetização não é fácil e requer de todos envolvidos muito trabalho e empenho. A alfabetização engloba muitos aspectos que dizem respeito não só à maturidade cognitiva, mas também à maturidade emocional da criança, sendo que alfabetização se inicia muito antes do 1ºAno e não terminará completamente nesta série e a participação da família, durante todo esse período, é fundamental.

Durante todo o processo de alfabetização é muito importante que a família proporcione situações com objetivo de que a criança leia e escreva independente dos deveres entregues pela escola, que, com certeza, não irão suprir todas estas demandas.

Com relação a isso ZAGURY (2008, p.48) nos coloca:

São essas as lutas que temos de travar com nossos filhos, dia após dia, hora após hora, minuto após minuto. É uma tarefa árdua, longa e cansativa, porém é a melhor forma para nos levar a ter filhos cidadãos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres, em vez de criaturas egocêntricas, antissociais, hedonistas ao extremo, sem

capacidade de luta, sem tolerância à frustração e, em consequência, sem capacidade de adiar satisfação. (ZAGURY, 2008 p. 48).

Pretendo com esse artigo, abrir a reflexão sobre a influência da família e da escola, ressaltando através de pesquisa bibliográfica a complexidade dessa questão. Analisando o contexto em que a criança está inserida, contemplando tanto os ambientes familiares como sociais, visando à participação dos pais na alfabetização dos alunos.

Vários estudos comprovam que nas primeiras décadas do século XX, houve um certo afastamento da família para com a escola. Em seus estudos Filho (2000) destaca que esse afastamento foi resultante em boa parte da ação dos defensores e instituidores da escolarização.

Fica evidente a importância real da parceria família-escola, sendo que a relação entre a escola e a família é uma das mais importantes questões discutidas por todos os envolvidos na área da educação.

Os problemas da sociedade se refletem no comportamento familiar e da presença ou ausência de valores inserida em ambos, isto é, o elo entre os diversos contextos humanos que permitem a interação entre grupos. Portanto, a pesquisa torna-se importante para reforçar o vínculo entre o universo escolar e a realidade familiar, de forma a ser pensada como uma forma de organização capaz de interagir, pensar, decidir, aprender e viver como uma comunidade educativa.

Segundo GOKHALE (1980, p.33) podemos verificar que a família não é:

[...] somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (GOKHALE 1980 p. 33)

Por conseguinte, se acreditarmos que o papel principal da escola é o desenvolvimento integral, devemos considerar a escola em suas diversas dimensões.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (MEC) podemos verificar que as dimensões...

Afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e do contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; e finalmente na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas como higiene, alimentação, moradia, sono, além de espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS)

Seja como for é preciso ter a ideia de que a família é a base para qualquer ser humano, há de se considerar que é de fundamental importância a escola estar em perfeita sintonia com a família, pois a mesma complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para todas as crianças. Um ambiente escolar acolhedor, equilibrado e saudável desperta no aluno o gosto e o prazer pela escola.

Porém, quando falta ao educando/ filho um ambiente familiar adequado ou uma certa desestrutura familiar o mesmo se deixa levar em direção a irresponsabilidade, gerando atitudes inadequadas e insensatas. Da mesma maneira quando a escola é despreparada tanto no quadro de funcionários quanto na organização pedagógica ocorrem um certo desinteresse do aluno tornando-os desestimulado e com baixo rendimento.

Já para LANCAM (1980 apud BCK, 1999, p.143):

A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da sua vida, virão novas experiências que continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família. (LANCAM, 1980 p. 143)

No momento em que a escola e a família conseguirem estabelecer uma real parceria, muitos conflitos em sala de aula serão aos poucos superados. Portanto, para que isso ocorra é necessário que a família realmente participe da vida escolar de seus filhos, e que se comprometam, se envolvam que o aluno sinta que não está sozinho durante todo o seu processo escolar.

De acordo com Vitor Paro (2000, p.30)

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus projetos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano. (PARO 2000 p. 30)

Como se pode observar, a “interação família-escola” requer dos professores uma tomada de consciência onde reuniões baseadas em temas teóricos para falar dos problemas dos educandos, sobre notas baixas não proporcionam um início de parceria. A escola porém deve construir por meio de uma intervenção elaborada e consciente a criação de espaços de reflexão e experiências

No Parágrafo único do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), diz que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais", ou seja, trazer as famílias para o convívio escolar já está prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente o que está faltando é concretizá-lo, é pôr a ‘lei’ em prática.

Nesse sentido, é importante que pais, professores, filhos/alunos troquem experiências, compreendam e trabalhem as questões envolvidas no dia a dia sem julgamento, mas procurando compreender cada situação onde a relação educando/filhos tenha haver com os pais e vice versa.

O país ao longo do seu desenvolvimento também sofreu mudanças e diante dessas novas demandas econômicas a mulher (mãe) necessitou integrar-se ao mercado de trabalho para poder ajudar no orçamento de casa, deixando a educação dos filhos sob a responsabilidade da escola. Nessa nova demanda econômica, pais e mães tiveram que se envolver no trabalho para ajudar o sustento familiar, deixando os cuidados do lar para os idosos e as crianças.

Hoje em dia não podemos tomar base em apenas um modelo de família, devido a diversos problemas nas residências podemos verificar diversos tipos de família, temos família

sem pais onde as crianças são criadas por avós ou tios, família composta por duas mães ou dois pais, entre outros modelos.

Com toda essa diversidade de núcleo familiar, dificuldades e problemas foram surgindo na educação dos filhos.

Então se faz de extrema importância a inserção da família no processo de alfabetização para que ambas: escola/família possam caminhar juntas e não apenas uma atribui culpa a outra. Para que possa ter um trabalho cooperativo é preciso inserir a família no processo escolar. Entende-se que a alfabetização não começa na escola, e sim muito antes do processo escolar.

Observando a recente história da educação, constata-se que o termo alfabetização se transformou em uma especialidade apenas para os profissionais da área da educação. Acredita-se que o produto da educação, enquanto instituições como a família e a escola, deveria proporcionar às crianças a possibilidade de fazer reflexões e análises, ou seja, que lhe ensinasse a pensar e agir como sujeito construtor do próprio conhecimento.

Com relação ao processo de alfabetização infantil, observando e refletindo sobre as ideias de Piaget o processo de construção do conhecimento tornou-se difícil para as pesquisadoras Emília Ferreira e Ana Teberosky imaginar uma criança de 4 ou 5 anos que interage e se desenvolve em um ambiente urbano, no qual geralmente encontra textos escritos em quase todos os lugares, não fazer ideia a respeito da língua escrita até completar 6 anos, ter uma professora ir para escola que lhe mostre e transmita um mundo letrado.

Segundo essas pesquisadoras as crianças já possuem conhecimento prévio como base para a construção da escrita e leitura, daí a importância do professor conhecer os níveis de alfabetização em que se encontram seus alunos. Portanto muitos professores ainda atuam como se a alfabetização fosse uma técnica.

A vivência familiar ajuda e proporciona experiências únicas que fortalecem a formação de padrões de comportamento que se obtém durante a vida do indivíduo, o convívio familiar porém imprime uma série de valores através de seu cotidiano.

É papel da escola valorizar e conhecer as experiências adquiridas proporcionando continuidade para que o aluno se desenvolva plenamente. A leitura e a escrita são elementos fundamentais no processo de alfabetização dos alunos, a linguagem escrita e o ato de ler não significa apenas juntar letras ou palavras, mas desenvolver no aluno a oportunidade de ampliar e desenvolver sua competência linguística e comunicativa.

Segundo FRAGO (1989, p. 107)

Alfabetizar-se, não é aprender e dominar algumas determinadas habilidades técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros. (FRAGO 1989 p. 107)

Seguindo o pensamento do mesmo autor, para que a alfabetização seja plena é necessário que tenha um discurso secundário ou a comunicação sobre a comunicação. Para que o efeito da alfabetização gere um resultado satisfatório na vida das pessoas é preciso que o senso crítico aflore junto com a consciência. Um processo chamado por Frago (1989) de alfabetização intercultural.

Segundo Paulo Freire (1996) diz que a leitura é um processo anterior à leitura escrita, sendo então precedida pela leitura do mundo, daí a importância da família na vida do aluno, contribuindo para experiências e vivências socioculturais na criança.

A alfabetização, portanto, não se inicia na escola e nem no primeiro ano escolar, ela inicia-se com a vida, levando em conta todas as expectativas familiares. A família deve estar incluída nesse processo. Segundo Fernandez (1990, p. 30-31):

A origem do problema de aprendizagem não se encontra em estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. A criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente, os outros dão o sentido. (FERNANDEZ 1990 p. 30-31).

A partir do nascimento, a criança é inserida num contexto familiar que torna-se responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural desta criança na sociedade. O ambiente familiar é o primeiro ponto da relação direta com seus membros, é onde a criança atua e se desenvolve, assim como tem a primeira imagem de si mesma e de seus primeiros modelos de comportamento que vão configurando seu mundo interior. Portanto é necessário que a família esteja sempre presente na vida da criança pois isto contribui para a formação de uma boa “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes.

Segundo Médici (1961, p.40):

[...] Todo o seu progresso psicológico foi realizado, até então, através das relações com outrem, principalmente os pais. De começo, a criança fundiu-se com as pessoas que a rodeiam, identificou-se com elas, foi invadida pela sua presença [...]. (MÉDICI 1961 p. 40).

O ambiente familiar também possui um papel de extrema importância nas representações do mundo exterior do qual a criança está inserida, é através da família que se dá a inserção do indivíduo neste mundo, onde se inicia a apreensão dos conjuntos de determinações, aos processos que venha possibilitar o viver universal de forma particular e através destes meios construir-se sua autonomia.

Devido à criança pertencer a um determinado núcleo familiar já propicia à criança noções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe permitir aprender habilidades diversas, tais como: falar, organizar seus pensamentos, distinguir o que pode e o que não pode fazer, seguindo as normas da sua família, adaptar-se às diferentes circunstâncias, flexibilizar, negociar. Podemos citar como exemplo o relacionamento das crianças com adultos próximos como pais irmãos, à mesma aprende a negociar, competir e cooperar, a criar vínculos de amizade, vivenciar vitórias e fracassos, com esses diferentes tipos de relacionamentos e exemplos dentro de seu ambiente familiar ela terá a oportunidade de experimentar relações com iguais e aprender com os demais novas experiências.

O seio familiar pode ser entendido como uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a atuar, influenciando a velocidade que o conhecimento é construído, ou seja, quanto mais a criança se sentir segura mais facilmente ela aprenderá, as ligações emocionais

são necessárias para o desenvolvimento da natureza humana, já que uma criança tem que experimentar relações primárias a fim de enfatizar com outras pessoas e desenvolver uma segurança psicológica básica.

É preciso fazer com que os jovens e suas famílias estejam certos de que devem partilhar com a escola seus anseios, perspectivas e juntos traçar estratégias que priorizem as relações internas da escola com a família. Assumir um compromisso de promover projetos enfatizando o diálogo e o respeito aos ideais dos jovens, viabilizando a participação familiar com propostas no ambiente escolar e em seu entorno, sempre de acordo com a possibilidade e habilidade de cada família.

Para SZYMANSKI (2007), a elaboração de projetos que visem implementar a participação das famílias na escola e desta na vida da comunidade, necessita ter como ponto de partida o (re)conhecimento mútuo. O conhecimento das escolas a respeito das famílias e o seu inverso é muitas vezes, baseado em preconceitos.

O preconceito se limita a uma interpretação fechada do outro e seu mundo e define atitudes, sentimentos e ações que guardam a mesma característica de rigidez. Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser com o outro. Num primeiro momento, é preciso encarar os próprios preconceitos e, depois, desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso.

Os estímulos emocionais também estão na base motivacional da aprendizagem, visto que a criança procura a aprovação e o amor dos outros (principalmente da família) isso a leva a pensar e a comportar-se como eles desejam, além de basear seu comportamento no deles.

Assim a família funciona como um agente socializador, o primeiro e mais importante agente, pois é nela que as crianças desenvolvem o primeiro contexto de padrões de socialização, é nesse ambiente que ela constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que vai se refletir na sua vida escolar.

Podemos verificar que os modelos de aprendizagem não se caracterizam como algo de cunho somente individual, mas também como modelo desenvolvido em uma rede de vínculos. Assim, a família se apresenta não somente como fator indispensável na estabilidade emocional da criança como também na sua educação, por isso, para que haja sucesso é necessário a colaboração ativa da família na escola.

Tanto a escola quanto a família procuram educar as crianças, buscando proximidade e cooperação entre os mesmos, porém há uma certa distância entre eles

A escola, portanto, reclama a ausência da família na vida escolar da criança, por outro lado a família reclama da cobrança excessiva da escola para que os pais se responsabilizem pela aprendizagem, sendo mais participativos no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

O que não pode haver entre ambos é um “jogo de empurra” onde o aluno acaba ficando no meio quando na realidade é o principal sujeito de todo o processo, precisando porém do olhar atento e acolhedor tanto da família quanto da escola:

O que ocorre é que torna-se difícil caracterizar os papéis dessas instituições. As funções da família e da escola encontram-se muito difusas numa sociedade tão complexa como a atual. Há uma confusão de papéis, sendo que tanto os pais quanto

os professores sentem dificuldades em definir suas funções. (VALADÃO; SANTOS, 1997, p. 47).

Fica evidente a importância de todos no processo de desenvolvimento das crianças, família, escola e sociedade. É dever da família a tarefa de estruturar a criança em sua identificação, individualização e autonomia. Isso vai acontecendo dia após dia da vivência da criança que está inserida em um grupo familiar que lhe dá carinho, oferece-lhe suporte material, apresenta-lhe o funcionamento do meio onde vive e lhe dá proteção. De acordo com Parolin (2005, p. 50):

A família é o núcleo constitutivo do sujeito. É um sistema que une as pessoas que a compõem não apenas sob o mesmo teto e com o mesmo sobrenome, mas, fundamentalmente, pelas representações que se constroem à medida que vão compartilhando o cotidiano. Forma, em sua intimidade, uma rede de significações que estão vinculadas aos seus mitos, ritos, crenças, segredos, medos e ideais. A forma como a família permite a circulação do saber e das informações e conhecimentos vai construindo, individualmente, o lugar que cada um ocupa nesse sistema, assim como a modalidade de aprendizagem de cada um. Essa modalidade é sempre singular e específica, pois está relacionada à história vincular de cada um dos elementos da família com a dinâmica familiar construída por eles. (PAROLIN 2005 p. 50).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual, família e escola têm tarefas complementares, apesar de possuírem objetivos e campos de abrangência distintos.

A família marca sua presença durante a convivência, dessa maneira, ao pensar em família pensamos em um grupo de pessoas que têm uma organização típica, normas, valores, formas de conduta e que, à medida que compartilhar uma série de coisas, fatos, afetividades e emoções, do mesmo modo vão formando sua própria individualidade.

A escola tem como uma de suas funções ampliar um pensamento reflexivo na comunidade escolar, ajudando-a a construir uma compreensão coerente da realidade, resgatando os princípios éticos e desenvolvendo ações que visam a promoção e difusão de valores (já recebidos na família) de solidariedade, respeito, honestidade, responsabilidade, fraternidade e de convivência que parecem estar sendo deixados de lados.

A escola é uma instituição potencialmente socializadora, ela abre um espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão assim aprendam a respeitar outras verdades, outras culturas e outros tipos de autoridade. Nessa instituição, o mundo do conhecimento, da informação, ou seja, o mundo objetivo se mistura ao dos sentimentos, das emoções e da intuição, ao dito mundo subjetivo. É emoção e razão que se fundem em busca de sabedoria.

Considera-se, enfim, que as escolas precisam viabilizar mecanismos que permitam uma efetiva participação da família para refletir os problemas de aprendizagem que acarretam sérias implicações para a prática pedagógica, mecanismos para os quais este trabalho espera ter contribuído.

Foi só um ponto de partida, tem todo um caminho a ser percorrido, mas essa contribuição fez surgir à reflexão da prática atual e do papel que cabe a escola e a família.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Estatuto da criança e do adolescente – ECA. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases - LDB- 9394/96. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1996.
- BOCK, Ana Mercês Bahia et alii. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1989.
- FERNANDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. *A Educação como Prática de Liberdade*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- BOECHAT, Ivone. *A família no Século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Reproarte, 2003.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY A. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- GOKHALE, S. D. *A família desaparecerá?* In *Revista Debates Sociais* nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980
- KALOUSTIAN, S. M. (org) *Família Brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.
- MALDONADO, M. T. *Comunicação entre pais e filhos* 10ª ed. Vozes. Petrópolis, 1998.
- MEDICI, Ângela. *A escola e a criança*. Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. 2.ed. Fundo de Cultura S.A, Rio de Janeiro, 1961
- NOGUEIRA, M. A. *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação*. Cadernos de Educação PAIDEIA, FFCLRP-USP, Fev/ago, Ribeirão Preto. 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. : Scipione, São Paulo, 2008.
- PEREIRA, P. A. *Desafios Contemporâneos para sociedade e a família*. In *Revista Serviço Social e Sociedade*. nº 48, Ano XVI. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação – PNE – 10172/2007. Brasília, Distrito Federal: Senado, 2007.
- TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. Editora Gente, São Paulo, 1996.
- VYGOTSKI L.SA. *Formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 1998
- ZAGURY, T. *A Escola sem conflito: parceria com os pais*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina. Estudos Temáticos*. Florianópolis: Ioesc, 2005.
- PAROLIN, I. *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2007.
- ZAGURY, T. *Limites sem traumas – construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- FERNANDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.



## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): AVANÇOS E DESAFIOS

DISTANCE EDUCATION (DE) IN TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE): ADVANCES AND CHALLENGES  
 LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (DE) EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO (AEE): AVANCES Y DESAFÍOS

Fabiene de Almeida Soares Lima  
 fabienea.soares@hotmail.com

LIMA, Fabiene de Almeida Soares. **Educação a distância (ead) na formação de professores para o atendimento educacional especializado (aee): avanços e desafios**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 217 – 224, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

### RESUMO

O artigo discute a educação a distância para a formação continuada de professores face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação. Para tal, parte-se de uma visão geral da expansão do ensino centrado na oferta de cursos a distância para analisar as necessárias transformações desse nível de ensino em função da cibercultura. Assim, o artigo aborda a importância da compreensão das tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem, com a necessidade de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias. A formação continuada de professores, nesse contexto, é analisada sob o ponto de vista da experiência do mesmo como processo formativo, dando ênfase à experiência da docência online como parte da necessária imersão no universo da cibercultura. Pois enxerga-se que a educação a distância - EAD possui um papel de fundamental importância na educação, atingindo de uma forma especial, a formação dos professores. Esta modalidade de ensino resulta da evolução tecnológica e da busca de conhecimento constante. E nas últimas décadas, a educação a distância tem se apresentado como uma das novas possibilidades para a formação continuada de professores.

**Palavras – Chave:** Educação a Distância (EAD). Formação de Professores. Tecnologias Digitais. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### SUMMARY

The article discusses distance education for the continuing education of teachers in view of the presence of digital information and communication technologies. To this end, it starts with an overview of the expansion of education centered on the provision of distance courses to analyze the necessary transformations of this level of education in terms of cyberculture. Thus, the article addresses the importance of understanding networked digital technologies as structuring new communication practices, training and learning, with the need for public policies aimed at democratizing access to these technologies. The continuing education of teachers, in this context, is analyzed from the point of view of their experience as a training process, emphasizing the experience of online teaching as part of the necessary immersion in the universe of cyberculture. Because it is seen that distance education - EAD has a role of fundamental importance in education, reaching in a special way, the training of teachers. This teaching modality results from technological evolution and the constant search for knowledge. And in recent decades, distance education has been presented as one of the new possibilities for continuing teacher education.

**Keywords:** Distance Education (EAD). Teacher training. Digital Technologies. Specialized Educational Assistance (AEE).

### RESUMEN

El artículo discute la educación a distancia para la formación continua de los docentes ante la presencia de las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Para ello, se parte de un recorrido por la expansión de la educación centrada en la oferta de cursos a distancia para analizar las transformaciones necesarias de este nivel educativo en términos de cibercultura. Así, el artículo aborda la importancia de entender las tecnologías digitales en red como estructurantes de nuevas prácticas de comunicación, formación y aprendizaje, con la necesidad de políticas públicas dirigidas a democratizar el acceso a estas tecnologías. La formación continua de los docentes,

en este contexto, se analiza desde el punto de vista de su experiencia como proceso formativo, destacando la experiencia de la docencia en línea como parte de la necesaria inmersión en el universo de la cibercultura. Porque se ve que la educación a distancia - EAD tiene un papel de fundamental importancia en la educación, alcanzando de manera especial, la formación de los docentes. Esta modalidad de enseñanza es resultado de la evolución tecnológica y la búsqueda constante del conocimiento. Y en las últimas décadas, la educación a distancia se ha presentado como una de las nuevas posibilidades para la formación continua del profesorado.

**Palabras clave:** Educación a Distancia (EAD). Formación de profesores. Tecnologías digitales. Asistencia Educativa Especializada (AEE).

## INTRODUÇÃO

Enxerga-se que a educação a distância - EAD possui um papel de fundamental importância na educação, atingindo de uma forma especial, a formação dos professores. Esta modalidade de ensino resulta da evolução tecnológica e da busca de conhecimento constante.

E nas últimas décadas, a educação a distância tem se apresentado como uma das novas possibilidades para a formação continuada de professores.

Visto que o desenvolvimento acelerado de altas tecnologias é motivo para a expansão de cursos EAD. Observa-se, porém que as tecnologias utilizadas devem possibilitar aos envolvidos uma comunicação forte, de forma que, o acompanhamento sistemático e a orientação que se estabelece entre ambos permitam que os alunos adquiram confiança em si mesmos, desenvolvam a competência de aprender de forma autônoma e construam o seu conhecimento tendo em vista os seus objetivos pessoais e profissionais (FAGUNDES, 2006).

Nessa conjuntura, a formação de professores, dentro do ensino a distância, alcança possibilidades de atuação profissional, sem perder de vista o saber docente, o prazer e o significado contido na aprendizagem desde que não consista apenas em aulas de conteúdos pedagógicos para professores. É necessário, paralelamente buscar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao professor desenvolver uma identidade profissional sólida, por meio de simulações e práticas do saber fazer docente.

No que se refere a oferta de propostas de formação continuada de professores, na modalidade a distância, para atuar com os alunos da educação especial, observa-se que esta vem se intensificando nos últimos anos.

Pode-se dizer que tal proposição tem sido amplamente divulgada pela rede de Formação de Professores da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com interveniência da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo Gatti (2011), essa modalidade parece surgir no país para atender às demandas reprimidas por educação superior, contribuindo para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, argumento reafirmado nos documentos federais (Brasil, 2006, Gatti, 2011). Tal prerrogativa, para a autora, ampara-se na LDBEN (Lei 9394/96) quando descreve em seu artigo 80 ser papel do Poder Público incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades.

Tal proposição tem sido reiterada pela oferta de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização para professores em serviço em várias áreas, dentre elas, a educação especial, com a intenção de capacitar os professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) para atuar de forma diferenciada nas salas regulares e, também, capacitar professores para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A falta de clareza teórico/metodológica por parte de alguns professores que atuam no AEE, apesar de possuírem cursos de formação continuada na área, foi o problema percebido na escola, e essa situação encontrada despertou meu interesse por esta pesquisa.

A partir da problemática acima descrita, levanta-se alguns questionamentos/reflexões como: Quais contribuições os cursos de formação continuada (na modalidade a distância) para o AEE, traz para a prática pedagógica na sala de recursos multifuncionais? De fato, o professor que atua no AEE e que participou de cursos de formação continuada (na modalidade a distância) específico para este atendimento, sente-se preparado? Como os professores, que participaram dos cursos de formação continuada para o AEE, (na modalidade a distância) estão utilizando os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM? A aprendizagem dos alunos com deficiência, que frequentam o AEE, apresentam evolução na sala de ensino regular?

A reflexão sobre o tema foi norteada pelo entendimento de que a formação continuada de professores para o AEE, dentro da modalidade a distância, deve ser compreendida sob a constante articulação entre teoria e prática, ou seja, a formação continuada dentro dessa lógica, deve fornecer aos professores subsídios necessários para que esses possam utilizar o conhecimento adquirido em suas práticas pedagógicas com clareza.

Pois entende-se que, o caminho para o atendimento a esses alunos vincula-se à formação adequada, recebida pelos professores, para que estes possam oferecer mecanismos efetivos à inclusão educacional, atitude que possibilita o pleno desenvolvimento, por parte dos alunos com deficiência, que buscam a escolarização. Logo se faz necessário e urgente, estabelecer a educação dos alunos com deficiência, mediante a ação de profissionais preparados, para essa nova estrutura e contexto social.

A partir da problemática acima elucidada, levanto a hipótese de que os cursos de formação continuada, dentro da modalidade a distância, cujo objetivo é capacitar os professores para que estes se sintam aptos a atuarem no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais – SEM, não têm conseguido alcançar seu objetivo, visto que, a prática dos professores não apresentam elementos teóricos/metodológicos significativos que possam contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência, que frequentam o AEE, na sala de ensino regular.

É por este motivo que se faz urgente uma investigação sobre a temática, desenvolvendo pesquisas que analisem o processo de formação continuada de professores, na modalidade a distância, para o AEE.

As repercussões dessa formação na sua prática pedagógica nas SRM e a consequente evolução na aprendizagem, da sala de ensino regular, dos alunos com deficiência, que frequentam o AEE. Ou seja, precisa-se entender como está acontecendo a formação do professor especialista que atuará no AEE, já que a centralidade na formação de professores para a Educação Especial está no professor que atua nos serviços vinculados ao AEE e, a formação docente é que proporciona as bases que sustentam essa ação educativa especializada.

No Brasil, apesar do ensino a distância constituir-se em uma alternativa para suplant

limitações decorrentes da oferta da formação presencial, essa modalidade de educação vem sendo questionada por várias instâncias universitárias (Patto, 2013).

Embora exista certa resistência à educação a distância (Almeida, 2013), essa tem-se constituído em uma das principais ferramentas do Ministério da Educação para ampliar a oferta de capacitação de professores em serviço. No âmbito federal, as diretrizes de oferta de cursos para professores se voltam para a educação a distância mediada por ambientes digitais, o que torna importante lançarmos o olhar sobre essa prática.

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE**

Símbolo da contemporaneidade, a Educação a Distância desponta como tendência no cenário educacional do século XXI, haja vista o grande número de pessoas conectadas no mundo inteiro, reflexo do processo de globalização e volatilidade da informação.

Dentro dessa lógica, enxerga-se que a formação de professores na Educação a Distância - EaD está em crescimento no Brasil. De acordo com a pesquisa do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (Abra EaD), edição de 2010, mais de 2,5 milhões pessoas estudaram a distância em 2010; desse total, 430 mil eram alunos de graduação e 390 mil, estudantes de especialização e extensão. Moran (2007), citado por Guarezi e Matos (2009,p.39), comenta o crescimento dessa modalidade de ensino ao relatar que:

[...] hoje há muito mais compreensão de que a EaD é fundamental para o país. Temos mais de 200 instituições de ensino superior atuando de alguma forma em EaD. O crescimento exponencial dos últimos anos é um indicador sólido de que a EaD é mais aceita do que antes.

Vasconcelos (2017, p. 19) chama atenção de que.

[...] para acesso aos meios disponibilizados no espaço de EaD, deve-se ter como princípio a atuação efetiva do sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, considerando os recursos tecnológicos utilizados como meio de formação para a construção do conhecimento de um sujeito social comprometido com o processo, ou seja, protagonista de sua própria caminhada em busca da aprendizagem, dando significado ao conhecimento construído.

Diante do exposto, acredita-se que a formação continuada, dentro da modalidade a distância, impõe-se como cerne da postura docente na atualidade, haja vista a sociedade em constante transformação, que é por sua vez acelerada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Seguindo este raciocínio, Moran (2002) define Educação a Distância como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” viabilizado através de meios tecnológicos tais como computadores, tablets, smartphones entre outros. Dentro dessa conjuntura observa-se que o Atendimento Educacional Especializado tem constituído como serviço predominante na área da educação especial. Ao compor uma política educacional de inclusão escolar, é possível observar sua expansão, impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos

Multifuncionais providas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, didáticos e de acessibilidade. Estas salas são espaços habilitados a oferecer os elementos necessários ao desenvolvimento do AEE.

Michels, Carneiro e Garcia (2011), analisando a implementação do AEE no país declaram que este tem sido reconhecido pelo governo federal como expressão de um modelo inclusivo para a educação especial, anunciado como capaz de produzir uma reestruturação no sistema comum de ensino.

Nesse sentido, percebe-se que a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas do ensino comum têm sido acompanhadas de uma crescente demanda na formação de professores.

Para suprir essa demanda, a Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, iniciou no ano de 2007 um processo de formação continuada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em nível de aperfeiçoamento, na modalidade de Educação a Distância.

A ênfase dirigida a tais ações mostra que investimentos na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado pela SEESP/MEC, têm ocorrido. Ela tem sido ofertada pelo estabelecimento de parcerias entre a SEESP/MEC, Universidade Aberta do Brasil – UAB e as Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse conjunto de ações direcionadas à formação integra o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

É evidente que,

[...] O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. (SEE/MEC, 2011, p.1)

Enxerga-se que as ações de formação do MEC têm “... se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores em cooperação com os sistemas de ensino”. (FREITAS, 2007, p. 4)

Dentro dessa lógica acredita-se que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve ultrapassar os muros do conhecimento, voltando-se para uma proposta educativa que seja capaz de preparar o professor para a compreensão e transformação positiva e crítica do contexto de sua prática diária.

Ao tratar da formação dos professores, para atuar na educação especial, defende-se a ideia de que,

[...] o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, (BRASIL, 2008).

Desse modo, a formação continuada para o AEE não pode ser pensada apenas como aquisição e domínio de novos conhecimentos, mas requer um posicionamento profissional que articula os conhecimentos à dinâmica escolar na busca de alternativas para resolver as situações advindas do contexto da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que exposto na discussão deste artigo chega-se ao entendimento de que pensar na experiência da docência online, através da educação a distância, como formação condiz com a perspectiva *cibercultural* que estamos adotando.

Pois entende-se que a imersão na rede, com a apropriação dos recursos tecnológicos digitais de comunicação, é parte tanto dos processos de aprendizagem como dos de formação. Eles possibilitam, em tese, a construção de caminhos individuais e também coletivos de formação.

Ou seja, a atuação na docência online leva o professor, inevitavelmente, a adentrar neste mundo virtual, repleto de possibilidades, que lhe possibilita o contato com outras vozes, outras reflexões, outras virtualizações e realidades.

Além disso, essas virtualizações no *ciberespaço* têm sido percebidas como potencializadoras do pensamento crítico e da autonomia, já que não trazem (somente) ideias massificadoras produzidas e controladas por emissores centrais, mas sim uma diversidade de ideais, pensamentos, falas, olhares e reflexões.

Desta forma, professores e alunos deixam de ser meros consumidores de informações e passam a contribuir para o mar de vozes que é o *ciberespaço*, reconhecendo-se como autores.

Articula-se, a partir disso, um movimento de diálogo entre a prática de cada um e as reflexões teóricas advindas da literatura sobre educação, *cibercultura* e a docência online propriamente dita. Com isso, a própria prática pedagógica passa a ser objeto de crítica, traduzindo-se em formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. *Rev. Lusófona de Educação*. n. 06, p. 93-115, 2005. Lisboa Portugal.
- BANDEIRA, E. M. S. Formação continuada e prática docente: encontros e desencontros em uma experiência de jovens e adultos. Fortaleza, 2006. 136f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, 2006.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: *Anais*. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo: Edições 70, Lda. 1997, 225 p.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político- legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 73 p.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 25/08/2017.
- \_\_\_\_\_. Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade. Brasília. SEESP/MEC. 2003. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf)>. Acesso em: 01 de setembro/2017.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso em: 26 de agosto 2017.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)>. Acesso em: 16 de Agosto de 2017.
- \_\_\_\_\_. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2003. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf)>. Acesso em: 16 de agosto 2017.
- \_\_\_\_\_. Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento Orientador, 2005. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/p.f./orientador1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/p.f./orientador1.pdf)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.
- \_\_\_\_\_. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b 165. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./2007_salas.pdf)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./politicaeducuespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./politicaeducuespecial.pdf)>. Acesso em: 01 de setembro de 2017.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: 183
- \_\_\_\_\_. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. s.d.
- FAGUNDES, L. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: BRASIL, Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília, DF: SEED, 2006, pp. 67-78
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Rev. Educ. Soc.*, Vol. 28, n 100. Campinas, SP: 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de setembro 2017.
- GATTI, B. A., Barreto, E. S. de S., e André, M. E. D. de A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Rev. de Ciências da Educação*, nº 08, PP. 7-22. Lisboa/ Portugal. Jan/Abr. 2009. Disponível em: <[sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em 07 de agosto de 2017.
- GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso: Método de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009
- \_\_\_\_\_. Métodos e Técnicas da Pesquisa social. 4ªed. São Paulo, Atlas, 1994. P. 207
- JUNIOR. Edison de Queiroz. Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, 2010.
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman,

2001.

LÜDKE, M; ANDRÉM. E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Izabeli Sales. Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira / Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

MATOS, N. D. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. v.13, n.1, p.77-94, 2007.

MESQUITA, Pâmela Stefânia Picinin de, et. All. Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância. RIED, v. 18, p. 251-274, 2015.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. Rev. Bras. de Educ. Esp.,v. 24, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <[cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial)>. Acesso em: 02 de setembro de 2017.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha e CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. Rev. Brasileira. Ed. Especial, v. 18, nº 4, p.615-628, Out-Dez, 2012.

STAKE, R. E. Investigación com estudio de casos. 4.ed, Madrid: Morata, 2007.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. Interfaces Interativas na Educação a Distância: estudo sobre cursos de geografia. Ed. UFPE: Recife,



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: BREVE CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: BRIEF CONTRIBUTION BY PAULO FREIRE

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: BREVE CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE

Fabiene de Almeida Soares Lima  
fabienea.soares@hotmail.com

LIMA, Fabiene de Almeida Soares. **Formação continuada de professores: breve contribuição de Paulo Freire.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 225 – 230 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

### RESUMO

O objetivo deste estudo é fazer uma breve reflexão sobre a formação continuada de professores a partir das obras de Paulo Freire. Neste artigo procura-se trazer alguns conceitos para a formação continuada de professores, visando a partir então, trazer um olhar reflexivo do professor sobre a sua prática. A partir de uma pesquisa bibliográfica, o estudo apontou que o conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Freire. A este conceito, Freire acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. Nesta direção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

**Palavras-Chave:** Reflexão - Formação Reflexiva - Formação Continuada de Professores.

### SUMMARY

The objective of this study is to make a brief reflection on the continuing education of teachers based on the works of Paulo Freire. In this article, we try to bring some concepts for the continuing education of teachers, aiming from then on to bring a reflective look from the teacher on their practice. Based on a bibliographical research, the study pointed out that the concept of reflection is a theme that runs through most of Freire's works. To this concept, Freire adds two new categories: criticism and ongoing education. In this direction, the continuing education of teachers should encourage the appropriation of knowledge by teachers towards autonomy and lead to a critical-reflexive practice, covering the daily life of the school and the knowledge derived from the teaching experience.

**Key words:** Reflection - Reflective Formation - Continuing Formation of Teachers

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es hacer una breve reflexión sobre la formación permanente de los profesores a partir de las obras de Paulo Freire. En este artículo, tratamos de traer algunos conceptos para la formación permanente de profesores, con el objetivo de traer una mirada reflexiva del profesor sobre su práctica. Con base en una investigación bibliográfica, el estudio señaló que el concepto de reflexión es un tema que atraviesa la mayor parte de la obra de Freire. A este concepto, Freire agrega dos nuevas categorías: la crítica y la educación permanente. En esa dirección, la formación permanente de los docentes debe incentivar la apropiación de los saberes por parte de los docentes hacia la autonomía y conducir a una práctica crítico- reflexiva, abarcando el cotidiano de la escuela y los saberes derivados de la experiencia docente.

**Palabras clave:** Reflexión - Formación Reflexiva - Formación Continua del Profesorado

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo recuperar nas obras de Freire o conceito de reflexão e compreender qual a contribuição desse conceito para a formação continuada de professores, visando a partir de então, resgatar o aporte fundamental que o mesmo trouxe para a constituição desse olhar reflexivo do professor sobre a sua prática.

É importante destacar que as ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980 (SEF, 1999). No entanto, só na década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira 3.

Nesta direção, apesar das diferentes tendências da formação continuada de professores presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação continuada de professores (CARVALHO e SIMÕES, 1999; ALMEIDA, 2003; SILVA, 2002; PORTO, 2000; MARQUES, 1992; MERCADO, 1999; SILVA e ARAÚJO, 2004).

Desta forma, a prática reflexiva, como orientação fundamental para formação continuada de professores, vem sendo pesquisada e estudada por diferentes teóricos (FREIRE, 2001; PERRENOUD, 2002; ALONSO, 1999; PIMENTA e GHEDIMN, 2002;

IMBERNÓN, 2001; ALARÇÃO, 2003; GRACÍA, 1999; entre outros).

É importante entender que, a ideia de que a formação pode se dar em momentos eventuais ou através de “pacotes prontos” deve dar lugar à formação de modo contínuo, perpassando os vários momentos do cotidiano do trabalho do professor e, principalmente, tendo como fundamento a reflexão do professor “na” e “sobre” sua prática.

A concepção de formação continuada *in locus* carrega consigo o rompimento com a racionalidade técnica, com o que Imbernón (2010, p. 55) considera como modelos em que “[...] predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida da mesma solução”.

Convergimos na ideia de que é no contexto escolar e – podemos especificar ainda mais – na sala de aula onde a ação pedagógica acontece. Portanto, precisa ser na escola e por ela que o aprimoramento dessa ação deve ser planejado, implementado, avaliado e refletido.

A perspectiva de converter-se em pesquisador de sua própria prática pressupõe um compromisso bem maior do professor com a sua formação continuada, não só no desenvolvimento ou participação de propostas, mas também no planejamento, avaliação e reformulação de estratégias que as fundamentam.

A reflexão proporciona aos professores maior conhecimento de sua realidade, de suas questões do dia a dia, favorecendo ferramentas para ação e resolução de problemas emergentes no contexto escolar e seu envolvimento com a sociedade. Assim, os momentos destinados à formação continuada na escola constituem-se num espaço que vai além de leitura de trechos ou

capítulos de obras muitas vezes distantes daquilo que o professor, de fato, precisa conhecer para atuar em sala de aula.

Configuram-se momentos de autoconhecimento e autorreflexão, espaço para conhecer sua própria história e de seus pares, relacionar a sua prática atual com as práticas vivenciadas por si e pelos colegas, questionar e questionar-se, confrontar e debater ideias, opiniões e abordagens e, principalmente, tomar consciência da cultura da escola, de seu entorno e sua realidade, portanto, trata-se de questionamentos que devem ter uma intencionalidade formativa.

As implementações de projetos de formação devem considerar os sentidos e interpretações que os professores dão tanto ao processo formativo quanto à abertura para o novo, garantindo que se considere também, nesse processo, a maneira como as mudanças têm afetado suas crenças e ação pedagógica.

O professor passa, portanto, a estabelecer relação da sua prática pedagógica com o campo teórico e demais aspectos que se vinculam com seu trabalho, com o contexto escolar, com os estudantes, com as políticas educacionais, entre outros, a partir da reflexão sobre sua realidade escolar (IMBERNÓN, 2010).

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DAS REFLEXÃO EM PAULO FREIRE: BREVE ANÁLISE**

Paulo Freire possui uma produção acadêmica e literária muito vasta. No entanto, com a realização da pesquisa exploratória com os especialistas do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, foi possível identificar as obras onde Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão. As obras identificadas foram: A educação na cidade (FREIRE, 1991); Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978); Educação como prática para liberdade (FREIRE, 1989); Educação e mudança (FREIRE, 1984); Medo e ousadia (FREIRE, 1986); Pedagogia da autonomia (FREIRE, 2001); Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2002); Política e educação (FREIRE, 1997); Que fazer: teoria e prática em educação popular (FREIRE, 1993).

O estudo apontou que o conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Paulo Freire. Abaixo, apresentamos alguns fragmentos onde Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão. São eles:

O que teríamos que fazer, então, seria, como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. (FREIRE, 1984 p. 67-68).

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica. (FREIRE, 1993 p. 40).

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001 p. 43).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

A partir dos fragmentos acima expostos é possível dizer que para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua.

No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão, Freire acrescenta duas novas categorias: (1) a crítica e (2) a formação permanente.

Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, que critica-se. Corroborando com essa idéia

Freire afirma:

[...] A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.(2001 p.53).

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Desta forma, não basta refletir sobre a prática pedagógica docente, é preciso refletir criticamente e de modo permanente. Este processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

## **CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma inter articulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas,

denominado pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente (SEF, 1999).

Nesta concepção, a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve contemplar de forma interligada:

- [...] (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade;
- (2) as diferentes áreas de atuação;
- (3) a relação ação-reflexão-ação;
- (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo;
- (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas;
- (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança;
- (10) o trabalho coletivo;
- (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber". (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999 p.4).

Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. O professor reflexivo será “um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002 p.28), pois como afirma Silva (2002 p.28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

Isso significa que o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores, através de projetos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, são indicados como metodologia para formação, os seguintes dispositivos: o estudo compartilhado; o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas; estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas; entre outros

Nesta mesma perspectiva, o processo de aprendizagem dos professores será concebido como a construção de conhecimento pelo sujeito, que além de outras teses, compartilha, principalmente, dos princípios do modelo piagetiano de aprendizagem, sistematizado através da Teoria Psicogenética.

Desta forma, a teoria cognitivista, no campo da formação continuada de professores, salienta a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade de aprender a aprender.

Segundo García (1999), a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999 p. 47).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando com essa ideia, Freire (2002 p.68) quando afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Espera-se que os apontamentos aqui abordados, tragam contribuições para que os diversos órgãos educacionais, bem como, os programas de formação continuada de professores possam concretizar, inovar e aprimorar suas ações didáticas pedagógicas.

Além de provocar com este trabalho reflexões acerca das competências necessárias para que o professor possa desenvolver sua prática pedagógica, objetivando a melhoria da qualidade no ensino, proporcionando assim, um processo de ensino- aprendizagem de qualidade aos estudantes, favorecendo o protagonismo de educadores e educandos e possibilitando condições necessárias para que os professores possam exercer dignamente a profissão docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, E. R. de S. A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.
- ALONSO, M (Org.). O trabalho docente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? Artigo publicado em CD-room da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu, MG: 1999.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

THE IMPORTANCE OF CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE EVERYDAY  
LIFE OF PUBLIC SCHOOLS

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN LA VIDA  
COTIDIANA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Fabiene de Almeida Soares Lima

fabienea.soares@hotmail.com

LIMA, Fabiene de Almeida Soares. **A importância da formação continuada de professores no cotidiano da escola pública.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 231 – 236, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

### RESUMO

Parte-se do entendimento de que, formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. As concepções sobre formação continuada de professores e suas interpretações em publicações que as veiculam com relativa facilidade, mais os pensamentos dos professores, sujeitos dessa formação foi motivo concreto para a realização deste estudo de cunho bibliográfico. Sabe-se que a formação de professores continua sendo um dos principais problemas da educação. Entretanto, existem problemas estruturais da sociedade e da educação que condicionam esta formação e concretamente a formação continuada.

**Palavras – chave:** Formação Continuada. Formação de Professores. Cotidiano Escolar. Escola Pública

### SUMMARY

It starts with the understanding that training is a lifelong process; as human beings, we have the possibility of learning and, therefore, we permanently humanize ourselves, through the relationships and interactions that take place in the different cultural environments in which we have relationships. In this way, learning is more than receiving or obtaining information and knowing or understanding them is making learning part of being, implying developing with it. The conceptions about continuing education of teachers and their interpretations in publications that convey them with relative ease, plus the thoughts of teachers, subjects of this training, was a concrete reason for carrying out this bibliographical study. It is known that teacher training continues to be one of the main problems in education. However, there are structural problems in society and education that condition this training and concretely continuing training.

**Key words:** Continuing Education. Teacher training. School Life. Public school

### RESUMEN

Comienza con la comprensión de que la formación es un proceso de por vida; como seres humanos tenemos la posibilidad de aprender y, por lo tanto, nos humanizamos permanentemente, a través de las relaciones e interacciones que se dan en los diferentes ambientes culturales en los que nos relacionamos. De esta forma, aprender es más que recibir u obtener información y conocerlas o comprenderlas es hacer del aprender parte del ser, implica desarrollarse con él. Las concepciones sobre la formación continua de los docentes y sus interpretaciones en publicaciones que las transmiten con relativa soltura, más el pensamiento de los docentes, sujetos de esta formación, fue motivo concreto para la realización de este estudio bibliográfico. Es sabido que la formación docente sigue siendo uno de los principales problemas en la educación. Sin embargo, existen problemas estructurales en la sociedad y la educación que condicionan esta formación y concretamente la formación continua.

**Palabras clave:** Educación Continua. Formación de profesores. Vida escolar. Escuela pública

## INTRODUÇÃO

Discutir a formação continuada de professores, no cotidiano da Escola fundamental, significa, portanto, colocar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do professor em serviço, como um meio e não como um fim em si.

Contudo, vale registrar que a formação do professor em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova"), democrática, necessita de professores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social.

Sabe-se que, professores competentes necessitam, sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem melhorar o ensino brasileiro.

A sala de aula será o local privilegiado para ocorrer, de fato, a propalada e desejada democratização do ensino. Isto pode ser considerado um consenso entre os educadores progressistas brasileiros; é preciso colocar à disposição de todos os educandos o saber a que apenas a elite dominante tem acesso.

É na sala de aula e por intermédio da competência docente que o professor vai fazer a mediação ("entrar no meio") competente (crítica, criativa...) entre os estudantes e os conteúdos curriculares, construindo, assim, de forma sistemática e intencional, a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades nos estudantes.

Nota-se que nos últimos anos, vários educadores têm abordado a importância do resgate (se é que se pode dizer assim) da competência docente (técnica) no bojo da questão maior, que é a construção da Escola Pública brasileira.

Dentre eles, podemos citar Mello (1982, p. 43), esse autor aborda o seguinte:

[...] Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

Em outras palavras, pode-se dizer que o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

- domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
- clareza dos objetivos a serem atingidos;
- domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação



eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;

- visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo;
- percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

## **O PAPEL DO DIRETOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO**

Ao questionarmos os professores em geral e, em especial, o diretor das unidades escolares, sobre as possibilidades de a capacitação (aqui entendida como aperfeiçoamento contínuo e permanente de conhecimentos, atitudes e habilidades) ocorrer no cotidiano da Escola, alguns (muitos) prontamente respondem que isto não é possível, dadas as condições perversas nas quais os profissionais da Educação trabalham atualmente.

Outros, porém, digamos portadores de um certo "realismo crítico" (aqui entendido como a superação do "pessimismo crítico"), admitem que a dinâmica da Escola é contraditória e, portanto, surgem espaços nos quais algo inteligente, criativo e crítico pode ser feito em prol da melhoria do ensino. Eis aqui a possibilidade de a formação do educador ocorrer em serviço, no cotidiano da organização da Unidade Escolar.

A rotina do funcionamento da Escola pode ser a possibilidade de o professor aperfeiçoar, continuamente, sua competência docente-educativa, o mesmo podendo ocorrer com diretores, assistentes e demais profissionais que atuam no sistema formal de ensino.

Com o intuito de desenvolver um raciocínio, a partir das possibilidades e não das impossibilidades de o diretor coordenar um trabalho de formação dos professores em serviço, o ponto de partida seria o de elencar e analisar as atividades que constituem o próprio processo de planejamento do currículo escolar, a saber: matrícula dos alunos (realizada sempre no final do ano letivo anterior), agrupamento dos alunos nas classes; elaboração de grade curricular da Escola; elaboração do horário; atribuição de aulas; início do ano letivo; semana de planejamento; constituição do Conselho de Escola; elaboração do plano anual de ensino; rotina das aulas; avaliação do primeiro bimestre; Conselho de Classe...

Uma análise do conjunto das atividades que constituem a organização das escolas permite perceber que cada uma delas, assim como o conjunto, é um todo dinâmico, exigindo competência dos educadores que trabalham na Escola, o tempo todo, durante o ano letivo.

Dando continuidade ao raciocínio de que o cotidiano pode ser um elemento de alienação, mas também uma possibilidade de construção da competência dos educadores, vejamos alguns exemplos de como isto poderia ocorrer, contando com a coordenação e o estímulo dos diretores de Escola.

A matrícula dos alunos não pode ser percebida e administrada como algo meramente burocrático, desenvolvido pela equipe da secretaria (se é que se pode falar em equipe, dado que em muitas escolas não existem funcionários em número suficiente para a composição de um grupo), tendo como objetivo listar o nome de crianças, jovens e adultos que procuram a Unidade Escolar.

A matrícula dos alunos, longe de ser uma atividade meramente burocrática, é um procedimento que obedece a uma política (explícita ou não) da Escola, relacionada aos compromissos que ela tem com o processo de democratização do ensino.

Isto posto, a grande demanda pela escola, quando isto ocorre, em vez de provocar um eventual descontentamento da equipe que cuida das matrículas, deve, ao contrário, provocar satisfação (política) por dar atendimento àqueles que buscam a Escola.

Unidade Escolar "lotada de alunos", dentro de uma certa normalidade, é claro, é sinal de que esta Escola está comprometida com uma proposta democrática de ensino.

Vejamos. Uma atitude de satisfação por parte das equipes da Escola pode revelar um certo nível de competência técnica aliada a um compromisso político. E isto não deve ser fruto de um acaso e sim de uma formação de educadores nos cursos regulares, nas situações de capacitação oferecidas pelo Estado, e também de um trabalho realizado no cotidiano da Escola, no seu dia-a-dia, no qual, liderados pelos diretores, os demais educadores escolares crescem em conhecimentos, atitudes e habilidades.

O início do ano letivo, além de percebido e assumido como uma atividade burocrática, legal, formal, constitui-se num ato político coerente com a Proposta Educacional da Escola. Trata-se de um ato político concreto: abrir a Escola para alunos que a procuram. Isto implica o duplo movimento de buscar e encontrar aquilo que é buscado: a vaga, o espaço, a acolhida, a qualidade e a quantidade de ensino.

Não se trata de uma atitude apenas do diretor da Escola ou de alguns funcionários e docentes. O ato técnico-político da abertura do ano letivo deve ser assumido pelo coletivo dos educadores que, sem preconceitos, recebem as turmas de alunos, seus familiares, para juntos discutirem a Proposta Educacional da Escola.

Nesta situação também é possível envolver a formação do professor em serviço, pois significa, antes de mais nada, uma atitude democrática do corpo docente em relação aos alunos e a seus familiares. Esta atitude não é inata no educador; é, sim, aprendida, desenvolvida, formada, à custa de muito debate, estudo e reflexão.

A organização das classes é outra possibilidade para o diretor desenvolver a capacitação nos educadores escolares. É bastante comum entre os profissionais da Educação a discussão em torno da questão das turmas homogêneas e heterogêneas. E isto possibilita colocar algumas outras questões:

- O que é homogêneo e heterogêneo, em se tratando de alunos, classes e turmas?
- Quais critérios devem ser adotados para o agrupamento dos alunos nas salas de aula?
- Quais critérios facilitam melhor o processo de ensino e aprendizagem?

Responder às questões arroladas exige, mais uma vez, preparo por parte dos educadores. Exige formação. Exige conhecimento e posicionamento pedagógico-político. E isto também é aprendido através do processo de ação, reflexão, ação vivenciada pelos educadores, no cotidiano da Escola.

A tarefa de organizar as classes não deve ficar restrita ao "juntar" todos os alunos da mesma idade, numa mesma sala; deve, sim, ser uma oportunidade concreta de a escola repensar o seu planejamento do ensino: objetivos educacionais, conteúdos, métodos, procedimentos de ensino e aprendizagem, meios de comunicação e avaliação.

É preciso que, num processo de formação em serviço, os educadores busquem informações e reflexões teórico-práticas que os ajudem a organizar as classes, a formar agrupamentos que propiciem a aprendizagem de conhecimentos significativos que, de fato,

instrumentalizem o cidadão para uma prática social mais competente, crítica e transformadora.

Uma boa situação de capacitação de educadores em serviço pode ser, dentre outras, a discussão dos critérios para agrupamento dos alunos em sala de aula.

A organização da grade curricular é uma das atividades que deve ser desenvolvida de forma fundamentada nos princípios que orientam o Planejamento de Currículo da Escola, ao contrário daquilo que, infelizmente, vem ocorrendo no cotidiano das escolas, no qual a grade curricular é percebida como sinônimo de currículo escolar.

Lidar com a grade curricular exige competência pedagógica, exige posicionamento teórico por parte dos educadores. Não se trata, portanto, de mero preenchimento de um formulário, no qual constam o nome das disciplinas e o número de aulas de cada uma delas, nas diferentes séries.

O que orienta a elaboração da grade curricular é o posicionamento da Escola em relação à sua Proposta Pedagógica, que, por sua vez, traz em seu bojo o "perfil do cidadão que a Escola pretende formar", como resultado da reflexão entre o aluno que temos (real) e aquele que queremos formar (ideal).

Nesta atividade, também pode-se perceber que a elaboração da grade exige competência pedagógica dos educadores; envolve escolha entre tendências pedagógicas da Educação brasileira; implica escolher os princípios que orientarão o processo de ensino e aprendizagem da Escola.

Mais uma vez, pode-se afirmar que esta competência não é inata nos educadores e sim formada, construída, a partir de sua prática social pedagógica, quando esta é questionada, problematizada, avaliada, enfim, diante, por exemplo, dos índices de evasão e retenção da Escola.

Os grupos de estudo na Escola, por sua vez, poderão ser organizados a partir das necessidades objetivas do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, tendo em vista a formação do educador em serviço.

Durante as atividades semanais, nas quais outros profissionais (de Artes, Educação Física etc.) assumem as aulas, os docentes das classes poderiam reunir-se e estudar um determinado assunto, aprofundando temas e trocando experiências no processo de busca de superação de um determinado problema.

A rotina da Escola deveria proporcionar, mas não o faz, o encontro semanal, quinzenal ou mensal de professores de uma mesma série, propiciando assim a conversa, a troca de ideias e a discussão de seu trabalho cotidiano, buscando formas de atuação individuais/coletivas no trato das questões pedagógicas que mais lhes afligem.

A título de exemplo, os professores de um mesmo período ou série poderiam reunir-se e discutir a questão da violência na Escola, procurando registrar os fatos mais marcantes, caracterizando-os e analisando-os a partir de fundamentação teórica. As respostas aos problemas não serão encontradas nos textos e sim na reflexão grupal, na qual a experiência dos professores, aliada ao estudo, oferecerá alternativas de como lidar com problemas de violência (física, verbal etc.) que surgem no cotidiano escolar.

Quanto à leitura de textos, a experiência tem demonstrado a improdutividade da leitura desorganizada de artigos, desvinculada dos problemas enfrentados pelos docentes.

A fundamentação teórica deve ser utilizada como um meio para a superação de problemas; contudo, isto não deve ser interpretado da ótica de um pragmatismo estreito, mas

como a possibilidade de os autores selecionados para estudos propiciaram ao corpo docente uma reflexão acerca do cotidiano escolar e seus problemas.

Outras tantas situações poderiam ser sugeridas para o trabalho de formação do educador em serviço. O mais importante é instalar no corpo docente das escolas a capacidade de agir, pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como principal objetivo discutir, sem contudo esgotar, a formação continuada de professores no cotidiano da Escola fundamental, especificando o papel do diretor neste processo. Procurou-se também contextualizar a questão da formação do educador em serviço, no panorama mais amplo da democratização do ensino.

A questão da competência docente foi abordada como mediação importante no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando-se o fato de os cursos regulares de formação de professores ainda não estarem formando, de maneira competente, estes profissionais. Esta realidade abre um espaço importante para algo mais amplo, que seria uma Política para a Formação do Educador em Serviço, que, por sua vez, seria traduzida em programas e ações diversificados, atendendo assim os anseios dos educadores escolares.

Dentre outras possibilidades, o cotidiano escolar, a realidade do dia-a-dia da Escola, foi abordado como uma instância privilegiada para a formação do educador em serviço, desde que se resolva, com urgência, a questão salarial dos profissionais do Magistério e ofereçam-se condições gerais básicas para um trabalho pedagógico que,

de fato, contribui para a formação da cidadania do homem brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUSARI, J. C. A educação do *educador em* serviço: treinamento de professores em questão. São Paulo: PUC, 1988. Tese (mestrado).
- \_\_\_\_\_(org.). O professor de 1º grau: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MELLO, G. N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- PIMENTA, S. G. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 1988.
- RODRIGUES, N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. Educação, cidadania e transição democrática. In: COUVRE, Maria de Lourdes(org.). *Cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

## INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: DA LEI AO PROCESSO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### INCLUSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: FROM THE LAW TO THE COGNITIVE PROCESS IN SPECIAL EDUCATION

### INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: DEL DERECHO AL PROCESO COGNITIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Fernanda Caroline de Souza  
fernandacynthia1@gmail.com

SOUZA, Fernanda Caroline de. **Inclusão no âmbito escolar: DA LEI AO PROCESSO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 237 – 245 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

#### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar, descrever e explicar de forma clara e concisa, a inclusão escolar em paralelo com a educação básica de ensino regular, visando a avaliação e a real implementação de políticas públicas que de fato façam jus ao tema tal como também o trabalho em questão traz a legislação sobre a inclusão e sua aplicação nos espaços educacionais. A LDB norteia esses parâmetros fazendo com que escolas e institutos de educação tratem por igual e com métodos especiais quaisquer pessoas que necessitam de aprendizagem. São muitas as ações inclusivas, tais como o autismo, a deficiência audiovisual, motora, mental, dentre diversas áreas da psique humana. Sendo assim, a escola como instituição do saber, é nela que as relações de socialização e integração, e até mesmo da formação social do indivíduo que tratar-se-á do tema temático. O presente estudo visa conferir a importância das atividades lúdicas dentro da aprendizagem cognitiva da educação especial, assim a escola torna-se o espaço que não se deve diferenciar pessoas, mas sim, unir grupos e especificar conteúdos de ensino e relação para cada subgrupo.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, inclusão escolar, deficiências, ensino. Cognição.

#### SUMMARY

This article aims to analyse, describe and explain, in a clear and concise way, school inclusion in parallel with basic education in regular education, aiming at the evaluation and real implementation of public policies that in fact do justice to the theme such as well as the work in question brings the legislation on inclusion and its application in educational spaces. The LDB guides these parameters by making schools and education institutes treat anyone who needs learning equally and with special methods. There are many inclusive actions, such as autism, audiovisual, motor and mental disabilities, among several areas of the human psyche. Thus, the school as an institution of knowledge, it is in it that the relations of socialization and integration, and even the social formation of the individual that will deal with the thematic theme inclusion. The present study aims to check the importance of recreational activities within the cognitive learning of special education, so the school becomes the space that should not differentiate people, but unite groups and specify teaching content and relationship for each subgroup.

**Keywords:** Inclusive Education, school inclusion, disabilities, teaching. Cognition.

#### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar, describir y explicar de manera clara y concisa la inclusión escolar en paralelo a la educación básica regular, con el objetivo de evaluar e implementar políticas públicas que realmente hagan justicia al tema y al trabajo en cuestión. Legislación sobre inclusión y su aplicación en los espacios educativos. La LDB orienta estos parámetros haciendo que las escuelas e institutos educativos traten con igualdad y con métodos especiales a todas las personas que necesitan aprendizaje. Existen muchas acciones inclusivas, como el autismo, las discapacidades audiovisuales, motoras y mentales, entre diversas áreas de la psique humana. Por tanto, la escuela como institución de conocimiento, es allí donde la socialización y las relaciones de integración, e incluso la formación social del individuo, serán objeto del tema. El presente estudio pretende comprobar la importancia de las actividades lúdicas dentro del aprendizaje cognitivo de la educación especial, de modo que la escuela se convierta en el espacio donde no se deben diferenciar personas, sino unir grupos y contenidos didácticos y relacionales específicos para cada subgrupo.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, inclusión escolar, discapacidad, enseñanza. Cognición.

## INTRODUÇÃO

A inclusão é o processo de inserção de indivíduos das mais variadas deficiências no âmbito social, profissional e educacional. A base que garante essa inclusão é a escola, pois as políticas públicas brasileiras, e também de diversos países, garantem essa inclusão baseada em Leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos. A LDB/96 assegura esse direito às pessoas com necessidades educacionais especiais, exigindo adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades, porém o que se constata são instituições de ensino que não estão preparadas e nem equiparadas para receber grande capacidade de pessoas com necessidades inclusivas de diferentes terminologias. Estudiosos da Educação Inclusiva, tais como Werneck (1997) e Gallo (1999) acreditam que “a segregação não auxilia nem os deficientes como também os considerados normais e que a escola deveria, através do currículo, valorizar as diferenças e competências de cada indivíduo.”

Sabendo que toda criança e adolescente precisa adquirir conhecimento e se relacionar dentre os demais indivíduos ao qual faz parte seu meio social, a inclusão escolar é de extrema importância tanto para aquele se está sendo inserido dentro do espaço regular, se sentirá igual aos demais, quanto para aqueles que já ocupam esse espaço aprendendo assim a lidar com as diferenças e refletir com mais afinco sobre a o processo de inclusão.

É importante ressaltar que na prática pedagógica no que diz respeito a educação especial existem condições necessárias de aprendizagem, atendimento apropriado para o desenvolvimento integral de potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos e, principalmente, se a inclusão propicia essa aprendizagem. Nada adianta receber aluno com deficiência auditiva severa e o professor ou a escola que o recebe não tem capacitação para utilizar de métodos pedagógicos para esse aluno ser inserido na turma efetivamente, pois o processo de aprendizagem nesse caso não será pleno.

A metodologia do presente estudo levou em consideração a revisão bibliográfica e análises de artigos para compor a argumentação do artigo em questão, com base em leitura e discussão.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### A HISTÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL

De acordo com a Constituição Federal (1988) Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A pessoa com deficiência seja ela qual for, sempre foi considerada como alguém fora dos padrões normais segundo a visão histórico-cultural, que sempre conduziu a sociedade, critérios para a normalidade, assim o deficiente era de fato algo excluído totalmente não apenas da educação escolar, mas do trabalho e dos relacionamentos muitas vezes. Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiência e atravessaram décadas buscando assumir um sentido de inovação na busca pela superação de preconceitos.

Na afirmativa de que “A educação é direito de todos”, é necessário compreender que a educação está alicerçada da ideia de aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo como pessoa humana, não podendo ser excluído, eximido ou separado dos demais do seu grupo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. Assim, depois de muitos debates filosóficos e legislativos que surgiu a terminologia da perspectiva do queria hoje a “Inclusão”, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres.

Antes mesmo de tais aplicabilidades legais, pessoas que nasciam com qualquer tipo de deficiência eram separadas, afastadas do meio social, pois sua marca de diferença era vista com preceitos amaldiçoados, como se a pessoa fosse um câncer da sociedade e quem com ela conviver estaria condenado Mittler (2000) apud Santana (2003). Desta perspectiva errônea, surgiu a maturidade do que seria hoje o preconceito social inclusivo, que ainda tramita dentro a sociedade, de forma abafada.

Antes do século XX, por exemplo, grande parte das pessoas com deficiência era considerada como pessoas pelas quais não tinha condições mínimas de frequentarem espaços educativos e assim eram vistas como pessoas excluídas de fato, a escola não era um lugar para elas. Com os avanços da tecnologia e da medicina, foi possível estudar com mais afinco as diversas deficientes e casualidades humanas com o objetivo de dar respostas para os seus problemas, assim as primeiras impressões de inclusão parte de instituições de áreas sociais, religiosas e depois da sociedade em si, como escolas, trabalho, trânsito.

Foi no século XX, que começaram com inserção de pessoas deficientes em grandes instituições que propiciavam a alfabetização. Cada qual com seu nível de deficiência, pois eram mais fácil alfabetizar deficientes motores leves do que, ainda impossível, deficiência mental grave. Mas foi a partir da década de 50 e 60 que houve uma grande eclosão de pais e cuidadores a quem tinham sido negados a permanência e o ingresso de seus filhos em escolas comuns e após a II Guerra Mundial,

“consistia na crença de que o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que a possuía e que, por isso, a solução seria prover a essa pessoa o máximo de habilidades a fim de que ela se tornasse apta a ingressar ou reingressar na sociedade” Sasaki (1997),

Surgiram então as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. Na década de 70 constitui então a fase da integração, onde só era possível essa junção quando o aluno com a deficiência se adaptava ao regime da escola, no caso eram mais aceitas deficiências leves e imperceptíveis até então, sem modificações ou adaptações do sistema, foi então que a partir desse modelo algumas famílias e orientadores preparam estas pessoas para participarem de uma comunidade sem modificações substanciais para integrarem as pessoas com deficiência.

Mas ainda assim essa educação integrada exclua tais grupos que mesmo tendo essa oportunidade ainda assim, não atendia toda a demanda.

Foi no final dos anos 80 que desenvolveu-se a ideia de se adaptar o sistema escolar regular de ensino às necessidades dos alunos portadores de quaisquer deficiência, desde que a inclusão deste aluno neste espaço regular de aprendizagem propiciasse uma educação de qualidade e igualitária para todos, com o princípio mais importante: aceitar as diferenças e as

particularidades de cada um, sem o desmerecimento, a deficiência tinha que ser vista como algo comum passível a qualquer pessoa e não como obstáculo para excluí-la do meio, principalmente, educativo isso tudo fora declarado na Declaração de Salamanca, Carta para o Terceiro Milênio, Convenção de Guatemala, Declaração das Pessoas Deficientes, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, e decretos internacionais que garantem a acessibilidade a pessoas com deficiência, isso a nível global, mas já no Brasil Leis como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN – Educação Especial, Estatuto da Criança e do Adolescente, Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, Plano Educacional de Educação - Educação Especial e decretos como: Decreto nº2. 208/97 – Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

Decreto nº3. 298/99 – Regulamenta a Lei nº. 7.853/89; Decreto nº914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, garantiram então a inclusão educacional e social a todos as pessoas que ela necessitam, sem distinção.

Ficando facultada a recolocação dessas pessoas pelos seus responsáveis em instituições especiais, mas garantido a inclusão delas no ensino comum.

## **A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE INCLUSÃO: PRÁTICA E REALIDADE**

A inclusão como elemento necessário no processo de educação igualitária, propõe uma educação de qualidade e sem distinção a todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, além de valor a diversidade para o enriquecimento das pessoas tendo isso declarado em documentos chave como a Declaração de Salamanca, Carta para o Terceiro Milênio, Convenção de Guatemala, Declaração das Pessoas Deficientes, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, sendo decretos internacionais que garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência. No Brasil Leis como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN – Educação Especial, Estatuto da Criança e do Adolescente, Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, Plano Educacional de Educação - Educação Especial e decretos como: Decreto nº2. 208/97 – Regulamenta a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto nº3. 298/99 – Regulamenta a Lei nº. 7.853/89; Decreto nº914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

## **AS CONVENÇÕES E CARTAS REGULAMENTADORAS**

A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais, que foi referido e adotado por mais de 300 participantes representado em 92 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da Unesco e do Governo Espanhol. É o mais completo dos textos sobre inclusão na educação, onde seus parágrafos evidenciam que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas, Sassaki (1997) com



necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que inclusão não admite exceções – todas as pessoas devem ser incluídas.

A Declaração de Salamanca (apud MEC, 1994) tem como princípio:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta à vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Fica evidenciado nesta declaração que todos os sujeitos têm direitos à educação, independente de ser um portador ou não de necessidade educacionais especiais, visto que todas as pessoas possuem características, interesses, tornam a aprendizagem única. Suas necessidades especiais não podem ser motivos de barreiras no processo único que é o conhecimento, ainda mais se tratando de capacidades diversificadas que estes indivíduos podem ter, a chamada: múltiplas inteligências.

Não existe sala de aula, por menor que seja, totalmente homogênea, ou seja, onde todos os alunos sejam iguais e tenham as mesmas capacidades e motricidades. Trabalhar com diversidade é uma das exigências ao desenvolvimento de competências dos professores, por exemplo, pois através delas tanto o professor quanto os alunos cumprirão com seu papel de cidadão dentro de um contexto democrático, onde todos, dentro de suas particularidades, têm direitos e deveres. O acesso à escola é uma questão indiscutível, já que a educação é para todos.

Embora saibamos que toda pessoa humana é diferente em sua personalidade, a escola tem que mudar e se organizar para atender essa diversidade, infelizmente o que se vê na rede privada e pública é o despreparo profissional tanto de professores quanto de gestores e funcionários que não atendem e não possuem qualificações para receber o novo. Quantas escolas passam por faltas de estrutura física e logística para atender a essa demanda. Não adianta a vontade de inclusão se não partir da vontade gestora e da capacidade de qualificar seus profissionais para que ações de inclusão sejam cada vez mais comuns dentro do espaço escolar.

Existe uma regulamentação sobre a prática voltada para as necessidades dos alunos é o que propõe a educação no Brasil de acordo com objetivos decretados nos PCN's e RCN's do MEC (Ministério de Educação e Cultura), hoje não cabe mais a educação voltada ao interesse das escolas ou a conteúdos pré-estabelecidos sem respeitar o universo e a realidade das crianças, significando e construindo valores com a finalidade de crescimento intelectual e moral. A visão

de criança e o papel que ela exerce em nosso meio foram modificados tal como deve ser a educação.

Num ambiente todo refletido com o respeito e a lidar com diferenças, dificilmente crianças e alunos farão distinção entre si, pois já conhecem o processo de cidadania, devido a inclusão na escola ser um ato cidadão. Uma escola que desenvolve uma política inclusiva estará resgatando a sensibilidade para uma sociedade desprovida de preconceito com noções mais igualitárias, de âmbito bem geral.

Com intenção de mudar a visão da realidade de hoje é que foi aprovada em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da *Rehabilitation* Internacional a Carta para o Terceiro Milênio com a finalidade de garantir uma sociedade mais justa com direitos e deveres iguais para toda a população:

“... No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno em poderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes” (MEC).

## **A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL E PROCESSO COGNITIVO DENTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O educador deve proporcionar que o aluno, na Educação Infantil, possa ser capaz de analisar, comparar, generalizar e resumir o que acontece ao seu redor, dando significado ao universo simbólico produzido pela humanidade, a fim de que possa incorporar à cultura, fazendo assim, o uso de diferentes linguagens, tais como: sonora, corporal, escrita, plástica, literária, matemática, entre outras, e pelo conhecimento que obtêm dessa cultura.

Para atingir tal objetivo é fundamental conhecer como as crianças se desenvolvem e quais são os interesses delas, mas, também é importante que o professor tenha certeza de que as crianças pequenas querem fazer e aprender coisas novas. É preciso sair do óbvio de tudo que é senso comum do mundo infantil.

A Educação Especial é um tema pensado desde meados do século XX, pois não se pode negar que essas pessoas também são dotadas de capacidades próprias, como é o caso de autistas, muitos desenvolvem inteligências anômalas. Já a ideia de inclusão do ponto de partida no âmbito da mediação escolar pode ser considerada uma discussão mais atual, por volta dos anos 2000. A inclusão não é simples e não se torna realidade apenas com a aprovação de leis, pois a Constituição já não faz distinção de pessoas, mas as pessoas fazem. Por isso é necessário que além de leis, que suas aplicabilidades sejam fiscalizadas, que muitos profissionais da área educacional, independente do segmento, tenha acesso a educação inclusiva, sendo até de cunho obrigatório para licenciaturas e carreiras da educação.

A brincadeira é o ato de brincar, ela é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil porque transforma e permite que ela crie novos significados, constituindo-se como espaço de aprendizagem, o que vale para a Educação Especial.

O ato de brincar pode ser realizado de diversas formas inclusivas, sem precisar de nenhum material ou pessoa, é possível brincar sozinho com sua imaginação, no entanto brinca-se com o outro, de forma coletiva, sem material algum, com utilização do corpo, da expressão, como nas brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde. Essa ação pode ser realizada também com o brinquedo.

Quanto a prática docente, percebe-se que tivemos avanços significativos em nossa legislação brasileira, em comparação com a décadas atrás, a atualização das leis e a formação continuada dos professores são provas irrefutáveis que o sistema educacional está desenvolvendo seu papel mediador de classes, muito embora seja corruptível e passivo de falhas, obteve-se avanços significativos, mas o maior agravante seria a falta e o despreparado desses profissionais e da aplicabilidade da legislação, esse item vem sendo esquecido e com isso, tem prejudicado o andamento do trabalho dos docentes. Sem a informação e formação adequada é praticamente impossível construir um trabalho satisfatório com qualquer que seja o público, até mesmo na educação regular. É preciso rever a formação de modo a ajudar os docentes a lidar com as limitações e as dificuldades de cada aluno, presentes no dia a dia em sala de aula.

Para que a inclusão obtenha sucesso, é necessário incluir como objetivos específicos e fundamentais para o trabalho com a diversidade dentro da escola uma vez que ela é a responsável pela socialização e pela aprendizagem que o aluno irá receber, assim:

1. Sensibilização de professores, coordenadores e direção;
2. Sensibilização dos demais funcionários;
3. Conhecimento das diversidades, dos portadores de necessidades educativas especiais/ comportamentos/ possibilidades;
4. Sensibilização com os pais e alunos da escola;
5. Adaptações, recursos, sala de apoio. (SANTANA, 2003)

Gomes (1999) observa que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Para Fávero (2004, p. 53) a escola “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano”. Se as diferentes presenças dentro da escola forem asseguradas aumenta sua potencialidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem preconceito nem discriminação, pois além da educação familiar a escola tem do dever de formar e disseminar cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação é variada quando o assunto se trata de Educação Especial e inclusão, muitas destas leis as quais enfatizam um olhar às diferenças, a diversidade e a inclusão. O educar dentro da Educação Especial deve associar os saberes das deficiências aos saberes dos processos de cognição.

Assim, depois de um estudo apurado dessas leis percebe-se que a legislação está pronta, respaldada em diretrizes muito bem elaboradas, que não distingue ninguém dentro do espaço escolar e está voltada para o processo de Inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas de fato e na prática a inclusão real, aquela que está aos olhos da escola e da própria sociedade está defasada ou caminha ainda lentamente, por que depende expressamente do comportamento humano, e isso é um dado a longo prazo., uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência necessariamente, mas a todos que de alguma forma seja categorizado “especial” dentro das próprias diretrizes, é como se dentro da educação especial inclusiva também houve um distinção dentre os alunos, as crianças portadores ou não de necessidade especiais.

Este trabalho teve como objetivo por meio de revisão bibliográfica destacar algumas considerações a respeito do lúdico e os jogos na educação infantil com foco na especial. Um desenvolvimento necessário, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, pouco a pouco vai contribuir para tornar a criança apta a um intercâmbio, real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

O estudo detalhou visou explicar e possibilitou confirmar que as propostas lúdicas em que a leitura e a escrita estão presentes de forma prazerosa, contribuem de forma relevante para o processo de ensino, contribui significativamente com o processo de construção da leitura e da escrita por parte dessas crianças. O currículo e as metodologias existentes nas escolas regulares ainda não estão em sua totalidade se adaptando para trabalhar com essa demanda de alunos com necessidades especiais, faz-se necessário que a escola tenha uma formação gestora à aquisição de conhecimentos, métodos, acessibilidade e até mesmo aos conteúdos, isto é, pois todo o processo de inclusão tem relação com os processos cognitivos para compreender o que a escola deve transmitir ao aluno especial pedagogicamente.

Uma escola onde não haja inclusão, além de ser uma escola não igualitária, atende apenas o ensino comum, não garante o acesso direto e nem indireto de quaisquer que sejam as demandas discentes. Por isso a importância de leis de garantia, reformulação de políticas públicas, pois sabemos que a rede pública de ensino, municipal e estadual em sua maioria, detém a maior concentração dessa demanda, uma vez que a rede privada acaba que por garantir acessibilidade e até mesmo profissionais capacitados para receber alunos de inclusão, pois se baseia no capital de giro, também precisa garantir na sua totalidade, a inclusão não com projeto social, mas como direito igualitário a todos que nela estiver.

Diante dos fatos, conclui-se que a Educação Especial no Brasil já existe, caminha para uma fase de inserção geral, mas precisa-se reformar ideias, métodos e políticas públicas que abrangem desde cedo, na infância do ensino, a cidadania e mostrar que o cidadão não se

diferencia ou se desigualava ao outro devido suas deficiências físicas ou psíquicas, a escola é espaço onde todos os diferentes acabam sendo iguais, e nela não deve existir preconceito de nenhum tipo, assim esse sentimento será levada para as casas, as famílias, e teremos futuros cidadãos que aceitaram o outro como a si mesmo. A escola que inclui é a verdadeira instituição do saber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, Rosa. Revista Gestão em Rede - Implicações Educativas do Aprendizado na Diversidade, agosto, 2002.
- FERREIRA, Windyz. Da Exclusão à Inclusão: formando professor para responder à diversidade na sala de aula, 7, 2004.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- GALLO, Transversalidade e Educação: Pensando uma Educação não Disciplinar, Rio de Janeiro: DP&A, 17-43, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Disponível em <http://www.mulheresnegras.org> Acesso em 01 abr 2023.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura, Constituição Federal. Artigo 205, 1988.
- MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.
- MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.
- MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 1996.
- MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração de Salamanca, 1994.
- MEC Ministério da Educação e Cultura, Estatuto da Criança e do Adolescente,
- MEC Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394 1996.
- MEC Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curricular Nacional (PCN's) – Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 36 - 40, 1997.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- PFDC Procuradoria Federal do Direito do Cidadão, Acesso de Aluno com Deficiência as Escolas Comuns na Rede Regular, 31, 2004.
- SASSAKI, Romeu k. Construindo uma Sociedade para Todos. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 174, 1997.
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA- ESTUDO DE CASO.**  
**THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL AND FAMILY: A CASE STUDY.**  
**LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA: UN ESTUDIO DE CASO.**

Adélia Aparecida de Melo  
adelia-melo@hotmail.com.br

MELO, Adélia Aparecida de **A relação escola e família- estudo de caso.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 246 – 254 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

### RESUMO

Este estudo de caso investigou a relação entre uma escola estadual, localizada em Rio Branco, Acre, e as famílias de seus estudantes, com o objetivo de analisar a dinâmica e o impacto dessa parceria na experiência educacional. Ao explorar a influência da colaboração escola-família no rendimento dos alunos, o estudo identificou que ações efetivas de engajamento familiar não apenas melhoram os resultados educacionais, mas também fortalecem a coesão comunitária e o apoio ao desenvolvimento estudantil. Desafios como barreiras de comunicação, diferenças culturais e socioeconômicas, e a participação limitada dos pais foram destacados, sugerindo a necessidade de estratégias adaptativas para superar esses obstáculos. Propostas para melhoria incluíram a implementação de programas de embaixadores de pais, o uso intensificado de tecnologias de comunicação e a expansão de serviços de psicologia escolar. O estudo conclui que a colaboração contínua e efetiva entre escola e família é crucial para o sucesso educativo, enfatizando a importância de investimentos constantes em políticas de engajamento para beneficiar a comunidade escolar como um todo. Este trabalho destaca o modelo da escola como um exemplo de como práticas inovadoras podem facilitar uma relação mais produtiva e inclusiva entre escolas e famílias.

**Palavras-chave:** Engajamento Familiar, Educação, Desafios Comunicativos, Colaboração Escolar.

### SUMMARY

This case study investigated the relationship between state school located in Rio Branco, Acre, and the families of its students, aiming to analyze the dynamics and impact of this partnership on the educational experience. By exploring the influence of school-family collaboration on student performance, the study identified that effective family engagement actions not only improve educational outcomes but also strengthen community cohesion and support for student development. Challenges such as communication barriers, cultural and socioeconomic differences, and limited parental participation were highlighted, suggesting the need for adaptive strategies to overcome these obstacles. Proposals for improvement included the implementation of parent ambassador programs, intensified use of communication technologies, and the expansion of school psychology services. The study concludes that continuous and effective collaboration between school and family is crucial for educational success, emphasizing the importance of constant investments in engagement policies to benefit the school community as a whole. This work highlights state school model as an example of how innovative practices can facilitate a more productive and inclusive relationship between schools and families.

**Keywords:** Family Engagement, Education, Communication Challenges, School Collaboration.

### RESUMEN

Este estudio de caso investigó la relación entre el instituto estadual, ubicado en Rio Branco, Acre, y las familias de sus estudiantes, con el objetivo de analizar la dinámica y el impacto de esta asociación en la experiencia educativa. Al explorar la influencia de la colaboración escuela-familia en el rendimiento de los estudiantes, el estudio identificó que las acciones efectivas de compromiso familiar no solo mejoran los resultados educativos, sino que también fortalecen la cohesión comunitaria y el apoyo al desarrollo estudiantil. Se destacaron desafíos como barreras de comunicación, diferencias culturales y socioeconómicas, y participación limitada de los padres, sugiriendo la necesidad de estrategias adaptativas para superar estos obstáculos. Las propuestas para la mejora incluyeron la implementación de programas de embajadores de padres, el uso intensificado de tecnologías de comunicación y la expansión de servicios de psicología escolar. El estudio concluye que la colaboración continua y efectiva entre la escuela y la familia es crucial para el éxito educativo, enfatizando la importancia de inversiones constantes en políticas de compromiso para beneficiar a la comunidad escolar en su conjunto. Este trabajo destaca el modelo del instituto estadual como un ejemplo de cómo las prácticas innovadoras pueden facilitar una relación más productiva e inclusiva entre escuelas y familias.

**Palabras clave:** Compromiso Familiar, Educación, Desafíos Comunicativos, Colaboración Escolar.

## INTRODUÇÃO

A interação entre escola e família é reconhecida como um dos pilares para o sucesso educacional e adaptativo dos alunos. Este estudo de caso foca na análise das práticas colaborativas entre uma escola e as famílias de seus estudantes, explorando como essa sinergia influencia os resultados educacionais e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao mergulhar nas políticas, comunicações e estratégias empregadas por esta instituição, o trabalho busca destacar elementos que contribuem para uma parceria eficaz, assim como identificar possíveis obstáculos que dificultam essa colaboração.

A relevância deste estudo decorre da crescente necessidade de entender como as relações entre escola e família podem ser otimizadas para atender às exigências de uma educação contemporânea, que valoriza a formação integral do aluno. Utilizando uma abordagem metodológica rigorosa, incluindo análise de documentos da escola, entrevistas com educadores, pais e alunos, além de grupos focais, este estudo de caso proporciona insights valiosos para a literatura educacional e prática pedagógica, oferecendo recomendações baseadas em evidências para fortalecer o vínculo entre as instituições educativas e as famílias.

Como as interações entre escola e família influenciam o desempenho e desenvolvimento socioemocional dos alunos em um contexto educacional específico? Apesar de ser amplamente reconhecido que a colaboração entre esses dois ambientes é crucial para o sucesso dos estudantes, persistem lacunas no entendimento de como essas relações se concretizam e quais fatores específicos contribuem para uma parceria eficaz ou, inversamente, para conflitos e mal-entendidos. Este estudo de caso se propõe a explorar essas dinâmicas em profundidade, identificando elementos chave que tanto facilitam quanto impedem uma colaboração efetiva.

O objetivo deste estudo de caso é investigar as práticas e percepções que caracterizam a relação entre uma escola e as famílias de seus alunos, com a intenção de identificar estratégias que promovam uma parceria eficiente e sustentável. Almeja-se desvendar os principais desafios e oportunidades dentro dessa interação, fornecendo uma análise detalhada das políticas, comunicações e intervenções que influenciam diretamente o desempenho educacional e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Através deste exame, espera-se oferecer recomendações práticas que possam ser aplicadas para melhorar a colaboração entre escolas e famílias em outros contextos similares.

## DESENVOLVIMENTO

### HISTÓRICO E MISSÃO DA ESCOLA

A escola estadual, localizada na cidade de Rio Branco, Acre, carrega uma rica história de comprometimento com a educação integral de seus alunos. Fundado há mais de duas décadas, a escola tem como missão principal formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Como destacado por Abreu (2016), a integração entre a escola e a família é essencial para potencializar o sucesso educativo dos alunos, uma crença que está no cerne das políticas educacionais da escola. Esta instituição sempre valorizou o diálogo constante com as famílias, entendendo que o envolvimento parental é crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Em concordância com Costa e Souza (2019), a escola observa que a participação ativa dos responsáveis nas atividades escolares amplia significativamente as experiências educacionais das crianças. O estabelecimento promove regularmente eventos e reuniões que facilitam essa interação, reforçando a ideia de que a educação é um processo compartilhado. Moreno (2018) ressalta que a organização do trabalho pedagógico deve considerar a família como um parceiro estratégico, uma prática que a escola adota ao desenvolver projetos educativos que requerem a participação familiar, visando uma colaboração efetiva que ultrapassa os muros da escola.

Segundo Resende e Silva (2016), a legislação educacional brasileira desde 1988 tem enfatizado a importância da relação família-escola. A escola estadual está alinhada com essa perspectiva legal, implementando políticas que não apenas atendem, mas superam as expectativas legais. A parceria com as famílias é vista não como uma formalidade, mas como um elemento transformador na trajetória educacional dos alunos. Esta visão é compartilhada por Da Costa, Da Silva, e Da Silva Souza (2019), que afirmam que a colaboração entre escola e família é fundamental para a formação integral da criança, algo que a escola tem buscado aprimorar através de programas inovadores de envolvimento parental.

O envolvimento dos encarregados de educação, conforme discutido por Bento, Mendes e Pacheco (2016), é uma das pedras angulares do sucesso do modelo educacional da escola estadual. A escola não somente encoraja, mas depende da participação ativa dos pais e responsáveis no dia a dia escolar, fortalecendo o vínculo educativo e afetivo entre aluno, família e instituição. Saraiva-Junges e Wagner (2016) notam que tal envolvimento é crucial para a adaptação e sucesso dos alunos, especialmente em momentos de transição e desenvolvimento acadêmico.

## **POLÍTICAS DE ENGAJAMENTO FAMILIAR NA ESCOLA**

Na escola estadual, localizada na cidade de Rio Branco, Acre, as políticas de engajamento familiar são concebidas para fortalecer a parceria entre a escola e as famílias, visando um impacto positivo no desenvolvimento educacional dos alunos. Segundo Abreu (2016), a integração efetiva entre o ambiente escolar e o familiar é crucial para potencializar o sucesso educativo, pois promove um espaço de troca contínua e suporte mútuo. Neste contexto, a escola implementou uma série de iniciativas que facilitam a comunicação constante e eficiente entre professores e pais, garantindo que ambos os lados estejam sempre informados sobre o progresso e as necessidades dos alunos.

Albuquerque e Aquino (2018) enfatizam a importância da psicologia escolar na mediação das relações família-escola, uma área que a escola tem investido significativamente. Por meio de workshops e reuniões periódicas, a inserção do psicólogo escolar para contribuir no esclarecimento dos papéis educativos dos pais, ao mesmo tempo que os educam sobre como podem contribuir positivamente para a educação de seus filhos. Esta prática não apenas melhora o ambiente educacional para os alunos, mas também fortalece os laços familiares, criando uma comunidade educativa mais coesa e informada.

De acordo com Bento, Mendes e Pacheco (2016), a participação ativa dos pais nas atividades escolares é fundamental para a construção de uma relação de confiança e colaboração entre a escola e a família. Inspirado por essa visão, a escola desenvolveu um programa de



voluntariado que permite aos pais se envolverem diretamente nas atividades curriculares e extracurriculares. Essa abordagem tem se mostrado eficaz em promover uma maior compreensão e apreciação das metodologias pedagógicas adotadas pela escola, além de permitir que os pais vivenciem de perto o ambiente educacional de seus filhos.

Costa e Souza (2019) destacam as contribuições significativas que a participação dos responsáveis pode ter na educação infantil, uma política que a escola adota com entusiasmo. A escola promove eventos regulares como dias abertos, apresentações e conferências que são desenhados para incluir os pais no processo educacional. Essas iniciativas são vistas não apenas como oportunidades para os pais observarem o progresso de seus filhos, mas também como um meio de engajá-los diretamente no diálogo educativo.

Da Costa, Da Silva e Da Silva Souza (2019) reforçam que a parceria entre escola e família é essencial para a formação integral da criança. Na escola, essa parceria é cultivada através de um planejamento colaborativo entre professores e pais, onde são discutidas as estratégias de ensino e as necessidades individuais de cada aluno. Essa prática permite que as políticas educacionais da escola sejam continuamente ajustadas para melhor atender às expectativas e necessidades das famílias, garantindo que a educação provida seja verdadeiramente adaptada e inclusiva.

Moreno (2018) discute a organização do trabalho pedagógico na educação infantil como sendo crucial para o sucesso da relação escola-família. A escola responde a essa demanda com um currículo que é sensível às sugestões dos pais e que busca integrar as famílias no processo educacional. Esta abordagem tem resultado em um modelo educativo que valoriza as experiências e conhecimentos trazidos pelas famílias, transformando-os em recursos pedagógicos que enriquecem o ambiente de aprendizagem.

## **COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: PRÁTICAS E FERRAMENTAS**

A comunicação entre escola e família na escola estadual, situada em Rio Branco, Acre, é tratada como uma das vertentes cruciais para o sucesso educativo dos alunos. Abreu (2016) argumenta que uma comunicação eficaz entre escola e família pode potencializar significativamente o sucesso educativo, ao garantir que ambas as partes estejam alinhadas e comprometidas com os objetivos educacionais dos alunos. Inspirado por essa visão, a escola adotou uma série de ferramentas digitais e estratégias comunicativas para garantir uma interação constante e produtiva.

Moreno (2018) ressalta a importância da organização do trabalho pedagógico que inclui a família no processo educacional. Na escola, isso é realizado através do uso de plataformas digitais que permitem aos pais acompanharem o progresso acadêmico de seus filhos, participar de fóruns de discussão e ter acesso a materiais didáticos e planos de ensino. Essas ferramentas são essenciais para manter os pais informados e engajados, permitindo que eles contribuam de maneira mais efetiva para a educação de seus filhos.

Albuquerque e Aquino (2018) destacam que a psicologia escolar tem um papel vital em mediar a relação entre a escola e a família. A escola ciente dessa dinâmica, insere psicólogo escolar para facilitar workshops e encontros, onde são discutidos temas como métodos de estudo em casa, manejo de comportamento e desenvolvimento emocional dos estudantes. Esses

encontros são projetados para abrir linhas de comunicação entre os pais e a equipe educacional, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira holística.

Ainda segundo Loureiro (2017), uma educação dividida, mas compartilhada entre escola e família, pode levar a resultados educacionais mais robustos. Com base nesse entendimento, a escola organiza eventos regulares, como noites de pais e mestres e reuniões de conselho de classe abertas, que são essenciais para discutir o desenvolvimento dos alunos, suas conquistas e desafios. Esses eventos não apenas mantêm os pais informados, mas também reforçam a parceria escola-família, promovendo um sentido compartilhado de responsabilidade pela educação das crianças.

Bento, Mendes e Pacheco (2016) discutem a relevância da participação direta dos pais nas atividades escolares. A escola acolhe essa ideia através da criação de comitês de pais que trabalham junto à administração escolar para co-criar políticas educacionais e atividades curriculares. Esta colaboração direta não apenas melhora a qualidade da educação oferecida, mas também eleva o sentimento de pertencimento e compromisso das famílias para com a instituição educativa.

Costa e Souza (2019) enfatizam as contribuições que a participação ativa dos responsáveis pode ter na educação infantil. Seguindo essa perspectiva, a escola implementou um programa de mentorias entre pais e professores, destinado a criar uma rede de suporte adicional para os alunos, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Este programa permite que os pais compartilhem suas habilidades e conhecimentos, enriquecendo a experiência educativa de todos os envolvidos e construindo uma comunidade escolar mais integrada e apoiadora.

Resende e Silva (2016) apontam que a legislação educacional brasileira fornece um quadro para a relação família-escola. Em conformidade com estas diretrizes, a escola se esforça para garantir que suas práticas comunicativas não apenas atendam, mas também superem as expectativas legais, proporcionando um ambiente transparente e colaborativo que beneficia todos os membros da comunidade escolar.

## **ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO EDUCATIVO**

Na escola estadual, situada na cidade de Rio Branco, Acre, o envolvimento dos pais no processo educativo é visto como um componente vital para o sucesso dos estudantes. Abreu (2016) sugere que a relação escola-família, quando bem estruturada, pode ser uma poderosa alavanca para o sucesso educativo. Inspirado por esta visão, a escola desenvolveu um conjunto de políticas que facilitam e incentivam uma participação ativa dos pais nas rotinas escolares, não só como observadores, mas como participantes ativos no processo educacional.

Bento, Mendes e Pacheco (2016), no seu estudo sobre a participação dos encarregados de educação, apontam que o envolvimento dos pais nas atividades escolares tem um impacto positivo direto no desempenho acadêmico dos alunos. A escola tomou essas descobertas a sério e implementou programas que permitem aos pais participarem de sessões de planejamento curricular, decisões pedagógicas e atividades extracurriculares, criando uma parceria educativa mais robusta e responsiva às necessidades dos alunos.

Costa e Souza (2019) discutem a importância da contribuição dos responsáveis na educação infantil, destacando como isso beneficia o desenvolvimento emocional e cognitivo

das crianças. A escola responde a esses achados com a criação de oficinas para pais que são desenhadas para ensinar estratégias de apoio ao estudo em casa, maneiras de lidar com os desafios comportamentais e técnicas para estimular o interesse das crianças pelo aprendizado. Essas oficinas não só capacitam os pais, mas também fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente educacional coeso.

Costa, Silva e Souza (2019) reforçam a ideia de que a parceria entre escola e família é essencial para a formação integral da criança. Com base nisso, a escola estabeleceu um sistema de mentoria familiar, onde cada família é associada a um mentor educacional que serve como ponto de contato para discussões sobre o progresso e bem-estar do estudante. Esse sistema permite uma troca constante de informações e um apoio mais personalizado, ajustando-se às necessidades específicas de cada aluno.

Moreno (2018) destaca que a organização do trabalho pedagógico deve integrar a família para melhorar o ambiente educacional.

Em resposta, a escola integrou os pais no desenvolvimento de projetos de aprendizagem baseados em projetos, onde pais e professores colaboram para criar experiências de aprendizagem que são significativas e relevantes para os estudantes. Isso não apenas enriquece o currículo, mas também fornece aos alunos uma sensação de conexão entre os mundos escolar e doméstico.

## **INFLUÊNCIA DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NO RENDIMENTO DOS ESTUDANTES**

Na escola, situada na cidade de Rio Branco, Acre, a influência da parceria escola-família no rendimento dos estudantes é uma área de foco contínuo, refletindo a importância dessa colaboração para os resultados educativos. Daniela Sofia Casanova Abreu, em sua dissertação de 2016, discute como a relação escola-família, quando estruturada de maneira eficaz, serve como um catalisador para o sucesso educativo. Baseando-se nesta perspectiva, a escola implementou uma série de políticas e programas destinados a maximizar a comunicação e colaboração entre a escola e as famílias dos estudantes.

Segundo Bento, Mendes e Pacheco (2016), a participação ativa dos encarregados de educação no ambiente escolar tem um impacto significativo no rendimento acadêmico dos alunos. Na escola, essa participação é encorajada através de várias iniciativas, como reuniões de pais e mestres, conselhos escolares com participação dos pais e workshops educativos que visam equipar os pais com ferramentas para apoiar o aprendizado dos seus filhos em casa.

Costa, Silva e Souza (2019) enfatizam que a colaboração entre escola e família deve ir além do suporte acadêmico, estendendo-se ao desenvolvimento integral da criança. Neste contexto, a escola desenvolveu programas que integram aspectos socioemocionais e cognitivos, oferecendo atividades que promovem o bem-estar dos estudantes e fortalecem sua capacidade de aprender em um ambiente colaborativo.

Moreno (2018) aponta a organização do trabalho pedagógico que envolve as famílias como fundamental para a criação de um ambiente educativo eficaz. Respondendo a essa necessidade, a escola organizou projetos de aprendizagem conjunta, nos quais pais e professores trabalham lado a lado para desenvolver o currículo e atividades de aprendizagem, garantindo que as necessidades e expectativas de ambos os lados sejam atendidas e respeitadas.

A pesquisa de Saraiva-Junges e Wagner (2016) sobre os estudos da relação família-escola no Brasil indica que uma parceria efetiva entre escola e família está diretamente relacionada a melhores resultados educacionais. Na escola, essa parceria é vista como essencial para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado que não apenas apoia os estudantes academicamente, mas também promove seu desenvolvimento como indivíduos capazes e responsáveis.

## **DESAFIOS NA INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS**

Na escola estadual, localizada em Rio Branco, Acre, embora a colaboração entre escola e família seja fundamental para o sucesso educativo, vários desafios persistem, afetando essa interação. Abreu (2016) aponta que uma das principais dificuldades é a discrepância nas expectativas e nos valores educacionais entre pais e educadores. Esse descompasso muitas vezes leva a mal-entendidos e frustrações de ambos os lados, o que pode comprometer a eficácia das estratégias educacionais implementadas.

Loureiro (2017) destaca que a falta de comunicação efetiva é outro desafio significativo. Na escola, esforços têm sido feitos para melhorar os canais de comunicação, mas as diferenças culturais e socioeconômicas entre as famílias muitas vezes resultam em barreiras que dificultam uma comunicação clara e aberta. A escola continua a buscar formas de superar essas barreiras, como a implementação de tecnologias de comunicação acessíveis a todos e a realização de reuniões em horários flexíveis para acomodar a rotina dos pais.

Albuquerque e Aquino (2018) discutem o papel crucial da psicologia escolar em mediar os conflitos que surgem na relação família-escola. Na escola, o psicólogo escolar desempenha um papel ativo em facilitar o diálogo e promover um entendimento mútuo. Ainda assim, situações de conflito podem persistir devido a mal-entendidos sobre as abordagens disciplinares ou as expectativas acadêmicas, o que requer uma constante atenção e adaptação das estratégias utilizadas pela equipe pedagógica.

Bento, Mendes e Pacheco (2016) identificam a baixa participação dos pais como um desafio adicional. Na escola, apesar de várias iniciativas para envolver os pais nas atividades escolares, a participação ainda é limitada, especialmente entre aqueles com horários de trabalho exigentes ou pouco acesso a recursos. Este problema é combatido através de programas específicos que buscam envolver os pais em atividades que possam ser realizadas em casa, fortalecendo assim a parceria escola-família mesmo à distância.

## **PROPOSTAS PARA MELHORIA DA COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

A melhoria da colaboração entre escola e família é vista como uma estratégia chave para enriquecer a experiência educativa dos alunos. Abreu (2016) enfatiza que uma relação escola-família bem-sucedida não só potencializa o sucesso educativo, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo. Com base nessa perspectiva, a escola tem implementado uma série de iniciativas destinadas a fortalecer essa parceria vital.

Bento, Mendes e Pacheco (2016) sugerem que a inclusão dos pais no processo educativo deve ser estruturada e contínua. Em resposta a essa orientação, a escola está explorando a implementação de um programa de embaixadores de pais, onde pais voluntários atuam como

pontes entre a escola e a comunidade, facilitando a comunicação e organizando eventos que envolvem outras famílias, promovendo um envolvimento mais profundo.

Costa, Silva e Souza (2019) realçam a importância de programas de formação para pais, que equipam os mesmos com habilidades para apoiar o aprendizado em casa. A escola tem planejado expandir seus workshops educativos para cobrir temas como métodos de estudo eficazes, uso de tecnologia para aprendizado e estratégias para gerenciar o estresse dos alunos, contribuindo para um ambiente doméstico mais propício ao estudo.

Moreno (2018) destaca a necessidade de adaptar as práticas educacionais para refletir a diversidade das famílias atendidas. Em resposta, a escola está desenvolvendo programas que consideram a variedade cultural, econômica e social das famílias, procurando personalizar a comunicação e as atividades para atender às necessidades específicas de cada grupo, garantindo que ninguém seja deixado para trás.

Albuquerque e Aquino (2018) apontam para a importância da psicologia escolar na resolução de conflitos entre escola e família. A escola planeja aumentar o número de ações que envolvam mais atuação de psicólogo escolar em sessões de mediação, onde os pais podem discutir quaisquer preocupações ou problemas em um ambiente acolhedor e profissional, melhorando assim a compreensão e cooperação mútua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo de caso sobre a relação entre a escola estadual e as famílias dos estudantes, situada na cidade de Rio Branco, Acre revelam insights valiosos sobre as complexidades e a importância dessa colaboração. Este trabalho explorou em profundidade as dinâmicas, desafios e estratégias para fortalecer a parceria escola-família, destacando a influência significativa que esta relação tem sobre o rendimento e desenvolvimento dos alunos.

Ao longo do estudo, foi evidenciado que uma colaboração efetiva entre escola e família não apenas melhora os resultados educacionais, mas também promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptativo. As práticas de engajamento familiar implementadas pela escola demonstraram ser fundamentais para aproximar a comunidade escolar, aumentando a participação dos pais e proporcionando suporte adicional para os estudantes tanto no ambiente escolar quanto em casa.

Os desafios identificados, como a comunicação ineficaz, as barreiras culturais e econômicas, e a participação limitada dos pais, são obstáculos comuns que exigem atenção contínua e estratégias adaptativas. As propostas para melhorar essa colaboração, incluindo o aumento da presença de psicólogos escolares, o uso de tecnologia e a formação de pais embaixadores, são iniciativas que a escola está empenhada em aprimorar e expandir.

Este estudo de caso reitera a necessidade de uma parceria sólida e ativa entre escola e família como um pilar essencial para o sucesso educativo. A continuidade das políticas de engajamento e a adaptação às necessidades específicas das famílias são cruciais para superar os desafios existentes. A escola com seu compromisso com a excelência educacional e a inclusão, serve como um modelo de como as escolas podem trabalhar em conjunto com as famílias para criar um futuro promissor para todos os estudantes.

Em conclusão, a relação escola-família é uma via de mão dupla onde o compromisso, a comunicação e a colaboração são fundamentais para cultivar um ambiente educacional que beneficia todos os envolvidos. Através do estudo de caso da escola, observa-se que investir em melhorias contínuas nesta relação não apenas eleva a qualidade da educação oferecida, mas também fortalece a comunidade como um todo. É essencial que tais esforços sejam mantidos e aprimorados, garantindo que a educação continue sendo uma jornada compartilhada entre escola e família.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Daniela Sofia Casanova. A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. 2016. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educacao de Paula Frassinetti (Portugal).
- ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura. *Psico-USf*, v. 23, p. 307-318, 2018.
- BENTO, António; MENDES, Guida; PACHECO, Dulce. Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. *CIAIQ2016*, v. 1, 2016.
- COSTA, Emanuelle Lourenço; SOUZA, Jane Rose Silva. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. *Khóra: Revista Transdisciplinar*, v. 6, n. 7, 2019.
- DA COSTA, Maria Aparecida Alves; DA SILVA, Francisco Mário Carneiro; DA SILVA SOUZA, Davison. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.
- LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. 2017.
- MORENO, Gilmara Lupion. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1187-1203, 2018.
- RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 24, n. 90, p. 30-58, 2016.
- SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, v. 39, n. Esp, p. s114-s124, 2016.

## A VIDA DO NORDESTINO: A PROBLEMÁTICA QUE IMPULSIONOU O PROCESSO DE MIGRAÇÃO

### THE LIFE OF THE NORTHEAST: THE PROBLEMATICS THAT DRIVED THE MIGRATION PROCESS

### LA VIDA DEL NORESTE: LOS PROBLEMÁTICAS QUE IMPULSARON EL PROCESO DE MIGRACIÓN

Fabiana Nóbrega Gomes Cintra  
fabiana-cintra3@hotmail.com

CINTRA, Fabiana Nóbrega Gomes. **A vida do nordestino: a problemática que impulsionou o processo de migração.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 255 – 264 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção

#### RESUMO

Este trabalho analisa a migração nordestina no Brasil, enfocando as condições socioeconômicas no Nordeste que impulsionam a migração, os desafios enfrentados pelos migrantes nas regiões de destino e as políticas públicas de inclusão. O Nordeste brasileiro, marcado por adversidades como seca, pobreza, desemprego e falta de infraestrutura, tem uma longa história de migração interna. Os migrantes nordestinos, ao se deslocarem para regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, enfrentam desafios significativos, incluindo discriminação, precariedade no mercado de trabalho e dificuldades de acesso a serviços básicos. Apesar das adversidades, esses imigrantes demonstram resiliência e capacidade de adaptação, preservando sua identidade cultural e formando comunidades solidárias. As políticas públicas voltadas para a inclusão dos nordestinos são essenciais para promover a igualdade de oportunidades. Programas de habitação, educação, saúde, combate à discriminação e apoio econômico são cruciais para melhorar as condições de vida dessa população. A implementação eficaz dessas políticas requer a colaboração entre governo, ONGs e sociedade civil. Em suma, a migração nordestina é uma busca por dignidade e inclusão social, destacando a necessidade de políticas abrangentes e multifacetadas para promover uma sociedade mais justa e equitativa.

**Palavras-Chave:** Desigualdade. Migração. Nordestina. Políticas. Socioeconômica.

#### SUMMARY

This study analyzes northeastern migration in Brazil, focusing on the socioeconomic conditions in the Northeast that drive migration, the challenges faced by immigrants in destination regions, and public inclusion policies. The Brazilian Northeast, marked by adversities such as drought, poverty, unemployment, and lack of infrastructure, has a long history of internal migration. Northeastern migrants, when moving to more developed regions such as the Southeast and South, face significant challenges, including discrimination, precarious labor market conditions, and difficulties in accessing basic services. Despite these adversities, these immigrants demonstrate resilience and adaptability, preserving their cultural identity and forming supportive communities. Public policies aimed at the inclusion of nordestiners are essential to promoting equal opportunities. Housing, education, health, anti-discrimination, and economic support programs are crucial to improving the living conditions of this population. Effective implementation of these policies requires collaboration between the government, NGOs, and civil society. In summary, northeastern migration is a quest for dignity and social inclusion, highlighting the need for comprehensive and multifaceted policies to promote a more just and equitable society.

**Keywords:** Inequality. Migration. Northeastern. Policies. Socioeconomic.

#### RESUMEN

Este trabajo analiza la migración nordestina en Brasil, enfocándose en las condiciones socioeconómicas del Nordeste que impulsan la migración, los desafíos enfrentados por los migrantes en las regiones de destino y las políticas públicas de inclusión. El Nordeste brasileño, marcado por adversidades como sequía, pobreza, desempleo y falta de infraestructura, tiene una larga historia de migración interna. Los inmigrantes nordestinos, al desplazarse a regiones más desarrolladas, como el Sudeste y el Sur, enfrentan desafíos significativos, incluyendo discriminación, precariedad en el mercado laboral y dificultades de acceso a servicios básicos. A pesar de las adversidades, estos inmigrantes demuestran resiliencia y capacidad de adaptación, preservando su identidad cultural y formando comunidades solidarias. Las políticas públicas destinadas a la inclusión de los nordestinos son esenciales para promover la igualdad de oportunidades. Los programas de vivienda, educación, salud, lucha contra

la discriminación y apoyo económico son cruciales para mejorar las condiciones de vida de esta población. La implementación efectiva de estas políticas requiere la colaboración entre el gobierno, ONGs y la sociedad civil. En resumen, la migración nordestina es una búsqueda de dignidad e inclusión social, destacando la necesidad de políticas amplias y multifacéticas para promover una sociedad más justa y equitativa.

**Palabras clave:** Desigualdad. Migración. Nordeste. Públicas. Socioeconómica.

## INTRODUÇÃO

A migração nordestina para outras regiões do Brasil é um fenômeno que remonta a décadas passadas, impulsionada por diversas condições socioeconômicas adversas que prevalecem no Nordeste do país. As dificuldades encontradas na região nordestina, como a seca, a falta de oportunidades de emprego e a precariedade de serviços básicos, são fatores determinantes que levam muitos nordestinos buscarem melhores condições de vida em outras áreas, especialmente no Sudeste e no Sul do Brasil (ANGELO; FOGAÇA; BARBOSA, 2020). Este movimento migratório tem implicações profundas tanto para as regiões de origem quanto para as de destino, moldando a paisagem demográfica, cultural e econômica do Brasil.

Os nordestinos, ao migrar, enfrentam uma série de desafios e transformações em suas vidas. A busca por trabalho e melhores condições de vida é o principal motivo que impulsiona esse fluxo migratório. Nas regiões de destino, como São Paulo e Rio de Janeiro, os migrantes nordestinos se deparam com um ambiente urbano muitas vezes hostil, marcado por preconceito e discriminação (CUNHA, 2016). No entanto, eles também contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento econômico dessas áreas, ocupando postos de trabalho em setores fundamentais, como a construção civil, serviços domésticos e comércio.

A chegada massiva de nordestinos às grandes cidades brasileiras tem levado a uma transformação cultural e social nessas regiões. A diversidade trazida pelos migrantes contribui para a riqueza cultural, introduzindo novas práticas, tradições e modos de vida. Ao mesmo tempo, a inserção dos nordestinos no tecido social urbano tem gerado tensões e desafios relacionados à integração e aceitação (DE ALMEIDA, 2017). A convivência entre diferentes culturas dentro das cidades brasileiras reflete a complexidade e a dinamicidade da sociedade contemporânea.

Além dos aspectos culturais e econômicos, a migração nordestina tem um impacto profundo nas estruturas familiares. A separação dos membros da família, com pais migrando em busca de melhores oportunidades enquanto filhos e cônjuges permanecem na terra natal, altera a dinâmica familiar e afeta as relações pessoais. A migração pode levar a um enfraquecimento dos laços familiares e comunitários, resultando em um sentimento de perda e desconexão entre os migrantes e suas comunidades de origem (FONTES, 2008).

A problemática que impulsiona a migração nordestina está enraizada em questões históricas e estruturais. A desigualdade socioeconômica entre as regiões do Brasil, agravada por políticas públicas ineficazes e pela concentração de recursos nas áreas mais desenvolvidas, cria um cenário onde as oportunidades são desigualmente distribuídas. O Nordeste, historicamente marcado pela pobreza e pela falta de investimentos, apresenta um quadro desfavorável que empurra seus habitantes para longe (RODRIGUES, 2017). A seca, um fenômeno climático recorrente na região, agrava ainda mais a situação, devastando a agricultura e reduzindo as possibilidades de sustento.



Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender as dinâmicas migratórias e suas implicações nas vidas dos imigrantes nordestinos e nas regiões de destino. Analisar a migração nordestina é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade, além de valorizar a contribuição cultural e econômica dos imigrantes. A pesquisa busca preencher lacunas na literatura existente, fornecendo uma visão abrangente e atualizada sobre o tema (FUSCO; OJIMA, 2015).

A metodologia utilizada neste estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica abrangente, incluindo artigos acadêmicos, teses, dissertações, livros e documentos governamentais. A análise de fontes secundárias permite uma compreensão profunda das causas, consequências e dinâmicas da migração nordestina. Além disso, entrevistas com especialistas e análise de dados demográficos complementam a pesquisa, oferecendo uma perspectiva multifacetada sobre o fenômeno (REGO, 2018).

Os objetivos deste estudo são múltiplos e inter-relacionados. Primeiramente, busca-se analisar as condições socioeconômicas que impulsionam a migração nordestina, destacando os principais fatores de expulsão e atração. Em segundo lugar, a pesquisa pretende explorar as experiências dos migrantes nordestinos nas regiões de destino, focando nas dificuldades enfrentadas e nas estratégias de adaptação utilizadas. Por fim, o estudo visa avaliar as políticas públicas voltadas para os imigrantes nordestinos, propondo recomendações para a melhoria dessas políticas e para a promoção da inclusão social e econômica dos migrantes (SANTIAGO, 2023).

## **CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS NO NORDESTE E OS FATORES DE EXPULSÃO**

O Nordeste brasileiro é uma região marcada por profundas desigualdades socioeconômicas que impulsionam a migração de sua população para outras partes do país. A economia nordestina historicamente depende da agricultura, um setor altamente vulnerável às variações climáticas. A seca é um dos maiores desafios enfrentados pelos nordestinos, causando perdas significativas na produção agrícola e impactando a subsistência das famílias. Estudos mostram que a seca recorrente no semiárido nordestino resulta em escassez de água e alimentos, exacerbando a pobreza e a insegurança alimentar (F. Esse cenário de precariedade força muitos a buscar melhores condições de vida em outras regiões (SILVA,2022).

Além das questões climáticas, a estrutura econômica do Nordeste contribui para a migração. A região apresenta um dos menores índices de desenvolvimento humano do país, refletindo baixos níveis de renda, educação e longevidade.

A falta de oportunidades de emprego formal é um dos principais fatores de expulsão. A taxa de informalidade no mercado de trabalho nordestino é elevada, com muitos trabalhadores ocupando postos precários e de baixa remuneração. Segundo dados do IBGE, cerca de 40% dos trabalhadores nordestinos estão empregados na informalidade, o que dificulta o acesso a direitos trabalhistas e previdenciários (IBGE, 2020).

A educação é outro aspecto crítico. O acesso à educação de qualidade é limitado, com altas taxas de evasão escolar e baixos índices de escolaridade média. A falta de investimentos em infraestrutura educacional e a insuficiência de políticas públicas eficazes perpetuam um ciclo de pobreza e exclusão. A precariedade na educação afeta a qualificação profissional da

população, limitando suas oportunidades no mercado de trabalho formal e incentivando a migração em busca de melhores perspectivas (SOUZA, 2018).

A saúde pública no Nordeste também enfrenta desafios significativos.

A oferta de serviços de saúde é insuficiente, e a qualidade do atendimento é comprometida pela falta de recursos e profissionais qualificados. A mortalidade infantil e materna ainda é preocupante na região, refletindo a ineficácia das políticas de saúde pública.

A precariedade dos serviços de saúde contribui para o aumento das desigualdades regionais e impulsiona a migração, na medida em que as pessoas buscam melhores condições de vida e acesso a serviços essenciais em outras partes do país (MIRANDA, 2019).

A desigualdade social no Nordeste é agravada pela concentração fundiária e pela monocultura, que limitam o acesso à terra e às oportunidades de desenvolvimento econômico para a maioria da população. Grandes propriedades rurais dominam o cenário agrícola, enquanto pequenos agricultores e trabalhadores rurais enfrentam dificuldades para obter terra e recursos para a produção. Esse quadro de desigualdade agrária fomenta a pobreza e a migração, à medida que muitos são obrigados a abandonar suas terras em busca de sustento em outras regiões (SILVA, 2019).

Além dos fatores econômicos e sociais, a violência é um problema crescente no Nordeste. A taxa de homicídios na região é uma das mais altas do Brasil, afetando principalmente jovens e moradores de áreas periféricas.

A insegurança e a violência urbana são fatores que impulsionam a migração, pois muitos nordestinos buscam um ambiente mais seguro para viver e criar suas famílias. Estudos indicam que a violência está associada à falta de oportunidades e à exclusão social, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a segurança (FUSCO; OJIMA, 2015).

A falta de infraestrutura básica é outro fator de expulsão no Nordeste. A ausência de saneamento básico, água potável, eletricidade e transporte público adequado compromete a qualidade de vida da população.

Dados do IBGE mostram que uma grande parcela das residências nordestinas não possui acesso a esses serviços essenciais, exacerbando as condições de pobreza e estimulando a migração (IBGE, 2020).

A precariedade da infraestrutura pública reflete a desigualdade regional e a ineficácia das políticas de desenvolvimento.

A vulnerabilidade ocasionada pelas secas é exacerbada pela falta de políticas públicas e eventos extremos frequentemente resultam em problemas de moradias e na perda de meios de subsistência, forçando as famílias a se deslocarem para outras regiões em busca de segurança e estabilidade (SILVA, 2019).

Em resumo, as condições socioeconômicas adversas no Nordeste brasileiro criam um cenário de vulnerabilidade e exclusão que impulsiona a migração.

A seca, a falta de oportunidades de emprego, a precariedade na educação e na saúde, a desigualdade social, a violência, a falta de infraestrutura básica e os desastres naturais são fatores inter-relacionados que compeliram muitos nordestinos a buscar melhores condições de vida em outras regiões do país.

A migração é, portanto, uma estratégia de sobrevivência diante de um contexto de adversidade e exclusão, refletindo a necessidade urgente de políticas públicas que promovam o

desenvolvimento sustentável e a inclusão social na região (ANGELO; FOGAÇA; BARBOSA, 2020).

## **DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DOS IMIGRANTES NORDESTINOS NAS REGIÕES DE DESTINO**

Os migrantes nordestinos enfrentam uma série de desafios ao se estabelecerem nas regiões de destino, principalmente nos grandes centros urbanos do Sudeste e Sul do Brasil. A adaptação a um novo ambiente, muitas vezes hostil, exige resiliência e estratégias de sobrevivência complexas. As dificuldades começam com a busca por moradia, pois muitos nordestinos acabam se estabelecendo em áreas periféricas e favelas, onde a infraestrutura é precária e os serviços públicos são insuficientes (SANTIAGO, 2023). A falta de condições adequadas de habitação impacta diretamente a qualidade de vida dos migrantes, perpetuando um ciclo de pobreza e exclusão social.

No mercado de trabalho, os migrantes nordestinos frequentemente ocupam postos de baixa remuneração e alta informalidade. As opções de emprego são limitadas a setores que exigem pouca qualificação, como a construção civil, o trabalho doméstico e o comércio informal. Essa inserção precária no mercado de trabalho está associada a jornadas de trabalho extenuantes e a condições laborais insalubres, sem garantias de direitos trabalhistas e proteção social (SILVA, 2019). A discriminação e o preconceito também são barreiras significativas, dificultando a ascensão profissional e a obtenção de melhores oportunidades.

A discriminação é um aspecto central na experiência dos migrantes nordestinos nas regiões de destino. Estereótipos negativos e preconceitos históricos contra os nordestinos contribuem para a marginalização dessa população. Estudos indicam que os nordestinos são frequentemente alvo de xenofobia, sendo rotulados como "baianos" de forma pejorativa, o que reforça a exclusão social e a segregação urbana (REGO, 2018).

Esse preconceito se manifesta em diversas esferas da vida cotidiana, desde o ambiente de trabalho até as interações sociais, impactando a autoestima e o senso de pertencimento dos migrantes.

A educação é outro desafio crucial para os migrantes nordestinos.

As crianças e jovens nordestinos enfrentam dificuldades para se integrar ao sistema educacional nas regiões de destino. A desigualdade educacional é evidente, com altos índices de evasão escolar e baixo desempenho acadêmico. As barreiras linguísticas e culturais, aliadas à necessidade de contribuir para a renda familiar desde cedo, resultam em uma taxa elevada de abandono escolar entre os jovens migrantes (REGO, 2018).

Além dos desafios econômicos e sociais, os migrantes nordestinos lidam com questões de saúde, a precariedade das condições de vida nas áreas periféricas, onde muitos se estabelecem, contribui para a disseminação de doenças infecciosas e crônicas.

O acesso aos serviços de saúde é limitado, e a qualidade do atendimento muitas vezes é insuficiente para atender às necessidades dessa população. A falta de informações sobre os direitos à saúde e o medo de discriminação nos serviços públicos também dificultam o acesso ao atendimento adequado (BORGES, 2007).

As mulheres nordestinas enfrentam desafios específicos, especialmente no que diz respeito ao trabalho doméstico e às responsabilidades familiares.

Muitas mulheres migrantes assumem empregos como empregadas domésticas, onde frequentemente são submetidas a condições de trabalho exploratórias, com longas horas de trabalho e baixa remuneração. Além disso, elas carregam o peso das responsabilidades domésticas e do cuidado com os filhos, o que limita ainda mais suas oportunidades de progresso pessoal e profissional (FONTES, 2008).

Apesar de todos esses desafios, os migrantes nordestinos demonstram uma notável capacidade de resiliência e adaptação. Muitos conseguem construir redes de apoio comunitário, que são fundamentais para a sobrevivência e integração nas novas regiões. Essas redes incluem familiares, amigos e associações de imigrantes que oferecem suporte emocional e material, ajudando na busca por emprego, moradia e acesso a serviços públicos (SANTIAGO, 2023). A solidariedade e a cooperação dentro das comunidades de migrantes são elementos chave para enfrentar as adversidades e promover a integração social.

Os migrantes nordestinos também trazem uma rica herança cultural que contribui para a diversidade e o dinamismo das regiões de destino.

A culinária, a música, a dança e as festas tradicionais nordestinas são incorporadas ao tecido cultural das cidades, enriquecendo a vida cultural urbana. Eventos como o "São João" e o "Forró" são exemplos de como a cultura nordestina é celebrada e valorizada, criando um sentido de pertencimento e identidade para os migrantes (FERNANDES, 2018). Essas manifestações culturais não apenas fortalecem os laços comunitários, mas também promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

A religiosidade é outro aspecto importante na vida dos migrantes nordestinos. A fé e as práticas religiosas oferecem conforto espiritual e um sentido de comunidade. As igrejas e outros espaços de culto frequentemente atuam como centros de apoio social, proporcionando assistência material e emocional.

A participação em atividades religiosas ajuda a fortalecer a identidade e o senso de pertença, facilitando a integração social e cultural dos migrantes (ALMEIDA, 2019).

Os migrantes nordestinos também desempenham um papel significativo no desenvolvimento econômico das regiões de destino.

Ao ocupar empregos em setores essenciais, eles contribuem para a dinâmica econômica local. Além disso, muitos migrantes se tornam empreendedores, abrindo pequenos negócios que atendem tanto à comunidade de migrantes quanto à população local. Esses negócios incluem restaurantes, lojas de produtos nordestinos e serviços variados, que não apenas geram renda para as famílias migrantes, mas também estimulam a economia local (COSTA, 2020).

O processo de migração, embora repleto de desafios, é também uma oportunidade de transformação pessoal e social para os imigrantes nordestinos.

A busca por melhores condições de vida leva muitos a desenvolver habilidades e competências que, de outra forma, não teriam sido adquiridas. A experiência migratória, com todas as suas dificuldades, pode resultar em um fortalecimento da identidade e da resiliência, promovendo um senso de agência e capacidade de superar adversidades (RODRIGUES, 2021).

Em conclusão, os desafios enfrentados pelos migrantes nordestinos nas regiões de destino são múltiplos e complexos, envolvendo aspectos econômicos, sociais, culturais e de

saúde. A discriminação e a precariedade no mercado de trabalho, a falta de acesso a serviços básicos, a violência e a exclusão social são obstáculos significativos.

No entanto, a resiliência, a solidariedade comunitária e a rica herança cultural dos imigrantes nordestinos são elementos que contribuem para a superação dessas adversidades e para a construção de uma vida digna e integrada nas novas regiões (FONTES,2008).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA OS MIGRANTES NORDESTINOS**

A inclusão dos migrantes nordestinos nas regiões de destino é um desafio que requer a implementação de políticas públicas eficazes e abrangentes. Essas políticas devem abordar as diversas dimensões da exclusão social e promover a integração econômica, social e cultural dos migrantes. No Brasil, algumas iniciativas têm sido implementadas, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a plena inclusão dos nordestinos migrantes (SANTIAGO, 2023)

Uma das áreas mais críticas é a habitação. A maioria dos migrantes nordestinos se estabelece em áreas periféricas e favelas, onde a infraestrutura é inadequada e os serviços públicos são precários (FONTES, 2008). É necessário um maior investimento em habitação social e um controle mais rigoroso sobre a aplicação dos recursos para garantir que as políticas habitacionais atinjam aqueles que mais necessitam.

No campo da educação, políticas que promovam a inclusão dos jovens nordestinos no sistema educacional são fundamentais. Programas de bolsa de estudos, apoio escolar e atividades extracurriculares podem ajudar a reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho acadêmico. Além disso, a formação de professores para lidar com a diversidade cultural e linguística dos estudantes nordestinos é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor (SPOTTI; BRANDIM, 2020). A educação é um dos pilares para a mobilidade social e deve ser tratada como prioridade nas políticas públicas.

A saúde pública também exige atenção especial. Muitos migrantes nordestinos vivem em condições insalubres que aumentam a vulnerabilidade a doenças. Programas de saúde voltados para a prevenção e o tratamento de doenças comuns nas áreas periféricas são necessários para melhorar a qualidade de vida dos migrantes. A Estratégia Saúde da Família é um exemplo de política que pode ser eficaz se implementada de forma adequada, com a presença de equipes de saúde comunitária nas áreas de maior concentração de migrantes (SANTOS, 2018). Além disso, é fundamental que os serviços de saúde estejam preparados para atender às necessidades específicas dessa população, com profissionais treinados para lidar com a diversidade cultural e social.

A inserção no mercado de trabalho é outro aspecto crucial para a inclusão dos migrantes nordestinos. Programas de qualificação profissional e geração de emprego podem ajudar a reduzir a informalidade e aumentar a renda dos migrantes. Políticas de incentivo ao empreendedorismo também são importantes, pois muitos migrantes têm potencial para abrir seus próprios negócios e contribuir para a economia local. A formalização do trabalho e a garantia de direitos trabalhistas são essenciais para a dignidade e a segurança dos trabalhadores migrantes (GOMES,2006).

A discriminação e o preconceito são barreiras significativas à inclusão dos migrantes nordestinos. Campanhas de conscientização e educação contra a xenofobia e o preconceito são necessárias para promover uma cultura de respeito e inclusão. As escolas, empresas e instituições públicas devem ser espaços livres de discriminação, onde todos possam se sentir valorizados e respeitados. A legislação contra o racismo e a discriminação deve ser rigorosamente aplicada para proteger os direitos dos imigrantes e garantir a igualdade de oportunidades (REGO, 2018).

A cultura é um importante veículo de inclusão social. A valorização da cultura nordestina nas regiões de destino pode ajudar a fortalecer a identidade dos migrantes e promover a integração social.

Eventos culturais, como festas, feiras e festivais, são oportunidades para celebrar a diversidade e promover o intercâmbio cultural. Políticas culturais que incentivem a participação dos imigrantes nordestinos em atividades culturais e artísticas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa (PEREIRA, 2019).

A participação política dos migrantes nordestinos é essencial para garantir que suas vozes sejam ouvidas e que suas necessidades sejam atendidas nas políticas públicas.

A inclusão dos migrantes nos processos de tomada de decisão, por meio de conselhos comunitários e fóruns de participação, pode fortalecer a democracia e garantir uma representação mais justa e equitativa. A educação política e a promoção da cidadania ativa são fundamentais para empoderar os migrantes e permitir que eles exerçam plenamente seus direitos (SILVA, 2019).

O acesso à justiça é uma dimensão importante da inclusão social. Muitos migrantes nordestinos enfrentam dificuldades para acessar o sistema de justiça, seja por falta de informação, medo de represálias ou barreiras financeiras.

Programas de assistência jurídica gratuita e a presença de defensores públicos nas áreas de maior concentração de migrantes podem ajudar a garantir que todos tenham acesso aos seus direitos e à proteção legal.

A justiça deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição social (LIMA, 2001)

A implementação de políticas públicas eficazes para a inclusão dos migrantes nordestinos requer uma abordagem integrada e multidimensional. É necessário um esforço conjunto de governos, sociedade civil e setor privado para criar condições que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A cooperação entre diferentes níveis de governo e a participação ativa da comunidade são fundamentais para o sucesso das políticas de inclusão (FUSCO; OJIMA, 2015).

Em conclusão, as políticas públicas e estratégias de inclusão para os migrantes nordestinos devem ser abrangentes e coordenadas, abordando as diversas dimensões da exclusão social e promovendo a integração econômica, social e cultural. Habitação, educação, saúde, mercado de trabalho, combate à discriminação, valorização cultural, participação política e acesso à justiça são áreas críticas que exigem atenção e investimento.

Somente por meio de um compromisso genuíno com a inclusão e a igualdade de oportunidades será (LIMA, 2021) possível construir uma sociedade mais justa e acolhedora para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A migração nordestina é um fenômeno complexo e multifacetado que reflete as profundas desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil. As condições adversas no Nordeste, como a seca, a pobreza, o desemprego e a falta de infraestrutura básica, atuam como forças de expulsão que impulsionam milhões de nordestinos a buscar melhores condições de vida em outras regiões do país. Nas regiões de destino, esses imigrantes enfrentam inúmeros desafios, incluindo a discriminação, a precariedade no mercado de trabalho, as dificuldades de acesso a serviços públicos essenciais e a necessidade de adaptação a novos contextos culturais e sociais.

Os migrantes nordestinos, apesar das adversidades, demonstram uma notável capacidade de resiliência e adaptação. Suas experiências evidenciam tanto as dificuldades de integração quanto as estratégias de resistência e afirmação cultural que desenvolvem em suas novas localidades. A formação de comunidades e a valorização de suas tradições são formas importantes de preservar a identidade cultural e enfrentar os estigmas associados à migração.

As políticas públicas são cruciais para a inclusão dos migrantes nordestinos e para a promoção da igualdade de oportunidades. Programas de habitação, educação, saúde, combate à discriminação e apoio econômico são essenciais para melhorar as condições de vida dessa população. A implementação de políticas eficazes requer a colaboração entre diferentes níveis de governo, organizações não governamentais e a sociedade civil, visando a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor para os nordestinos em todo o Brasil.

A migração nordestina não é apenas uma busca por melhores condições econômicas, mas também uma luta pela dignidade e pela inclusão social. Compreender as causas, os desafios e as políticas de inclusão relacionadas a esse fenômeno é fundamental para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Ao valorizar a contribuição dos nordestinos e garantir seus direitos, podemos construir um Brasil mais inclusivo e solidário, onde todos tenham a oportunidade de prosperar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, Elis Regina Barbosa; DE FÁTIMA FOGAÇA, Isabela; BARBOSA, Conceição Aparecida. O Rio de Janeiro “nordestino”: representações, subjetividades e saberes sobre a cidade. *Revista Confluências Culturais*, v. 9, n. 1, p. 167-180, 2020.
- BORGES, Selma Santos. O Nordeste Em São Paulo: desconstrução e reconstrução de uma identidade. Dissertação de Mestrado. 2007
- CUNHA, Priscila Sanara da. Imigrantes em Parnamirim/RN: uma análise a partir do retorno migratório. 2016. Dissertação de Mestrado. Brasil.
- FONTES, Paulo. Um Nordeste Em São Paulo. *Trabalhadores Migrantes Em São Miguel Paulista*. FGV 2008.
- FUSCO, Wilson; OJIMA, Ricardo. Migrações e nordestinos pelo Brasil: uma breve contextualização. In: OJIMA, Ricardo; FUSCO, Wilson. *Migrações nordestinas no século*, p. 11-26, 2015.
- GOMES, Sueli de Castro Gomes. Uma inserção dos migrantes nordestinos em São Paulo: o comércio de retalhos. *Periódico de Psicologia, Imaginário* v.12 n.13 São Paulo, 2006.
- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- LIMA, Heggon Mario Balduino de. Direitos Fundamentais dos Trabalhadores Migrantes no Brasil em Uma Perspectiva do MERCOSUL. *Revista Jurídica Editora Mizuno*, v. 1 n. 1 2022.
- REGO, Marina Chaves de Macedo. Paulistanidade e racialização o caso nordestino. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

- RODRIGUES, Marcos. Resiliência e Adaptação dos Imigrantes Nordestinos. Revista de Estudos Migratórios, v. 30, n. 4, p. 412-429, 2021.
- RODRIGUES, Telma Divina Nogueira. Análise socio-jurídica da desigualdade no acesso à cidade: condições de moradia dos imigrantes nordestinos-um estudo de caso Socio-juridical analysis of inequality in access to the city: housing conditions of northeastern immigrants-a case study. Cadernos de Direito Actual, n. 6, p. 143-152, 2017.
- SANTIAGO, Rubens Passos. O incêndio da Vila Socó como expressão da violência contra imigrantes nordestinos. 2023.
- SANTOS, Fernanda. Saúde da Família e Imigrantes Nordestinos. Revista de Saúde Coletiva, v. 24, n. 2, p. 312-325, 2018.
- SILVA, Marcio Douglas de Carvalho. Os Paus de Arara: a migração de nordestinos na década de 1950, sob o olhar das fotorrepotagens da revista O Cruzeiro. Revista de Pesquisa Histórica – CLIO, vol.40, p. 179-181, Jul-Dez,2022
- SPOTTI, Carmem Véra Nunes; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Formação Continuada de Professores e Interculturalidade: Reflexões sobre Aspectos Multiétnicos do Ensino em Língua Portuguesa. Revista e-Curriculum vol.18 no.3 São Paulo jul./set 2020 Epub 01-Dez-2020.



**LIBRAS: BRINCANDO E APRENDENDO MATEMÁTICA**  
**LIBRAS: PLAYING AND LEARNING MATHEMATICS**  
**LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA (LIBRAS): JUGANDO Y APRENDIENDO**  
**MATEMÁTICAS**

Rian Felipe Arouche Costa Lima  
rian.felipe18@hotmail.com

LIMA, Rian Felipe Arouche Costa. **Libras: brincando e aprendendo matemática.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 265 – 272 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Ederson R. Pacheco Farias

### RESUMO

A educação de surdos vem trilhando novos caminhos no que tange a inclusão, que oportunizam a educação para todos. No entanto, em pleno século XXI nossas escolas precisam de atenção para que as metodologias e práticas adotadas assegurem um processo de ensino e aprendizagem mais significativos. O lúdico, o brincar propiciam diversas experiências que trazem mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Nesse sentido, o ensino de matemática por meio da Libras com a utilização de atividades envolvendo materiais didáticos adaptados, explorando os recursos visuais por meio das novas tecnologias, deverá agregar potencial significativo e pode contribuir para a educação de alunos surdos. Desta forma, o presente estudo se deu por meio de leituras críticas e reflexivas com base em pesquisas, artigos, sites e entre outros, assim traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes, descritivo no sentido de expor as colocações dos autores pesquisados, assim como as legislações que abordam o tema e de forma discursiva buscamos explicitar, identificar, quais as necessidades para atender a conjuntura atual da educação inclusiva. Dessa maneira, o papel do professor, da escola, da comunidade e família são extremamente importantes para o melhor desenvolvimento do educando surdo, explorando suas potencialidades e capacidades cognitivas que precisam ser desenvolvidas e para isso a utilização de recursos didáticos mais eficientes são necessários, trazendo exemplos do dia a dia para que eles possam compreender e assimilar os conceitos abordados em seus respectivos conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Libras. Matemática. Aprendizagem.

### SUMMARY

Deaf education has been forging new paths in terms of inclusion, providing opportunities for education for all. However, in the 21st century, our schools still require attention to ensure that the methodologies and practices adopted provide a more meaningful teaching and learning process. Playful activities and games offer diverse experiences that bring about profound changes in terms of educational concepts and practices. In this sense, teaching mathematics through Libras (Brazilian Sign Language), using activities involving adapted teaching materials and exploring visual resources through new technologies, should add significant potential and contribute to the education of deaf students. Thus, this study was carried out through critical and reflective readings based on research, articles, websites, and other sources. We developed a qualitative approach in an exploratory study to present consistent foundations, descriptively exposing the perspectives of the researched authors, as well as the legislation addressing the topic. In a discursive manner, we aimed to clarify and identify the needs to meet the current context of inclusive education. In this way, the role of the teacher, the school, the community, and the family are extremely important for the better development of deaf students, exploring their potential and cognitive abilities that need to be developed. To achieve this, the use of more efficient teaching resources is necessary, bringing examples from everyday life so they can understand and assimilate the concepts addressed in their respective subjects.

**Keywords:** Special Education. Libras. Mathematics. Learning.

### RESUMEN

La educación de personas sordas ha estado abriendo nuevos caminos en lo que respecta a la inclusión, lo que brinda oportunidades para una educación para todos. Sin embargo, en pleno siglo XXI, nuestras escuelas necesitan atención para que las metodologías y prácticas adoptadas aseguren un proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo. El juego y lo lúdico ofrecen diversas experiencias que traen cambios profundos en términos de concepciones y prácticas educativas. En este sentido, la enseñanza de matemáticas a través de la Lengua de Señas Brasileña (Libras), con el uso de actividades que involucren materiales didácticos adaptados y la exploración de recursos visuales mediante las nuevas tecnologías, debería agregar un potencial significativo y puede contribuir a

la educación de los estudiantes sordos. De esta manera, el presente estudio se desarrolló a través de lecturas críticas y reflexivas basadas en investigaciones, artículos, sitios web y otras fuentes. Así, trazamos un enfoque cualitativo en un estudio exploratorio para presentar fundamentos consistentes, descriptivo en el sentido de exponer las posturas de los autores investigados, así como las legislaciones que abordan el tema. De forma discursiva, buscamos explicitar e identificar cuáles son las necesidades para atender la situación actual de la educación inclusiva. De esta manera, el papel del profesor, de la escuela, de la comunidad y de la familia es extremadamente importante para un mejor desarrollo del estudiante sordo, explorando sus potencialidades y habilidades cognitivas que necesitan ser desarrolladas. Para ello, es necesario el uso de recursos didácticos más eficientes, trayendo ejemplos de la vida cotidiana para que puedan comprender y asimilar los conceptos abordados en sus respectivos contenidos.

**Palabras clave:** Educación Especial. Lengua de Señas Brasileña (Libras). Matemáticas. Aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

Com base na conjuntura atual sobre a Educação de Surdos, sujeitos que por muitos anos tiveram negada a possibilidade de aprender a língua de sinais para comunicação, sendo obrigados a desenvolver a oralidade e fazer leitura labial (GESSER, 2009). O Decreto 5626 (BRASIL, 2005) propiciou aos surdos a garantia da educação bilíngue e/ou ensino em salas regulares com a presença de um intérprete, assegurando também o atendimento especializado no turno inverso.

A partir deste Decreto, entram em cena o espaço escolar e a língua de sinais, que não é universal, mas é reconhecida linguisticamente, porque apresenta gramática própria e estrutura em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático e semântico). Além disso, manifesta características tais como a criatividade (possibilidade de combinar unidades), flexibilidade (é versátil, podemos utilizar todos os tempos verbais), descontinuidade (diferenças mímicas – como a configuração de mãos e a contextualização mudam o sentido da palavra) e arbitrariedade (regras específicas). No Brasil, temos a Libras (Língua Brasileira de Sinais) (GESSER, 2009).

O papel da linguagem e sua relação com o desenvolvimento cognitivo nos levam a entender possibilidades para o ensino. Nesse sentido, Gesser (2009), apoiado nos estudos de Vygotsky, assinala que os surdos não apresentam problemas cognitivos de aprendizagem, mas sim barreiras na escolarização. Nessa direção, Moura (2013, p. 20) acentua que é "[...] pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades", mostrando a necessidade de comunicação, de troca de experiências de interações com o meio para que esses alunos possam compreender o mundo à sua volta e constituir-se como sujeitos sociais.

As crianças surdas, do ponto de vista psicológico e pedagógico, devem ser compreendidas no mesmo paradigma que as crianças ouvintes, com a especificidade de que seu desenvolvimento ocorre de forma diferente, pois recorrerão a outros instrumentos de mediação, como os gestos e sinais (VYGOSTKI, 1997). Este autor explica que na internalização dos instrumentos e signos, produzidos por meio da interação com o meio, é que acontece o

desenvolvimento cognitivo. Assim, a linguagem é responsável pela mediação entre o indivíduo e a cultura, ainda mais que as funções psicológicas superiores, socialmente formadas, são culturalmente transmitidas por meio da linguagem.

Por outro lado, Vygotski (1997) afirma ainda que a linguagem e o pensamento surgem da necessidade de comunicação, que são resultantes das adaptações necessárias da vida. Em sua acepção, a escola constitui-se como espaço para aprender a língua, e praticamente todas as atividades estão ao alcance dos surdos, e isso abre uma oportunidade de um ensino em conjunto com as pessoas ouvintes. Góes (2012) pontua que a deficiência não restringe as possibilidades, mas que existem possibilidades diferentes, e o planejamento da sala de aula deve dedicar-se ao que a criança potencialmente pode aprender.

Desse modo, Vygotsky (1998), a aprendizagem inicia antes de a criança ingressar à escola. O autor exemplifica que as crianças, em seu cotidiano, têm contato com medidas, quantidades, operações de adição, ou seja, a aritmética já está presente em diversas situações. Dessa forma, a criança aprende com outra pessoa, nas mais diferentes interações com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, um conceito importante é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida por Vygotsky (1998) como a distância entre a determinação das soluções de problemas de forma independente, o que a criança já sabe e o que ela é potencialmente capaz de aprender com a mediação de um adulto. É na ZDP que o professor atua para transformar os conhecimentos que o aluno já tem em conhecimento científico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, muitas são as discussões em torno da Educação Especial, especificamente quando o tema é a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula do ensino regular. Pesquisadores (Doziat, 2013; Matos; Mendes, 2015; Oliveira; Manzini, 2016) assinalam que avanços importantes foram conquistados, como a Sala de Recursos Multifuncionais e o apoio especializado, mas que ainda precisamos de mais investimento na qualificação dos professores e na estrutura física das escolas, bem como de profissionais habilitados para o acompanhamento dos alunos e a efetivação das políticas públicas no interior das escolas.

Diante desses desafios, existe a compreensão da Educação Especial direcionada à inclusão dos alunos, garantindo condições de acesso e permanência nas escolas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda esse tema de modo que todos os alunos possam aprender juntos no mesmo espaço educacional, com a finalidade de participação, aprendizagem e continuidade da Educação Infantil ao Ensino Superior (Brasil, 2014). A inclusão parte do princípio de que a educação é direito de todos e essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

Há de se considerar que os desafios e caminhos a serem traçados pelos educadores do século XXI devem contemplar a “ação da criança, a sua participação ativa durante o processo de aquisição do conhecimento, a partir de desafiadoras atividades de aprendizagem” (Frizzo; Marin, 1989, p. 14). As atividades desafiadoras propostas devem ser condizentes com a realidade e as aspirações nutridas pelo aluno, levando-se em conta que o processo educativo evoluiu bastante a partir do aparato tecnológico, e a criança de hoje adentra ao ambiente escolar com uma bagagem muito mais diversificada comparando-se a tempos mais remotos.

Sob essa perspectiva, Mortatti (2007) contribui que a educação vai ganhando novos sentidos, de acordo com cada momento vivido pela sociedade, ou seja, esses novos caminhos vão se ajustando conforme os sujeitos ganham evolução, e não há como comparar totalmente as ferramentas utilizadas pelos educadores da década de 1960, por exemplo, com o formato educacional do mundo contemporâneo.

Para Freire (1998) para que o aluno consiga ter domínio dos signos linguísticos escritos é necessário que seja envolto em experiências sociais que darão embasamento para a sua leitura de mundo, isto é, a aprendizagem propriamente dita na escola, depende muito das relações que o aluno desenvolve antes de ter contato com o ensino formal.

Conforme Lacerda (2006):

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (Lacerda, 2006, p. 165).

Nesse sentido, a elaboração de propostas educacionais que contemplem a criança surda é algo que ainda demanda de tempo, muitos estudos e pesquisas voltadas para uma inclusão mais efetiva e adequada, isto é, que se aproprie de práticas pedagógicas coerentes e uma didática metodológica que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

Corroborando com esses pensamentos, Quadros (2006) defende que:

No que diz respeito à surdez, a inclusão de surdos no âmbito da educação nos dias atuais traduz o distanciamento gradativo da visão medicalizada da surdez e o reconhecimento político dessa população revelando novos horizontes que traduzem a viabilidade na construção de projetos políticos pedagógicos que focalizem o conhecimento determinado pela diversidade cultural que constitui a sociedade em toda a sua magnitude, e a cultura surda faz parte dessa conjuntura (Quadros, 2006, p. 97).

A construção de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade humana inclui automaticamente a criança surda. Porém, muito do que se pode observar no Brasil é que em muitas escolas esses projetos funcionam perfeitamente 15 na teoria, mas na prática de aplicação deixam muito a desejar, causando frustração tanto para a criança quanto para seus familiares, que veem na escola um aparato de acompanhamento para o desenvolvimento de seus filhos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este trabalho descreve um estudo de abordagem qualitativa, onde a preocupação maior das ações se pautou em relacioná-lo com aspectos da realidade centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais da temática (GEHARDTH; SILVEIRA, 2009). Quanto aos seus objetivos, constitui-se em uma pesquisa exploratória, pois seguindo o pensamento de Oliveira, (2011) buscou-se descobrir meios de adquirir maior familiaridade com o assunto-objeto da pesquisa.

O período dos estudos se desencadeou várias vertentes, sendo aplicada como técnica à coleta de dados, a pesquisa, já que foi necessária consulta à bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado como revistas, livros, sites e trabalhos acadêmicos (Marconi; Lakatos, 2003). Para a discussão dos dados utilizou-se a análise de conteúdo como técnica, pois conforme Oliveira (2011) esta técnica possibilita trazer à tona informações implícitas e significados intrínsecos contidos no estudo, ampliando seu entendimento e a descoberta desta pesquisa.

Também foi feito levantamento bibliográfico teórico por meio de livros, artigos e legislação pertinente à educação de surdos. Na perspectiva metodológica utilizou uma abordagem qualitativa para análise e discussão da temática, levando em consideração os aspectos apontados pela literatura pesquisada (MINAYO, 2001).

Após as leituras críticas e reflexivas sobre a ensino de matemática na educação de surdos, por meio de atividade lúdicas que possibilitem um aprendizado mais significativo, traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes, descritivo no sentido de expor as colocações dos autores pesquisados, assim como as legislações que abordam o tema e de forma discursiva buscamos explicitar identificar quais as necessidades para atender a conjuntura atual da educação inclusiva para o educando surdo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estamos vivenciando na educação atual em nosso país, vários processos de mudanças no ambiente escolar, no sentido de favorecer o aprendizado dos alunos surdos, na tentativa de oferecer um ensino de qualidade e que leve em consideração o potencial, as habilidades cognitivas e estimule o pensamento criativo dos mesmos, propiciando um ambiente favorável para esse fim.

Nesse sentido, o ensino de matemática para alunos surdos perpassa por todas essas questões e merece atenção quando o pensamos em relação à linguagem, uma vez que estamos acrescentando uma nova – a linguagem matemática, com todos seus postulados, teoremas e demonstrações. No tocante à linguagem da matemática, ainda há muitos termos que não possuem um sinal em LIBRAS, situações que exigem, muitas vezes, que os intérpretes negociem um novo sinal com os surdos, ou usem a datilologia para traduzir um determinado conceito que está sendo ensinado pelo professor. Assim, Borges e Nogueira (2016) acrescentam que a língua de sinais ainda está em construção, que pode haver situações em que o intérprete de LIBRAS não tem domínio da matemática, configurando situações de dificuldades para os surdos.

Os estudos no campo da Matemática têm entusiasmado pesquisadores (Coutinho; Carvalho, 2016; Moura, 2015; Rodrigues; Geller, 2016; Sales; Pentead; Moura, 2015), que desenvolvem estudos com conteúdos de matemática contemplados no Ensino Fundamental e destacam a língua de sinais como necessária no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que acontecem as trocas, a negociação de significados e a linguagem é compartilhada.

Assim sendo, a Libras atua como mediadora dos processos cognitivos. Nessa perspectiva, Moura (2013, p. 15) contribui: "A LIBRAS desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte".

Segundo Frizzarini e Nogueira (2014) acrescentam que a língua de sinais também apresenta características específicas no que se refere à linguagem matemática, alicerçadas no fundamento da representação. Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento algébrico dos surdos, as autoras enfatizam que esses alunos precisam fazer uso de LIBRAS para generalizar e abstrair as representações algébricas; logo, devem explorar as vantagens que a língua lhes fornece, desprendendo-se do uso exagerado dos algoritmos.

As abordagens para a matemática em sala de aula precisam ir além dos processos metódicos e da memorização de fórmulas; anseia-se por um ensino contextualizado, diverso, que extrapole a escola, e no qual possam ser abordados assuntos sociais, políticos e ambientais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe que os alunos sejam capazes de resolver problemas nos diferentes cenários, utilizando instrumentos da matemática para aplicar conceitos e procedimentos para obter soluções e saber interpretá-las. Coutinho e Carvalho (2016) contribuem com estudos acerca do letramento propondo práticas de leitura em aulas de matemática. Pontuamos que, no ambiente de inclusão, isso possibilita refletir sobre a constituição da identidade surda.

Como estratégias que contemplam e apresentam resultados satisfatórios do ensino da disciplina de Matemática para estudantes surdos, alguns autores (Arnoldo; Ramos; Thoma, 2013; Brettas, 2015; Fernandes; Healy, 2013) recorrem em suas pesquisas à Teoria Histórico-Cultural e utilizam o conceito de mediação, em que a Libras desempenha o papel de mediação e colabora na internalização dos conceitos da disciplina de Matemática.

Os alunos surdos demonstram certa facilidade em realizar cálculos e as dificuldades aparecem quando lhes são apresentados textos de linguagem específica da matemática, uma vez que não são expressos em Libras (Costa; Silveira, 2014). Nessa lógica, Nogueira, Andrade e Zanquetta (2011) refletem sobre a formação efetiva dos conceitos, e questionam se os alunos surdos aprenderam ou apenas memorizaram os procedimentos e os algoritmos do cálculo. Tanto os estudos de Costa e Silveira (2014) quanto os de Nogueira, Andrade e Zanquetta (2011) concluem que não é somente uma tradução de uma língua para outra, por meio do intérprete, mas que essa interpretação envolve questões culturais, domínio da linguagem matemática e posiciona o professor como mediador das relações, propondo atividades que permitam que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem. Fernandez-Viader e Fuentes (2013) asseveram que os erros cometidos pelos alunos surdos nas operações de adição e subtração podem estar relacionados à falta de pré-requisitos de matemática devido à falha conceitual que acontece no ensino dessa disciplina para esses estudantes, aliada à exiguidade de experiências educacionais anteriores à escola.

O ensino de matemática passou por muitas adaptações e transformações em seu currículo, mas principalmente em sua perspectiva metodológica, que amplia os recursos e instrumentos utilizados em sala de aula, com o uso de materiais didáticos manipuláveis, representações visuais e ambientes tecnológicos. Nesse sentido, quando pensamos a Educação Especial, essa realidade também deve estar presente, e algumas pesquisas nos mostram bons resultados (Fernandes; Healy, 2016), pois permitiram que os alunos explorassem estruturas

visuais, e relacionassem a comunicação visual dos conhecimentos matemáticos e a língua de sinais. Entretanto, apesar de todos os esforços e das barreiras de comunicação, o principal desafio dos professores de matemática "é encontrar contextos nos quais as interpretações dos objetivos da atividade estimulem os alunos a se apropriarem de tais ferramentas" (Fernandes; Healy, 2013, p. 367).

A inclusão dos alunos surdos na sala de aula pode ser contemplada de duas maneiras: por meio do ensino regular e pelo acompanhamento do intérprete ou em escolas bilíngues. Ambas apresentam vantagens e desafios, e a questão central é que o aluno alcançará sucesso no ensino de matemática se houver respeito à sua diversidade linguística e meios que oportunizem e valorizem suas capacidades, seja pela visualização, pelo uso da língua oral ou sinalizada. Enfim, meios que tenham um planejamento direcionado às suas potencialidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem o aluno surdo, é possível promover e garantir mais conhecimento, além de oferecer uma aprendizagem significativa e de qualidade por meio do brincar, para isso se faz necessário adotar estratégias e recursos adaptados, e utilizar metodologias adequadas e didáticas mais eficientes para que a Libras faça parte do dia a dia desse educando. Com isso, o aprendizado se dá de uma forma qualitativa e segura, suprimindo as demandas encontradas no âmbito escolar e cumpra cabalmente essas necessidades, transformando-as em benefícios para esse aluno, assim como à toda comunidade surda.

Dessa maneira, o ensino de matemática por meio da brincadeira ou qualquer atividade que envolva o brincar, fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Entendendo que o educando surdo tem suas potencialidades e precisam ser desenvolvidas e para isso as metodologias precisam ser repensadas de forma a contemplar os elementos necessários para o desenvolvimento desses educandos. Porém, entendendo que mesmo com essa visão e ação inclusiva, a comunidade escolar, as famílias podem contribuir com a inclusão do aluno surdo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLDO JR., H.; RAMOS, M. G.; THOMA, A. S. O uso do multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387-409, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300006>>. Acesso em: 16 de novembro 2022.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 479-500, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.
- BRASIL. Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2014.
- BRASIL, Ministério da educação – Secretaria de Educação Fundamental. PCN'S-Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRETTAS G. A. A theory of personality: the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton, 2015.
- COSTA, Carla Eliza; SILVEIRA, Clovis Batista de. Matemática para estudantes surdos: uma proposta para intervenção em sala de aula. Trabalho apresentado na I Semana de Matemática da UTFPR. 18 a 22 de novembro. Toledo: 2014
- COUTINHO, M. B. J.; CARVALHO, E. T. Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2016.
- DOZIAT, M. Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas. São Paulo. Estudos e Educação 2013

- FERNANDES, Angela Maria de Sousa; HEALY, Verônica Pereira A importância dos jogos pedagógicos para ensinar matemática a surdos e ouvintes. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. n. 06, v. 07, p. 13-33, Junho de 2018
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FRIZZARINI I. F.; NOGUEIRA, E. B. *Jogos adaptados utilizados como recurso pedagógico facilitador para o ensino de Libras em Castanhal-PA*. Realize Eventos e Editora. Campina Grande. 2014
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (orgs). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GESSER, A. *Línguas de sinais: Educação e linguística*. Florianópolis: Editora da UFSC.2009
- GÓES, M. C. R. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. 212
- LACERDA, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2006.
- MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 310f. Atlas S/A, São Paulo, 5. ed. 2003.
- MATOS, M. C; MENDES V. F. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. São Paulo: MEC/SEESP, 2009.
- MINAYO, M. C. *Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?* In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007. p. 155 – 168. 28
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, CONPED, 2007.
- MOURA, M. C. de. *Identidade e linguagem em surdos*. São Paulo: Editora Paulistana, p. 20. 2015
- NOGUEIRA, Daiane; ANDRADE, Bruna Fagundes Antunes. ZANQUETTA, Ana Paula. *Currículo de Matemática: estratégias de ensino para alunos surdos*. X ANPED SUL. Florianópolis: 2014.
- OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. UFG - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.
- QUADROS, Ronice Müller. (Org.). *Estudos Surdos I. Série Pesquisas*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. 324p. Disponível em: <http://editora-araraazul.com.br/novoeaa/pesquisasemestudos-surdos/>. Acesso em: 11/11/2022.
- RODRIGUES, F. B. V.; GELLER, E. F. R. *Processo de Desenvolvimento de Software Educacional: proposta e experimentação*. CINTEDUFRGS. *Novas Tecnologias na Educação*. V. 3 Nº 1, p.1-1, 2016
- SALES, M. F. D.; PENTEADO, R. D. C. C.; MOURA, V. B. D. *Software Educativo como auxílio na aprendizagem da matemática: uma experiência utilizando as quatro operações com alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I*. ECCOM, v. 4, n. 7. 2015
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.1997
- VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. São Paulo: Editora Ática.1998



## LIBRAS: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO TEATRO

### LIBRAS: INCLUSIVE PRACTICES FOR TEACHING AND LEARNING THROUGH THEATER

### LIBRAS: PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL TEATRO

Rian Felipe Arouche Costa Lima  
rian.felipe18@hotmail.com

LIMA, Rian Felipe Arouche Costa. **Libras: práticas inclusivas para o ensino e aprendizagem por meio do teatro.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 273 – 281, setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Ederson R. Pacheco Farias

#### RESUMO

O presente estudo destaca a escola como responsável por implementar ações que promovam a aprendizagem, e dentro da proposta da educação inclusiva efetiva, precisa apresentar um ensino significativo e atrativo. Por outro lado, a educação de surdos deve considerar a língua de sinais como artefato cultural, no qual o trabalho em sala de aula deve ter início por meio de textos úteis como diários, cartas, reportagem, assim como momentos de contação de história em Libras. A metodologia consiste em um estudo de caráter qualitativo e dissertativo por meio da coleta de dados, a pesquisa feita por consulta às bibliografias disponíveis em revistas, livros, sites e trabalhos acadêmicos. Reflexões acerca do teatro nas práticas inclusivas na educação de surdos, traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes. Nesse sentido a arte dramática, atividade importante para a troca de experiências, informações e vivências cotidianas, dentro e fora da sala de aula, enriquecendo a aprendizagem e o convívio entre esses dois grupos linguísticos. O teatro também possibilita dentro das inter-relações no contexto educacional, um convívio mais efetivo e global entre surdos e ouvintes. Desta forma o professor enquanto mediador, deve oportunizar aos seus alunos a construção de um aprendizado mais significativo, por meio de atividades que exploram a expressão corporal. Contudo, as práticas devem ser respeitando diversidade utilizando estratégias para que o aluno possa compreender o mundo que o cerca. Por isso são necessárias as práticas e devem ser sempre atualizadas e revisadas, com a finalidade de ajudar o aluno.

**Palavras-chave:** Práticas Inclusivas. Educação de Surdos. Teatro. Libras

#### SUMMARY

The present study highlights the school as responsible for implementing actions that promote learning, and within the proposal of effective inclusive education, it must present meaningful and attractive teaching. On the other hand, deaf education should consider sign language as a cultural artifact, in which classroom work should start through useful texts such as diaries, letters, news articles, as well as storytelling moments in Libras. The methodology consists of a qualitative and discursive study through data collection, carried out by consulting bibliographies available in journals, books, websites, and academic papers. Reflections on theater in inclusive practices in deaf education reveal a qualitative approach in an exploratory study to present consistent foundations. In this sense, dramatic arts are an important activity for the exchange of experiences, information, and daily experiences, inside and outside the classroom, enriching learning and the interaction between these two linguistic groups. Theater also enables more effective and comprehensive relationships between deaf and hearing students within the educational context. Thus, the teacher, as a mediator, should provide students with the opportunity to construct more meaningful learning through activities that explore body expression. However, practices must respect diversity, using strategies that allow the student to understand the world around them. Therefore, practices must always be updated and revised with the aim of helping the student.

**Keywords:** Inclusive Practices. Deaf Education. Theater. Libras.

#### RESUMEN

El presente estudio destaca a la escuela como responsable de implementar acciones que promuevan el aprendizaje, y dentro de la propuesta de educación inclusiva efectiva, debe presentar una enseñanza significativa y atractiva. Por otro lado, la educación de sordos debe considerar la lengua de señas como un artefacto cultural, en el cual el trabajo en el aula debe comenzar a través de textos útiles como diarios, cartas, reportajes, así como momentos de narración de cuentos en Libras. La metodología consiste en un estudio cualitativo y disertativo a través de la

recolección de datos, realizado mediante la consulta de bibliografías disponibles en revistas, libros, sitios web y trabajos académicos. Reflexiones sobre el teatro en las prácticas inclusivas en la educación de sordos revelan un enfoque cualitativo en un estudio exploratorio para presentar fundamentos consistentes. En este sentido, las artes dramáticas son una actividad importante para el intercambio de experiencias, informaciones y vivencias cotidianas, dentro y fuera del aula, enriqueciendo el aprendizaje y la convivencia entre estos dos grupos lingüísticos. El teatro también permite, dentro de las interrelaciones en el contexto educativo, una convivencia más efectiva y global entre sordos y oyentes. De esta manera, el docente, como mediador, debe brindar a sus alumnos la oportunidad de construir un aprendizaje más significativo a través de actividades que exploran la expresión corporal. Sin embargo, las prácticas deben respetar la diversidad utilizando estrategias para que el alumno pueda comprender el mundo que lo rodea. Por ello, las prácticas deben ser siempre actualizadas y revisadas con el objetivo de ayudar al alumno.

**Palabras-clave:** Prácticas Inclusivas. Educación de Sordos. Teatro. Libras.

## INTRODUÇÃO

A concepção sobre o ensino de Libras está diretamente associada ao conhecimento histórico e sócio antropológico no que diz respeito a análise legítima do panorama atual, levando em consideração as lutas da comunidade surda, portanto a necessidade da inclusão social nos faz entender que o ensino de libras e suas práticas educativas demandam de discussão, debates, disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos (Brito, 1993). No entanto, o pensar no simples acesso à escola, e de que forma as práticas e como os professores estão sendo preparados para receber os alunos devidamente, assim contribuir para construção de conhecimentos significativos com esses educandos. Com isso, Sader destaca que:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela (Sader, 2005, p. 16);

Nesse sentido, a escola é responsável por implementar ações que promovam a aprendizagem. Logo, o conhecimento de mundo para o surdo exige o domínio sobre sua língua natural, além de possuir o conhecimento da língua portuguesa. A escola tem um papel importantíssimo no processo de recepção do aluno surdo, isto é, com profissionais qualificados para auxiliá-lo na construção do seu próprio conhecimento. Dentro das propostas de uma educação inclusiva efetiva, precisa apresentar um ensino significativo e atrativo, e para Brasil (2001) na escola a superação de barreiras se dá a partir do aprendizado, da interação, criação, pensamento e principalmente por meio do acesso a todas as tecnologias, assim que auxiliam e valorizam as suas potencialidades.

Entretanto, Didó (2013) defende uma prática pautada no dialogismo a partir das especificidades linguísticas do aluno surdo, sobre uma concepção bilíngue e bicultural. Além de dar ênfase sobre o pensar para aulas mais adaptadas, cujo a presença do intérprete não seja necessária, propiciando ambientes que se assemelham ao das escolas bilíngues (Didó, 2013). Nessa perspectiva as práticas pedagógicas devem contribuir para o processo de ensino aprendizagem, visto como o principal intuito das escolas. De acordo com Lacerda (2006), o professor não pode deixar sob a responsabilidade do intérprete ensinar o aluno surdo, no qual os papéis do intérprete e do professor devem ser bem estabelecidos. Visto que a educação

bilíngue de surdos deve estar embasada em aspectos como a linguagem, participação da família, políticas públicas eficientes e professores capacitados (Souza, 2012).

Segundo Libâneo (1994):

O professor não transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Nesse processo o aprendizado, se forma por meio do desejo de aprender e conhecer, seja através da curiosidade ou até mesmo de uma inquietação, o que é válido tanto para surdos quanto para ouvintes. Para Didó (2013) o trabalho em sala de aula deve ter início por meio de textos úteis como diários, cartas, reportagem, assim como momentos de contação de história em Libras, com livros interessantes que instiguem o desejo da leitura. Já existem livros traduzidos para a língua de sinais, como por exemplo: Cinderela Surda, O Feijãozinho Surdo, Rapunzel Surda, entre outros, e através de rodas de leitura, visita a biblioteca e subsidiar uma leitura mais autônoma, fazendo textos e registros em português escrito e em escrita de sinais propiciam momentos que podem ser interessantes para a estimulação do aluno.

Outra ferramenta interessante é o dicionário alfabético é uma forma de auxiliar o aluno na leitura, pois quando ele não reconhece alguma palavra, ele procura pela letra inicial. Com isso a recepção do aluno surdo em sala de aula, sem a presença de intérpretes e sem professores com formação específica na educação de surdos, no que se refere a procedimentos curriculares e pedagógicos implicados em uma educação bilíngue bicultural para surdos, ocasionam prejuízos para os professor e alunos. Entre esses prejuízos, é possível citar a pura e simples memorização por parte do aluno surdo do vocabulário em português, isto é, o professor precisa ser capacitado na sua área específica de atuação (LOPES; MENEZES, 2010).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora no contexto das escolas inclusivas, os educandos surdos sofrem prejuízos e atrasos em relação aos educandos ouvintes. Por outro lado, a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem não cabe exclusivamente aos intérpretes de Libras no que diz respeito da mediação da comunicação, visto que por vezes não conseguem atender às demandas linguísticas e nem tradutórias necessárias ao desenvolvimento educacional dos educandos surdos. Enquanto os ouvintes estão naturalmente inseridos em um contexto linguístico que os favorece, por se comunicarem e se expressarem por meio da língua oral. De acordo com Chaveiro (2011) e Oliveira-Silva (2017), as barreiras comunicacionais em relação as línguas orais reflete na quantidade e qualidade das informações, por vezes perdidas, visto que disponíveis em línguas de sinais, e esse cenário é prejudicial para os surdos, no qual se encontram em um universo oral-auditivo e impossibilitados de interagir com outros colegas surdos e ouvintes (Machado, 2006; Perlin, 2012; Quadros, 1997).

No entanto, Oliveira-Silva (2017) enfatiza que tanto a língua de sinais quanto a língua oral são relevantes para os educandos surdos, isto é, se complementam em diferentes contextos de suas vidas. Desta forma, a língua de sinais é imprescindível no processo de construção da

linguagem e da identidade do sujeito surdo. Com isso, a língua oral deve ser utilizada na modalidade escrita e contribui na interação comunicativa com as pessoas que não sabem a língua de sinais.

Sobre a formação dos professores na educação de surdos, Correia (2008) afirma que:

[...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p.28).

Desta forma uma educação voltada para estudantes surdos precisa considerar a língua de sinais como artefato cultural (objetos, tradições, valores, normas, produtos confeccionados) do povo surdo. De acordo com Strobel (2008) destaca oito Artefatos Culturais, dentre eles a experiência visual, linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais, no entanto o sujeito surdo produz seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo que lhe cerca. Todavia não é obrigatoriedade de o professor conhecer a Libras e promover acessibilidade ao surdo, porém todos os profissionais que atuam na instituição e fazem parte do cotidiano escolar deve ter acesso a formação.

Sendo assim Lopes (2007, p.85) afirma “toda e qualquer proposta de escola de surdos, quando em operação, cria perfis aceitos para um determinado grupo em um determinado tempo, considerando um conjunto de exigências sociais, políticas e econômicas de diferentes grupos culturais”. Sabemos que o currículo é algo em permanente construção e passível de adaptações, então devemos compreender um currículo surdo. Segundo Lopes (2007, p.86) “um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas”.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo tem o caráter qualitativo e dissertativo que se desencadeou por meio da técnica de coleta de dados, a pesquisa, já que foi necessária consulta à bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado como revistas, livros, sites e trabalhos acadêmicos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para a discussão dos dados utilizou-se a análise de conteúdo como técnica, pois conforme Oliveira (2011) esta técnica possibilita trazer à tona informações implícitas e significados intrínsecos contidos no estudo, ampliando seu entendimento e a descoberta desta pesquisa.

Também realizou-se o levantamento bibliográfico teórico por meio de livros, artigos e legislação pertinente à educação de surdos. Na perspectiva metodológica utilizou uma abordagem qualitativa para análise e discussão da temática, levando em consideração os aspectos apontados pela literatura pesquisada (MINAYO, 1994).

Após as leituras críticas e reflexivas sobre a utilização do teatro nas práticas inclusivas na educação de surdos, traçamos uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes, de forma descritiva no sentido de expor as colocações dos autores pesquisados, assim como as legislações que abordam o tema e de forma discursiva

buscamos explicitar e identificar quais as necessidades para atender a conjuntura atual da educação inclusiva para pessoa surda.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer a língua de sinais é, portanto, de fundamental importância para que os professores dialoguem, interajam e ensinem aos estudantes com surdez inseridos em sala de aula por força da política inclusiva.

A LDB N° 9.394, de 1996, no seu artigo 59 defende que haja:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, inciso III).

O fato é que a inclusão do surdo exige mudanças, sobretudo, mudanças pedagógicas e para tanto, a formação docente é o principal instrumento. Diante disto, vemos que é urgente que os professores tenham acesso aos conhecimentos que podem favorecer sua interação e comunicação com alunos com deficiência, a fim de que desse modo, eles (os professores) possam possibilitar a aprendizagem daqueles (os alunos). Mas, quando esta formação não está garantida inicialmente, é necessário que se faça na formação continuada. Por fim, é bom que se afirme que, a língua de sinais utilizada pelos surdos dos centros urbanos brasileiros, popularmente chamada de Libras, foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda do Brasil, em 2002, através da Lei N.º 10.436 e regulamentada pelo Decreto N.º 5.626, de 2005 (SANTIAGO, 2011). E, embora, hoje, seja bastante comum falar sobre o uso e o ensino da Libras, é bom lembrar que nem sempre foi assim. De acordo com o atual modelo de inclusão escolar defendido em âmbito nacional, as escolas devem possuir serviços especializados para suprir as necessidades dos alunos surdos.

Atualmente, pesquisas sobre a educação de surdos tem se destacado, e muitas instituições de ensino buscam se adequar às distintas realidades apresentadas, visando o desenvolvimento cognitivo, educacional, cultural e social. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem tem adotado o teatro como estratégia por duas razões especiais. Pelo fato de proporcionar melhor convivência entre surdos e ouvintes, ao romper algumas barreiras na comunicação. E por último e não menos importante, por motivar os alunos surdos a participarem mais ativamente de práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

Nesse sentido a arte dramática, atividade que pode ser realizada em grupo, possibilita a troca de experiências, informações e vivências cotidianas, dentro e fora da sala de aula, enriquecendo a aprendizagem e o convívio entre esses dois grupos linguísticos. O teatro também possibilita dentro das inter-relações no contexto educacional, um convívio mais efetivo e global entre surdos e ouvintes. Desta forma o professor enquanto mediador, deve oportunizar aos seus alunos a construção de um aprendizado mais significativo, por meio de atividades que exploram a expressão corporal. Conforme Freitas, “a linguagem teatral pode ser um grande diferencial no estudo sobre a diversidade e na inclusão de pessoas surdas na sociedade, favorecendo de forma significativa a comunicação entre surdos e ouvintes” (Freitas, 2014, p. 18).

Segundo Teresa Cristina Rude e Paula Guerchon (2002), o espaço do teatro oportuniza ao aluno estímulo para sua imaginação, além de facilitar expressão de ideias, bem como se

revelar criativamente e se expressar corporalmente, mostrando habilidades em lidar com a linguagem oral e não oral:

[...] seja no ato de ouvir histórias ou contar, seu corpo vai criando formas e sons, e a comunicação vai se dando com total liberdade de expressão. É uma atividade dinâmica, Lúdica e expressiva que enfoca o corporal, sensorial e emocional, englobando formas de comunicação e expressão através do corpo, do desenho, da língua de sinais, da linguagem oral e escrita, na busca incessante das diversas formas escritas para contar e viver suas próprias histórias (RUDE, GUERCHON, 2002, p. 23)

A expressão de sentimentos, independentemente do canal comunicativo de que se utiliza, tornam o teatro uma arte naturalmente inclusiva. No que tange a prática da linguagem escrita, os surdos têm demonstrado dificuldades na compreensão e produção de textos escritos em Língua Portuguesa, ainda que ausentes do ambiente escolar depois de um determinado tempo (Guarinello, 2007). Assim, pensando acerca do contexto de sala de aula, o aluno surdo traz consigo uma bagagem decorrente das inúmeras experiências linguísticas do seu dia a dia para o ambiente escolar, rediscutindo sobre convenções sociais, dando um novo significado ao papel da escrita em sua vida, reflexo das diversas situações de representação.

Dentro da grade curricular, disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura e Artes apresentam competências que permitem um aprendizado com maior apelo artístico e cultural. A partir dessas disciplinas o aluno surdo tem contato com diferentes atividades artísticas, bem como diferentes textos escritos. Com isso, através da proposta pedagógica o teatro oportuniza a transformação do texto escrito em cena dramática. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002), ou PCN+, referem-se a uma discussão da contemporaneidade,

[...] segundo a qual a arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição. Por meio da arte [...] é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura (BRASIL, 2002, p. 179-180).

Por pertencerem a culturas diferentes, surdos e ouvintes, se configuram o modo próprio de cada grupo, enquanto para os surdos o mundo se dá por meio de experiências visuais, o mundo dos ouvintes, é constituído em grande parte por símbolos auditivos (Perlin, 1998, p. 56). Desta forma, o teatro se constitui como instrumento pedagógico eficaz na educação de surdos, principalmente no que diz respeito ao processo de apropriação de conhecimentos e de bens culturais.

Entretanto, os PCN+, ao destacarem os três conjuntos de competências e habilidades que deveriam ser alcançadas pelo aluno — ou seja, “comunicar e representar”, “investigar e compreender” e “contextualizar social ou historicamente os conhecimentos” —, se apropriam da inclusão do teatro na educação de surdos e ouvintes, contribuindo positivamente para a formação e a educação do aluno surdo, auxiliando o desenvolvimento das competências e habilidades apontadas nesse documento, e aumentando também nos grupos o espírito de colaboração e solidariedade. Para Freitas (2014) enfatiza que no teatro com surdos,

[...] os jogos contribuem para um trabalho interativo, com surdos e ouvintes, onde cada um trabalha para alcançar seus objetivos, como atores e observadores, mas experimentando ações em conjunto e vivenciando experiências que transporão para a vida diária. Os jogos permitem também a exploração de técnicas teatrais que facilitam

a comunicação do surdo com a platéia ouvinte, resultante da criatividade e improvisação (FREITAS, 2014, p.85).

Não obstante, a partir desse contato tanto para o surdo quanto para o ouvinte com as mais diversas formas de criações artísticas, ligadas à convivência entre pessoas e também ao registro escrito de fatos, normas e orientações. Baseado nos PCN+, conhecer arte é produzir, interpretar, formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem própria da arte.

Através de algumas leituras de artigos e analisando as mesmas percebemos que os resultados apresentados apontaram a questão da comunicação como o principal obstáculo para que se efetive a inclusão e a necessidade de aprender a Língua de Sinais para melhorar suas práticas educativas. As respostas dos professores demonstram que os mesmos se sentem despreparados para atuar junto aos estudantes surdos. Em suas falas eles relatam que é muito difícil para os estudantes surdos serem ensinados por professores que não sabem Libras, mas, que ainda assim, são responsáveis pela aprendizagem destes alunos.

Por fim, as contribuições do teatro em suas concepções acerca do ecletismo artístico de forma efetiva para o aprendizado global do aluno. Com isso, a dramatização torna um enredo, uma história ou mesmo um poema mais compreensível, possibilitando uma construção coletiva de significados. Nessa perspectiva os alunos se vêem diante da situação de atores e coautores do próprio aprendizado, a partir da mediação do professor. Como resultados obtidos por meio de experiências, conhecimento mais aprofundado dos conteúdos curriculares, isto é, caracterizando uma aprendizagem mais eficaz tanto para o surdo quanto para o ouvinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso de estudantes surdos é evidente que o processo ensino aprendizagem se estrutura fundamentalmente pela via visual em detrimento da auditiva. E, neste caso, é fundamental que o professor conheça este processo e faça uso dos recursos visuais em sala de aula a fim de promover a inclusão do estudante surdo.

É possível notar que são muitas as dificuldades enfrentadas pelo professor da rede regular de ensino quando o assunto é a inclusão do aluno surdo; muitos não se sentem preparados para assumir o ensino. Os professores estão aprendendo a trabalhar com seu aluno surdo, primeiro entendendo a cultura surda que é representada pela Língua Brasileira de Sinais e assegurando a identidade do seu educando através da Libras, motivando estas crianças a obterem maior acesso ao conhecimento.

Diante da incontestável importância da formação especializada no conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, torna-se necessária essa formação voltada aos docentes para que os mesmos consigam trabalhar em sala de aula com os alunos surdos e garantam a aprendizagem desses educandos.

O professor também precisa entender as diferentes realidades dos alunos surdos, para que possam ter essa sensibilização aplicada no seu ensino. As práticas devem ser acessíveis também para cada especificidade do aluno. A responsabilidade do professor é ser um educador que trabalha com a diversidade utilizando estratégias para que o aluno possa compreender o mundo que o cerca. Por isso são necessárias as práticas e devem ser sempre atualizadas e revisadas, com a finalidade de ajudar principalmente o aluno.

Sobretudo, a escola representa espaço de ensino aprendizagem, tem papel importante na formação do sujeito surdo, suas práticas devem estar alinhadas com o Projeto Político Pedagógico no intuito de promover a inclusão dos surdos, levando em consideração os aspectos culturais e de identidade, rompendo as barreiras da comunicação entre surdos e ouvintes, contribuindo para a interação e a convivência com as diferenças, tendo o teatro, com suas múltiplas possibilidades, como instrumental pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União – publicado em 23 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República. Brasília, DF: Senado, 2005. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União – publicado em 25 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. Brasília, DF: Senado, 2002. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original).
- BRITO, L.F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993
- CHAVEIRO, N. Qualidade de vida das pessoas surdas que se comunicam pela língua de sinais: construção da versão em Libras dos instrumentos WHOQOL-BREF e WHOQOL-DIS. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173- 196, jul.-dez., 2017. ISSN: 2448-0797.2011. 252 f.
- CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.
- DIDÓ, A. G.; POKORSKI, J. de O. Práticas de Ensino em Deficiência Auditiva. Programa de Pós-Graduação EAD. Indaial: Uniasselvi, 2013;
- FELIPE, T. M. Libras em Contexto. Rio de Janeiro: FENEIS, 2001
- FERREIRA, Gonzaga. Redação científica: como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, v. 5, 2011.
- FREITAS, Cilene Rodrigues Carneiro. Processo de compreensão e reflexão sobre iniciação teatral de surdos. 2014. 154 f. Texto base Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em 08 jun. 2022.
- GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei nº 9394. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994, p. 250.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In.: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (orgs). In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007, p. 84-85.
- LOPES, M. C.; MONEZES, E. da C. P. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. Caderno de Educação (UFPEL), 2010. (p.69-90);
- MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.
- MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 310f. Atlas S/A, São Paulo, 5. ed. 2003.
- MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.
- MÜLLER, Antônio José (Org.). et al. Metodologia científica. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- OLIVEIRA-SILVA, C. M. A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea In PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Orgs). Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- PEROVANO, Dalton Gean. Manual de metodologia da pesquisa científica. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2016.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, M.C.M. Formação continuada do professor. São Paulo: Dep.de Didática-UNESP, v.26-27, 1990.

RUDE, Teresa Cristina S.; GUERCHON, Paula. Teatro para Surdos: Uma abordagem de comunicação e expressão do não verbal ao verbal. Revista Arqueiro – Instituto Nacional de

Educação de Surdos, Rio de Janeiro, vol. 6, dez. 2002. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/publicacoes/revista-arqueiro/arqueiro\\_06.pdf](http://www.ines.gov.br/publicacoes/revista-arqueiro/arqueiro_06.pdf) Acesso em: 23 de maio. 2015

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SANTIAGO, Sandra A. S. A história da exclusão da pessoa com deficiência. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

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

SOUZA. A. C. da S. Educação Bilíngue para surdos: perspectivas e construções. V Seminário Nacional de Educação Especial. Universidade Federal de Uberlândia, 2012;

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

**INDIVIDUAÇÃO JUNGUIANA É DIFERENTE DE INDIVIDUALIZAÇÃO**  
**JUNGLIAN INDIVIDUALITY IS DIFFERENT FROM INDIVIDUALIZATION**  
**LA INDIVIDUACIÓN JUNGUANA ES DIFERENTE DE LA INDIVIDUALIZACIÓN**

Sueli de Oliveira da Silva  
Sueliwgoliveira@gmail.com

SILVA, Sueli de Oliveira da Silva. **Individuação junguiana é diferente de individualização**. Revista International Integrate Scientific, Ed. n.39, p. 282 – 288 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Prof. Msc. Dra. Gilmara Baccarin

#### RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão a respeito do processo de individuação, termo criado por Carl Gustav Jung – fundador da psicologia analítica. O objetivo é distinguir o termo individuação de individualização, visto que, são termos parecidos na grafia, mas semanticamente bem diferentes. Especificando, dessa forma, que a individualização não tem caráter egocêntrico e sim de autocuidado sem se desvincular das necessidades éticas sociais.

**Palavras-chave:** Psicologia Analítica. Individuação. Autocuidado. Individualidade.

#### ABSTRACT

This article proposes a reflection on the process of individuation, a term created by Carl Gustav Jung – founder of analytical psychology. The objective is to distinguish the term individuation from individualization, since they are similar terms in spelling, but semantically very different. Specifying, in this way, that individualization does not have an egocentric character but rather self-care without being disconnected from social ethical needs.

**Keywords:** Analytical Psychology. Individuation. Self-care. Individuality.

#### RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el proceso de individuación, término creado por Carl Gustav Jung – fundador de la psicología analítica. El objetivo es distinguir el término individuación de individualización, ya que son términos similares en ortografía, pero semánticamente muy diferentes. Precizando, de esta manera, que la individualización no tiene un carácter egocéntrico sino de autocuidado sin estar desvinculado de las necesidades éticas sociales.

**Palabras clave:** Psicología Analítica. Individuación. Cuidados personales. Individualidad.

#### INTRODUÇÃO

Para Jung individuação é diferente de egoísmo, pois o sujeito individuado está apenas a enfatizar as próprias especificidades. Ser individuado não significa se impor por ser diferente, isso seria individualismo. Individuação é apenas saber que o outro não é obrigado a concordar com a pessoa que sou e também não ser mais aquele que outro quer que eu seja

Nascemos para ser quem somos, porém muitas vezes nos perdemos de nossa personalidade real para representar papéis que agradam a sociedade em geral. Representamos para os outros e para nós mesmos em um processo de mascarar quem realmente somos ao ponto de realizar não mais os próprios desejos, mas os desejos instituídos como correto pelo coletivo social. Viver realizando os próprios desejos não é egoísmo é o processo de individuação proposto por Jung.

Individuação para Carl Gustav Jung vem a ser a libertação dos clichês sociais, impositivos que escravizam o homem e o deixam na ânsia de liberdade, alienado em atender as expectativas do coletivo social, processo no qual a criatura humana perde a sua verdadeira identidade.

A conquista da individuação torna o homem consciente de si mesmo, das responsabilidades que lhe dizem respeito em sua atuação comunitária, encorajando-o para os ideais relevantes, embora permaneça em pleno raciocínio de que novas situações difíceis surgirão, mas que poderão ser vencidas naturalmente. Como diz Jung:

Individualismo significa acentuar e dar ênfase deliberada a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas. A individuação, no entanto, significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social. A singularidade de um indivíduo não deve ser compreendida como uma estranheza de sua substância ou de suas componentes, mas sim como uma combinação única, ou como uma diferenciação gradual de funções e faculdades que em si mesmas são universais (JUNG, 2014, p.64).

O individualismo implica em não seguir regras. Seria como ir a um casamento em trajes de banho só porque você se sente mais confortável. A tentativa de se impor representa o individualismo.

O individuado segue as regras porque possui Ego estruturado e diferencia-se de suas personas. Reconhece seu papel social e o desempenha de forma ordeira e colaborativa.

O indivíduo que desenvolve a consciência da individuação não se obriga mais a atender a demanda externa, não precisa ser o que os outros querem que ele seja. Se conscientiza de ser a pessoa que nasceu para ser, ou seja, realiza a si mesmo dia a dia, independente do coletivo estar aprovando ou não.

Sendo assim, o objetivo da individuação é um processo para tornar o indivíduo quem ele realmente é. É um movimento de diferenciação, no qual o sujeito se desliga dos padrões coletivos, das expectativas de papéis sociais, daquilo que esperam dele, para se tornar um ser único. Um exemplo disso é o Mito da Caverna, que exemplifica de forma alegórica o inconsciente coletivo e a luta e coragem daquele que decide individualizar-se. Como podemos notar na fala de Jung:

Tudo o que os homens concordam em considerar como geral é coletivo, sendo também coletivo o que todos compreendem, o que existe, o que todos dizem e fazem. Observando com atenção, sempre nos admiramos com o que há de coletivo na nossa assim chamada psicologia individual. É de tal ordem, que o indivíduo pode desaparecer por completo atrás desse aspecto.

Entretanto, como a individuação é uma exigência psicológica imprescindível, esta força superior do coletivo nos permite compreender a atenção especialíssima que devemos prestar à delicada planta da “individualidade”, se quisermos evitar que seja totalmente sufocada pelo coletivo. (JUNG, 2014, p.161).

No clássico Mito da caverna podemos notar um exemplo de Individuação.

## **O MITO DA CAVERNA UM PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO**

Analisemos alguns trechos do mito na caverna:

Platão descreve que alguns homens, desde a infância, geração após geração, se encontram aprisionados em uma caverna. Nesse lugar, não conseguem se mover em virtude das correntes que os mantém imobilizados.

Virados de costas para a entrada da caverna, veem apenas o seu fundo. Atrás deles há uma parede pequena, onde uma fogueira permanece acesa. Por ali passam homens transportando coisas, mas como a parede oculta o corpo dos homens, tudo o que os prisioneiros conseguem ver são as sombras desses objetos transportados. Essas sombras projetadas no fundo da caverna são compreendidas pelos prisioneiros como sendo tudo o que existe no mundo. (MENEZES, 2020, p. 1)

As correntes nesse caso simbolizam o inconsciente coletivo que submete os sujeitos e os detém a copiar e repetir os padrões sociais, sem reflexão aprofundada e, assim, sem descobrir o sentido real de seu papel no mundo.

Já as sombras representam o ilusório, a fachada, a superficialidade, enfim, tudo aquilo que é dissimulado pelas pessoas acostumadas a viver de aparências. Continuemos a analisar o próximo trecho do mito:

Certo dia, um dos prisioneiros consegue se libertar das correntes que o aprisionava. Com muita dificuldade, ele busca a saída da caverna. No entanto, a luz da fogueira, bem como a do exterior da caverna, agridem os seus olhos, já que ele nunca tinha visto a luz. O ex-prisioneiro pensa em desistir e retornar ao conforto da prisão a qual estava acostumado, mas gradualmente consegue observar e admirar o mundo exterior à caverna. (MENEZES, 2020, p. 2).

Entre todas as sociedades existem aqueles que ousam questionar, comparar ou contrastar costumes e ações do meio em que vive. É a saída da caverna em busca da luz. Essa luz é o conhecimento que por sua vez é libertador. É o sentir-se iluminado pela luz da verdade, que é difícil e sofrida de ser conquistada como os olhos machucados pela luz fora da caverna. Como segue a narração:

Entretanto, tomado de compaixão pelos companheiros de aprisionamento, ele decide enfrentar o caminho de volta à caverna com o objetivo de libertar os outros e mostrar-lhes a verdade. No diálogo, Sócrates propõe que Glauco, seu interlocutor, imagine o que ocorreria com esse homem, em seu regresso. Glauco responde que os outros, acostumados à escuridão, não acreditariam no seu testemunho e que aquele que se libertou teria dificuldades em comunicar tudo o que tinha visto. Por fim, era possível que o matassem sob a alegação de perda da consciência ou loucura. (MENEZES, 2020, p. 2).

Trata-se, nesse caso, do papel do filósofo ou de todos aqueles que conseguem sair da caverna e, ao se sentirem plenos e felizes por encontrar respostas libertadoras, querem revelar a todos suas descobertas, mas são mal compreendidos pelos outros que preferem permanecer orgulhados no inconsciente coletivo ao invés de sentirem a dor de abrir os olhos para a luz da verdade. E, logo depois, precisar romper com todo o comodismo inserido no cotidiano. Sobre isso diz Jung:

A individuação é, portanto, um *processo de diferenciação* cujo objetivo é o desenvolvimento da personalidade individual. A necessidade de individuação é natural, enquanto o impedimento da individuação por uma normalização exclusiva ou preponderante, de acordo com os padrões coletivos, será prejudicial para a atividade vital do indivíduo, para a sua vivência pessoal. Ora, a individualidade é uma característica física e fisiologicamente dada, que terá de expressar-se também,

naturalmente, de um modo psicológico. Um impedimento essencial da individualidade acarreta, portanto, uma atrofia artificial. (JUNG, 2014, p.472).

Para efetivar o processo de individuação se faz necessário a conscientização dos papéis que estamos atuando, assim como os arquétipos que estão mais atuantes na vida do candidato à individuação.

## OS ARQUÉTIPOS NO PROCESSO DA INDIVIDUAÇÃO

Na individuação todas as escolhas passam a ser de maneira consciente e o fruto dessa escolha será colhido pelo sujeito, seja esse doce ou amargo. Trata-se de assumir a postura de adulto e deixar a infantil.

Para tanto reforçamos o apontamento de Jung, de que precisamos enfrentar a Sombra. Após o reconhecimento da Sombra não será mais necessário projetá-la em outras pessoas para vê-la. Ao assumir tal responsabilidade os conflitos diminuem. Desse modo, o chefe não é mais o problema, nem o marido, a vizinha, a sogra, os filhos etc. De acordo com Jung:

É importante para a meta da individuação, isto é, da realização do si-mesmo, que o indivíduo aprenda a distinguir entre o que parece ser para si mesmo e o que é para os outros. É igualmente necessário que conscientize seu invisível sistema de relações com o inconsciente, ou seja, com anima, a fim de poder diferenciar-se dela. No entanto, é impossível que alguém se diferencie de algo que não conheça. No que concerne à questão da persona, é fácil explicar ao indivíduo que ele e seu cargo são duas coisas diferentes. Mas no que se refere à anima, a diferenciação é mais difícil pelo fato deste ser invisível (JUNG, 2014, p.87).

Percebe-se a grande preocupação de Jung em separar em si mesmo o que é Sombra, Anima e Persona, para que assim o indivíduo se reconheça a si mesmo. E a partir de então desempenhe sua personalidade.

Conforme diz Jung a “Meta da individuação não é outra senão despojar o si mesmo dos invólucros falsos da persona, assim como do poder sugestivo das imagens primordiais” (JUNG, 2014, p. 65).

## O ARQUÉTIPO SOMBRA

Carl Jung desenvolveu diversos conceitos para explicar o inconsciente humano, dentre um deles encontramos a *Sombra*, termo que ele emprestou de Friedrich Nietzsche. A ideia de Sombra logo remete à obscuridade. Porém o termo *Arquétipo Sombra* não se resume apenas a isso.

Quando não aceitamos nossos sentimentos e atitudes que consideramos inferiores ou inadequadas de serem visualizadas por outros, isso irá compor a Sombra. Esse processo começa na infância, a partir do momento em que vamos tomando consciência de que somos diferentes da nossa mãe, que existe também o pai, os parentes, os amigos, enfim, eu. Nessa fase começo a observar que há coisas que faço e agradam, sou elogiada, sou aceita entre as pessoas e dessa forma fico feliz. Também noto que algumas das coisas que manifesto são repreendidas, representando constrangimento.

Assim sendo vamos construir *Personas*, “máscaras” que serão usadas para agradar o meio social em que vivo. Porém o que guardei na Sombra ainda é meu, faz parte de mim. E quando menos espero, pode sair do controle. Na fase adulta já teremos muitos sentimentos na Sombra, que foram repreendidos pelos outros ou por mim mesma.

Aquilo que guardo na Sombra estará sempre reaparecendo, mesmo sem meu consentimento consciente. É parte da psique de todos, nossos egoísmos, instintos reprimidos, desejos sexuais reprimidos, narcisismos, medos, frustrações, ressentimentos etc.

Um bom exemplo do arquétipo de Sombra é o clássico literário: *Dr. Jeckyll e Hyde* – versão brasileira *O médico e o Monstro* de Robert Louis Stevenson. Apesar do autor do livro não ter conhecido Jung, o livro retrata exatamente a teoria Junguiana sobre o arquétipo Sombra.

Na obra *Dr. Jeckyll e Hyde* o Dr. Jekyll quer criar um antídoto que elimine o lado maléfico da humanidade, mas como não obteve autorização para o uso do experimento em cobaias, o médico experimenta seu próprio antídoto, criando uma dissociação de si mesmo. Em alguns momentos ele era o médico exemplar que toda sociedade apreciava, dócil, educado e eficiente. Porém, por outro lado, o lado maligno fazia as maiores atrocidades, sem nenhum controle do lado bom, pois estavam dissociados pelo antídoto.

Observamos dessa forma, ao analisarmos a obra, que o homem não consegue viver em uma única polaridade. Estamos sempre tentando ponderar o que temos de bom e adequar o que temos de mal. O problema da Sombra, portanto, não está em tentarmos eliminá-la. Mas conhecê-la para melhor lidar com ela.

Para tanto aquilo que consideramos impróprio para ser mostrado aos outros, pois assim determinaram os padrões de educação e cultura recebidas de nossos educadores, se transforma em Sombra e negá-la pode ser perigoso. A Sombra, se não trabalhada, pode se manifestar como neuroses ou até mesmo psicoses.

A Sombra pode vir a se manifestar nos momentos em que estamos tomados de nervosismo, por questões triviais como uma situação em que nos sentimos encurralados ou estamos cansados pelas tarefas do dia a dia e, de repente, reagimos com determinadas atitudes explosivas ou sem filtro de vocabulário adequado, decisões abruptas e depois nos arrependemos com a frase - “Não era eu mesmo” ou “estava fora de mim”. Ao que comenta Jung:

Uma vez que a natureza humana não é constituída apenas de pura luz, mas também de muita sombra, as revelações obtidas pela análise prática são às vezes penosas e tanto mais penosas (como é geralmente o caso) quanto mais se negligenciou, antes, o lado oposto. Há pessoas que se abalam excessivamente com essa descoberta, esquecendo que não são as únicas a possuírem um lado sombrio. Entregam-se a uma depressão exagerada e começam a duvidar de tudo em si mesmas, nada lhes parecendo correto. (JUNG, 2014, p.29).

Para que a Sombra deixe de ameaçar e por vezes dominar o Ego, principalmente no que tange nossos instintos, é necessário conhecê-la. E nada melhor para isso que observar a minha relação com o outro. É na convivência com o outro que mais apareço e me descubro, principalmente com os mais íntimos ou próximos, que convivem comigo no dia a dia, que presenciaram minhas atitudes em momentos de cansaço, fome, irritabilidades, ansiedades, angústias etc. O outro denuncia quem sou, seja na minha ação ou na minha irritabilidade pela ação do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande processo da proposta de individuação é diferente da individualização. Atingir a consciência do ser que se é, automaticamente, o torna diferenciado. É justamente a libertação das condições exigidas pelo coletivo. Logo, o processo de individuação não é aquele em que o indivíduo se isola socialmente, mas sim aquele em que se vive melhor no mundo ao qual pertence.

Nesse processo consciente e inconsciente aprendem a considerar-se e adaptar-se um ao outro e até mesmo completando um ao outro. E apenas quando esse processo é completo o homem se torna um ser feliz e realizado.

A consciência de individuação não tem limite, porque em cada vivência a minha consciência se expande e continua. Não se sabe quando começa e quando termina. É notada na forma como lido com as situações, com mais maturidade e de forma consciente.

Os problemas e dificuldades continuam acontecendo, o que muda é que lido com maior naturalidade e consciência, menos ansiedade e mais assertividade. Dessa forma cada processo é individual.

Essa excepcional conquista torna o ser diferenciado, libertando-o dos clichês e das imposições sociais que sempre o escravizaram, exigindo-lhe condicionamento, quando aspira por liberdade.

O processo de individuação é uma jornada. Não importa se vamos concluir, é necessário movimentar-se para tanto.

Portanto, para não nos surpreendemos com nossas intempéries provindos da Sombra, não só em momentos explosivos, mas nas atitudes cotidianas, precisamos nos autoconhecer. Como já recomendava o grande filósofo Sócrates: “Conhece a ti mesmo”.

Somente se conhecendo é possível proteger-se de si mesmo, do nosso lado sombrio. Vivenciando, dessa forma, cada vez menos momentos desagradáveis, provocados por nós.

Quanto mais nego minha Sombra mais produzo pretextos e desculpas, como: “estava nervosa”, “essa não era eu”, “não sei o que deu em mim” etc. Assim como muitas antipatias projetadas no outro serão sanadas. Pois a Sombra personifica no outro o que não admito em mim.

Nesse processo de individuação consciente e inconsciente aprendem a considerar-se e adaptar-se um ao outro e até mesmo completando um ao outro. E apenas quando esse processo é completado o homem se torna um ser feliz e realizado. É o que se encontra quando está seguro e confortável com a própria individuação. A consciência de individuação não tem limite, porque em cada vivência a minha consciência se expande continuamente. Não se sabe quando começa e quando termina. É notada na forma como lido com as situações, com mais maturidade e de forma consciente.

Os problemas e dificuldades continuam acontecendo, o que muda é que lido com maior naturalidade e consciência, com menos sofrimento. Dessa forma cada processo é individual. Essa excepcional conquista torna o ser diferenciado, libertando-o dos clichês e das imposições sociais que sempre o escravizaram, exigindo-lhe condicionamento, quando aspirava por liberdade.

O processo de individuação é uma jornada. Vencer a si mesmo é uma luta individual que se torna uma obrigação se quisermos fazer da sociedade um espaço seguro sem violência física e psíquica. Um caminho para o qual Jung já apontou a direção: a Individuação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Marco Heleno. Individuação. Youtube, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZP0C6VcqdU>. Acesso em: 6 nov.2021.
- JUNG, Carl G. O Eu e o Inconsciente. Tradução de Dora Ferreira da Silva. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JUNG, Carl G. O Homem e seus Símbolos. Tradução de Maria Lucia Pinho 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.
- JUNG, Carl G. Tipos psicológicos. Tradução de Rascher Verlag. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1960.
- Mito da Caverna. TodaMatéria, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mito-da-caverna/>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- MENEZES, Pedro. Mito da Caverna. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mito-da-caverna/>. Acesso em: 2 out. 2024
- SAENREDAM, Jan. Plato's allegory of the cave Albertina, 1604. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Allegory\\_of\\_the\\_cave#/media/File:Platon\\_Cave\\_Sanraedam\\_1604.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Allegory_of_the_cave#/media/File:Platon_Cave_Sanraedam_1604.jpg). Acesso em: 6 nov. 2021.



**INDIVIDUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA JINGUIANA: DESTINO OU  
ESCOLHA?**  
**INDIVIDUALITY FROM A JINGIAN PERSPECTIVE: DESTINY OR CHOICE?**  
**LA INDIVIDUALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA JINGUIANA: DESTINO O  
ELECCIÓN?**

Sueli de Oliveira da Silva  
 Sueliwgoliveira@gmail.com

SILVA, Sueli de Oliveira da Silva. **Individuação em uma perspectiva jinguiana: Destino ou Escolha?** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 289 – 295 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

**Orientador:** Prof. Msc. Dra. Gilmara Baccarin

### RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão a respeito do processo de individuação, termo criado por Carl Gustav Jung –fundador da psicologia analítica. O objetivo é contribuir para conscientização da necessidade de autoanálise que todos precisamos fazer para diminuição dos sofrimentos psíquicos. Descrevendo dessa forma a sua origem e apontando o caminho para libertação dos conceitos comuns, que são os grandes vilões e raiz do sofrer humano.

**Palavras-chave:** Psicologia Analítica. Individuação. Autoconhecimento. Perspectiva jinguiana.

### SUMMARY

This article proposes a reflection on the process of individuation, a term created by Carl Gustav Jung, founder of analytical psychology. The objective is to contribute to raising awareness of the need for self-analysis that we all need to do reduce psychological suffering. Describing its origin in this way and pointing the way to liberation from common concepts, which are the great villains and the root of human suffering.

**Keywords:** Analytical. Psychology. Individuation. Self-knowledge. Jungian perspective.

### RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el proceso de individuación, término creado por Carl Gustav Jung, fundador de la psicología analítica. El objetivo es contribuir a concienciar sobre la necesidad de autoanálisis que todos debemos hacer para reducir el sufrimiento psicológico. Describiendo así su origen y señalando el camino hacia la liberación de conceptos comunes, que son los grandes villanos y la raíz del sufrimiento humano.

**Palabras clave:** Psicología Analítica. Individuación. Autoconhecimento. Perspectiva jinguiana.

### INTRODUÇÃO

Dentre os maiores filósofos e teóricos da psicologia, Jung atuava em uma área em que o pensamento científico e a cultura popular formavam a base para o que viria ser a Psicologia Analítica. (YOUNG- EISENDRATH; DAWSON, 2011, p. 67).

Para Jung a psique tinha a capacidade de se desenvolver de maneira criativa. Como antigo diretor de um hospital psiquiátrico, ele conhecia bem a doença, a psicose e a inércia. Confiante no poder de ordenação da psique Jung moldou sobre esse conceito a sua visão psicanalítica. (YOUNG- EISENDRATH; DAWSON, 2011, p. 115).

Segundo Jung (2011, p. 120), o conhecimento de si mesmo era totalmente vivencial, ou seja, um “conhecimento interior”, baseado nas experiências do ser consciente, o qual incluiria as experiências pessoais do indivíduo, os símbolos e os arquétipos, ou seja, parte do religioso “Criador de significado”, objeto da psique.

Jung descreve que esses símbolos só serão experimentados subjetivamente em cada indivíduo, as teorias apontam diversas maneiras de aprender o mundo e também de operar nele. (YOUNG-EISENDRATH; DAWSON, 2011, p.12).

Os arquétipos ligados ao objetivo, quanto ao subjetivo, se desdobram ao mesmo tempo, mas com inúmeros caminhos, experiências e expressões, como padrões mitológicos vivos. Ou seja, nos apresentam a maneira com que nos relacionamos no mundo, e como se manifestam em nossos instintos e emoções, nas imagens dos símbolos, nos sonhos e mitologias, como padrões de comportamento e experiências. (YOUNG- EISENDRATH & DAWSON, 2011, p. 122).

Em seus estudos, Jung privilegiou a imaginação, as fantasias, sonho, sintomatologia, as defesas e resistências são observadas como função criativa, sendo que símbolos são funções arquetípicas que tem origem nas camadas arquetípicas da psique, onde potencialmente são curativos, destrutivos ou proféticos. (YOUNG-EISENDRATH & DAWSON, 2011, p. 129).

As imagens são formas de emoções, e as elas dão corpo vivo a imaginação, o mundo exterior e interior do indivíduo, dando sentido de ser uma conexão viva de dois mundos, onde a fantasia constrói a ponte do sujeito e do objeto. (YOUNG-EISENDRATH & DAWSON, 2011, p. 149).

Jung relata que tudo é inconsciente em nós, se revela como projeção, o processo é a renúncia da projeção e a assimilação do seu conteúdo para o ser consciente, isso implica em admitir aquilo que realmente somos, esse processo de individuação é o reconhecimento daquele lado difícil da nossa natureza, no qual Jung chamava de sombra, a “admissão da sombra é a forma segura do trabalho analítico avançar. (Young-Eisendrath & Dawson, 2011, p. 160).

Em sua explicação do processo de individuação, Jung faz da sombra o primeiro passo do seu trabalho, fazendo com que esse processo seja contínuo, e a relação ego e sombra sejam saudáveis, e permite a exploração segura da psique. (YOUNG-EISENDRATH & DAWSON, 2011, p. 160).

Pode-se reconhecer inúmeras reações da sombra, uma delas é não as encarar, não tomando consciência de sua existência, tentar eliminá-la e não ser responsável por ela, também pode escolher “sofrê-la” construtivamente com humildade e personalidade levando a uma realidade saudável.

Ao recusar encarar a sombra ou quando tenta combatê-la, joga a energia para o inconsciente, e exerce seu poder de forma negativa, compulsiva e projetada, a ponto de ficar cada vez mais isolados sem relação com o mundo real, assume a forma de “Se isso, ou aquilo, fosse assim, ou assado” ou “Se eu fosse compreendido”, o que acaba por projetar aquilo que se cria.

## **DE ONDE VIM E PARA ONDE VOU? QUEM SOU E COMO ESTOU?**

Parece uma pergunta infantil, mas em algum momento da vida todo adulto também se questiona a respeito. Em determinadas fases de nossa existência nos damos conta de que não estamos sendo autores da nossa autobiografia, cujos fatos particulares e fases foram ou são interpretados por outras pessoas.

Sendo assim, o objetivo da individuação é um processo para tornar o indivíduo quem ele realmente é. É um movimento de diferenciação, no qual o sujeito se desliga dos padrões coletivos, das expectativas de papéis sociais, daquilo que esperam dele, para se tornar um ser

único. Um exemplo clássico é o de irmãos gêmeos, que buscam constantemente serem notados pelas suas diferenças individuais.

O processo de descobrir de onde vim e para onde vou, é a busca por se tornar quem de fato somos. É um trabalho para uma vida inteira, é um processo que não se sabe quando começa nem quando termina. Contudo, acontece durante toda a existência humana.

Na vida, mais cedo ou mais tarde, sentimos a necessidade de individualidade, que significa ser único indivisível. Todos temos essa necessidade que nasce conosco.

A base de nossos problemas psicológicos está no conflito da nossa relação com a nossa individualidade e insatisfação. E esse processo não se realiza lendo livros ou discutindo teorias filosóficas, mas interpelando o inconsciente.

A individuação...ela não significa uma simples necessidade terapêutica, mas representa um alto ideal, uma ideia do que podemos fazer de melhor. É oportuno acrescentar que isso equivale ao primitivo ideal cristão do Reino do Céu, que “está dentro de vós”. A ideia básica deste ideal é que a ação correta provém do pensamento correto, e que não há possibilidade de cura ou de melhoria no mundo que não comece pelo próprio indivíduo. Para dizer as coisas drasticamente: o homem que vive num asilo de mendigos ou o parasita nunca resolverão a questão social. (JUNG, 2014, p. 120).

Tornar-se um ser total, original e único é a proposta da individuação, que liberta a consciência das contrições mais vigorosas do inconsciente com serenidade, descobrindo-o e integrando-o à consciência atual, pelos melhores caminhos que estejam ao alcance.

## **A IMPORTÂNCIA DO EGO EQUILIBRADO NO PROCESSO DA INDIVIDUAÇÃO**

O desenvolvimento do Ego inicia-se no nascimento depois do aparecimento do Id. Nesse período acontece a participação *mistic*, momento no qual o bebê não percebe que ele e a mãe são duas pessoas diferentes. Mais tarde a criança aprende a diferenciar-se da mãe; nessa fase é comum ouvir a criança dizer palavras como: meu, minha, eu etc. Nesse período a criança vive o estágio egocêntrico, pois ainda não tem a individuação.

O egocentrismo segue a permear muitos indivíduos para além da fase infantil e púbere, pois são explicitamente notáveis as atitudes infantis de muitos adultos, que permanecem egocêntricos ao longo da vida. Além do egocentrismo pode-se notar, também, pessoas que se identificam com objetos e situações e se perdem entre os papéis que executam na vida, confundindo suas personas.

Observemos os torcedores que ao torcerem pelo time sofrem, choram ou vibram de prazer e satisfação, como se eles fossem o próprio time. Outros ficam doentes quando o carro quebra ou sucede algum dano na estética. Há, ainda, aqueles que acreditam que o mundo deve ser de acordo com suas vontades e se irritam quando essas não são atendidas. Essa forma primária de relacionamento com o mundo atrasa a individuação. A esses tipos de atitudes e comportamentos Jung explica com o arquétipo da persona:

A Persona está em oposição a Sombra. Um exemplo clássico de Persona é a que se refere à profissão. Quando estou fora do trabalho não uso a Persona profissional, pois não posso estar preso ao profissional o tempo todo. Para cada ocasião preciso de uma Persona diferente,

porém há pessoas que não abrem mão de serem chamados de doutor, entre outros títulos. Ao que explica Jung:

Ao analisarmos a *persona*, dissolvemos a máscara e descobrimos que, aparentando ser individual ela é no fundo coletiva. Deste modo surpreendemos “a pequena divindade humana” em sua origem, o Deus geral personificado pela psique coletiva. Por fim, com espanto, percebemos que a *persona* não é mais que a máscara da psique coletiva. [No fundo a *persona* nada tem de “real”. Ela é um compromisso entre o indivíduo e a sociedade acerca daquilo que “alguém parece ser”: nome, título, função e isto ou aquilo. De certo modo, tais dados são reais; mas, em relação à individualidade essencial da pessoa, representam algo secundário, apenas uma imagem de compromisso na qual os outros podem ter uma quota maior do que a do indivíduo em questão. (JUNG, 2014, p.153)

Há também a Persona que o sujeito acha que é. Se a identificação ficar presa a essa idealização de si mesmo, não será possível viver a essência do ser que deveras é. E, dessa forma, também não se reconhecerá a Sombra, pois ela é integrada ao ser de cada um. Logo para que aconteça a Individuação a Persona precisa ser dissolvida.

Para efetivar a individuação se faz necessário o rompimento com a imagem arquetípica da mãe. A relação com a mãe vai compor o complexo materno. Em determinada fase da minha vida, adolescência, vou defrontar com essa necessidade.

A criança na infância vê o pai rico e forte, enquanto que a mãe é aquela que sabe tudo. Já na adolescência o pai é pobre e a mãe não sabe nada. E vem o processo do adolescente lidar com isso. E assim, o jovem, em seu processo de desenvolvimento e observação de si e dos que o rodeiam, tenta romper com as expectativas dos pais, porém, o que geralmente acontece na prática é que, sem perceber, num processo inconsciente, segue realizando o mesmo padrão deles.

É natural no ser humano tomar padrões de comportamento e dessa forma procurar assemelhar-se àqueles que são escolhidos e lhe parecem melhores, verdadeiros modelos, esquecendo-se de que se torna impossível conseguir resultados positivos nesse tentame, porque à medida que imita outros perde-se a identidade.

Toda vez que um indivíduo tenta atender a ânsia coletiva da família e sociedade e se deixa levar pela vida - pelo inconsciente coletivo, ou seja, vai onde todos vão, deixa inevitavelmente de trilhar seu próprio caminho. E em algum momento da vida a própria psique cobrará a vida não vivida, as realizações não efetuadas. Como diz Freud: “A voz do inconsciente é sutil, mas não descansa até ser ouvida”.

No entanto tudo que deixou de ser vivenciado são desejos que permanecem inconscientes e estarão sempre retornando à psique de alguma maneira, seja em forma de doenças físicas ou mentais, que variam desde uma simples neurose até as psicoses.

É preciso romper com o poder sugestivo das imagens primordiais se quisermos escrever nossa própria biografia. Ser autor da nossa própria história é uma tarefa árdua e remove a atitude de culpar o sistema, a família ou qualquer outra pessoa, pois a responsabilidade se torna individual.

## O ARQUÉTIPO SELF

Indubitavelmente, um Ego equilibrado, estruturado e ético adiantará a realização do processo de individuação, que acontecerá de forma mais consciente e responsável, enquanto que o Ego desequilibrado e não ético viverá isso com muito mais dor.

Para Carl Gustav Jung estamos fadados a fazer a individuação porque é uma condição arquetípica do ser humano. Temos um impulso natural que nasce conosco na psique - o Self. Esse arquétipo é o responsável pelo chamado processo de individuação, que pode ocorrer de maneira consciente ou inconsciente.

O Self trabalha de maneira inconsciente quando somos direcionados, isto é, como que empurrados pelos acontecimentos da vida, de modo que amadurecemos com as experiências complicadas, conflituosas e doloridas. É quando aprendemos “*nos*” e “*pelos*” conflitos, devido ao sofrimento causado pelas tentativas mal ou bem-sucedidas.

Concomitantemente, o Self trabalha de maneira consciente quando assumimos na vida uma posição introspectiva e passamos a refletir com profundidade sobre o que acontece em nosso íntimo, sobre as lições que realmente aprendemos e se agimos respeitando nossa ética pessoal, ou seja, quando conhecemos a pessoa que realmente somos. Porém, mesmo dessa forma iremos nos deparar com as questões presentes no inconsciente.

O Self é o arquétipo do inconsciente coletivo. É a busca do ser humano, o esforço de autoconhecimento. O inconsciente pode ser percebido pelos nossos conteúdos, mas o Self é mais difícil de ser percebido, nem sempre se capta o seu chamado. O Self sempre dá o endereço certo para resolvermos o que precisamos resolver. É instrumento organizador da nossa psique como uma bússola a nos apontar o caminho.

Para Jung todas as pessoas já contêm no Self a personalidade, que está inserida no indivíduo, ou seja, já nasce com ele. O Self e o Corpo são entidades separadas, mas que coabitam durante um tempo. Logo o Self já traz toda a potencialidade para realizarmos aquela pessoa que somos, que é a proposta de individuação.

Isso quebra o conceito de que nascemos como folhas de papel em branco nas quais se escreve conforme se vive. O arquétipo é como uma forma que molda e que nos dá tendências a viver de determinadas maneiras. O arquétipo materno me coloca na possibilidade de ser mãe. Porém o arquétipo Self não tem apenas essa função de modelar.

O Self é o todo e parte do todo. Graficamente representado é parte da circunferência e a própria circunferência. Isso faz parte do Inconsciente Coletivo. É como se fosse algo virtual, mas que sentimos todos os dias.

Há dias nos quais acordamos com a vida correndo tudo bem, mas algo interno nos diz que posso fazer mais e melhor do que estou fazendo. Esse desejo funciona como uma mola propulsora que impulsiona para as realizações da individuação.

Somos todos indivíduos que sofrem por faltas, somos seres faltantes. Nossos desejos nunca serão todos satisfeitos, haja vista o complexo de Édipo entre outros incestos. Assim como tantos outros prazeres que reprimimos para o bem-estar da sociedade.

Ser um sujeito faltante nos torna automaticamente desejantes, o que por um lado é muito positivo, pois pessoas que desejam algo se movimentam para conquistar e se satisfazer, enquanto que por outro lado pode ser negativo, pois há aqueles que não sabem lidar com a falta

e adoecem diante de tanta angústia, se perdem diante do sentido da vida e desenvolvem crises existenciais.

Assim como há sujeitos, que pela falta de desejos, se tornam seres apáticos e improdutivos socialmente, como por exemplo, os adolescentes da geração atual, os quais os pais costumam cercá-los de cuidados e artefatos materialistas, assim como tecnologia em excesso, tirando a oportunidade deles sentirem desejos por algo e desenvolverem mecanismos para atendê-los.

É como se o Self estivesse do alto da montanha organizando e coordenando, mesmo quando o Ego pensa que é ele que está no controle. É como se o Ego fosse o mordomo e o Self o dono da casa. O Si-mesmo atua como um diretor de teatro que organiza as mudanças de uma persona para outra. O Self magneticamente atrai para si todo o conteúdo da psique, todos os complexos, assim como todo o processo de possibilidades de transformações do sujeito. É a força de vontade, assim como o movimento de tornar claro os desejos inconscientes em conscientes, filtrá-los e realizá-los a medida do possível.

Então toda vez que estamos nos sentindo plenos é sinal que o Self está fazendo seu trabalho e o Ego está aceitando de forma pacífica, e a consequência é uma vida tranquila com fluidez. Enquanto que, quando estamos em conflitos, a relação Ego e Self está inflada, e temos a certeza de que as coisas não estão acontecendo como deveriam acontecer. É justamente quando o egocentrismo prevalece e torna o processo de individuação mais dolorido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mecanismos de defesa ajudam a despressurizar o inconsciente, como se o inconsciente fosse uma panela de pressão e os mecanismos fossem válvulas de escape. Todos os pacientes que procuram o setting analítico o fazem em sua maioria por questões de conflitos em relacionamentos, nota-se que as razões que mais angustiam os seres humanos são de ordem emocional.

A condensação é um mecanismo de defesa que disfarça a causa real de um conflito em algo suportável ao sujeito. As lágrimas são um exemplo de condensação, pois elas representam o sofrimento, o qual é a causa da produção das lágrimas. O que pode ser metaforizado ao fenômeno da chuva em que a nuvem é a condensação da água no formato de vapor.

O deslocamento também é a representação de algo difícil de aceitar, então o indivíduo troca a causa real da angústia por outra que ele consiga suportar. É usado para disfarçar o que é angustiante ou recalcado. No sonho ele é representado por algo não tão significativo. Enquanto que o condensado acontece quando o deslocamento não é suficiente, pois o nível de angústia já está alto demais.

Viver é estar à mercê da felicidade e também, inevitavelmente, das tristezas. Há pessoas que recorrem às drogas para fugir das tristezas e suprir essa falta angustiante da felicidade. Recorrer ao uso de drogas é buscar alívio para angústias diversas. É, portanto, uma fuga de si mesmo, é como recusar conhecer todos os cômodos da casa em que mora.

As crises são os alertas que não estamos sendo nós mesmos. Quem está centrado no Ego se identifica resumidamente aos problemas atuais e acaba se tornando o problema. É como habitar uma caverna e negar a luz ou um mundo fora dela, como descrito em O Mito da Caverna de Platão.

Somente se conhecendo é possível proteger-se de si mesmo, do nosso lado sombrio. Vivenciando, dessa forma, cada vez menos momentos desagradáveis, provocados por nós.

Quanto mais nego quem sou mais produzo pretextos e desculpas, como: “estava nervosa”, “essa não era eu”, “não sei o que deu em mim” etc. Assim como muitas antipatias projetadas no outro serão sanadas se cada um tomar consciência do que está fazendo no mundo.

Nesse processo de individuação consciente e inconsciente aprendem a considerar-se e adaptar-se um ao outro e até mesmo completando um ao outro. E apenas quando esse processo é completado o homem se torna um ser feliz e realizado. É o que se encontra quando está seguro e confortável com a própria individuação. A consciência de individuação não tem limite, porque em cada vivência a minha consciência se expande continuamente. Não se sabe quando começa e quando termina. É notada na forma como lido com as situações, com mais maturidade e de forma consciente.

Viver em sociedade exige postura ética e moral de todos, porém cada um precisa fazer a sua parte. Vencer a si mesmo é uma luta individual que se torna uma obrigação se quisermos deixar um legado positivo para o mundo. E para tanto basta cumprir a própria missão, sendo quem nasceu para ser, pois ao viver respeitando e vivenciando a própria ética como contribuição para um mundo melhor para todos, contribui automaticamente para um mundo mais fraterno e justo, para o qual Jung já apontou a direção: a Individuação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Marco Heleno. Individuação. Youtube, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZP0C6VcqdU>. Acesso em: 6 nov.2021.
- JUNG, Carl G. O Eu e o Inconsciente. Tradução de Dora Ferreira da Silva. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JUNG, Carl G. O Homem e seus Símbolos. Tradução de Maria Lucia Pinho 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.
- JUNG, Carl G. Tipos psicológicos. Tradução de Rascher Verlag. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1960.
- EISENDRATH, Polly Young, DAWSON, Terence. Compêndio da Cambridge sobre Jung. São Paulo: Madras, 2011.
- YOUNG- EISENDRATH, P. DAWSON, T. Compêndio da Cambridge sobre Jung. São Paulo: Madras, 2011.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS

### TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION: REFLECTIONS AND THEORETICAL REFERENCES

### FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: REFLEXIONES Y REFERENCIAS TEÓRICAS

Maria Aparecida da Silva  
cidacandidosilva@hotmail.com

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.39, p. 296 – 303 , setembro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Hélio Sales Rios

#### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar, numa perspectiva histórica e reflexiva, conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores, por meio de uma pesquisa bibliográfica respaldada em Freire (2005) Gatti (2019, 2021), Nóvoa (2017, 2019), Tardif (2014), entre outros. Destaca os desafios, dimensões e perspectivas na busca por uma formação docente mais satisfatória e significativa. O estudo aponta a necessidade de engajamento e conscientização por parte dos professores em seus percursos formativos e no exercício de sua profissão, no que tange a pensar em estratégias e possibilidades para mazelas formacionais e para os novos desafios impostos à educação que perpassam a sociedade, a vida escolar e a formação profissional. Docentes e seus pares, coletivamente, podem grassar conquistas e rupturas com paradigmas e modelos educacionais ineficientes, promovendo condições mais favoráveis ao trabalho e ações para as mudanças necessárias na busca por uma educação de qualidade. Sugere-se que as políticas públicas de formação são um direito, uma necessidade e uma corresponsabilidade de professores e instituições educacionais. Espera-se que professores analisem, compreendam e intervenham consciente e criticamente em sua realidade, em sua profissão e em sua formação, visando à transformação social.

**Palavras-chave:** Docência, educação básica, formação de professores, professoralidade, profissão docente.

#### SUMMARY

This article aims to present, in a historical and reflective perspective, concepts and theoretical frameworks on teaching and teacher training, through a bibliographic research supported by Freire (2005); Gatti (2019, 2021); Nóvoa (2017, 2019); Tardif (2014), among others. It highlights the challenges, dimensions and perspectives in the search for a more satisfactory and meaningful teacher education. The study highlights the need for engagement and awareness by teachers in their training paths and in the exercise of their profession, regarding thinking about strategies and possibilities for formative misfortunes and for the new challenges imposed on education that permeate society, the school life and professional training. Teachers and their peers, collectively, can make achievements and ruptures with inefficient educational paradigms and models, promoting more favorable working conditions and actions for the necessary changes in the search for quality education. It is suggested that public training policies are a right, a necessity and a co-responsibility of teachers and educational institutions. It is expected that teachers analyze, understand and intervene consciously and critically in their reality, in their profession and in their training, aiming at social transformation.

**Keywords:** Teaching, basic education, teacher training, professorship, teaching profession.

#### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar, desde una perspectiva histórica y reflexiva, conceptos y referentes teóricos sobre la enseñanza y la formación docente, a través de investigaciones bibliográficas sustentadas en Freire (2005) Gatti (2019, 2021), Nóvoa (2017, 2019), Tardif (2014) , entre otros. Destaca los desafíos, dimensiones y perspectivas en la búsqueda de una formación docente más satisfactoria y significativa. El estudio destaca la necesidad de compromiso y sensibilización por parte de los docentes en sus trayectorias formativas y en el ejercicio de su profesión, en términos de pensar estrategias y posibilidades para los problemas de formación y los nuevos desafíos impuestos a la educación que permean la sociedad, la escuela. vida y formación profesional. Los docentes y sus pares, de manera colectiva, pueden lograr logros y rupturas con paradigmas y modelos educativos



ineficientes, promoviendo condiciones de trabajo más favorables y acciones para los cambios necesarios en la búsqueda de una educación de calidad. Se sugiere que las políticas públicas de formación son un derecho, una necesidad y una corresponsabilidad de docentes e instituciones educativas. Se espera que los docentes analicen, comprendan e intervengan consciente y críticamente en su realidad, en su profesión y en su formación, apuntando a la transformación social.

**Palabras clave:** Docencia, educación básica, formación docente, docencia, profesión docente.

## INTRODUÇÃO

Este artigo - um recorte de duas teses de doutorado, defendidas em 2017 (SCHUCHTER) e 2020 (LOMBA) - apresenta uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é destacar conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores, com ênfase para a educação básica, dialogando com autores relevantes e potentes acerca dos temas propostos. Metodologicamente, o corpo deste artigo tem como materialidade artigos de periódicos, teses, entrevistas e capítulos de livros.

Saviani (2007) assinala que, ao longo da História da civilização ocidental, a Pedagogia foi sendo entendida como o modo de instituir o processo educativo e construir uma tradição teórica e científica sobre a prática educativa. Contudo, Coelho (2014) constata que, a partir das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (BRASIL, 1996), que estabelece a EI como primeira etapa da educação básica brasileira, a formação inicial e continuada desses profissionais tem sido um desafio.

Alerta que a formação docente tem relação direta com a qualidade do trabalho e com a satisfação do profissional que, em sua trajetória formativa, deve ter acesso ao fazer específico (diversos saberes, práticas cotidianas e conteúdos) que irá desempenhar.

Nesse viés, ao longo de mais de uma década, Gatti (2010, 2013, 2014, 2019, 2021) aponta uma insuficiência para o desenvolvimento da docência, no que se refere à formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e para a Educação Infantil (EI), no Brasil, especialmente no tocante à parte curricular dedicada à formação específica. Em suas pesquisas, Gatti (2021) mostra que as políticas e os programas nacionais ainda não surtiram os efeitos esperados, por duas características principais: (a) a descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas e (b) a fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. A autora constata que falta monitoramento das políticas educacionais; avaliação dos modelos de gestão; verificação do papel dos agentes; análise do emprego de financiamento; monitoramento no desenho das políticas; avaliação abordando questões de qualidade, problemas e efeitos em relação aos seus propósitos.

Neste contexto provocador e que exige atitude diante dessa crise formacional, o que cabe ao docente em seu percurso formativo? Como ele se constitui, se identifica e se forma, ao longo de sua carreira e em seus ambientes de trabalho? As políticas públicas de formação são satisfatórias? Quem é o ser-docente?

Várias são as concepções e ideias para se referir ao docente: aquele que ensina, que pretende formar e informar, que transmite conhecimento, que medeia e provoca a construção do conhecimento no discente etc. Reconhecemos que cada profissional da educação apresenta o seu modo de construir sua docência. Produtores de saberes que são, é lícito considerar a subjetividade e os conhecimentos que constroem acerca de seus trabalhos em seus contextos

social, cultural, acadêmico, profissional, institucional, em seus processos formativos pessoais e/ou coletivos.

Para situar a discussão e dimensionar a relevância e a fecundidade dos assuntos aqui propostos, apresentaremos conceitos e ponderações sobre o ser docente, sua constituição e formação. Inicialmente, traremos o sentido etimológico da palavra docência e, numa perspectiva histórica e reflexiva, as funções e os conceitos construídos acerca desse profissional, ao longo das últimas décadas. Finalizamos, trazendo apontamentos - a partir dos estudos, pesquisas e produções acadêmicas de teóricos que se debruçam sobre tais temas - e considerações com o intuito de contribuir com tão grande necessidade evidenciada no campo educacional: buscar, pensar, comprometer-se e praticar uma formação de professores significativa e transformadora para esses profissionais e para a sociedade.

## **O QUE É DOCÊNCIA? CONCEITOS, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS**

A palavra docência, em seu sentido etimológico, “tem suas raízes no latim – docere – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468). Essa autora se apoia em Araújo (2004) para afirmar que a apropriação do termo docência apresenta o seu registro na Língua Portuguesa em 1916, sendo relativamente novo no campo da educação.

Segundo Nóvoa (1999), a função docente foi por muito tempo desempenhada de forma não especializada por religiosos e leigos de origens diversas; dessa forma, a docência como profissão tem sua origem em congregações religiosas, que se transformaram no que ele chama de congregações docentes. O autor cita como exemplo os Jesuítas e Oratorianos, que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, progrediram na configuração de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (p. 16).

Com o avanço da educação às camadas populares e com a estatização do ensino, sucessivos movimentos em prol da profissionalização da docência avançaram na busca por uma formação específica que integrasse os professores em uma carreira não mais vinculada ao “dom” ou “sacerdócio”, mas ao exercício de uma profissão fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Para Perrenoud (1993), os professores são e sempre foram pessoas que exercem um ofício profissional. Tal fato gera a existência de diversos modelos de profissionalismo ligados ao ensino que concorrem para a passagem do ofício artesanal, de uma prática baseada em técnicas e regras pré- estabelecidas, para uma profissão com estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Nesse caminho, Gimeno-Sacristán (1995) destaca que o trabalho docente se insere em um contexto no qual “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (p. 69).

A formação, os saberes e as práticas docentes dos professores da Uece, inseridos no cenário anteriormente descrito, estão no foco das discussões e dos estudos realizados na e pela Universidade, a exemplo da pesquisa ora apresentada, em torno da qual se desenvolveram diversas dissertações e teses na área de Formação de Professores. Entre os teóricos mais destacados pelos pesquisadores envolvidos na referida pesquisa estão Gauthier *et al.* (2013), para quem a problemática do ensino.

Com a perspectiva de estabelecer um repertório de conhecimentos que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, os autores refutam a ideia de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, seguir a intuição e ter talento, bom senso, experiência e cultura. Para eles, são saberes necessários ao ensino: o saber disciplinar, referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular, que se refere aos programas escolares; o saber das ciências da educação, que corresponde aos saberes a respeito da escola e a noções sobre sistema escolar, classes sociais, diversidade cultural, etc.; o saber da tradição pedagógica, referente às representações da escola e da profissão que guiam os comportamentos dos professores; o saber experiencial, que diz respeito ao aprendizado dos professores por meio de suas próprias experiências; e o saber da ação pedagógica, que constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor, a partir do momento em que o saber experiencial se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula (GAUTHIER et al., 2013).

A garantia do exercício democrático da docência parte do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produção do conhecimento e da transformação do meio no qual estamos inseridos. No entanto, este conhecimento deve estar vinculado à vida, em um processo dinâmico que faça frente às necessidades da educação, em especial como resposta ao pessimismo e incerteza característicos deste nosso século.

As discussões acerca da relação teoria e prática, na formação docente, são recorrentes no meio acadêmico. Apoiada no senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência com ausência de fundamentação teórica que faça frente à situação e, baseada no senso comum, coaduna com a ideia de abstração, desvinculada da realidade. A teoria acaba funcionando como um crivo para traduzir a experiência, a partir do contexto da prática real.

Dewey considerava o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1979, p. 13).

A função deste professor reflexivo consiste em “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (Abbagnano e Visalberghi (s/d), apud Lalanda e Abrantes, 1996, p. 44). Para Dewey (1979, p. 24) “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

Compreender os saberes do professor como saberes que têm como objeto de sua atuação seres humanos e, ainda, percebê-lo como um sujeito oriundo de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, da cultura que provém dos seus pares, dos cursos de formação continuada; reconhece-se que se constitui como um sujeito plural, heterogêneo, que é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

Tomamos por base, para a última reflexão que fazemos neste artigo, essa concepção da amplitude de saberes que dá forma ao saber do professor e que é fundamental para entender a atuação de cada um dentro deste universo coletivo, desenvolvido pela e para a escola.

Acreditamos que cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes (Tardif, 2002).

Entretanto, como já destacado anteriormente, ressaltamos que as identidades dos professores são construídas, historicamente, na sua formação escolar e não-escolar (formal, informal e não formal), uma vez que são estes indícios de percurso identitário que definirão as crenças, as concepções sobre a profissão e sobre a sociedade, sobre o mundo, no qual vivem e convivem com os sujeitos históricos de um lugar e de um tempo histórico.

Diante desta afirmação, questionamos, não com a finalidade de obter respostas imediatas, mas de proporcionar ao leitor uma oportunidade de contemplar este sujeito e inferir a aferir a ele enunciados que correspondam ao seu papel dentro do universo escolar.

Segundo Pimenta (1994), a formação de professores com uma tendência reflexiva é o ápice da construção de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares. Para a autora, esta tendência supõe condições de trabalho que propiciam a formação continuada de professores dentro do ambiente laboral – dentro da escola – em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Em contrapartida, trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação.

Nas pesquisas da área da educação, a formação de professores tem se destacado, constituindo um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação.

Compreender os processos pelos quais os professores aprendem os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência, tem se constituído um campo fértil nas pesquisas.

Marcelo (1998) destaca que a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção das indagações sobre os processos pelos quais os professores produzem conhecimento e sobre os tipos de conhecimentos que adquirem.

## **METODOLOGIA**

Como processo metodológico, delimitou-se um recorte no processo de investigação: a importância da prática pedagógica para a formação docente, enfatizando-se a relevância da unificação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Assim, a pesquisa trata a questão da formação do docente, dentro de uma concepção de valorização do desenvolvimento desses saberes, para que os professores possam exercer seu trabalho com maior segurança e capacitação.

Para tanto, adotou-se como proposta metodológica do estudo a pesquisa qualitativa, dentro da perspectiva teórico-metodológica do Construtivismo Social, que adota os objetos de estudo como elementos em permanente construção. Nesta abordagem, segundo Guba (1990, apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.133-134):

[...] as realidades existem sob forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundamentadas na experiência social de quem as formula; os resultados são sempre criados pela interação pesquisador/ pesquisado e as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente.

Após a definição do embasamento teórico/metodológico, foram estabelecidas etapas para o processo de investigação, assim como para a coleta de dados. A coleta de dados foi referenciada por um questionário, aprovado, anteriormente, pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Vassouras – RJ, em parecer sob o tomo 2393438 disponibilizado através de um formulário eletrônico, apresentado aos pesquisados por link, no Google Drive, contendo 38 perguntas, cujo indicador uniforme de recurso (URL) foi disponibilizado, posteriormente via Facebook e WhatsApp aos convidados para respondê-las, os dados foram enviados automaticamente para o e-mail do projeto de pesquisa, sem a identificação dos respondentes, sendo analisados a partir das propostas de Bardin (2011).

Os pesquisados são egressos dos cursos de licenciatura da Universidade de Vassouras. Com foco nas respostas dos professores, tendo como objetivo obter subsídios suficientes para aprofundar o entendimento da configuração e ressignificação dos saberes docentes frente às práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares aos quais integram, assim comodimensionar as interações ocorridas dentro das salas de aulas, as perguntas semiestruturadas do questionário visaram dar espaço para que fosse possível relatar a cerca das práticas do seu fazer pedagógico, bem como da sua história de vida, de modo a apresentar a identidade construída ao longo de sua formação e vivência profissional.

A pesquisa é considerada de fluxo contínuo, posto que a Universidade em linha permanece formando profissionais para a área da educação e o acompanhando desse egresso é de fundamental importância para os pesquisadores, no recorte deste estudo, no que tange as trajetórias traçadas pelos pesquisados em suas Histórias de Vidas. Os dados coletados e depurados à luz dos teóricos de referência no tema subsidiam novas ações e propostas de trabalho, institucional ou docente, em prol de instrumentalização e reposicionamento de políticas formativas da IES, que terão desdobramentos nas práticas desenvolvidas pelos licenciando e pelos egressos, por políticas de formação continuada.

## **DESENVOLVIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O processo de formação docente é essencial para que o professor seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional e pessoal.

Nóvoa (2013) descreve que a fase inicial da formação de professores é um momento muito especial, pois se trata do início da integração do sujeito no ambiente educativo, ou seja, é quando ocorre a mudança entre ser aluno e ser professor, por isso, o processo de formação docente deve estar embasado em metodologias que privilegiem a integração entre teoria e prática. Ainda segundo o autor, será por meio da partilha, da troca de experiências com outros profissionais, através de encontros e discussões pedagógicas, que o professor terá sua formação fortalecida, facilitando, assim, seu desempenho profissional.

Conforme pode ser conferido em Tardif (2008), a prática docente não se limita ao conhecimento das ciências da educação, mas trata-se de uma atividade que abarca diversos saberes definidos como pedagógicos. O autor também defende que esses saberes são provenientes de discussões sobre a prática educativa, atuando como orientação da mesma.

Na concepção de Paulo Freire (1997), ninguém nasce educador, ou destinado a sê-lo. O sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão da mesma. Para o autor a formação

docente deve ser compreendida como um estado permanente de formação, por ter um caráter inacabado, estando comprometida com a maneira que o educador vê, reflete e intervém no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se a prática pedagógica como um campo rico de vários saberes apreendidos, que muito contribuem na formação docente, na relação teoria e prática, eixos centrais para ressignificar os conhecimentos e saberes, de forma reflexiva e crítica.

A prática docente não se constitui apenas de conhecimentos epistemológicos, mas, e, sobretudo, dos fazeres que a suportam e significam nas ciências da educação, de ações que mobilizam diversos saberes, chamados de pedagógicos, em grande medida concebida a partir de doutrinas advindas de reflexões sobre a prática educativa.

Considera-se ainda a ação docente como exteriorização do saber pedagógico, presente no contexto escolar, fundamentando as tarefas do professor como práticas sociais; onde teoria e desempenho caracterizam-se pela ação-reflexão-ação. A prática docente constrói-se e modifica-se no cotidiano da vida social. O exercício docente exige, do profissional uma qualificação que ultrapassa a soma de capacidades e conhecimentos, mas solicita o saber pedagógico e o compromisso com o processo ensino-aprendizagem.

O falar dos egressos das licenciaturas sobre seus fazeres docentes, suas expectativas, dificuldades, desafios e conquistas, constituem um norteador para a ampliação da efetividade e eficácia do planejamento dos processos formativos dos professores da educação básica. Vislumbra-los agentes de seu percurso formativo posterior à licenciatura e valorizar essa percepção para além dos espaços institucionais de formação é trazer para esses espaços formais, quesitos e critérios antes negligenciados e isso possui valor de significância para o empoderamento profissional.

O que se defende neste estudo, é que tanto teoria quanto prática deveriam ocorrer simultaneamente na vida acadêmica, mantendo entre si uma ligação e reciprocidade, complementando-se em benefício do processo de ensino/aprendizagem e do licenciando em educação.

Em face aos problemas concretos suscitados atualmente, a respeito da formação de professores, Tardif (2002) sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola. Destarte, existe a dimensão pessoal já evidenciada no processo de formação, que de todo modo deve-se vincular à sua dimensão axiológica e ética, e não apenas no âmbito técnico ou instrumental. Diante destes aspectos, passa-se a perceber outras modalidades de formação de professores. Instâncias oficiais, por exemplo, afirmam: “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (MEC apud Garcia, 1999, p.53).

Após um processo de reflexão no decorrer deste estudo, entendemos que o ato reflexivo, no processo de formação e na prática pedagógica, constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar.

Diante dessas considerações, acreditamos que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada a uma segunda pele, é intrínseca ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas, quanto nas que despertam emoção e prazer. Em decorrência, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apóia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002 de 01 de julho de 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.
- IMBÉRNON, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2013.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC**

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,  
CEP 88032-005.

**Telefone: (48) 99175-3510**

**<https://www.integralize.onlin>**