

Revista

# EVOLUÇÃO

Ano IV  
n. 46 Nov.  
2023  
ISSN 2675-2573

**Faustino Moma Tchipesse**

**A EDUCAÇÃO É A CHAVE PARA DESCODIFICAR O  
MANANCIAL DOS PROBLEMAS QUE ENCRAVAM AS  
LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES.**



Filiada à  
**ABEC**  
BRASIL  
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP



[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

# Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 46 - Novembro de 2023

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

**Editor Responsável:**

Antônio Raimundo Pereira Medrado

**Editor correspondente (Angola):**

Manuel Francisco Neto

**Coordenaram esta edição:**

Vilma Maria da Silva

Thaís Thomaz Bovo

**Organização:**

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

**Colunistas:**

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaneuf

## AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Aline Pereira Matias

Ana Cristina Silva Camisao Pereira

Denise Teixeira Santos Menezes

Fabiana Gouvêa Rodrigues

Fernanda dos Santos Ikier

Gizilda Barreto de Almeida Ribeiro

Graziela de Carvalho Monteiro

Jonatas Hericos Isidro de Lima

Solange Alves Gomes Zaghi

Thaís Thomaz Bovo

Vidal António Machado

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 46 (nov. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 128 p. : il. color

**Bibliografia**

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.46

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

**ACESSOS:**

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.46>



São Paulo | 2023

## Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

## Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

## Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima  
Andreia Fernandes de Souza  
Antônio Raimundo Pereira Medrado  
Isac Chateaneuf  
José Wilton dos Santos  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

## Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins  
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt  
Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza  
Profa. Dra. Denise Mak  
Prof. Dr. Isac Chateaneuf  
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto  
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco  
Profa. Mirella Clerici Loayza  
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara  
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

## Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

## Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva  
Prof. Dr. Isac Chateaneuf  
Prof. Me. José Wilton dos Santos

## Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado  
Vilma Maria da Silva  
Lee Anthony Medrado

## Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703  
Whatsapp: 55(11) 99543-5703  
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)  
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)  
<https://primeiraevolucao.com.br>

## Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>  
<https://pixabay.com>  
<https://www.pngwing.com>  
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições  
**Livro Alternativo**

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

## PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

## PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.  
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

Google Acadêmico



**[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)**

**A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais**

**05 APRESENTAÇÃO**

Antônio Raimundo Pereira Medrado

**06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes**

Isac dos Santos Pereira

**07 Ciências, Tecnologia e Sociedade**

Adeilson Batista Lins

**14 FAUSTINO MOMA TCHIPESSE  
FALÁCIAS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO****ARTIGOS  
ARTIGOS**

- |   |     |
|---|-----|
| 1. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTAS PARA COMPREENDER COMO OS ESTUDANTES APRENDEM<br>ALINE PEREIRA  | 17  |
| 2. CRIANDO PONTES PARA O APRENDIZADO: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<br>ANA CRISTINA SILVA CAMISAO PEREIRA   | 25  |
| 3. TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO INFLUENCIANDO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EDUCACIONAL<br>DENISE TEIXEIRA SANTOS MENEZES   | 37  |
| 4. DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO E GESTÃO DE ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTIVA PARA MULHERES NOS CEUS DA CIDADE DE SÃO PAULO<br>FABIANA GOUVÊA RODRIGUES  | 49  |
| 5. A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO E A RECUPERAÇÃO CONTÍNUA<br>FERNANDA DOS SANTOS IKIER   | 61  |
| 6. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DISLÉXICAS<br>GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO  | 69  |
| 7. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR PARA A PRÁTICA DO ENSINO ACADÊMICO<br>GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO   | 77  |
| 8. A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ACOMPANHAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO<br>JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA | 85  |
| 9. MIGRAÇÃO: ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<br>ROSINALVA DE SOUZA LEMES  | 93  |
| 10. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS CAMINHOS PARA A IGUALDADE<br>SOLANGE ALVES GOMES ZAGHI  | 101 |
| 11. A IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS E A FACULDADE DE DIREITO DA USP: DOIS IMPORTANTES PATRIMÔNIOS CULTURAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO<br>THAÍS THOMAZ BOVO                              | 109 |
| 12. TELEVISÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR. OS EFEITOS COGNITIVOS DAS MENSAGENS TELEVISIVAS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM<br>VIDAL ANTÔNIO MACHADO                  | 117 |

Caras leitoras e leitores,

Com grande honra e dedicação, apresentamos a edição número 46 da Revista Primeira Evolução.

Nesta edição, mergulhamos nos desafios enfrentados pelos educadores, suas notáveis conquistas e o impacto duradouro que exercem na sociedade. Apresentamos artigos inspiradores, relatos emocionantes e estratégias que visam promover uma educação de excelência.

A Revista Primeira Evolução reforça o reconhecimento da educação como um direito fundamental, e a educação pública é vista como um componente essencial para uma sociedade justa e próspera.

Além disso, abordamos temas atuais e relevantes no campo da educação, oferecendo insights valiosos sobre tendências educacionais, metodologias inovadoras e o constante desenvolvimento do papel do professor na era digital.

Boa leitura!



**Antônio R. P. Medrado**  
Editor responsável



**Catalog'Art**

NAVEGAÇÕES DE  
ESTUDANTES

## BRINCADEIRAS QUE CHEGAM INFLUENCIADAS PELOS GRAFISMOS DO DECURSO HISTÓRICO

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

Após uma introdução e uma roda de conversa com as crianças sobre os diferentes tipos de brincadeiras, a proposta era transformar seus corpos em constantes brinquedos por intermédio do desenho. Uns, pensaram nos personagens, outros, em si mesmo, e outros, nas cores e expressividades que fariam parte dessa composição brincante.

E lá foram, em mais uma dança dos dedos, refletiram e fizeram suas diversas composições gráficas.

A estudante com desenho escolhido para essa breve coluna, uma menina negra mas, ao mesmo tempo com alguns traços indígenas, compôs seu corpo e, ao que se parece, seu duplo. É como se ela quisesse dizer que brincar, mesmo sem outra criança ao lado, não é estar sozinha, no entanto, é se aventurar pelo seu próprio imaginário, trazendo seres fantásticos e divertidos que, talvez, com outra pessoa não seria a mesma coisa.

E agora, qual a brincadeira por ela escolhida?

E para você? Do que será que ela brinca?

Deixemos a cargo do leitor passear sobre esses detalhes gráficos e colorísticos da imagem que, ora remete à uma indígena e, ora remete à uma africana do antigo Egito, com seu enigmático e indiscutível cânone expressivo (pessoas de lado).



**Isac dos Santos Pereira** - Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isacsantos02@hotmail.com.

## COMO NASCEM OS CIENTISTAS

O debate inicial sobre a formação em Ciência, ou mais específico, a formação de mentes que desenvolvem a pesquisa científica e, assim, se tornam conhecidos como cientistas, suscita a reflexão sobre como se faz a formação em Ciência e se obtém a denominação de cientista. De antemão, cientista não é somente aquele que trilhou o academicismo na área de Exatas. A definição aqui é mais ampla, pois, contempla todas as formações e áreas do conhecimento.

Não é difícil de se encontrar trabalhos publicados em meios eletrônicos, ou mesmo em situação híbrida, na qual se vincula um método ou a reprodução de algum deles, com a intenção emblemática de se comprovar, validar ou não alguma pesquisa. Logo, surgem as perguntas triviais sobre ser cientista, em qual esfera e por quanto tempo. Uma vez que se faz pesquisa é possível dizer que alguém foi ou é cientista? Tudo pode ser explicado pela Ciência?

Esses e outros questionamentos surgem no arcabouço das publicações, as quais são feitas para todos ou para grupos específicos, mas com livre acesso a todos, uma vez que esse é o cerne da Ciência, seja ela gratuita, de fácil acesso e de divulgação em massa. E o que dizer de periódicos cujo acesso só pode ser realizado mediante algum tipo de pagamento ou assinatura? A divulgação científica, nesse exemplo, assim como naqueles que não permitem livre acesso, é plausível da conjectura de que se faz Ciência, porém, se criam elites, ou apenas a classe alta produz Ciência e forma cientistas. Entretanto, não é somente o poder aquisitivo de uma assinatura, o entrave é bem mais complexo. Outro dado importante são as patentes. Os acadêmicos que realizam pesquisas e geram produtos a partir desses, como grandes indústrias farmacêuticas e de linha genética. Os produtos podem ser desde quites de purificação de ácidos nucleicos, remédios, pomadas, loções corporais, loções para serem administradas de forma cutânea, o isolamento de um fragmento promotor da inicialização da replicação do DNA, uma enzima que catalisa algum tipo de reação bioquímica ou que impede a proliferação de vírus, bactérias e fungos patogênicos. Todos esses produtos são patenteados, alguns podem ser comprados e distribuídos apenas pelos governos, impedindo o uso indiscriminado e o enriquecimento de pequenos monopólios da indústria da saúde. De acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, as patentes “são consideradas indicadores relevantes para se avaliar a capacidade do país transformar o conhecimento científico em produtos ou inovações tecnológicas” (BRASIL. MCTI. 2022).

---

Graciela Watanabe - Profa. Dra. da UFABC.

---

No ramo das gigantes detentoras de patentes, formadoras de cartéis econômicos, está a Monsanto, empresa americana produtora de grãos, responsável por controlar o setor do milho. No passado, cada pequeno e grande produtor precisava separar suas melhores sementes para plantar e manter o ciclo de produção. Porém, de acordo com a Lei da segregação dos caracteres, mais conhecida como Lei do monoibridismo e do diibridismo, ou simplesmente, Primeira e Segunda Leis de Mendel, os genes se separam durante a formação dos gametas, para se misturarem na fecundação. Há exceções a essas leis, não sendo algo novo, mas bem conhecido, o caso de genes ligados. Conforme as técnicas de melhoramento genético vegetal, é possível reunir genes de interesse agrônomo num único gameta (piramidação). Considere-se as sementes das plantas como embriões, resultado da união de gametas, contendo um cariótipo (conjunto de genes de uma espécie), capaz de expressar todas as características ideais para alta produtividade. Mas, conforme as Leis de Mendel, genes não ligados se separam e, na loteria da alogamia e autogamia (tipo de fecundação em plantas), a variabilidade genética é garantida como produto à diversidade de espécies. Significa dizer que, por mais que os indivíduos de uma espécie sejam semelhantes, ninguém é igual. Se ninguém é igual, sementes tão pouco. De modo que, algumas plantas podem ser suscetíveis a doenças e outras não; mais produtivas e outras não; de porte baixo ou alto, dentre outros descritores relevantes. O produtor de milho tinha um trabalhão para selecionar artificialmente o que o ambiente faz naturalmente. A Monsanto, com sua engenharia genética, facilitou esse caminho. Assim, ninguém mais precisava selecionar no paiol as melhores espigas, com as melhores sementes, uma característica visual nem sempre assertiva. Feito isso, os produtores passaram a comprar sementes híbridas (contento todos os genes para características produtivas de interesse). Mas, em contrapartida, tais espigas geradas por planta não têm a mesma capacidade produtiva da geração parental, a geração 1 tem alto índice de segregação. Campos estéreis foram gerados, acumulando capital e dependência da Monsanto. No Brasil, as primeiras plantações de milho híbrido foram em 1939. Houve uma sequência de melhorias tecnológicas e de manipulação genética desde 1909, iniciada pelos Estados Unidos. A produtividade saltou para a casa de bilhões e os investimentos em tecnologias permitiram à Biotech dominar o mercado atual, indo de híbridos duplos para os híbridos simples de reprodução alogâmica (BORÉM; MIRANDA, 2000; GODOI, 2008).

Fato é, que, dadas as circunstâncias da epidemia por SARS-Cov-19, a falta de oxigênio em Manaus, capital do Estado Amazonas levou à especulação econômica local. O engarrafamento de oxigênio é uma realidade e conquista científica (CFQ, 2021), os cilindros verdes são de uso médico e os pretos são de uso industrial. O valor desses cilindros, por ocasião da epidemia aguda em 2020, aumentou de forma exorbitante. Um benefício científico, apurado por meio da destilação fracionada e explorado de modo monstruoso num momento crítico. A destilação tem seus primórdios no ano 800 d.C., na Idade Média, tendo sido atribuído ao alquimista Jabir Hayyan, ou Geber, criador do alambique (SILVA; BOCHI; ROCHA FILHO, 1990). Mais que a publicação de uma descoberta, a destilação de líquidos e gases revolucionou a modernidade, permitindo o uso de derivados do petróleo, por exemplo, numa escala acentuada. O mesmo princípio, antes utilizado em alambiques artesanais, é usado com os gases, garantindo a sobrevivência de quem possui doenças crônicas



---

relacionadas à insuficiência respiratória. As publicações, em textos jornalísticos, noticiários e arquivos de imagens e vídeo ajudaram a pressionar governos quanto às medidas legislativas naquele momento de anoxia intelectual de 2020. O poder da educação não-formal. Mas a propaganda também pode ludibriar e ferir as boas intenções da ciência. Curioso foi o caso de sabão em pó com oxigênio; mais ainda, o xampu com DNA vegetal. Imaginar que o oxigênio atmosférico foi retirado do seu hábitat para ser incorporado às partículas de um detergente em pó, bem como, as pessoas sofrendo transgenia por introduzirem genes de plantas nos seus anexos embrionários. Essa também é uma forma de demonizar a ciência e desinformar na informalidade.

Será que alguém nasce cientista ou se torna um, seja ela nas Ciências Exatas e Naturais ou nas Ciências Humanas? Alguém pode ouvir no noticiário que haverá naquele momento uma entrevista com um cientista social, um psicólogo, psicanalista, sociólogo e, ainda, um antropólogo. Essas figuras saltam à vista, assim como, um médico usando a típica indumentária. Esses atores teriam maior ou menor respeito, a ponto de serem considerados cientistas, em detrimento de um oceanógrafo utilizando roupa de mergulho? A enculturação de minorias privilegiadas pelo ego posicional parece dominar os menos informados.

A Ciência é o que deveria ser no cladograma das filogenias educacionais, o ramo responsável pelo desenvolvimento de pesquisas naturais, físicas, bioquímicas etc. Contudo, torna-se elemento da mídia geral, que vende aquilo que pode ser palatável aos seus expectadores. Não é de se negar sobre o quanto os programas televisivos exploram a vida amorosa, arrematando um batalhão de telespectadores fascinados com as fofocas sobre uma tal atriz fotografada aos beijos numa paradisíaca praia estrangeira. Formar, mais que (in)formar cidadãos no ambiente escolar e acadêmico está presente na tríade educacional: Educação formal, não formal e informal.

Para compreender esse cenário, onde a Ciência é um bem comum, retomemos as contribuições de José Reis (1907-2002), nomeado como 'cientista brasileiro'. Não é curioso notar que boa parcela dos considerados cientistas do século XIX e XX tenham sua formação em Medicina, muitos deles tendo se especializado em Patologia, Microbiologia, Fisiologia, Anatomia. Assim, a trajetória de José Reis trafega entre o academicismo no Rio de Janeiro e depois nas pesquisas executadas no Instituto Biológico de São Paulo. Mais conhecido pela dedicação ao estudo das doenças em aves, cuja ênfase tem como interesse as possíveis mitigações para frear a mortandade em larga escala, Reis se preocupava em divulgar a Ciência de um modo direto, fácil e que pudesse atingir as pessoas mais simples, para tanto buscou um vocabulário próximo, se lançando numa Educação do Campo, uma metáfora à contemporaneidade. Logo, fez do seu trabalho mais que apenas pesquisar para as elites ou as condecorações, promoveu a adequação transposta, ao que Chevallard (1991) propôs do 'saber sábio' ao 'saber a ensinar'.

O legado de Reis remonta as publicações a partir de 1968, nos anais do próprio Instituto Biológico e o seu dispor andarilho pela zona rural. Sua dedicação é reconhecida em suas pesquisas e, mais recente, a partir de 1978, pela criação do Prêmio Nacional José Reis, oriundo do CNPq. Não se trata de discutir a obra de José Reis, nem de descrevê-la novamente, ou de resenhar a cerca de uma das suas produções mais conhecidas, o livro 'Educação é Investimento'.

---

É conveniente a esta discussão, de teor histórico, científico e crítico, lembrar sobre um dos capítulos da obra, a enriquecer o tema central, a divulgação científica. Dois capítulos merecem atenção: 'Investimento no Ensino da Ciência' e 'Como nascem os cientistas'.

Durante o 'webinário' da disciplina, a professora Graciella Watanabe trouxe os pontuais direcionamentos para uma possível resposta do "Para quê divulgar ciências?" O início do debate tem como possíveis respostas a necessidade do diálogo interposto entre os centros de produção científica, com as universidades e a sociedade; promoção da cidadania; o despertar de novos cientistas; requerer financiamentos e; poder se dedicar a construção de um modelo mais justo de sociedade (no sentido de acesso, permanência e atuação em espaços formais e não formais de divulgação científica).

Afinal, Ciência para quê? Matemática para quê? É possível ouvir em salas do Ensino Básico algum aluno falar sobre quem inventou aquela matéria, dadas as divergências entre prática e aplicação no mundo real. Mas a intencionalidade do tema não é responder sobre as especificações de cada Ciência, mas da Ciência a partir da formação e promoção da cidadania. Ao tentar explicar o 'para quê', na linha de raciocínio empreendida, toda forma de ciência tem uma finalidade, seja ela informar, formar, dissuadir, persuadir, esclarecer, confundir... São muitas as competências e infinitas habilidades a serem desenvolvidas em Ciências Naturais e Biológicas. Uma leitura apurada da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9), já destaca de início, nas competências gerais da Educação Básica, a função das ciências, mesclando o método científico com o exercício da curiosidade. Também coloca o conhecimento no patamar da interdisciplinaridade, um aspecto inerente à resolução de problemas e à proposição de soluções. Desenvolve as temáticas em Educação responsabilizando "sistemas e redes de ensino" pela abordagem da "saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural", frisando o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Ibidem, p. 19-20).

Ao tentar responder a finalidade da Ciência é preciso navegar pelas descrições teóricas do que é Ciência. Desse modo, a análise etimológica da palavra remete ao latim, cujo significado é 'conhecimento' (WIKIPEDIA, 2023), uma forma sistemática de conceber não apenas teoria, mas prática (FRANCELIN, 2004), nem tão fácil de definir. A dificuldade em se definir o verbete tem como argumentos as facetas pelas quais se verifica o entendimento como tal. O conhecimento pode ser popular (superficial, sensitivo, subjetivo, assistemático, acrítico); conhecimento religioso (valorativo, inspiracional, exato, sistemático, não verificável); conhecimento filosófico (valorativo e não verificável, sistemático, infalível, exato e nacional); conhecimento científico (factual, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato). Ainda assim, se ressalta que a "ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade" (MARCONE; LAKATOS, 2005, p. 76).

Até aqui, a Ciência como Ciência transparece sua magnitude não como exatidão, nem mesmo a única verdade, porém, interdependência entre todas as áreas do saber, ajudando a reunir grupos multidisciplinares seja num comitê de ética em pesquisa de uma IES, seja em uma equipe hospitalar responsável por gerir formas de tratamento e assistência às pessoas em condições de internação e tratamento paliativo domiciliar. O conhecimento a ser

---

adquirido não advém de uma única forma de aprendizagem, mas na complementaridade da Educação formal, não formal e até informal. Esses conceitos, rapidamente definidos na entrevista com a professora Martha Marandino, foram colados como momentos de aprendizagem nas unidades e instituições de ensino; através de dioramas (artefatos presentes em museus, galerias, dentre outros), voltados para movimentos sociais (com influência política). Em Arantes (2008, p. 18) a educação formal surge a partir do próprio processo de escolarização, mas “o marco institucional e metodológico da escola nem sempre é o mais idôneo para atender a todas as necessidades e demandas educacionais”, dadas as transformações pelas quais as diretrizes trabalhistas moldaram o mundo, a operacionalização e racionalização dessas relações, onde escola e fábrica são aproximadas, cuja expansão e estabelecimento real ocorreram entre os anos 60 e 70 do século XX. Em acréscimo, destaca-se que a educação formal pode gerar a não formal, curiosa ação atribuída aos “fatores sociais, econômicos, tecnológicos etc, (...)” que geram “necessidades educacionais” (...) e “suscitam inéditas possibilidades pedagógicas não escolares que buscam satisfazer essas necessidades” (Ibidem, p. 19). Considere-se a formalidade educacional como atributo da educação científica e alfabetização científica, a primeira tomada na concretização de um currículo preocupado em Ciência, Tecnologia e Sociedade e, a segunda, propícia ao que foi estabelecido em Chassot (2016), como domínio da linguagem científica e possibilidade de ler e compreender o mundo natural e tudo que o abarca em seu vocabulário próprio. Tornar-se um cientista é uma trajetória dependente da tríade educação formal, não formal e informal. Verifica-se em Bertoldi (2020, p.14) a separação em três grupos brasileiros de pesquisadores e produtores de conhecimento quanto à alfabetização científica e letramento científico: a similaridade, disjunção e derivação. Essas terminologias impactam sobre a divulgação da ciência, não se restringindo apenas ao ensino de ciências. Toda forma de ensino exige alfabetização mediada e domínio da leitura e da escrita. A emancipação da cidadania se faz pela compreensão da leitura de mundo. Assim, o autor admite que ler e escrever não é o bastante, assim como, entender apenas de ciência não melhora a posição financeira e não ajuda “poder participar de forma mais equitativa nas decisões sobre políticas públicas para ciência e tecnologia”. De fato, algum professor de Ciências/Biologia/Química/Física já deve ter se deparado com o comentário de que as correções ortográficas, de concordância nominal e verbal, de gênero, número e grau não são funções deles, mas do especialista em Língua Portuguesa. Essa é a falácia metaforizada por alunos que se esquecem de que apesar de cada área do saber ter o seu vocabulário, todas falam o mesmo idioma. Por isso, a divulgação formal e não formal da CTS é pensada através da escrita, daquela discutida por José Reis em suas andanças pela zona rural, ao passo que, possibilita “abrir espaço na escola para um trabalho interdisciplinar envolvendo o ensino de ciências associado ao trabalho com a língua materna” (Idem). Verifica-se que o discurso epistemológico em CTS retoma, constantemente, a ideologia de um fazer pedagógico interdependente nas diferentes áreas do saber, motivo pelo qual, a divulgação da ciência não deve ser enviesada.

As discussões sobre educação formal e outras formas de aquisição de conhecimento fora da escola provocou o que se intitulou por crise educacional ou crise dos paradigmas, celebrada nas produções de P. H. Coombs “A crise mundial da educação”, de 1968; Edgar Fature “Aprender a ser” e; Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”. A formalidade

---

não era suficiente para ampliar o atendimento (número de vagas), nem a qualidade, pois, as demandas educacionais eram heterogêneas e a crise batia à porta nacional. A canonicidade da Educação foi mais questionada nos seus métodos reprodutores e insuficientes para a lógica de mercado. Enxergou-se o modelo de 'educação permanente', ou seja, não formal, aquela de contínua aprendizagem desde antes do nascimento, durante a vida e até o final dela (ARANTES, 2008, p. 25). Ainda que a ciência não seja neutra, ela pode ser não formal, ou permanente, através dos instrumentos midiáticos, de um museu, uma leitura de jornal ou revista, uma conversa 'informal' no metrô, na vizinhança. A ciência publicada por cima dos muros é multifatorial e multidisciplinar. Defende-se os atenuantes motivados pelo aumento da demanda educacional; os ditames do mundo do trabalho; foco e objetivos; mutação da estrutura familiar; comunicação intensiva e extensiva; aprimoramento e desenvolvimento de tecnologias antes impensáveis; inclusão e educacional integradora; políticas públicas; justiça e controle social (Ibidem, p. 20).

A participação social é o principal argumento para a divulgação da ciência, sua apropriação e crítica; os processos investigativos denotam o aspecto da metodologia científica, passíveis de serem reformulados e aplicados por meio de ferramentas qualitativas e quantitativas; a interdisciplinaridade revela outro percurso indissociável para melhorias e superação dos problemas com exclusão de classes, formação e efetivação da cidadania. Não se trata de criação de mais leis e incentivos às políticas públicas, mas do zelo pelo cumprimento destas e, quando possível, emendas, homologações e revogações pertinentes. A recepção do discurso pode ser repensada, em relação a noção de fronteira, seja aquela que está à frente, que separa ou que une. A ciência praticada com o intuito de acúmulo capital "não tem sentido" senão pela conquista do espaço e do púlpito opinativo. Desse modo, a dialética de Bordieus aponta para a divulgação da ciência como espaço de demarcação de território e domínio de classes (WATANABE; MUNHOZ; KAWAMURA, 2020, p. 6-7). Ora, se um grupo detém o petróleo, o mesmo comanda a economia; se outro detém o estoque de oxigênio, aumenta-se o valor unitário pela demanda convalescente e; se a semente híbrida é a solução, comprovada pelo aumento dos campos de plantio e produção, o pequeno produtor continuará comprando e não selecionando. Deve-se lembrar sobre a divulgação e o reconhecimento científico, a obtenção de lucro, o domínio da comunidade científica e de outros espaços sociais (educação não formal e informal).

Abrir mão dos interesses específicos e tratar do diálogo, como partilha de dados e conclusões precisas ou não, no campo científico, consiste numa transposição didática para a Educação Básica e pode estar associada aos espaços não formais, ao que permite maior extensão de atuação e participação social nos debates. Escolas engajadas na cultura, ciência e tecnologia podem visitar espaços não formais de aprendizagem: saídas de campo; visitas aos museus; realização de trabalhos colaborativos autorais; projetos e oficinas de grafite, mangás, design de jogos eletrônicos; visitas a teatros e cinemas temáticos.

Não é esvaziando ministérios e transferindo funções, com enfoque de política estratégica, que se faz, de fato, ciência, mas, é através dos debates sociais, com participação civil leiga e especializada, em grupos multidisciplinares; com incentivo às políticas públicas efetivas; interesse coletivo de se divulgar e para quê; reconhecimento da prática em se divulgar; linguagem próxima a todos os públicos; aproximação entre escola e campo

---

científico; ofertar a divulgação científica como arcabouço de acesso a todos, em atitudes críticas; utilizar o saber científico para questionamentos e outros desdobramentos, não apenas como partida única, ou como matéria de definições, mas de criatividade; construir e divulgar no coletivo impede que se criem monopólios e equívocos da subjetividade. O conhecimento tácito, aprisionado em bancos de teses e dissertações, em periódicos que exigem assinatura, ou livros em formato pdf sem quebra de patentes, não atingem as massas menos favorecidas, distantes, na periferia ou desestimuladas, sem oportunidades de acesso ao básico. Projetos itinerantes têm potencial para espalhar CTS por vários becos e guetos esquecidos, de pouco bastam para ficarem engavetados gerando reconhecimento próprio e da comunidade para o qual se destinou em primeira instância. Metaforizando Gregor Mendel (1822-1884), mesmo que cada planta autógama continue em seu decurso sozinha, nada impede de divulgar e cruzar caracteres se houver mediação e interesse. Por trás das bancadas de laboratórios e em anotações perdidas de um rascunho inicial, as teorias e hipóteses vão surgindo, mas podem desfalecer por inanição pungente se não expostas. Mais que superar a miséria das condições financeiras é superar o afunilamento entre demanda e os níveis mais avançados do academicismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, V.A. **Educação forma e não-formal**: pontos e contra-pontos. São Paulo: Summus Editorial. 2008.
- BORÉM, A.; MIRANDA, G.V. 4. ed. **Melhoramento de Plantas**. Minas Gerais: Folha de Viçosa, 2000.
- BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-17, 2020.
- BRASIL. MCTI. 2022. **Patente**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/patentes>>. Acesso em: 28 de out. de 2023.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <<https://mec.gov.br>>. Acesso em: 25 de out. de 2023.
- CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M-A. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, 1991.
- CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA (CFQ). **Saiba como é produzido o oxigênio hospitalar**. **Notícias**. 2021. Disponível em: <<https://cfq.org.br/noticia/saiba-como-e-produzido-o-oxigenio-hospitalar/>>. Acesso em: 25 de out. de 2023.
- FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos, **Ciência da Informação**, Brasília, v.33, n. 3, p. 26-34, 2004.
- GODOI, R.E.Z. **Produção de sementes de milho híbrido**. Monsanto: Seednews. 2008. Disponível em: <<https://seednews.com.br/artigos/309-producao-de-sementes-de-milho-hibrido-edicao-setembro-2008>>. Acesso em: 24 de out. de 2023.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. Editora Atlas. 2005.
- PACHECO, R.L; MARTINS-PACHECO, L.H. **O que é Ciência? Uma abordagem para cursos tecnológicos**. International Conference on Engineering and Technology Education. 2008, p. 297-301.
- SILVA, R. R.; BOCCHI, N.; ROCHA FILHO, R. C. **Introdução à Química Experimental**. São Paulo: McGraw-Hill. 1990.
- WATANABE, G.; MUNHOZ, M. G.; KAWAMURA, M. R. Contribuições da sociologia para o estudo da divulgação científica na interface campo científico e espaço escolar: um olhar a partir do conceito de fronteira. **Ensaio: Pesquisa em Educação** (Online), v. 21, p. 1-28, 2019.
- WIKIPEDIA. **Science**. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Science>>. Acesso em: 24 de out. de 2023.

## FAUSTINO MOMA TCHIPESSE

### FALÁCIAS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é sempre considerada como sinónimo de desenvolvimento social. Hoje vê-se frequentemente académicos que se ocupam em buscar respostas objectivas sobre as causas direitas ou triangular entre políticas educativas e as linhas de desenvolvimento económico e social de um

país em autodestruição, levando sempre em atenção os principais eixos das ideias políticos.

A política educativa, pode centrar-se a qualquer nível, não se limita apenas a nível dos governos centrais. Se partirmos desta lógica deliberativa se torna racional



# DESTAQUE

FAUSTINO MOMA TCHIPESSE

destacar os outros construtores dos ideais políticos da educação: professores, alunos, os pais e encarregados de educação, as instituições transnacionais que fazem cumprir as políticas educativas por meio de agendas (agenda 2030 e suas metas em educação). Na agenda citada, os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável e metas são integrados e indivisíveis, são de natureza global e universalmente aplicáveis, tendo em conta as diferentes realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento nacional e respeitando as políticas e prioridades nacionais.

As metas são definidas como aspiracionais e globais, guiado pelo nível global de ambição, mas levando em conta as circunstâncias nacionais. O Governo deve decidir como estas metas aspiracionais e globais devem ser incorporados no processo político e, por outro como estratégias nacionais de planificação. E para reconhecer o vínculo entre o Desenvolvimento Sustentável e os outros processos relevantes em curso nos campos económicos, sócias e ambiental, as organizações internacionais, orientam os países conexos a estabelecer na sua carta Magna «o princípio do Direito à educação».

Sabe-se que, o direito à educação é inalienável. É um dos mais relevantes direitos sociais estampados na constituição da república que lhe confere o status de direito público subjectivo, impondo à Administração pública, o encargo de

assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos, com políticas públicas efectivas, fazer recurso a ampla estratégias de acesso ao ensino, conforme ao estabelecido na Lei. Este direito de todos, com abrangência Universal, sempre nos foi negado de forma voluntária, visto que todos os anos assistimos apresentação de dados estatísticos que apontam a existência de um elevado número de crianças e adolescentes fora do sistema de Educação e Ensino, contrariando efusivamente o disposto na Lei. Os Governantes, continuam sem piedade a ignorar o subscrito no artigo 26<sup>a</sup> da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual **«a educação primária é obrigatoriamente gratuita para todos, independentemente da idade, a pessoa pode ter acesso a educação e a alfabetização»**.

Paralelamente a isso, conseguimos notar em alguns países, o nível de vulnerabilidade das famílias, e com isso, o elevado número de analfabetismo entre as pessoas, pois a falta de políticas educativas conducentes, faz com que o governo negue aos cidadãos o direito de acesso ao conhecimento, habilidades e competências que lhes devia permitir se desenvolver pessoal e profissionalmente, melhorar sua qualidade de vida e contribuir significativamente para o desenvolvimento económico e social do país.

Sobre o “direito à educação”, existe de partida um conjunto de falácias eivadas

# DESTAQUE

FAUSTINO MOMA TCHIPESSE

de conturbações dos nossos políticos. Nós entendemos que se devia fazer mais, pois sabemos que «a educação é a chave para descodificar o manancial dos problemas que encravam as linhas de desenvolvimento dos países», cujo o ideal político esta detido pela autocracia legitimada por um determinado grupo de indivíduos que detém o poder.

A «**educação é um factor de mudança e progresso social**». Em todo ambiente a educação só pode criar um potencial humano susceptível de formar um cidadão íntegro e que respeita a lei, se este estiver fundamentado no princípio de liberdade e dos ideias de solidariedade humana, Isto irá garantir o pleno “desenvolvimento” do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação enquanto direito humano deve significar; um direito legal para todas pessoas, sem qualquer discriminação. Os governos devem ter a obrigação de proteger, respeitar e cumprir o direito à educação. Além disso **«a escola tem de corresponder as características de cada época que são diferentes e adaptar-se as necessidades humanas profissionais e sociais de cada um, que tem a ver com o tipo de vida, ideia e valores de cada povo»**. Todavia, o professor tem a missão de ajudar os alunos a aprender, desafiar as crianças e adolescentes a ter gosto para aprender.

Assim sendo, o ponto de partida dever ser a consideração da educação como um bem público, que deve ser usufruído por todos os cidadãos como direito inalienável e



inabdicável, com características de qualidade que correspondem as expectativas sociais. Para isso, é extremamente importante definir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento aos alunos, a fim de garantir a qualidade da Educação e Ensino.

**Faustino Moma Tchipesse**, Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN) - Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Vice-presidente do Conselho Científico da Associação dos Investigadores e Filósofos Angolanos-AIFA. Chefe do Gabinete Científico e Extensão Universitária do Instituto Superior Politécnico do Zango-Polo Luanda Sul. Coordenador do Centro de Investigação Científica do Instituto Superior Politécnico Nelson Mandela. Faz parte do corpo de revisores da Revista Primeira Evolução no Brasil. É também um dos fundadores do Centro de Estudos, Apoios de Políticas Educativas-CEAPE. Tem artigos científicos publicados em Angola, Chile, Brasil e Moçambique. Professor, pesquisador e escritor.  
Email: momatchipesse2018@gmail.com



## A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTAS PARA COMPREENDER COMO OS ESTUDANTES APRENDEM

ALINE PEREIRA MATIAS<sup>1</sup>

### RESUMO

Tanto a Psicologia quanto a Educação têm apresentado relação intrínseca, pois, partem de perspectivas e da concepção de diferentes pensadores que estudam as metodologias de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento humano. Essa questão envolve a Psicologia do Desenvolvimento e a Neurociência, pois, nesse sentido, contribui para o desenvolvimento dos estudantes uma vez que trabalham a cognição. Desta forma, o presente artigo foi concebido a partir de revisão bibliográfica a respeito do tema, caracterizando-se como qualitativa; e os resultados encontrados indicaram que a as duas áreas trabalhadas em conjunto contribuem para um melhor direcionamento por parte do professor e uma melhor compreensão por parte do estudante, sempre respeitando suas especificidades.

**Palavras-chave:** Educação; Neurociência; Psicologia do Desenvolvimento.

### INTRODUÇÃO

Na atualidade, a Psicologia e a Educação têm apresentado uma relação intrínseca, pois, apresentam-se a partir da perspectiva e da concepção de diferentes pensadores que estudam as metodologias de aprendizagem bem como o comportamento que envolve o desenvolvimento humano.

No campo da Psicopedagogia, sua função é acompanhar os estudantes com problemas de aprendizagem, por exemplo. Esta área busca respostas diretamente ligadas aos conflitos de aprendizagem utilizando técnicas que podem ser trabalhadas tanto individualmente quanto em grupo, resgatando a vontade de aprender e observando os fatores que podem contribuir ou não para a aprendizagem.

Como problemática tem-se que infelizmente no Brasil, ainda existem lacunas em relação à questão, onde muitas vezes o estudante com dificuldade de aprendizagem passa despercebido, por exemplo, devido ao número elevado de estudantes em sala de aula.

Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão a respeito da Educação no contexto atual; e como objetivos específicos, as contribuições da Neurociência para o desenvolvimento dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Professora na rede pública de ensino de São Paulo

---

## **SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Nos Estados Unidos, essa nova área é capaz de atuar e compreender os processos entre a Psicologia e a Educação. Surgiram pesquisas experimentais relacionadas à aprendizagem a fim de compreender as diferenças individuais e o seu comportamento:

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência; envolve os hábitos que formamos os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais, além dos fenômenos que ocorrem na escola (JOSÉ e COELHO, 2006, s/p.).

No Brasil, a história da Psicologia também apresenta uma estreita relação com a Educação, pois foi nesta área que a Psicologia teve uma das suas primeiras aplicações.

As reformas educacionais propostas por diferentes intelectuais trouxeram a Escola Nova, considerada um movimento educacional europeu e norte-americano que surgiu no final do século XIX. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha por princípio derrubar a escola tradicional e reconstruir a educação.

A ideia era baseada na formação de uma sociedade mais justa, a fim de unificar as escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O documento da Escola Nova trazia entre outras questões, a implementação de um projeto de reconstrução educacional no Brasil, garantindo o direito de todos à educação; descentralizando o sistema escolar; instituindo a responsabilidade do Estado; aplicando diferentes metodologias voltadas à aprendizagem e utilizando recursos da Psicologia na Educação (LEMME, 1984).

Existem diferentes tipos de aprendizagem, relacionadas às diferentes atividades do ser humano. A aprendizagem ocorre desde o nascimento, mas, com a idade, a entrada na escola representa uma aprendizagem sistemática, pois, existem regras a serem seguidas e conhecimentos novos que até então não se tinha em casa (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Entre as diversas correntes de pensamento, pode-se destacar o Construtivismo de Piaget, que entende o conhecimento humano como um conjunto de interações entre o sujeito e o meio. Para o pesquisador, o desenvolvimento intelectual passa por diferentes etapas, não sendo relacionado apenas aos estímulos ambientais.

A criança deveria produzir seu próprio conhecimento, cabendo ao professor respeitar tanto o desenvolvimento quanto o tempo de cada um. O pesquisador valorizava a resolução do problema ao invés dos resultados atingidos, priorizando assim os aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada sujeito vai dando significado à realidade que o cerca (NUNES e SILVEIRA, 2015).

É possível observar as contribuições da Psicopedagogia a fim de resgatar a visão de como o ser humano constrói seu próprio conhecimento. A Psicologia e a Pedagogia trouxeram aspectos que até então ficavam escondidos como o sentimento, a percepção, a afetividade e o pensamento.

---

Assim, esta área trouxe a seguinte contribuição:

Oferecer condições à participação no meio social em que se vive; partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz: o que compreende e o que não compreende; habilidades e operações nas áreas de conhecimento; recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado; recursos para desenvolver habilidades e operações; Fundamentar e ilustrar a importância de: atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades; oferecer condições para o aluno elaborar e decidir; avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e compreender o que e onde errou. Opor-se a: pseudo-escolarização; ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar; promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI e SHIRAHIGE, 2003, p. 5-6).

Pestalozzi, inspirado em Rousseau, fundou um centro de educação na Suíça em que aplicou métodos intuitivos e naturais, destacando como ponto de partida o desenvolvimento da percepção dos educandos. Ainda segundo os autores, foram esses estudiosos os primeiros a exercer tratamento de problemas de aprendizagem, fazendo uma ressalva de que eles se preocupavam mais com as deficiências do que propriamente pela não adaptação da criança.

Em 1898, Édouard Claparède, professor de Psicologia, introduziu nas escolas públicas as chamadas classes especiais, destinadas às crianças que apresentavam retardo mental da época. É a partir desse ponto que a Neuropsiquiatria infantil começou a se desenvolver pesquisando os aspectos neurológicos que afetam a aprendizagem (MERY, 1985).

Montessori, psiquiatra italiana, criou um método de aprendizagem destinado às crianças que apresentavam retardo mental e estendeu a todas as crianças. Sua ideia era trabalhar a alfabetização, estimulando os órgãos dos sentidos, sendo classificada portanto como método sensorial. Outro pesquisador, Decroly, também se utilizou da observação e da filmagem para se aprofundar nas formas de aprendizagem:

Essas questões, de acordo com Morin (2005), são decodificadas e transmitidas para os neurônios. O cérebro reconhece a imagem recebida, analisa, reformula, descreve, e gera uma resposta ao mundo exterior. Ela é cognoscente e seletiva e por isso, constitui o ciclo perceptivo. Ela traduz as informações codificadas de uma primeira linguagem até representá-las. O indivíduo só percebe o real através da representação. Esta pode ser uma percepção, uma lembrança, uma fantasia, um sonho. Tudo passa pela representação, o passado e o presente, o sonho e a vigília.

Desta forma, o primeiro Centro Psicopedagógico, foi criado em Paris no ano de 1946, com o objetivo de tentar explicar os problemas relacionados à escola e ao social buscando soluções (MASINI e SHIRAHIGE, 2003).

Assim, independentemente da questão, o que importa para a Educação e a Psicologia é o desenvolvimento do educando. Vandenberghe (2001) discute que o Behaviorismo nasceu

---

nos EUA em oposição a dois conceitos culturais: o estruturalismo, que ocorria na Europa e que estudava fenômenos estáticos; e o funcionalismo, mais próximo das ideias do novo mundo que enfatizava o fluxo de mudanças.

No caso do Behaviorismo, sua origem tem haver com esse segundo movimento, servindo de ruptura na história da Psicologia, focando-se em entidades privadas de dimensões espaço-temporais, libertando assim a psicologia das amarras idealistas (WATSON, 1913).

Nunes e Silveira (2015), discutem a visão de conhecimento considerando que as condições do estudante para aprender são pré-determinadas. Isso significa falar que ele traz uma herança genética relacionada à aprendizagem. As intervenções externas sejam do ambiente ou do próprio professor são consideradas, de forma secundária.

Quanto ao Behaviorismo, é possível destacar os trabalhos de Pavlov (1849-1936) e Bekhterv (1857-1927) que discutem a aprendizagem através de reflexos condicionados, e Thorndike (1874-1949), que realizou seus estudos experimentais baseado na aprendizagem associativa.

Esses estudiosos formaram a base da psicologia experimental behaviorista, influenciando diretamente a Psicologia norte-americana, através dos estudos comportamentais e dos processos mentais (FIGUEIREDO, 2000).

O Behaviorismo surgiu em 1913, tendo o americano Watson, psicólogo, como precursor. A Psicologia deveria pertencer às Ciências Naturais, estudando o comportamento humano através de procedimentos experimentais:

A psicologia como o behaviorista o vê é um ramo experimental puramente objetivo das ciências naturais. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento. A introspecção não constitui parte essencial de seus métodos, nem valor científico de seus dados depende da facilidade com que eles podem ser interpretados em termos de consciência. O behaviorista, em seus esforços para conseguir um esquema unitário da resposta animal, não reconhece linha divisória entre homens e animais. O comportamento do homem, com todo o seu refinamento e complexidade, constitui apenas uma parte do esquema total de investigação behaviorista (WATSON, 1913, s/p.).

No caso da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, o Behaviorismo teve como principal ideia estudar os fenômenos e comportamentos observáveis a olho nu, refutando o estudo dos fenômenos mentais. Watson definiu o comportamento como sendo as modificações observadas no organismo, ocorridas em virtude de estímulos tanto internos quanto externos. Os comportamentos seriam manifestações reflexas e respostas que o organismo dá quando estimulado e as funções corporais como um todo (HEIDBREder, 1981).

Anteriormente aos estudos de Watson, é possível encontrar os trabalhos dos fisiólogos russos Ivan Pavlov, Bekhterv e Thorndike, que faziam estudos experimentais sobre a aprendizagem associativa. Eles formaram a psicologia experimental behaviorista, com

---

ênfase nos estudos comportamentais e nos processos mentais, por meio de procedimentos metodológicos e quantificadores (FIGUEIREDO, 2000).

Todas as áreas do comportamento humano seriam compreendidas a partir da relação entre a resposta a um estímulo; e todos os comportamentos seriam reflexos, pois seriam uma resposta provocada por estímulos.

Nunes e Silveira (2015) discutem que a visão de Watson é uma concepção mecanicista da aprendizagem relacionada sempre a algo anterior, o que gera um determinado efeito sobre a pessoa. O behaviorismo clássico traria a redução da explicação da ação humana a simples relações entre estímulos e respostas.

A visão de Watson em relação à aprendizagem é um tanto quanto limitada já que se encontra baseada na concepção de condicionamento clássico de Pavlov, onde a aprendizagem como um reflexo condicionado, uma reação a um estímulo casual, onde se estimula uma mesma resposta até o ponto de se tornar condicionada a necessidade de responder à ação:

Dê-me a criança e meu mundo para criá-la, eu a farei engatinhar ou andar; eu a farei escalar e usar suas mãos para construir prédios de pedra ou madeira; eu farei dela um ladrão, um atirador ou um viciado em drogas. A possibilidade de moldá-la, em qualquer direção, é quase infinita (WATSON, 1928, p. 35).

Para Skinner, sucessor do behaviorismo, os comportamentos envolvendo o raciocínio como o pensar, sentir, ouvir, ver, entre outros, não servem para explicar a conduta do ser humano. Embora não negue essa questão, sua teoria compreende o indivíduo controlado por situações adversas e não pela sua fisiologia.

De acordo com Relvas (2011), Watson compreende o comportamento diferentemente de Skinner, acreditando nas modificações percebidas no organismo, ocorridas em virtude de estímulos. Os estímulos poderiam ser provenientes do meio externo ou do próprio organismo, como palpitações, reações musculares, entre outras. O que impede de uma determinada pessoa agir sobre o meio, ou seja, o motivo que o mobiliza a aprender sempre é um elemento externo. A aprendizagem estaria relacionada à forma como os estímulos estão dispostos.

## **CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE NEUROCIÊNCIAS**

Trazendo para os dias atuais, tem-se o desenvolvimento da Neurociência que se dá a partir de um conjunto de ações que investigam o funcionamento do sistema nervoso, e particularmente, de como a atividade cerebral se relaciona com a conduta e a aprendizagem: “Neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso. As pesquisas científicas começaram no início do século XIX” (RELVAS, 2011, p. 22).

A Neurociência, é responsável pelo estudo referente ao funcionamento do cérebro, das ligações neuronais e da plasticidade neural, promovendo a compreensão desses fenômenos. Já a Educação visa outras capacidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, abrangendo outros aspectos como o respeito ao aspecto humano, a família, a comunidade local e o contexto social no qual o estudante encontra-se inserido.

---

Oliveira (2015) chama esse processo de Neuroeducação. Assim, sua aplicação compreende os processos relacionados à aprendizagem, possibilitando ao docente organizar suas ações a fim de promover a reorganização das sinapses e o funcionamento dos sistemas sem necessariamente trabalhar individualmente. Conhecendo o funcionamento do cérebro, é possível desenvolver diferentes estratégias que provoquem a mobilização do educando para que o mesmo seja protagonista do seu próprio conhecimento.

Fischer (2009), relata que a aplicação da Neurociência na área da educação trouxe inúmeras possibilidades na biologia básica e nos processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem. Ele propôs a união da biologia, da neurociência, do desenvolvimento e da educação, como base para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, integrando investigação e prática.

É preciso lembrar que a Neurociência não representa uma pedagogia nova, e nem propõe soluções efetivas para as dificuldades de aprendizagem. Ela pode ser aplicada a fim de colaborar na fundamentação de práticas pedagógicas que resultem na aprendizagem propondo intervenções no ensino.

O professor deve se preocupar com as estratégias pedagógicas que respeitem o funcionamento do cérebro, já que esta área oferece uma abordagem mais científica no processo de ensino e aprendizagem, baseado na compreensão dos processos cognitivos envolvidos (SANTOS e VASCONCELOS, 2014).

Ou seja:

O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança (PINHEIRO, 2007, p. 44).

Porém, é necessário ressaltar que os neurocientistas esclarecem que ela não é uma ciência nova, e nem propõe soluções efetivas para as dificuldades de aprendizagem. Ela pode ser aplicada a fim de colaborar na fundamentação de práticas pedagógicas que resultem na aprendizagem propondo intervenções no ensino. O professor deve se preocupar com estratégias pedagógicas que respeitem o funcionamento do cérebro, já que esta área oferece uma abordagem mais científica no processo de ensino e aprendizagem, baseado na compreensão dos processos cognitivos envolvidos (SANTOS e VASCONCELOS, 2014).

Os estudantes só conseguem compreender determinado tema quando são colocadas em diferentes situações que requeiram deles atuação, como escutar, ler, observar, comparar, classificar, no concreto e no abstrato. Ou seja, para que o estudante aprenda, ele precisa interagir com o objeto de conhecimento.

A diversidade e a inclusão passaram a fazer parte das discussões relacionadas ao ambiente escolar, preservando direitos a fim de garantir uma educação de qualidade, que desenvolva a autonomia de todos os estudantes, independentemente das dificuldades que eles possam demonstrar no caminho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo o contexto educacional para a Psicologia do Desenvolvimento, ao pensar no desenvolvimento dos estudantes é preciso lembrar que o processo cognitivo ocorre a partir das interações entre o indivíduo e o objeto de conhecimento.

O professor precisa desenvolver a construção de conhecimentos, mediante a produção de conflitos cognitivos entre o que o educando carrega consigo sobre o assunto e os problemas propostos, independentemente de qual seja sua condição, obviamente, que sempre respeitando as especificidades de cada um.

A Neurociência contribui para que o professor possa ter dimensão das estruturas cerebrais e conseqüentemente do seu funcionamento, podendo melhorar seu trabalho com intervenções mais apropriadas e significativas para atingir os objetivos propostos.

Desta forma, é possível concluir que a Psicologia do Desenvolvimento bem como a Neurociência contribuem para um melhor direcionamento por parte do professor e uma melhor compreensão por parte do estudante, respeitando sempre sua condição, suas necessidades e especificidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 208 p.
- FISCHER, K.W. Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching. **Mind, Brain, and Education**, 3(1):3-16. 2009. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/full>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- FRIEDRICH, G; PREISS, G. Ciência do Aprendizado. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo, p. 6-13, 2006.
- HEIDBREDE, E. **Psicologias do século XX**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- JOSÉ, E.A.; COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.
- LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, maio/agosto 1984.
- MASINI, E. F. S.; SHIRAHIGE, E. E. (Orgs.) **Condições para. Aprender: III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie**. São. Paulo: Vetor Editora, 2003.
- MERY, J. **Pedagogia Curativa escolar e Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3.ª ed. - Porto Alegre: Sulina 2005.
- NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da Aprendizagem**. 3ª Edição Revisada Fortaleza, Ceará, 2015, 121 p.
- OLIVEIRA, C.S. **Jogos no ensino de Ciências e a neuroeducação na Educação Básica**. 2015. 45p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança**. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogld--3hIJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D2460691%26key%3D4b9dd4705051e9388342ad3590469711+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas deficiências para uma educação inclusiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
- SANTOS, M.A.; VASCONCELOS, E.S. Neurociência e Educação: o sistema nervoso e sua relação com a aprendizagem. In: **IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Universidade Estadual de Roraima, 2014.
- WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, n. 20, p. 158-177, 1913.
- WATSON, J.B. **The ways of Behaviorism**. New York: Harper & Brothers, 1928.



Edições  
**Livro Alternativo**

# A FADA SORRIDENTE

Vilma Maria da Silva



**JUNTOS,  
PODEMOS MUDAR  
O MUNDO.**

Ilustrado por:  
**Patrícia de Brito**



**ADQUIRA O SEU!**

livroalternativo@gmail.com  
Chave Pix: E-mail



**LEVE A FADA PARA SUA ESCOLA**



@afadasorridente



<https://www.facebook.com/afadasorridente>



11 99543-5703



[afadasorridente@gmail.com](mailto:afadasorridente@gmail.com)



<https://livroalternativo.com.br>

APROVAÇÃO  
**EVOLUÇÃO**



# CRIANDO PONTES PARA O APRENDIZADO: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CRISTINA SILVA CAMISAO PEREIRA<sup>1</sup>

## RESUMO

O Autismo é um transtorno neurológico que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental, demandando uma atenção especial no contexto escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o autismo e a educação infantil, com ênfase na importância da inclusão desses mundos universos trazidos pelas crianças, e no papel do professor como mediador do processo educativo. A pesquisa foi redigida a partir de livros, artigos científicos e sites. Os resultados revelaram a importância de uma abordagem individualizada, adaptada às necessidades específicas de cada criança atípica. Além disso, o envolvimento dos pais e educadores também se mostram como fatores fundamentais para o sucesso da inclusão.

**Palavras-chave:** Autismo, educação inclusiva, professor, estratégias pedagógicas, inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

Este artigo explora a natureza do autismo, métodos de diagnóstico, desafios enfrentados por crianças autistas a partir de suas particularidades na escola e estratégias para promover uma educação inclusiva. Logo, o diagnóstico precoce é fundamental para garantir práticas oportunas e eficazes. No contexto escolar, muitas vezes elas enfrentam desafios relacionados à interação social e comunicação, bem como dificuldades em lidar com mudanças e estímulos sensoriais e isso devido as suas atipicidades.

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação, interação social e comportamento e os sintomas variam, podendo haver também comportamentos repetitivos e restritos.

A falta de compreensão e facilidade por parte de colegas e educadores pode levar ao isolamento e à baixa autoestima. Com isso, para promover uma educação inclusiva, é crucial adotar abordagens educacionais individualizadas, com o apoio de profissionais especializados e o desenvolvimento de planos de ensino adaptados às necessidades específicas de cada criança autista. Além disso, a conscientização e o treinamento de professores e colegas são essenciais para criar um ambiente acolhedor e abrangente.

---

<sup>1</sup> Graduada no curso de Pedagogia da Universidade de Santo Amaro – UNISA.

---

Atividades que promovam interação social e habilidades de comunicação, como jogos de simulação, atividades artísticas e musicais, são benéficas para crianças autistas. Abordagens sensoriais e estratégias de autorregulação também podem ajudar a lidar com desafios sensoriais e comportamentais. Além disso, o uso de tecnologias assistivas e recursos visuais pode facilitar a aprendizagem e a comunicação.

Ao adotar uma abordagem inclusiva, é possível criar um ambiente escolar que promova o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, principalmente as com autismo. E além disso, a educação inclusiva não beneficia apenas esses estudantes, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar.

## UMA BREVE HISTÓRIA

De acordo com Lacerda (2017), antes de 1947, o autismo não tinha sido estudado, passando a ter como pioneiro os primeiros diagnósticos e estudos do médico Léo Kanner.

Nessa era de entendimento limitado, as pessoas com autismo eram muitas vezes ignoradas, sendo tratadas como portadoras de deficiência intelectual profunda. Sua compreensão evoluiu ao longo do tempo à medida que os conhecimentos médicos e científicos avançaram. A percepção atual do autismo é o resultado de décadas de pesquisa e observação clínica, tendo sido reconhecido ao longo da história de várias maneiras. No final da década de 1930, o médico austríaco Leo Kanner começou a estudar 11 crianças que exibiam comportamentos semelhantes entre si e distintos das condições psiquiátricas conhecidas na época.

Em 1943, Kanner publicou o primeiro estudo científico, reconhecendo a condição específica do autismo, intitulando-o "Autistic Disturbance of Affective Contact", que serviu como ponto de partida para as investigações posteriores sobre o tema. Nesse artigo, ele descreveu 11 casos de crianças cuja condição não se enquadrava nas categorias diagnósticas existentes na época. Esse estudo pioneiro já identificava alguns elementos persistentes, como dificuldade em estabelecer relações interpessoais e com o ambiente", bem como "extrema solidão em situações sociais", "dificuldade em adquirir habilidades de comunicação verbal" e "memória excepcional para informações específicas" chamadas atualmente de hiperfocos. Kanner afirmou categoricamente que essas crianças "nascem com deficiências inatas físicas ou intelectuais" (KANNER, 1943, p.16:17).

Lacerda (2017) continua seus argumentos mencionando que, por outro lado na Áustria, o conterrâneo de Kanner, o eugenista Hans Asperger, propôs um quadro diferente do autismo infantil precoce, que mais tarde passou a ser conhecido como Síndrome de Asperger. Essa síndrome, segundo ele, se manifesta em crianças um pouco mais velhas e não afeta a linguagem de forma significativa, embora possa afetar a comunicação, e é acompanhada por um nível de inteligência acima da média. No entanto, essa condição foi posteriormente incluída na quinta edição do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtorno Mentais (TEA) - DSM V - mais detalhado no próximo tópico-, publicada em 2013 (a edição brasileira é de 2015), sendo incorporada à classificação de Transtorno do Espectro Autista e não mais tratada como uma condição separada específica.

---

Indivíduos com Síndrome de Asperger frequentemente enfrentam dificuldades na interação social e exibem padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No entanto, ao contrário de algumas outras formas de autismo, os Aspergers não apresentam atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem ou no cognitivo. Embora ela tenha sido integrada ao diagnóstico mais amplo do Transtorno do Espectro Autista, o termo ainda é usado por muitas pessoas para descrever uma forma específica de autismo com características distintas.

O diagnóstico e a compreensão do autismo deram passos significativos nas últimas décadas, com avanços na pesquisa médica e psicológica. Hoje, se tem uma compreensão muito mais profunda do TEA e métodos de diagnóstico mais precisos. A conscientização sobre o autismo e a importância de apoiar as pessoas com tais condições também aumentou, contribuindo para os estudos em tal área ao longo do tempo. Desde então, o entendimento do autismo se expandiu consideravelmente, com avanços recentes na pesquisa e na compreensão das complexidades dessa condição.

## **CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO SEGUNDO O DSM5**

O Autismo é um transtorno Neurológico Segundo o DSM5, que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental de uma pessoa, denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois engloba uma ampla gama de manifestações clínicas e níveis de gravidade de suporte. Cada indivíduo com autismo é único, e as características podem se manifestar de forma diferente em cada caso. Algumas delas podem ter habilidades profissionais em áreas específicas, enquanto outras podem apresentar deficiências intelectuais ou atrasos no desenvolvimento.

As características, segundo o DSM5 (2014, p.31: 32), podem variar significativamente de uma pessoa para outra, mas geralmente incluem:

- 1. Dificuldades de comunicação:
  - Atraso ou dificuldade na fala.
  - Dificuldade em compreender ou utilizar a linguagem corporal, expressões faciais e tom de voz para se comunicar.
  - Uso repetitivo de frases ou palavras.
- 2. Dificuldades na interação social:
  - Dificuldade em estabelecer e manter relacionamentos sociais.
  - Dificuldade em compreender faixas sociais, como a reciprocidade em uma conversa ou as emoções dos outros.
  - Dificuldade em fazer amigos e participar de atividades sociais.
- 3. Comportamentos estereotipados:
  - Adoção de padrões de comportamento repetitivos, como balançar o corpo, bater nas mãos ou alinhar objetos.
  - Interesses intensos e focados em detalhes específicos, muitas vezes limitados em áreas de interesse específico.

---

–Adesão às rotinas e resistência às mudanças.

• 4. Sensibilidades sensoriais:

–Hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, como luz, som, tato, gosto e cheiro.

–Pode ser muito sensível a certos sons ou texturas, ou pode não reagir a estímulos dolorosos da mesma forma que outras pessoas.

• 5. Comportamentos solicitados:

–Comportamentos desafiadores, como birras, agressões ou autolesões, que podem ocorrer devido a frustração, dificuldades de comunicação ou estresse.

É importante ressaltar que o autismo é uma condição altamente individualizada, e as características variam amplamente de pessoa para pessoa. Seu diagnóstico é feito por profissionais de saúde (Psicólogos, neuropsicólogos, neurologistas, pediatras), com base em uma avaliação abrangente do desenvolvimento da criança ou do indivíduo. Não existe cura para o TEA, até então, mas existem terapias adequadas para que, desta forma, o indivíduo possa ter um desenvolvimento saudável e minimize os traços ao longo do seu desenvolvimento (INSTITUTO SINGULAR, 2021; INSTITUTO OLGA KOS, 2023).

## O DIAGNÓSTICO

O diagnóstico pode ser feito em idades diferentes, dependendo de vários fatores, incluindo o desenvolvimento da criança e a gravidade dos sintomas. No entanto, de acordo com o DSM-5, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista é frequentemente feito em crianças a partir dos 2 anos de idade, quando os sintomas se tornam mais evidentes e interferem no desenvolvimento e funcionamento da criança, principalmente ao ser inserida na escola, onde as demandas sociais aumentam.

De acordo com as pesquisas de Lacerda (2017), Normalmente o autismo não se desenvolve apenas no indivíduo, mas requer influências ambientais para identificarmos uma criança com TEA. É crucial destacar que esse “ambiente” está relacionado ao desenvolvimento de dentro do útero ou durante o processo de parto. Importante ressaltar também que essas influências não estão relacionadas ao afeto dos pais ou às relações interpessoais.

No entanto, os sinais do autismo podem ser observados antes dessa idade, e muitas vezes os pais e cuidadores podem notar diferenças no desenvolvimento da criança muito cedo. Algumas podem ser diagnosticadas antes dos 2 anos, enquanto outras, mais tarde, dependendo da gravidade dos sintomas e de outros fatores relacionados ao desenvolvimento.

Os profissionais de saúde que realizam o diagnóstico de autismo geralmente empregam uma variedade de métodos, como avaliações comportamentais, observações clínicas, questionários e entrevistas com os pais, determinando se a criança se enquadra nos critérios diagnóstico. A análise e descoberta precoce e a intervenção oportuna são fundamentais para garantir o melhor resultado à criança e à sua família (INSTITUTO NEUROSABER, 2020).

---

Segundo pesquisadores, a partir do site Autismo e Realidade (2019), o diagnóstico geralmente envolve os seguintes passos:

- 1. Histórico médico e comportamental: O profissional de saúde coleta um histórico médico detalhado da criança, incluindo informações sobre o desenvolvimento e o comportamento desde a infância. Eles também podem buscar informações de pais, cuidadores e professores para entender melhor o quadro geral.
- 2. Avaliação comportamental e observação direta: O profissional realiza uma avaliação comportamental e observa o comportamento da criança em várias situações, procurando por características específicas do autismo, como dificuldades na interação social, padrões de comunicação atípicos e comportamentos repetitivos, conforme demonstra o site Tismoo (2016).
- 3. Exame físico e neurológico: Um exame físico e neurológico é realizado para descartar outras condições médicas que possam estar contribuindo para os sintomas observados. Isso é essencial para assegurar que o diagnóstico seja preciso e completo.
- 4. Avaliação do desenvolvimento: O profissional avalia o desenvolvimento da criança em áreas como linguagem, habilidades motoras e habilidades cognitivas para identificar possíveis atrasos ou padrões de desenvolvimento atípicos associados ao autismo.
- 5. Utilização de questionários e ferramentas de triagem: Além da observação direta, os profissionais podem usar questionários e ferramentas de triagem validadas para avaliar os sintomas e comportamentos do autismo. Isso pode ajudar a fornecer uma avaliação mais abrangente e objetiva.

É importante ressaltar que o diagnóstico do autismo deve ser feito por profissionais qualificados, e o processo pode variar dependendo das diretrizes e práticas clínicas específicas de cada país ou região. Além disso, a avaliação precoce e a intervenção adequada são essenciais para garantir o suporte e o tratamento necessários para as crianças.

## **OS NÍVEIS DE SUPORTE NO AUTISMO DE ACORDO COM O DSM**

O DSM-5 (2014) introduziu uma nova forma de classificar o autismo com base nos níveis de suporte necessários. Esses níveis visam descrever a gravidade dos sintomas e o suporte necessário para ajudar as pessoas com TEA. Aqui está uma explicação simples e resumida dos níveis de suporte:

### **NÍVEL 1 DE SUPORTE- LEVE**

O Nível 1 de suporte do autismo é caracterizado por dificuldades sociais notáveis. Indivíduos que se enquadram nest nível geralmente apresentam dificuldades na interação social e na comunicação. Eles podem ter dificuldade em iniciar interações sociais e podem parecer ter problemas para se envolver em trocas sociais recíprocas. Além delas, no Nível 1 do TEA, é possível observar padrões de comportamento repetitivos ou restritos, embora possam ser mais sutis em comparação com os níveis mais graves do espectro. Esses comportamentos podem incluir interesses ou atividades repetitivas e estereotipadas.

Uma pessoa pode ter dificuldade em lidar com as mudanças na rotina e pode mostrar um apego significativo a certos objetos ou temas específicos. No geral, aqueles com um

---

diagnóstico de TEA no Nível 1 de suporte podem ter dificuldades sociais e de comunicação que afetam sua capacidade de interagir com os outros, mas muitas vezes são capazes de funcionar de forma independente em muitas áreas da vida cotidiana. Eles podem precisar de suporte e intervenções para aprender estratégias de enfrentamento social e se adaptar melhor aos ambientes sociais e profissionais. O objetivo é ajudar esses indivíduos a terem uma vida mais plena e produtiva.

É interessante salientar que esse nível de suporte, segundo Chateauneuf (2023,p.1), sofre um tanto de preconceito por diversas questões, pois pessoas que estão inclusas nele desenvolvem muitas ações de maneira considerada dentro da normalidade, sem prejuízo. Para o autor, muitos desprezam e agem de maneira preconceituosa com “a condição de tais indivíduos”, e isso devido a sua condição que lhe dá a nomenclatura de “autistas de alto funcionamento (Ele estuda e trabalha, logo, “não precisa de apoio ou inclusão)”.

### **NÍVEL 2 DE SUPORTE- MODERADO**

O Nível 2 de suporte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por uma necessidade substancial de suporte. Indivíduos que se encontram neste nível geralmente apresentam características marcantes na comunicação social e no comportamento. Além das dificuldades sociais e de comunicação, as pessoas no Nível 2 do TEA podem apresentar comportamentos repetitivos ou restritos que interferem significativamente em seu funcionamento diário. Esses comportamentos podem incluir adesão inflexível a rotinas ou padrões específicos, interesses restritos intensos e comportamentos motores estereotipados. Indivíduos no Nível 2 do TEA também requerem suporte substancial para lidar com desafios diários, tanto na esfera social quanto na vida cotidiana. Eles podem ter dificuldade em lidar com mudanças inesperadas e podem apresentar resistência significativa às mudanças em sua rotina. O suporte nessas áreas visa ajudar a melhorar as habilidades sociais e de comunicação, promovendo uma maior adaptação e flexibilidade. O objetivo é permitir que esses indivíduos atinjam seu potencial máximo e tenham uma vida mais funcional e independente.

### **NÍVEL 3 DE SUPORTE – SEVERO**

O Nível 3 de suporte do autismo, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), é o nível mais grave de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em termos de dificuldades sociais, de comunicação e de comportamento. Indivíduos que se enquadram no Nível 3 passam de suporte muito substancial em várias áreas de suas vidas. As características observadas neste Nível incluem desafios prejudiciais nas interações sociais, podendo haver uma incapacidade de iniciar ou responder a interações de maneira adequada e consistente. A comunicação é geralmente severamente afetada, apresentando graves dificuldades na linguagem e na comunicação verbal. Os comportamentos repetitivos e restritos também são notavelmente pronunciados. Isso pode incluir movimentos motores repetitivos intensos, fixações extremas em interesses específicos e extrema resistência a mudanças na rotina.

Indivíduos no Nível 3 do TEA precisam de suporte muito substancial em suas vidas diárias. Isso pode envolver assistência em cuidados pessoais, supervisão constante e

---

intervenções terapêuticas intensivas para ajudar a melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de comportamento. O objetivo é fornecer um ambiente seguro e estruturado para essas pessoas e ajudá-las a alcançar seu potencial máximo, atendendo suas necessidades e desafios específicos (BANDEIRA, 2021).

## O PROFESSOR, OS ESTUDANTES E O AMBIENTE INCLUSIVO

Segundo Ribeiro (2021), é fundamental que as pessoas com autismo recebam apoio e intervenção adequada para ajudá-las a desenvolver suas habilidades, melhorar a qualidade de vida e alcançar seu potencial máximo. A compreensão e o apoio da família, amigos, educadores e da comunidade desempenham um papel crucial no bem-estar das pessoas com autismo. No ambiente escolar, são alguns dos fatores essenciais para o início da aprendizagem, onde as crianças se aprofundam em um mundo cheio de habilidades que serão imprescindíveis para seu caminhar, proporcionando a eles diversão, lazer e uma imensidão de benefícios. Com isso, a postura do professor inclusivo na sala de aula com crianças autistas é crucial para garantir que todos os alunos recebam uma educação de qualidade.

Aqui estão algumas estratégias e posturas que podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado inclusivo e favorável para crianças autistas, segundo Paula Sestari (2022).

**1. Conhecimento e compreensão:** É fundamental que o professor se familiarize com as características e necessidades específicas do autismo. Compreender as diferentes maneiras pelas quais as crianças autistas aprendem e processam informações pode ajudar na criação de um ambiente de aprendizado adaptado.

**2. Comunicação clara e direta:** Utilize linguagem simples e direta ao se comunicar com estudantes autistas. Evite metáforas e expressões idiomáticas que possam ser confusas. Use comunicação visual, como imagens, gráficos e esquemas, sempre que possível, para ajudar na compreensão.

**3. Rotina estruturada e previsível:** Estabeleça rotinas claras e previsíveis na sala de aula. Crianças autistas muitas vezes se sentem mais seguras quando sabem o que esperar. Forneça um cronograma visual ou agenda para ajudar a orientar as atividades diárias.

**4. Apoio individualizado:** Ofereça apoio individualizado sempre que necessário. Isso pode incluir a designação de um assistente de sala de aula ou um assistente de educação especial para fornecer suporte adicional às crianças autistas.

**5. Ambiente sensorialmente amigável:** Crie um ambiente de sala de aula que seja amigável em termos sensoriais. Isso pode incluir a redução de estímulos desnecessários, como luzes fortes e ruídos altos, e a criação de espaços de calma e conforto que elas possam acessar quando necessário.

**6. Incorporação de interesses pessoais:** Integre os interesses pessoais dos estudantes autistas no currículo sempre que possível. Isso pode ajudar a aumentar o engajamento e a motivação, além de promover um ambiente de aprendizado mais positivo e personalizado.

**7. Promoção da interação social:** Incentive a interação social entre os estudantes autistas e seus colegas. Isso pode ser feito por meio de atividades estruturadas em grupo e jogos que promovam a colaboração e a comunicação entre eles.

---

**8. Avaliação e monitoramento contínuos:** Realize avaliações regulares do progresso de cada uma e faça ajustes no ensino conforme necessário. Isso pode ajudar a garantir que as estratégias de ensino estejam sendo eficazes, adaptando uma abordagem de ensino de acordo com as necessidades individuais.

Ao adotar uma postura inclusiva e implementar estratégias na sala de aula, os professores podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado que apoie o desenvolvimento acadêmico e social das crianças autistas. A colaboração entre professores, pais e profissionais de saúde também é fundamental para garantir o sucesso e o bem-estar na sala de aula.

Incluir é um ato muito importante, no âmbito social, principalmente por ainda haver, infelizmente, muito preconceito e discriminação com pessoas com deficiência. É fundamental essa inserção e, sabemos que incluir é um direito de todo cidadão, com equidade para todos.

Ao trabalhar com crianças autistas na educação infantil, é importante adaptar as atividades de acordo com as necessidades e preferências individuais de cada uma, pois o espectro é vasto e as habilidades variam muito de uma para outra. As atividades devem ser adaptadas para promover o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico, logo, importa que sejam inseridas algumas propostas de atividades que podem ser adequadas para elas na educação infantil de acordo com seu nível de suporte.

## **PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA CRIANÇAS PEQUENAS DE ACORDO COM OS NÍVEIS DE SUPORTE**

Segundo Angelo (2021), incluir é um ato muito importante, no âmbito social, e sempre há preconceitos e discriminações com pessoas com deficiência, conseqüentemente é fundamental saber que incluir é um direito de todo cidadão, ter equidade para todos. Ao trabalhar com crianças autistas na educação infantil, é importante adaptar as atividades de acordo com as necessidades e preferências individuais de cada uma, pois o espectro do autismo é vasto e as habilidades variam muito de uma para outra. As atividades devem ser adaptadas para promover o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico. Dessa forma, aqui estão algumas atividades que podem ser adequadas para crianças autistas na educação infantil de acordo com seu nível de suporte:

### **ATIVIDADES PARA O NÍVEL 1 DE SUPORTE:**

De acordo com o site Esporte e Inclusão (2022) e Rissato (2023), brinquedos sensoriais, tinta guache e etc. são algumas possibilidades de extrema importância para o processo de aprendizagem nesse nível. Os brinquedos sensoriais podem ajudar a estimular os sentidos, como o tato, audição e a visão, pois são estímulos variados que ajudam na exploração e a melhor entender o ambiente ao seu redor. Isso é essencial para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, pois estimula a imaginação e a criatividade.

Para muitas crianças autistas, o processamento sensorial pode ser desafiador e a atividade sensorial pode ajudar a regular a sensibilidade sensorial, proporcionando estímulos controlados e previsíveis que as ajuda a se sentirem mais confortáveis e seguras em seu ambiente.



---

O guache, por sua vez, pode ajudar a desenvolver habilidades de pintura e desenho, tendo um efeito calmante e relaxante. Focar nas cores e nos detalhes da pintura4XXX pode estimular a atenção e melhorar a capacidade de concentração da criança.

#### **ATIVIDADES PARA O NÍVEL 2 DE SUPORTE:**

Atividades com peças de encaixe, kits de montagem e contação de história com fantoches etc, são as dicas de desenvolvimento das aprendizagens para esse grupo de crianças. Ao adaptar os jogos de acordo com as necessidades individuais de cada uma, o professor fornece um ambiente de apoio e estímulo, podendo ajudar a promover um desenvolvimento abrangente e saudável. Os jogos podem ser benéficos, oferecendo uma variedade de estímulos que podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, isso pois, incentivam a expressão verbal, escuta ativa e compreensão de instruções.

A contação de histórias também pode ser uma ferramenta poderosa para crianças no espectro do autismo, pois pode ajudá-las a compreender melhor o mundo ao seu redor, chamar sua atenção e criar conexões com o mundo imaginário, permitindo-lhes vivenciar e compreender experiências emocionais e sociais, como empatia, reconhecimento de emoções e resolução de conflitos, ajudando-as a aumentar a concentração e a atenção. Ao utilizar estratégias adaptativas, como o uso de imagens visuais, gestos e fantoches, os educadores podem criar um ambiente inclusivo e envolvente, promovendo um desenvolvimento de maneira significativa (OLIVEIRA: MELLO: SOARES: TOIGO, 2017).

#### **ATIVIDADE PARA O NÍVEL 3 DE SUPORTE:**

Para crianças autistas no nível 3, que geralmente apresentam necessidades mais intensas de apoio, é importante adaptar as atividades de educação infantil de acordo com suas capacidades individuais e desafios específicos. Músicas com instrumentos musicais e massinha de modelar colorida etc. são algumas delas.

As atividades com instrumentos musicais podem oferecer uma série de estímulos no desenvolvimento cognitivo, da linguagem, da socialização e da regulação sensorial da criança autista, e isso pode incluir a melhoria da capacidade de processar e discernir sons, bem como a compreensão de padrões de fala e expressões emocionais por meio da entonação vocal. Ao integrar atividades com sons no ambiente educacional, conforme demonstrado através do site Bhave Life (2023), os educadores podem proporcionar uma experiência enriquecedora e inclusiva.

Brincadeiras com massinha pode promover o desenvolvimento de habilidades motoras e a coordenação, ajudando a aumentar o foco e a atenção. Cada criança é única, portanto, observe atentamente a ocorrência dela; algumas podem adorar a estimulação tátil, enquanto outras podem se sentir desconfortáveis com certos tipos de texturas.

Ainda, segundo Chateauneuf (2023,p.2), de maneira poética e mais clara, pode-se compreender em partes as dificuldades sofridas por alguns autistas, sendo mostradas através de dois curtas animados. Para o autor, também diagnosticado como autista, os curtas, um da Pixar Animation, chamado "Float", feito por Bobby Rubio e, o segundo, "Loop", criado por Erica Milson, trabalham de maneira interessante com essas questões.

---

Float, de uma maneira mais imaginária, no entanto com grande relação ao transtorno, mostra as ações e reações de um garotinho que, muito mais do que andar, prefere viver pelos ares, voando. Já "Loop", conta a história de uma garota (Rene) que, apaixonada pela canoagem e os sons repetitivos de seu celular, entra em contato com um jovem orientador do esporte (CHATEAUNEUF,2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste estudo, foi possível constatar que cada estudante autista é único, com suas peculiaridades, desafios e potências. A compreensão dessa singularidade é fundamental para que os educadores possam oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva, adaptando seus métodos pedagógicos e estratégias. A escola deve ser um espaço acolhedor e seguro, onde todas as crianças devem se sentir respeitadas e incluídas em cada sala de aula, em cada momento de aprendizado, rodeada de respeito e empatia.

O professor precisa ter conhecimento sobre o autismo e compreender suas características e necessidades específicas. Isso inclui aprender suas causas, sintomas e desafios que elas possam enfrentar. O educador também deve estar preparado para usar estratégias, adaptar o ambiente, fornecer apoio e orientação à criança de acordo com suas possibilidades reais encontradas no âmbito escolar.

Inclusão escolar não é uma tarefa fácil, mas com dedicação, capacitação e trabalho em equipe, é possível criar um ambiente onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características, possam aprender e se desenvolver. Além disso, é importante que haja uma interação entre equipe escolar, pais e profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas, para garantir um apoio consistente às crianças autistas.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, Jamisson Da Silva. O papel do professor na inclusão do aluno autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021.
- Autismo em Dia. **\*\*Autismo e Sensibilidade Sensorial: O que pode ajudar?\***. 2022. Disponível em: <<https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-e-sensibilidade-sensorial-o-que-pode-ajudar/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.
- Autismo e Realidade. **\*\*O que são os testes de autismo?\***. 2019. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2019/11/13/o-que-sao-os-testes-de-autismo/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.
- BANDEIRA, Gabriela. **Autismo Severo**. 2021. Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/autismo-severo/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.
- Bhave Life. **\*\*4 ferramentas para musicalização de crianças com TEA\***. 2023. Disponível em: <<https://bhave.life/4-ferramentas-para-musicalizacao-de-criancas-com-tea/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.
- . Representações do Transtorno do Espectro Autista: a Poética de Uma Identidade Em Duas Animações. In: **Jornada ExtraCampo 2**, 2023, São Paulo. Caderno de resumos da ExtraCampo: 2ª Jornada discente online da Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo: Even3, 2023. v. 1. p. 1-3.
- Esporte e Inclusão. **\*\*5 atividades lúdicas para crianças com autismo\***. 2022. Disponível em: <<https://www.esporteeinclusao.com.br/autismo-infantil/5-atividades-ludicas-para-criancas-com-autismo/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.
- Instituto Neurosaber. **\*\*DSM-5 e o diagnóstico no TEA\***. 2020. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.

---

Instituto Singular. **Características e níveis de Autismo**. 2021. Disponível em: <[https://institutosingular.org/caracteristicas-niveis-autismo/?utm\\_source=google\\_ads&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=12646029062&utm\\_content=138202900973&utm\\_term=&gclid=CjwKCAjw1t2pBhAFEiwA\\_-A-NOYowbeQxpUBD6Pw4QtdRlnxYuDeshuDm\\_JkXCwPSL6BLKbJwTTSQxoCH\\_kQAvD\\_BwE](https://institutosingular.org/caracteristicas-niveis-autismo/?utm_source=google_ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=12646029062&utm_content=138202900973&utm_term=&gclid=CjwKCAjw1t2pBhAFEiwA_-A-NOYowbeQxpUBD6Pw4QtdRlnxYuDeshuDm_JkXCwPSL6BLKbJwTTSQxoCH_kQAvD_BwE)>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.

Instituto Olga Kos. **\*\*Cartilha do Transtorno do Espectro Autista\*\***. 2023. Disponível em: <[https://institutoolgakos.org.br/noticia/cartilha-do-transtorno-do-espectro-autista?gclid=CjwKCAjwkNOpBhBEEiwAb3MvvbbPZlYa1ZK2-abo8sj4o\\_aKbNfMrXc9zppwpiXWnQ59u4Tg8g5tBxoCunwQAvD\\_BwE](https://institutoolgakos.org.br/noticia/cartilha-do-transtorno-do-espectro-autista?gclid=CjwKCAjwkNOpBhBEEiwAb3MvvbbPZlYa1ZK2-abo8sj4o_aKbNfMrXc9zppwpiXWnQ59u4Tg8g5tBxoCunwQAvD_BwE)>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.

LUCELMO, Lacerda. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017. DSM5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]. **DSM-5**[American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MONITORIAS. **Desenvolvimento Infantil: 6 atividades para crianças autistas que você precisa conhecer**. 2023. Disponível em: <https://www.monitorias.com.br/post/desenvolvimento-infantil-6-atividades-para-criancas-autistas-que-voce-precisa-conhecer>. Acesso em outubro de 2023

aechter; MELLO, Camila; SOARES, Mariana Santos; TOIGO, Renata. O fantástico mundo do era uma vez: a importância da contação de histórias para a formação do leitor com transtorno do espectro autista. In: **I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**, 2017, Porto Alegre. **ário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2017. v. 1. p. 580-591.

RIBEIRO, Dácielly Kallian Paes. **O papel do professor no processo de inclusão do aluno com transtorno de espectro autista**. Novembro de 2021. Trabalho de conclusão de curso-TCC (graduação em Pedagogia) – Faculdade Capivari-FUCAP, Capivari de baixo-SC.

RISSATO, Heloíse. **Brinquedos para autismo e a importância do uso de objetos reguladores**. Blog Genial Care, 03 nov. 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/brinquedos-para-autismo-e-a-importancia-do-uso-de-objetos-reguladores/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SESTARI, Paula. **Inclusão na Educação Infantil: Autismo e Estratégias para as Propostas Pedagógicas**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21168/inclusao-na-educacao-infantil-autismo-e-estrategias-para-as-propostas-pedagogicas>. Acesso em: outubro de 2023.

Tismoo. **Como o autista lida com a repetição**. 2016. Disponível em: <<https://tismoo.us/saude/1-2-3-4-5como-o-autista-lida-com-a-repeticao/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.



## TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO INFLUENCIANDO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EDUCACIONAL

DENISE TEIXEIRA SANTOS MENEZES<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo aqui apresentado é resultado das pesquisas realizadas como proposta pela aula de "Aspectos Neurológicos" do 2º semestre do curso de Psicopedagogia, e tem como finalidade abordar de forma objetiva e reflexiva os conceitos de TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), as causas, (o diagnóstico, o tratamento, bem como suas consequências no processo educacional de jovens e crianças com esse transtorno.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem; TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo); Tiques; Ensino; Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno;  
A ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno;  
O entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação;  
Os pensamentos influem no sentimento, na ação e no entorno.

José Antonio Marina

Diante da realidade que nossas crianças e adolescentes enfrentam, tendo o fracasso escolar como uma evidência associada a violência e diversos fatores sociais, nos deparamos com as dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes vem acompanhada de transtornos neurológicos que influenciam diretamente na aprendizagem, no tempo, como e onde ela ocorre.

Como a Psicopedagogia tem o campo de atuação a aprendizagem e suas dificuldades, é relevante considerar um transtorno mental que atinge 1 (um) a cada 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) indivíduos só no Brasil, atingindo quase 4 (quatro milhões) de brasileiros, transtorno esse conhecido como TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo).

Mas o que seria o TOC? Para isto nos debruçaremos sobre algumas questões específicas como:

---

<sup>1</sup> Denise Teixeira Santos Menezes, formada no Magistério pelo CEFAM, Guarulhos, SP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós Graduada em Psicopedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Professora de Educação Básica na Prefeitura de Guarulhos, PMG e Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

---

## O QUE É O TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO

O TOC é uma doença mental grave crônica, onde o indivíduo apresenta obsessões e compulsões, considerada pela Organização Mundial de Saúde como uma das maiores causas de incapacitação das pessoas para o trabalho, além de afetar a convivência com outras pessoas. Está presente principalmente em pessoas jovens e progride à medida que os anos vão avançando se não houver nenhum tipo de tratamento.

O Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) é um distúrbio mental complexo que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. É caracterizado pela presença de pensamentos indesejados e persistentes, chamados de obsessões, que geram ansiedade intensa e desconforto. Para aliviar essa ansiedade, indivíduos com TOC desenvolvem comportamentos repetitivos e rituais, conhecidos como compulsões.

As obsessões do TOC podem assumir diferentes formas, mas alguns temas comuns incluem a preocupação excessiva com a contaminação, medo de cometer erros, necessidade de simetria e ordem, pensamentos intrusivos de natureza sexual ou violenta, entre outros. Esses pensamentos podem ser incontroláveis e invadir a mente do indivíduo, interferindo nas atividades diárias e prejudicando sua qualidade de vida.

Para aliviar a ansiedade causada pelas obsessões, pessoas com TOC desenvolvem rituais compulsivos. Esses rituais podem ser físicos, como lavar as mãos repetidamente, verificar portas e janelas, ou mentais, como repetir palavras ou orações em mente. O objetivo desses comportamentos é neutralizar as obsessões e reduzir a ansiedade, mas eles tendem a criar um ciclo vicioso, pois a sensação de alívio é temporária, levando a uma necessidade cada vez maior de repeti-los.

O TOC pode ser extremamente debilitante e interferir significativamente nas atividades diárias, relacionamentos e bem-estar emocional. As pessoas afetadas podem gastar horas por dia realizando seus rituais compulsivos, o que pode causar isolamento social, fadiga e dificuldades no trabalho ou na escola.

## QUAIS AS POSSÍVEIS CAUSAS DO TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO

A causa exata do TOC ainda é desconhecida, mas acredita-se que seja uma combinação de fatores genéticos, químicos e ambientais que contribuem para o desenvolvimento desse transtorno. Estudos sugerem que desequilíbrios nos neurotransmissores, como a serotonina, estão envolvidos no TOC. Além disso, eventos estressantes na vida de uma pessoa, como a perda de um ente querido ou traumas, também podem desencadear ou piorar os sintomas do TOC.

O diagnóstico do TOC é feito com base na avaliação de um profissional de saúde mental, que levará em consideração os sintomas relatados pelo indivíduo, bem como a duração e a interferência desses sintomas em sua vida diária. É essencial que o diagnóstico seja feito por um profissional qualificado, como um psiquiatra ou psicólogo, pois existem outras condições que podem compartilhar sintomas semelhantes ao TOC, como transtornos de ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático e transtorno de personalidade obsessivo-compulsivo.

---

O tratamento do TOC geralmente envolve a combinação de terapia cognitivo-comportamental (TCC) e medicamentos. A TCC é uma abordagem terapêutica que visa ajudar os indivíduos a identificar e modificar os padrões de pensamento disfuncionais e a resistir às compulsões. A terapia comportamental de exposição e prevenção de resposta é um componente-chave da TCC para o TOC, que envolve a exposição gradual às obsessões e a prevenção das compulsões, permitindo que o indivíduo aprenda a tolerar a ansiedade e a diminuir sua necessidade de realizar rituais. Os medicamentos mais comumente prescritos para o TOC são os inibidores seletivos da recaptação de serotonina (ISRS), que ajudam a reduzir a gravidade das obsessões e compulsões.

Embora o TOC não possua uma cura definitiva, muitas pessoas com esse transtorno podem alcançar uma melhora significativa em sua qualidade de vida com o tratamento adequado. É importante lembrar que cada indivíduo é único e pode responder de maneira diferente ao tratamento, portanto, é essencial trabalhar em estreita colaboração com um profissional de saúde mental para encontrar a abordagem terapêutica mais eficaz.

## **QUAIS OS TIPOS DE OBSESSÕES E COMPULSÕES MAIS COMUNS**

O Transtorno Obsessivo Compulsivo é um distúrbio mental que envolve a presença de obsessões e compulsões, que podem ser altamente angustiantes e interferir significativamente nas atividades diárias. O diagnóstico precoce e um tratamento adequado são essenciais para ajudar as pessoas com TOC a gerenciar seus sintomas e melhorar sua qualidade de vida.

Obsessões são pensamentos repetitivos e persistentes, que trazem angústia, medo, pavor, culpa e desprazer, que não são suprimíveis, podem ser imagens, palavras, números, frases, músicas e preocupações excessivas.

Para se dar resposta ou anular uma obsessão a pessoa desenvolve uma compulsão que é caracterizada por comportamentos repetitivos e conscientes, que aliviam a ansiedade cada vez que aparece uma obsessão. Elas vão aumentando a intensidade gradativamente.

Algumas obsessões e compulsões mais comuns, segundo Cordioli (2007), são:

Preocupação com sujeira, contaminação, medo de contrair doenças e lavagens excessivas que se manifestam através de rituais como: lavar as mãos inúmeras vezes ao longo do dia e roupas que tenham sido usadas fora de casa (mesmo limpa) e trocar de roupa muitas vezes; tomar banho muito demorado, esfregando demasiadamente o sabonete, fazer uso de álcool continuamente para limpeza das mãos e do corpo; passar o guardanapo nas louças ou nos talheres dos restaurantes antes de servir-se; usar produtos de limpeza de forma excessiva.

Evitações acometem sujeitos que têm preocupação excessiva com sujeira e contaminação e medo exagerado, geralmente supersticioso, evitando assim qualquer situação ou contato com aquilo que pode desencadear a sua obsessão. Alguns exemplos dessas atitudes são: não tocar em objetos que são constantemente tocados por outras pessoas, como trincos, descarga, torneira ou utilizar-se de lenço para isto; não sentar em bancos públicos; não

---

usar talheres de outras pessoas ou da família; não usar banheiros coletivos e nem tomar banho em piscinas ou mar; entre outros.

Nojo ou repugnância são tipos de evitações que acontecem não por medo, mas por evitarem tocar ou comer coisas que causam esse tipo de sensação, como: animais, carne, urina, cola e outras mais.

Dúvidas, medo de falhar e necessidade de fazer verificações são manifestações de TOC que estão presente em pessoas que não gostam de conviver com incertezas, que possuem um elevado senso de responsabilidade e perfeccionistas ao extremo, necessitando assim fazer verificações de: portas e janelas antes de sair ou deitar, eletrodomésticos, torneiras, acender e apagar lâmpadas, desligar e ligar o celular, bolsa, carteira e chaves, vidros e portas de carro.

Pensamentos intensamente supersticiosos, impróprios de caráter agressivo, sexual, blasfemo, catastrófico, chamados pensamentos ruins como: agredir alguém ao cumprimentá-la e/ou sem propósito algum, sem pensar, envenenar um ente querido, atropelar pessoas, violentar sexualmente pessoa conhecida ou desconhecida, praticar sexo violento com pessoas ou animais, molestar crianças, fixar os olhos nos órgãos de outras pessoas, imaginar-se praticando sexo com santos ou Jesus, pensar no demônio ou entidades maléficas, dizer obscenidades em momentos de oração. Para neutralizar esses pensamentos é comum as pessoas realizar rituais como lavar-se constantemente, rezar, autoflagelo, penitência e esconder objetos que possam ser utilizados por ela para a execução dos pensamentos. Contar e repetir como necessidade despertando comportamento de aflição é TOC. Atitudes como contar inúmeras vezes o mesmo objeto, somar números de placas, ler ou reler parágrafos de livros, apagar e acender as luzes, entrar e sair de casa.

Compulsões por ordem, simetria, sequência ou alinhamento, obrigando o sujeito a colocar objetos em uma determinada sequência ou ordem nos armários, na mesa, a seguir certos rituais de arrumação seguindo regras pré-estabelecidas.

Armazenar, poupar, guardar ou colecionar objetos inúteis (coleccionismo), as pessoas guardam objetos e tem apego excessivo a eles, não conseguindo se desfazer mesmo que inúteis, se apegando a eles afetivamente como: caixas de sapatos, jornais, revistas, embalagens, garrafas vazias, brinquedos, acessórios, diferentes coleções, roupas fora de moda, sapatos velhos e até animais, dentre outras coisas.

Lentidão obsessiva é característica comum entre os portadores de TOC, devido às repetições, verificações e adiamento de tarefas pela necessidade da certeza.

Os portadores desse transtorno apresentam hiper vigilância que acabam aumentando a obsessão e sua frequência, o foco no controle da obsessão acaba por surtir o efeito contrário. Um sofrimento sem fim. E infelizmente muitas famílias não sabem como reagir



---

diante dos sintomas, envergonhados ou com receio, levam muito tempo para buscarem auxílio, diagnósticos e possível tratamento.

Na criança observam-se algumas obsessões como pensamentos de preocupações com cheiros, sujeira e germes; medo de ferir aos outros ou a si próprio; preocupação em perder secreção do corpo como urina, saliva, sangue, pensamentos sobre os números de sorte e azar, medo de acontecerem coisas ruins com as pessoas que ela ama, pânico, fobias.

Os sintomas do TOC estão relacionados ao sofrimento contínuo que este traz ao indivíduo sendo permanentes as manifestações das obsessões, não pode ser confundido com outros transtornos, embora possa aparecer junto, como:

- TPOC – Transtorno da personalidade obsessiva compulsiva – são pessoas egossintômicas, ou seja, consideram a sua maneira de ser perfeccionista, detalhista, exigente, meticoloso correta, não trazendo nenhum desprazer.
- Depressão – devido aos pensamentos e sentimentos negativos que invadem a mente do deprimido muitas vezes é confundida com o TOC, havendo diferenciação na ausência de rituais.
- TAG - Transtorno de ansiedade exagerada – situação de tensão psicológica e excessiva preocupação que pode levar a verificações, mas que não são frequentes, embora também sofra com pensamentos negativos ruins em relação a sua vida pessoal e membros da família.
- Fobias – medos específicos relacionados ao objeto ou situação caracterizam acontecendo as evitações e a hipervigília, já no TOC o medo está relacionado a uma situação que poderá ocorrer se houver contato com o determinado objeto ou situação.
- Dependência de álcool ou droga – caracterizado por pensamento obsessivo e compulsivo em relação à droga, devido ao impulso de utilizá-la.
- Transtornos da alimentação: anorexia nervosa, comer compulsivo e bulimia nervosa – a imagem corporal é a obsessão, há uma distorção na percepção corporal. Esses transtornos podem levar ao TOC, em algumas pessoas, sobrepondo-se muitas vezes os sintomas, como no caso da anorexia devido a um controle rígido de calorias, aparecem rituais de controle destas.
- Alguns transtornos podem estar relacionados ao TOC como:
  - Hipocondria – preocupação excessiva e persistente de ser portador de doenças consideradas graves.
  - Transtorno disfórmico corporal (TDC) – preocupação com um detalhe corporal, que considera defeito excessivamente.
  - Tricotilomania – em situações de estresse, pessoas com esse transtorno arrancam os cabelos de partes do próprio corpo.
  - Tiques – movimentos repetitivos de ordem motora ou vocal, como: pular, chutar, puxar os dedos, piscar os olhos, imitar outra pessoa (ecopraxia), falar a palavrões (coprolalia), ao contrário do TOC não acontecem por neutralização a uma obsessão, são respostas a situações de desconforto.

- 
- Transtorno de Tourette - são movimentos involuntários do corpo e vocalizações que acontecem ao mesmo tempo, pode aparecer associado ao TDAH ou ao TOC.
  - Transtorno de impulsos – compulsão por ferir-se, como roer unhas, puxar os cabelos, beliscar-se, tentar arrancar uma verruga ou pinta, arranhar-se entre outras.
  - Comprar compulsivo, jogo patológico e sexo compulsivo – a principal diferença entre o TOC e essas manifestações caracteriza-se pelo prazer na hora da execução, os portadores de TOC se preocupam em prejudicar-se ou a outras pessoas.

do TOC podem ser diversas, considerada uma doença neurobiológica, apresentam anormalidades nas vias córtico-estriatal-talâmico, associada a uma alteração neuroquímica. A serotonina uma das substâncias responsáveis pela captação dos impulsos nervosos e consequentemente sinapses em algumas regiões cerebrais, com a inibição da sua recaptação pelas células nervosas através de medicamentos antidepressivos observa-se a diminuição dos efeitos obsessivos.

O Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) é um distúrbio psiquiátrico crônico que se caracteriza pela presença de obsessões e compulsões. As obsessões são pensamentos, imagens ou impulsos indesejáveis e invasivos que são experimentados de forma persistente e recorrente, causando ansiedade ou desconforto significativo. Por outro lado, as compulsões são comportamentos repetitivos ou rituais mentais que são realizados em resposta às obsessões para aliviar a ansiedade.

Embora a causa exata do TOC ainda seja desconhecida, pesquisas sugerem que uma combinação de fatores genéticos, neuroquímicos e ambientais pode desempenhar um papel na sua ocorrência. Vou explorar cada um desses fatores com mais detalhes a seguir.

**Fatores genéticos:** Estudos mostram que o TOC pode ser influenciado por genes. Pessoas que têm parentes de primeiro grau, como pais ou irmãos, com o distúrbio, têm maior probabilidade de desenvolver o TOC em comparação com a população geral. Estimativas indicam que a contribuição genética para o TOC é de cerca de 40-50%. No entanto, ainda não foi identificado um gene específico responsável pelo distúrbio.

**Fatores neuroquímicos:** Acredita-se que desequilíbrios nas substâncias químicas do cérebro, especialmente a serotonina, estejam envolvidos no desenvolvimento do TOC. A serotonina é um neurotransmissor que regula o humor, o sono e o controle dos impulsos. Pesquisas têm demonstrado que níveis mais baixos de serotonina podem estar associados ao aparecimento de sintomas do TOC. Medicamentos que aumentam os níveis de serotonina, como os inibidores seletivos da recaptação da serotonina (ISRS), têm sido eficazes no tratamento do TOC, o que apoia essa teoria.

**Fatores ambientais:** Embora os fatores genéticos e neuroquímicos sejam importantes, o ambiente também desempenha um papel no desenvolvimento do TOC. Experiências de vida estressantes, como traumas ou abuso na infância, podem aumentar o risco de desenvolver o distúrbio. Além disso, influências sociais, como crenças culturais e familiares sobre a importância do controle e da ordem, também podem contribuir para a manifestação dos sintomas do TOC.

---

Outros fatores: Além dos fatores acima mencionados, pesquisadores também investigaram outras possíveis causas do TOC. Disfunção no circuito cerebral envolvendo o córtex orbitofrontal, gânglios da base e tálamo pode desempenhar um papel na gênese do TOC. Além disso, infecções streptocócicas mal tratadas, conhecidas como febre reumática, têm sido associadas a casos raros de TOC em crianças, caracterizando um subtipo chamado de Transtorno Obsessivo-Compulsivo Pediátrico Associado à Infecção Estreptocócica (POCD, em inglês).

É importante ressaltar que o TOC é um distúrbio complexo e multifatorial, o que significa que múltiplos fatores estão envolvidos em sua causa. Não há uma única explicação para o desenvolvimento do TOC, mas sim uma interação entre predisposição genética, desequilíbrios químicos do cérebro e influências ambientais.

Espero que este texto tenha fornecido informações relevantes sobre as possíveis causas do Transtorno Obsessivo-Compulsivo. Se você tiver mais perguntas ou precisar de mais esclarecimentos, não hesite em me solicitar. Estarei encantado em ajudá-lo a compreender melhor esse distúrbio e fornecer mais informações atualizadas sobre o assunto.

Os portadores de TOC também apresentam um aumento no metabolismo cerebral, sendo algumas regiões mais afetadas como o córtex frontal periorbital, nos gânglios basais, que compõem o núcleo caudado, o putame e o tálamo, que são associados a aspectos mais sofisticados de comportamento como aprendizagem ensaio e erro e planejamento de sequências e direcionamento cognitivo e motivacional.

O TOC pode ocorrer em pessoas que possuem algumas doenças neurológicas como tumores, encefalites, mal de Parkinson e que passaram por algum traumatismo na região dos gânglios basais. Além desses fatores a genética parece ser um fator de grande peso, a maioria dos portadores parecem apresentar predisposição ao transtorno, questão ainda não confirmada pelos pesquisadores e médicos.

O tratamento do TOC acontece por medicamentos antidepressivos, quando os pacientes apresentam conjuntamente depressão, ansiedades graves e ou portadores de esquizofrenia, pânico ou outras psicopatologias, e pela terapia comportamental de exposição e prevenção de rituais, conhecida como TCC (terapia cognitivo-comportamental).

O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) é um distúrbio mental que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Caracterizado por pensamentos intrusivos e obsessivos, acompanhados de comportamentos compulsivos repetitivos, o TOC pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem de um indivíduo. Neste texto, exploraremos a influência do TOC no processo de aprendizagem, abordando os desafios enfrentados pelos estudantes com TOC e discutindo algumas estratégias que podem ajudar a mitigar esses desafios.

## **QUAL A INFLUÊNCIA DO TOC NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Para compreender como o TOC influencia o processo de aprendizagem, é importante primeiro entender os sintomas e a natureza desse transtorno. As pessoas com TOC costumam ter pensamentos obsessivos, que são intrusivos e indesejados, e muitas vezes estão relacionados a medos irracionais ou preocupações exageradas. Esses pensamentos obsessivos podem fazer com que os indivíduos se sintam ansiosos, desconfortáveis e distraídos. Para aliviar essa ansiedade, as pessoas com TOC recorrem a comportamentos

---

compulsivos, como verificar repetidamente se as portas estão trancadas, lavar as mãos excessivamente ou arrumar objetos de maneira obsessiva.

Esses pensamentos obsessivos e comportamentos compulsivos podem ter um impacto negativo na capacidade de concentração e no desempenho acadêmico. Os estudantes com TOC podem encontrar dificuldades em manter a atenção nas tarefas escolares, pois seus pensamentos obsessivos competem constantemente por sua atenção. Além disso, os comportamentos compulsivos podem consumir muito tempo e energia, reduzindo o tempo disponível para o estudo e a realização das tarefas acadêmicas. Isso pode levar a um atraso nos estudos e a um desempenho acadêmico abaixo do potencial do aluno.

Para Mariano et.al.(2020) o transtorno obsessivo compulsivo possui algumas comorbidades de acordo com a progressão da doença, com sintomas associados à base fisiopatológica. Indubitavelmente o transtorno obsessivo -compulsivo possui incidência preocupante para as autoridades públicas de saúde mental, por atingir de três a quatro milhões de pessoas no Brasil (OLIVEIRA, 2019). “O TOC,até pouco tempo atrás, era considerado como uma mania, tanto pelos seus portadores, como por familiares” (LEITE, 2020, pág. 515)

Outro desafio que os estudantes com TOC enfrentam é o alto nível de ansiedade associado ao transtorno. A ansiedade pode interferir na memória e no processamento de informações, tornando mais difícil para os estudantes com TOC absorver e reter novos conhecimentos. Além disso, a ansiedade pode prejudicar a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico.

“O transtorno Obsessivo-compulsivo (TOC) é considerado umas das maiores causas de incapacitação para o trabalho e para a vida acadêmica, uma vez que, em 10% dos casos, sua sintomatologia mostra-se tão incapacitante quanto os sintomas encontrados em pacientes”(OLIVEIRA 2019, pág.19)

É importante destacar que cada indivíduo com TOC é único e pode apresentar sintomas e desafios diferentes. Além disso, os sintomas do TOC podem variar em intensidade ao longo do tempo. Portanto, o impacto do TOC no processo de aprendizagem pode variar de pessoa para pessoa e também pode ser influenciado por fatores como o nível de apoio e compreensão recebido.

Apesar dos desafios enfrentados, existem estratégias que podem ajudar os estudantes com TOC a lidar com as dificuldades acadêmicas. Uma das estratégias mais importantes é buscar apoio e tratamento adequados. A terapia cognitivo-comportamental (TCC) é considerada o tratamento de primeira linha para o TOC e pode ajudar os indivíduos a reconhecer e administrar seus pensamentos obsessivos e comportamentos compulsivos. A terapia também pode ajudar a desenvolver estratégias de enfrentamento saudáveis e a reduzir a ansiedade associada ao transtorno.

Além disso, é fundamental que os educadores e profissionais da área da saúde estejam cientes das necessidades dos estudantes com TOC e ofereçam o apoio necessário. Isso pode incluir acomodações acadêmicas razoáveis, como tempo extra para completar tarefas ou a possibilidade de realizar exames em ambientes calmos e sem distrações. Também é

---

importante garantir um ambiente de sala de aula inclusivo, onde os estudantes se sintam confortáveis, em expressar suas preocupações e receber apoio necessário.

As tecnologias assistivas também podem ser úteis para estudantes com TOC. Aplicativos e softwares que ajudam a organizar e planejar tarefas podem ajudar a reduzir a ansiedade e a manter o foco. Além disso, essas ferramentas podem ajudar os estudantes a acompanhar sua agenda e prazos, garantindo que nenhuma tarefa seja esquecida.

Em resumo, o transtorno obsessivo-compulsivo pode apresentar desafios significativos no processo de aprendizagem. Os pensamentos obsessivos, comportamentos compulsivos e a ansiedade associada podem interferir na capacidade de concentração, memória e resolução de problemas dos estudantes com TOC. No entanto, com o apoio adequado, tratamento e estratégias de aprendizagem específicas, os estudantes com TOC podem superar esses desafios e alcançar seu potencial acadêmico. É essencial que haja uma compreensão maior do TOC e de suas influências no processo de aprendizagem, para que se possa apoiar melhor os estudantes com esse transtorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O medo que tens, Sancho, é o que faz que me vejas e nem ouça direito, porque um dos efeitos do medo é turvar os sentidos e fazer com que as coisas pareçam outras que não são.”

Cervantes ( Dom Quixote, Cap XVIII)

Cos constatar as obsessões e compulsões podem interferir e muito na aprendizagem, primeiramente pela parte neurológica que é comprometida, os gânglios basais, responsáveis pela modulação dos movimentos, planejamento de sequências e aprendizagem por ensaio e erro, e segundo, pelos transtornos que certos comportamentos trazem quando pensamos em relações interpessoais, levando o indivíduo a se isolar do grupo ou até mesmo ser discriminado pelos comportamentos “inadequados” que apresentam, sendo vítima de apelidos ou até mesmo de bullying (atos de violência), exclusões e preconceito. Todos esses fatores associados à condição afetiva do sujeito podem acarretar limitantes no processo ensino-aprendizagem, visto que o TOC causa grande sofrimento ao seu portador, principalmente em crianças.

O Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) é um distúrbio mental que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Caracteriza-se pela presença de pensamentos obsessivos e comportamentos compulsivos que causam sofrimento significativo e interferem nas atividades diárias.

Existem diferentes tipos de obsessões que alguém com TOC pode experimentar. Algumas das mais comuns incluem obsessões de contaminação, onde a pessoa tem medo de sujeira ou germes e realiza lavagens compulsivas das mãos; obsessões de ordem e simetria, onde o indivíduo sente a necessidade de arrumar objetos de uma certa maneira ou simétrica; e obsessões de dúvida, onde a pessoa fica constantemente se questionando e buscando certeza, resultando em verificação compulsiva.

---

Já os comportamentos compulsivos são as respostas que as pessoas com TOC realizam para aliviar a ansiedade gerada pelas obsessões. Isso pode envolver rituais de limpeza, como lavar as mãos várias vezes, ou comportamentos repetitivos, como verificar repetidamente se as portas estão trancadas.

O TOC é uma condição crônica e geralmente requer tratamento a longo prazo. O tratamento mais comum e eficaz para o TOC é uma combinação de terapia cognitivo-comportamental (TCC) e medicamentos. A TCC visa ajudar os pacientes a reconhecer e desafiar seus pensamentos obsessivos, bem como a desenvolver estratégias para reduzir seus comportamentos compulsivos. Os medicamentos mais comumente prescritos para o TOC são os inibidores seletivos de recaptação de serotonina (ISRS), que ajudam a reduzir a ansiedade e os sintomas obsessivos.

É importante destacar que o TOC não é apenas uma peculiaridade ou um hábito estranho; é uma condição séria que pode causar grande sofrimento e interferir significativamente na vida do indivíduo. Pessoas com TOC muitas vezes enfrentam estigma e incompreensão, o que pode dificultar a busca de ajuda e tratamento adequados.

Além disso, vale ressaltar que cada pessoa com TOC é única e pode apresentar diferentes sintomas e intensidade dos mesmos. O diagnóstico correto e um plano de tratamento individualizado são fundamentais para ajudar os pacientes a lidar com o TOC de forma eficaz.

Embora o TOC possa ser um transtorno debilitante, com o tratamento adequado, muitas pessoas conseguem levar uma vida plena e funcional. É importante buscar ajuda profissional se você ou alguém que você conhece estiver enfrentando sintomas de TOC.

Em resumo, o Transtorno Obsessivo Compulsivo é um distúrbio mental que envolve obsessões e compulsões, causando sofrimento significativo. Embora seja uma condição crônica, ele pode ser gerenciado com tratamento adequado. É vital que haja conscientização e compreensão sobre o TOC, a fim de fornecer apoio adequado às pessoas que enfrentam esse desafio diariamente.

Aiante desse panorama torna-se o lugar principal e essencial de detecção e intervenção dos casos de distúrbio e transtornos, visto que detêm os profissionais que trabalham diretamente com crianças e adolescentes, possibilitando assim o encaminhamento correto de situações em que perpassam os limites pedagógicos da aprendizagem do sujeito contemplando a formação na sua totalidade. Juntamente com a família minimizar e/ou tratar os sintomas, para que essa criança e futuro adulto sofra menos.

Assim como o TOC, o conhecimento de alguns transtornos, seus sintomas, causas e adequada intervenção podem auxiliar a melhorar muito a aprendizagem, além de trazer uma melhor qualidade de vida a todos que convivem com as pessoas acometidas, assim a informação, a divulgação e orientação a quem não tem acesso, também é parte da função social da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORDIOLI, Aristides V. **TOC: Manual de terapia cognitivo-comportamental para o transtorno obsessivo compulsivo**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

---

LEITE M.M.F. A Eficácia da Análise do Comportamento no Tratamento a Pacientes com Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC). **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.14, N. 50 p. 513-524, Maio/2020.

OLIVEIRA, A. J. de et al . Técnicas cognitivo-comportamentais no tratamento do transtorno obsessivo-compulsivo: uma investigação baseada em evidências. **Rev. Psicol. UNESP**, Assis , v. 18, n. 1, p. 30-49, jun. 2019.

PEREIRA MARIANO, J. L. et.al. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO: ARTIGO DE REVISÃO. **Revista Atenas Higeia**, n.2, vol.3, pág.22 – 29. 2020.



Quirrololoe  
shir  
beru



## DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO E GESTÃO DE ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTIVA PARA MULHERES NOS CEUS DA CIDADE DE SÃO PAULO

FABIANA GOUVÊA RODRIGUES<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência pautado na literatura acadêmica que descreve desafios e considerações acerca da promoção de atividades físicas e esportivas para mulheres nos CEUs da cidade de São Paulo. Para compreender e refletir sobre esses desafios é preciso considerar as características e contextos sociais na qual os CEUs estão inseridos e abarcar de qual mulher estamos nos referindo, perscrutar em suas particularidades e intersecções. Descrever e refletir sobre esporte e mulher é discutir sobre uma educação de gênero, sobre uma educação em direitos humanos que afeta a todos: homens, mulheres, LGBTQIA+, negras, pessoas com deficiência, pessoas de diferentes classes econômicas.

**Palavras-chave:** Desafios; Desigualdades; Esporte; Gênero.

### INTRODUÇÃO

Quando se trata de mulher e esporte é inegável a relação existente com a sociedade construída a partir do patriarcado, não diferente, a segregação das modalidades esportivas e, SALLES-COSTA, R. et al.(2003) ilustra bem esta relação e aponta que no final do século XIX na Europa, os exercícios físicos para as mulheres tinham como finalidade a manutenção da saúde, principalmente a saúde reprodutiva e o embelezamento do corpo feminino, já para os homens, a prática de exercícios físicos era como uma afirmação da masculinidade associada à ideia de força e domínio do corpo.

Uchoga e Altmann (2016), Auad e Corsino (2018) apresentam estudos que identificam e denunciam as desigualdades existentes nas participações, no acesso, na permanência e colocam em pauta as desigualdades de gênero no esporte, nas atividades físicas e no lazer. No Brasil, a Constituição Federal define a igualdade de direitos para todos, sem distinção de gênero, mas, ainda assim, as desigualdades de gênero revelam-se na oferta, no acesso e frequência de prática esportiva, na cobertura midiática do esporte, nos patrocínios, nos cargos de liderança e gestão, entre outros (ALTMANN, 2015, 2018; BARREIRA, 2021). Por isso, é preciso atentar-se aos detalhes, pensar, discutir e replanejar sobre ações de democratizar o esporte nas esferas das políticas públicas que discorrem sobre os objetivos de

---

<sup>1</sup> Professora na rede pública de ensino de São Paulo

---

desenvolvimento sustentável proposto pela Unesco (5. Igualdade de gênero e 10. Redução das desigualdades) e atuam para a redução dessa desigualdade e exercício desse direito.

Esta narrativa parte da escrevivência, do olhar poético e literário de uma professora de Educação Física Escolar com mais de 10 anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) que assumiu um cargo de gestão de política pública como Assistente Técnico de Educação, na Divisão de Esporte Corpo e Movimento, na Coordenadoria dos CEUs, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/COCEU/DIESP). Deste ponto de vista, pautada na literatura acadêmica e partilha de ações e projetos, pretende-se descrever os desafios de garantir o acesso e a permanência do Esporte Educacional para Todxs, inicialmente ponderado para o gênero feminino, com equidade e inclusão social, como estímulo de ampliar e democratizar as possibilidades da prática.

O Centro de Educação Unificado (CEU), é um equipamento educacional regido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP), construídos nas regiões periféricas da cidade, onde se encontra o maior índice de vulnerabilidade com o objetivo de promover uma educação de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social e acesso à cultura, o esporte, lazer e recreação.

As atividades físicas regulares oferecidas pelo CEUs tem como público alvo toda a população de seu território, estas devem ser gratuitas e toda e qualquer cobrança é inconstitucional. De modo geral, as modalidades oferecidas são: Jogos e Brincadeiras, Jogos de Tabuleiro, Identidade Cultural, Caminhada e Corrida, Atletismo, Atividades Rítmicas e Dança, Atividades de Bem Estar, Atividades com Raquetes, Atividades Aquáticas, Atividades com bolas, Artes Marciais e Lutas, Condicionamento Físico e Ginástica.

Observada a oferta de modalidades de atividades físicas e esportivas nos CEUs, a cultura esportiva das modalidades “femininas” e modalidades “masculinas” se mantém, é preciso ampliar a reflexão do que representa essa segregação, como é construída culturalmente e o quanto é excludente com grupos minoritários. A grade de horários das atividades físicas e esportivas nos CEUs são organizadas de acordo com a demanda apresentada no território, desta forma, justificam essa segregação como um favoritismo de cada gênero. SALLES-COSTA, R. et al.(2003) aponta a necessidade de aprofundar na literatura sobre gênero, a construção social do corpo para avaliar as atitudes de homens e mulheres diante da prática de atividades físicas, compreendidas também como fenômeno social. Enfim, a prática de esportes é uma experiência potente, tanto para refletir os problemas de uma sociedade, como também um instrumento de formação e transformação.

A princípio cogitado para o feminino, para aprofundar nas reflexões sobre desigualdades de gênero, a SME/COCEU/DIESP retomou o Março Mulher em 2022 e propôs ações de políticas públicas com o título: “A atividade física e esportivas para as mulheres: do direito ao acesso” amparada em três conceitos: acolhimento, segurança e a escuta! Este artigo descreve as ações e considerações acerca desta proposta que buscou compreender e abranger os desafios que a mulher enfrenta para praticar esportes ao longo de sua vida e, para compreender esta mulher, é preciso perscrutar em suas particularidades e intersecções.

Para esta discussão, busca-se analisar qual o ponto desta desigualdade e em qual contexto está inserido. Desta forma, compreender a participação feminina e as modalidades

---

oferecidas no que se refere às atividades físicas, esportivas e de lazer oferecidas pelos CEUs na cidade de São Paulo e descrever este estudo com base nas reflexões literárias e nas construções coletivas fundamentadas nas experiências práticas das ações e projetos já desenvolvidos.

A igualdade de direitos é reconhecida pela população, mas a sua desigualdade na prática perpassa por diversos fatores objetivos e subjetivos, culturais e históricos. Sabe-se que o esporte é um instrumento potente de formação e, se o público que não se enquadra no padrão homem/branco/hetero normativo, por vezes está fora do contexto esportivo, então temos um fator de desigualdade na formação e na educação destes cidadãos, o que reflete em tantas outras questões físicas e sócio emocionais para toda uma sociedade.

Discutir sobre gênero e esporte, é refletir sobre uma educação de gênero e dissertar sobre os direitos fundamentais do ser humano: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança (Art 6º da Constituição Federal de 1988).

## 1. O EQUIPAMENTO CEU

O Centro de Educação Unificado (CEU) é um equipamento educacional regido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP), construído com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Compreende que a educação se faz presente com o acesso à cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história<sup>2</sup>. A ideia de um equipamento educacional potente que desenvolva o ser humano na sua integralidade já vem sendo desenhada há muito tempo. Inserido nas regiões periféricas da cidade, onde se encontra o maior índice de vulnerabilidade, o CEU, hoje é tido como um espaço poderoso no que se refere à formação democrática, emancipatória e acessível.

Conforme Ganotti (2000) aponta, a elaboração da proposta de um equipamento arquitetônico educacional para o desenvolvimento comunitário nas regiões periféricas é um grande desafio, desde a ideia das escolas parque em 1950 idealizado pelo educador Anísio Teixeira no estado da Bahia, até outras tentativas de programas no Estado de São Paulo e Rio de Janeiro.

A ideia de um equipamento urbano voltado para a inclusão social já havia sido tema de discussão da gestão da prefeita Luiza Erundina, em 1992, quando Paulo Freire ainda era secretário da Educação. Naquela época, estava na direção no Departamento de Edificações do município (Edif) a arquiteta Mayumi de Souza Lima, que estudava as relações entre arquitetura e educação na perspectiva de que o espaço ajuda o cidadão a se educar e a balizar sua conduta. Essa visão procurava superar o tipo de proposta para as construções escolares desenvolvida nas décadas de 70 e 80, com uma tendência de padronização dos edifícios públicos, em especial os prédios escolares, o que ocasionou a compartimentagem dos ambientes e

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em 23.03.2023.

---

dificultou a comunicação dos diferentes segmentos presentes na escola, tornando assim a ambiência das unidades escolares como fator relevante na formação de cidadãos. Essa mudança na concepção e na resignificação da arquitetura escolar contribuiu para o desenvolvimento do projeto CEU, visto que houve importante mudança na dimensão do prédio destinado à educação e principalmente em sua configuração, procurando-se maior integração entre os setores da escola e entre a própria escola e o espaço exterior, o bairro. (CANGUSSÚ, 2010).

Os CEUs foram implantados pela primeira vez em 2002. Até 2004, eram 21 equipamentos em toda a cidade de São Paulo. Estas 21 Unidades possuem: um prédio para atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ensino Regular, um prédio com ginásio poliesportivo, salas multiuso, teatro, piscina e biblioteca. Algumas unidades contam também com pista de skate. As construções dos CEUs foram realizadas para atender as demandas do território, por isso, sua localização está nas áreas de maior índice de vulnerabilidade social (ANDRADE e GRAÇA, 2016) onde historicamente e geograficamente sofrem com a falta de equipamentos de lazer, cultura e esporte. A partir de 2005, foram construídos mais 24 CEUs, em 2013 teve a estruturação do CEU Heliópolis em um território onde já funcionava uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e três CEIs (Centro Educação Infantil). Este CEU é o único que não possui teatro, porém conta com outras estruturas educacionais como estúdio e sala de cinema. A Cidade de São Paulo conta ainda com 12 CEUs que tiveram início das suas atividades no ano de 2022 e mais 3 CEICs (Centro de Educação e Cultura Indígena). Estes equipamentos recebem toda a programação cultural regida pela SME SP e devem seguir as mesmas diretrizes de uma gestão democrática e emancipatória, porém, além de sua estrutura arquitetônica diferenciada, a gestão destes equipamentos é realizada por entidades conveniadas.

Os 46 CEUs construídos até 2013, comportam até 7 Analistas de Educação Física com jornada de 20 ou 40 horas, para oferecer atividades físicas e esportivas nas quatro dimensões: saúde, lazer, esporte e brincar. A grade de horários para atendimento ao público é elaborada junto com a gestão do CEUs de acordo com a demanda do território. Desta forma, como determina a portaria SME Nº 3.844 DE 20 DE MAIO DE 2016 em legislação específica, os espaços dos CEUs são divididos entre as Unidades Educacionais, a grade de horários das atividades físicas/esportivas, as apresentações culturais e a reserva de espaços feita pela comunidade.

Conforme o regimento dos CEUs, as atividades oferecidas devem dialogar com a demanda apresentada pelo território e atender a todas as faixas etárias. É importante ressaltar que a legislação descreve sobre ações referentes à divulgação ou indicação de outra atividade caso a modalidade apresenta número insuficiente de matriculados e assiduidade.

Para Ganotti (2000), para a implementação do programa CEU com a qualidade que foi projetada, o seu desenvolvimento deve seguir os seguintes princípios e orientações: modelo de gestão que atende a diversidade cultural; projeto político-pedagógico autônomo; compreensão da unicidade da escola pública; ser um centro de formação continuada para

---

professores, pais e comunidades; O CEU não pode ser confundido com uma escola de tempo integral, é uma unidade que promove o desenvolvimento do indivíduo na sua integralidade; não pode ser considerado com uma escola para pobres ou um clube recreativo e nem ser politizados, o CEU não é caridade, não é para uso eleitoral, o CEU é garantia de direitos para uso comunitário.

A portaria e o regimento norteiam as ações para que estas dialoguem com os princípios e orientações para o desenvolvimento das atividades no CEU e, projetos e programas são desenvolvidos ao longo dos anos consolidando e dialogando com a ideia de um ambiente educador social, como por exemplo: O Recreio nas Férias, InterCEUs, UNICEU, Clube de Xadrez, Visitas Monitoradas, etc. São estas ações que fazem do CEU um equipamento de educação pública de qualidade, de experiências, rede de proteção social e garantia dos direitos humanos.

Os números de atendimentos dos CEUs e a grande participação da população nos projetos e programas desenvolvidos demonstram a qualidade e a eficiência do equipamento, por isso é extremamente importante dados e estatísticas para nortear ações de políticas públicas. Porém, quando falamos de CEU, falamos da complexidade que é este equipamento, da grande diversidade de atendimento e da riqueza de experiências que proporciona ao território no qual está inserido!

Larrosa (2002) disserta sobre a importância de distinguir informações de experiências, compilar números e obter resultados estatísticos como forma de qualificar o trabalho realizado pode ser uma armadilha do sujeito moderno, cada vez mais sedentos por informações e sem tempo para observar e experienciar o que se passa ao seu redor.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2022, p.24).

Com o equipamento tão potente e estruturado, com uma gestão democrática que atenda as demandas da comunidade, localizado nos lugares que apontam vulnerabilidade social, parece evidente que esta política pública promove acesso e permanência à atividade física, lazer e cultura a todos sem distinção. Porém, quando temos um olhar apurado, para além do que é visto ou registrado, um olhar para o que é vivido dentro dos CEUs, observamos rompimento de barreiras e tantas outras barreiras ocultas a serem rompidas, subjetivas e interpessoais para que de fato muitas pessoas possam exercer seu direito e ser protagonistas das próprias histórias.

---

Para ter essa leitura da qualidade do CEU e dos desafios que este equipamento educacional enfrenta para exercer a função de garantia dos direitos humanos básicos (educação, saúde, esporte, lazer e cultura) e seu acesso e permanência mencionado na Constituição Federal é preciso compreender todo o contexto histórico no qual os CEUs estão envolvidos. Compreender que as próprias demandas já demonstram uma desigualdade de gênero e o cardápio oferecido nos CEUs podem mascarar uma reprodução automática da cultura patriarcal de desigualdade. O exercício da democracia é uma ação passível de aprendizado, por isso, é fundamental ter este equipamento para que a democracia possa ser refletida, vivida e de fato praticada dentro dos CEUs.

### **1.1 INTERESSES E MOBILIZADORES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICA**

Os CEUs possuem autonomia para elaborar sua grade de horários das atividades físicas e esportivas de forma a considerar as demandas e contexto cultural no qual está inserido, podem propor e estimular modalidades. De modo geral, as modalidades oferecidas são: Jogos e Brincadeiras, Jogos de Tabuleiro (GO e Xadrez), Identidade Cultural- Capoeira, Clube de Caminhada e corrida, Atletismo, Atividades Rítmicas e Dança (Jazz, Dança do Ventre, Ginástica Rítmica, Dança de Salão, Ballet), Atividades de Bem Estar (Yoga, Tai Chi Chuan, Lian Gong), Atividades com Raquetes (Tênis de mesa, Badminton, Tênis, Beach Tênis), Atividades Aquáticas (Natação, Hidroginástica), Atividades com bolas (Voleibol, Futsal, Handebol, Basquete, Rugby, Futebol de Campo), Artes Marciais e Lutas (Taekwondo, Kung Fu, Judô, Boxe, Jiu Jitsu), Condicionamento Físico (Alongamento, Ginástica Localizada, Treinamento Funcional, Musculação, Pilates, Aeróbica, GAP) e Ginástica (Ginástica Geral ou Ginástica para Todos, Ginástica Artística e Ginástica Rítmica).

O condicionamento físico corresponde a grande parte dos atendimentos às mulheres, e mostra que elas estão em busca de realizar atividades físicas relacionadas ao cuidado com a própria saúde, muitas vezes esta prescrição se dá pela parceria CEU e UBS: “Essa mulher que está voltando para o CEU e se permitindo largar a louça, é porque ela ficou doente. A única contraposição é que ela só frequentou o CEU depois de adquirir alguma doença associada ao trabalho, algumas mais jovens com LER, coluna, porque são pessoas que trabalham muito com esforço físico. A mulher busca no CEU um local para a melhoria da saúde e se liberta de questões sócio emocionais. A mulher coloca maiô, entra em uma piscina que nunca entrou, pensa em fazer uma hidroginástica, em passear para locais com piscina. Transforma a forma de ver e ler o mundo. A piscina liberta muita pessoas no CEU”<sup>3</sup>.

## **2. MULHERES NOS CEUS**

Pensado originalmente para homens, a prática esportiva foi uma conquista histórica das mulheres. Até 1979, vigoraram no Brasil interdições legais à prática de esportes por mulheres, limitando suas oportunidades. Por outro, a existência dessas leis também é indício da sua presença nas práticas esportivas, evidenciando movimentos de resistência e a ampliação dos direitos (DEVIDE, 2005, GOELLNER, 2021). Na atualidade, as desigualdades de gênero não estão no campo do direito, mas na oferta, acesso e frequência de prática esportiva, na cobertura midiática do esporte, nos patrocínios, nos cargos de liderança e

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PCAugNah66g&t=488s>, acesso em 10/05/2023

---

gestão, entre outros (ALTMANN, 2015, 2018; BARREIRA, 2021). A ampliação do acesso e permanência das mulheres nos CEUs também é uma preocupação.

A partir das experiências e do contato estreito com os CEUs da cidade de São Paulo, é possível afirmar que os atendimentos de atividades físicas e esportivas oferecidos pelos CEUs de forma regular tem como público majoritário as mulheres adultas e idosas, dialogando com os depoimentos das Analistas de Cultura e Desporto – EF<sup>4</sup> que declaram que muitas destas mulheres vão em busca de saúde e qualidade de vida.

Uma preocupação é analisar a influência da questão histórica nas demandas e nas escolhas das modalidades disponíveis e o quão forte ainda é a cultura da segregação destas modalidades. Para atender a diferentes gêneros, com intuito de formar quórum e incluir todos nas ofertas, é comum os CEUs divulgarem as modalidades mistas, porém, isto não impede a predominância do gênero a depender da atividade física e esporte. Nos CEUs, as turmas mistas funcionam bem para as crianças, já na adolescência, ocorre a evasão das mulheres nesta faixa etária quanto a prática de atividades físicas e esportivas, não diferente ocorre no Brasil, onde a porcentagem de meninas que abandonam a prática esportiva na puberdade é de 34,8%<sup>5</sup>. As turmas mistas entre adultos e idosos, segundo relato da Analistas de Cultura e Desporto – EF<sup>6</sup>, gera um desconforto e insegurança entre as mulheres e afasta o público masculino para a prática, necessitando de uma análise mais criteriosa e subjetiva para então promover ações que atendam a todos. Desta forma, podemos afirmar que as mulheres praticam atividades físicas, mas ainda não exercem o seu protagonismo, pois, é quando criança e adolescente que se experimenta e conhece diversas formas de se expressar corporalmente, ora, se na fase da adolescência as mulheres estão em minoria na prática esportiva, suas escolhas vão partir de um vazio nas experiências esportivas, determinada pelo contexto de segregação que ainda atravessa nossa sociedade.

## 2.1 CEU: ESPAÇO DE SOCIABILIDADE E APOIO SOCIAL

A partir das ações do mês de março realizadas pela SME/COCEU/DIESP no ano de 2022, com a escuta das mulheres que trabalham nos CEUs e também da comunidade que frequenta as atividades físicas e esportivas nos CEUs, foi possível para além do observar, mas de certa forma viver, sentir e experimentar tamanha importância da Educação Física na qualidade de vida destas pessoas, demonstrado até pela melhora postural das alunas, como apontam as Analistas de Cultura e Desporto que atuam nos CEUs<sup>7</sup>.

Para além da prática esportiva e de atividade física, o CEU promove socialidades e se constitui em uma rede de apoio. A frequência nas atividades e projetos desenvolvidos nos CEUs propiciam experiências e uma rede de amizade que pode ser um fator crucial para proteção de muitas mulheres e meninas, compreender melhor as dores não ditas, despertar memórias e histórias de superação de cada pessoa ali presente, construir saberes coletivamente, compreender que existem diversas formas de ler o mundo, um exercício de democracia, diversidade e emancipação.

---

4 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PCAugNah66g&t=488s>, acesso em 10/05/2023

5 Fonte: **Diagnóstico Nacional do Esporte**, 2015, acesso em 17/04/2023

6 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PCAugNah66g&t=488s>, acesso em 10/05/2023

7 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PCAugNah66g&t=488s>, acesso em 10/05/2023

---

Da prática, decorrem benefícios intrínsecos e extrínsecos a ela. Essas atividades promovem o acesso à cultura corporal de movimento, a vivência do movimento e aprimoramento dos gestos, a saúde e o bem estar, entre outros. Outrossim, nestes espaços educacionais, mulheres se fortalecem, ultrapassam barreiras, trocam experiências e encontram redes de apoio, sem dúvida, as experiências ali desenvolvidas são potencialidades formativas que se expandem para toda uma família e atravessam gerações, e é importante destacar que, por se tratar de experiências, assim como Larrosa (2022) menciona, trata-se de transformação social.

Mas ainda assim, a prática de atividades físicas e esportivas nos CEUs, mesmo em transformação, ainda apresenta inúmeros desafios para garantir o direito e acesso ao lazer, esporte e recreação a todos sem distinção de forma democrática e emancipatória. Diferentes públicos, de diferentes faixas etárias, cada um com suas especificidades: homens, mulheres, crianças, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, negros; cada grupo com suas particularidades, interseccionalidades, necessidades e dificuldades, enfrenta diferentes desafios para uma prática mais regular e plena.

## **2.2 DIA INTERNACIONAL DA MULHER: ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO PARA A PRÁTICA ESPORTIVA**

Uma política pública que propõe a igualdade de gênero, compreende estas ações sociais e deve estar amparada em três conceitos: acolhimento, segurança e a escuta! A ação foi desenvolvida em março de 2022 com o título Março Mulher: “A atividade física e esportivas para as mulheres: do direito ao acesso” buscou compreender e abranger os desafios que a mulher enfrenta para praticar esportes ao longo de sua vida. Para cada fase da vida, há suas particularidades e, para cada mulher também: a mulher que é mãe, a mulher negra, a mulher com deficiência, a mulher LGBTQIA+, a mulher cuidadora e suas intersecções.

Desta forma, compreendemos o quão é potente o lugar de fala e a representatividade: “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (RIBEIRO, 2020, p.89). Desta forma, buscou-se o protagonismo e a fala das mulheres que pudessem de alguma forma representar a mulher e sua diversidade.

Em parceria com outras divisões, o mês foi repleto de “chamadas” institucionais para a reflexão, A DIESP apresentou vídeos curtos que discorriam sobre as experiências das mulheres e Atividade física, e demonstrou a relação de transformação que a Atividade Física e o esporte teve e tem na vida destas mulheres e quantas barreiras já foram superadas.

Foi realizado um ciclo de palestras pensadas para cada faixa etária e seus desafios. O conhecimento foi compartilhado com professoras especializadas e também mulheres que com suas experiências são referências para a população, o ciclo de palestras encerrou com uma roda de conversa entre as mulheres professoras/analistas de Educação Física que atuam diretamente com o público feminino nos CEUs.

Os vídeos transcenderam e gerou uma demanda importante: Olhar para a mulher para além do papel de vítima, isso é direito à dignidade, se ater às armadilhas midiáticas e sensacionalistas, pois é preciso aprender a ser protagonista da própria história!



---

Os relatos foram tão potentes, que posterior a este ciclo de palestras foi organizado um curso híbrido, com as discussões dos vídeos e mais um encontro presencial sobre as metodologias nas aulas, nos atendimentos das instituições e suas segregações. Foram debates de construções coletivas, em que os professores apresentaram experiências semelhantes e por isso construíram juntos novos olhares para a mulher no esporte. O encontro sugeriu a reflexão sobre a própria cultura, sobre a reprodução automática da cultura patriarcal e o quanto podemos refletir para construir uma nova cultura de igualdade e respeito. Ações que discorrem sobre a igualdade de gênero devem estar presente em todas as instâncias, por isso, o curso discorreu sobre a importância de pensar sobre formações que se estendem a todos os funcionários, pais e comunidade.

Um dos eixos norteadores de todo o projeto foi a escuta, uma escuta de qualidade sem interferências. Nem todos conseguem e querem expor e falar em uma mesa ou roda de discussão. As conversas com mais qualidade são as espontâneas, em que as locutoras sentem-se seguras e, geralmente, ocorrem nos bastidores, antes ou depois dos eventos, em que as pessoas sentem-se à vontade para contar sua história e declarar seu ponto de vista. Durante as tratativas para a realização das propostas, foram muitas mulheres e profissionais ouvidos, sempre com experiências potentes de formação, a cada voz ouvida, um relato, uma história, uma experiência de representatividade, luta e superação e, a cada escuta um: "Obrigada pelo espaço e por nos ouvir".

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A legislação garante os direitos igualitários de todas as práticas esportivas, mas na prática existem inúmeros obstáculos a serem superados para que inúmeras mulheres possam de fato acessar e exercer esse direito.

Fica evidente, portanto, que a falta de demanda da participação feminina nas modalidades esportivas não está ligada ao gosto e às suas escolhas e que esse argumento é mais um fator que contribui para o aumento da desigualdade de gênero, "[...] o acesso e a adesão à cultura corporal de movimento são desiguais para meninos e meninas, homens e mulheres, pessoas cis e transexuais. Olhar para a cultura corporal de movimento a partir da perspectiva de gênero contribui para torná-la mais democrática e menos desigual." (MARIANO, ALTMANN, 2023).

Mariano e Altmann (2023) afirmam que isto se dá porque o gênero é um marcador social de diferenças que atravessa as relações sociais, a constituição dos sujeitos, os processos de ensino aprendizagem, a cultura e os conhecimentos. Por isso, é preciso compreender os fatos históricos e culturais que acercam o território que o CEU está envolvido e buscar uma metodologia sem segregação de gêneros, em constante transformação, além das formações que promovem a escuta e a reflexão com toda a comunidade CEU (funcionários e frequentadores).

Uma ação de política pública como o projeto Março Mulher e em continuidade ações para Mulher no Esporte, com a proposta de atingir todas as mulheres deve-se evitar retratar as mulheres de forma generalizada. Ações generalizadas partem de um vazio e gera uma proposta superficial e midiática, em que mulheres com suas singularidades e interseccionalidades não se identificam e pouco se sentem representadas.

A busca por pílulas e chamadas, as escutas para as articulações de todas as palestras e ações propostas, forneceram experiências e escutas de qualidade, escutar diferentes mulheres, de diferentes regiões e diferentes funções na sociedade foi revelador, fez-se compreender que discutir sobre uma educação de gênero é uma discussão que afeta a todos: homens, mulheres, LGBTQIA+, negras, pessoas com deficiência, pessoas de diferentes classes econômicas. Discutir sobre uma educação de gênero é dissertar sobre os direitos fundamentais do ser humano: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança (Art 6º da Constituição Federal de 1988).

Atuar junto aos CEUs, aproximar-se dos professores de Educação Física que atuam como Analistas de Cultura e Desporto – Educação Física revela questões a serem respondidas, na qual faltam dados comparativos para compreender melhor como decorre a segregação das modalidades esportivas neste equipamento e o quanto isso afeta não somente as mulheres, mas toda a classe trabalhadora que está presente nos territórios onde os CEUs estão inseridos, faltam também pesquisas que incluam os CEUs inaugurados a partir do ano de 2022, no qual tem sua gestão efetuada por uma entidade parceira.

Um programa com a temática gênero e esporte deve-se fazer presente em todas as ações de âmbito educacional e esportivo, todos os projetos e ações devem ter esta pauta, seja na equivalência das competições, no potencial de formação com professores e com a comunidade, nos testes físicos, na metodologia aplicada, na postura dos professores, gestores e todos os funcionários dos CEUs. Ter um equipamento educacional potente em regiões com alto índices de vulnerabilidade por si só não basta, é preciso de ações e programas de políticas públicas que compreendam o contexto na qual este CEU está inserido e oferecer oportunidades, vasta experiências, estímulos para que de fato afete o sujeito ali presente e então ponderar a possibilidade desse sujeito ser dono de suas escolhas e protagonista de sua história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. 174 p.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; FERNÁNDEZ GARCÍA, Emilia; RAMIREZ RICO, Elena; POLYDORO, Soely A. J. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos**. Revista Estudos Feministas, v. 26, p. 1-16, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>
- ANDRADE, J. L.; GRAÇA, V. A. C. **Ambiente Físico e Humano: Avaliação pós ocupação no Centro Educacional Unificado (CEU) Vila Atlântica**. Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP - 2016. Disponível em: <http://mto.ifsp.edu.br/images/CPI/Anais/IC/2183.pdf>
- BARREIRA, Júlia. **Mulheres em cargos de liderança no Esporte: rompendo o teto de vidro ou percorrendo o labirinto?**. Movimento, [S. l.], v. 27, p. e27080, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.118131. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118131>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BERGAMO, J. C.; GIELFE, S.E. **Escola Parque: Anísio Teixeira e o sonho de Ensino**. 1e2Curso de Arquitetura e Urbanismo – Faculdades Integradas de Ourinhos - FIO/FEMM. Escola Parque: Disponível em: [https://cic.unifio.edu.br/anaisCIC/anais2017/pdf/03\\_20.pdf](https://cic.unifio.edu.br/anaisCIC/anais2017/pdf/03_20.pdf)
- Portal do CEU**: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/>
- CANGUSSU, L. C. P. **Centros Educacionais Unificados de São Paulo**. Implementação e Continuidade numa nova Gestão Política. Dissertação de mestrado em educação, Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.
- DEVIDE, Fabiano P. **Gênero e mulher no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos**. Ijuí: Ed. UNIUI, 2005.

---

GOELLNER, Silvana V. **Corpos, gêneros e sexualidades:** em defesa do direito das mulheres ao esporte. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, v. 13, p. 99-112, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/dossie-corpos-generos-e-sexualidades-em-defesa-do-direito-das-mulheres-ao-esporte-silvana-vilodre-goellner/>

LOUZADA, Mauro, VOTRE, Sebastião e DEVIDE, Fabiano. **Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

MARIANO, H. R., ALTMANN, H., RIBEIRO P., M. E., SUELEN G. da C., P. ., MARTINS, D., & Fontão Abdalla Coracini, L. (2023). **UNICAMP de portas abertas 2022: Oficinas sobre gênero ministradas para discentes, docentes e familiares que visitaram a Universidade** Resumo. Diversidade E Educação, 10(2), 17–46. <https://doi.org/10.14295/de.v10i2.14192>

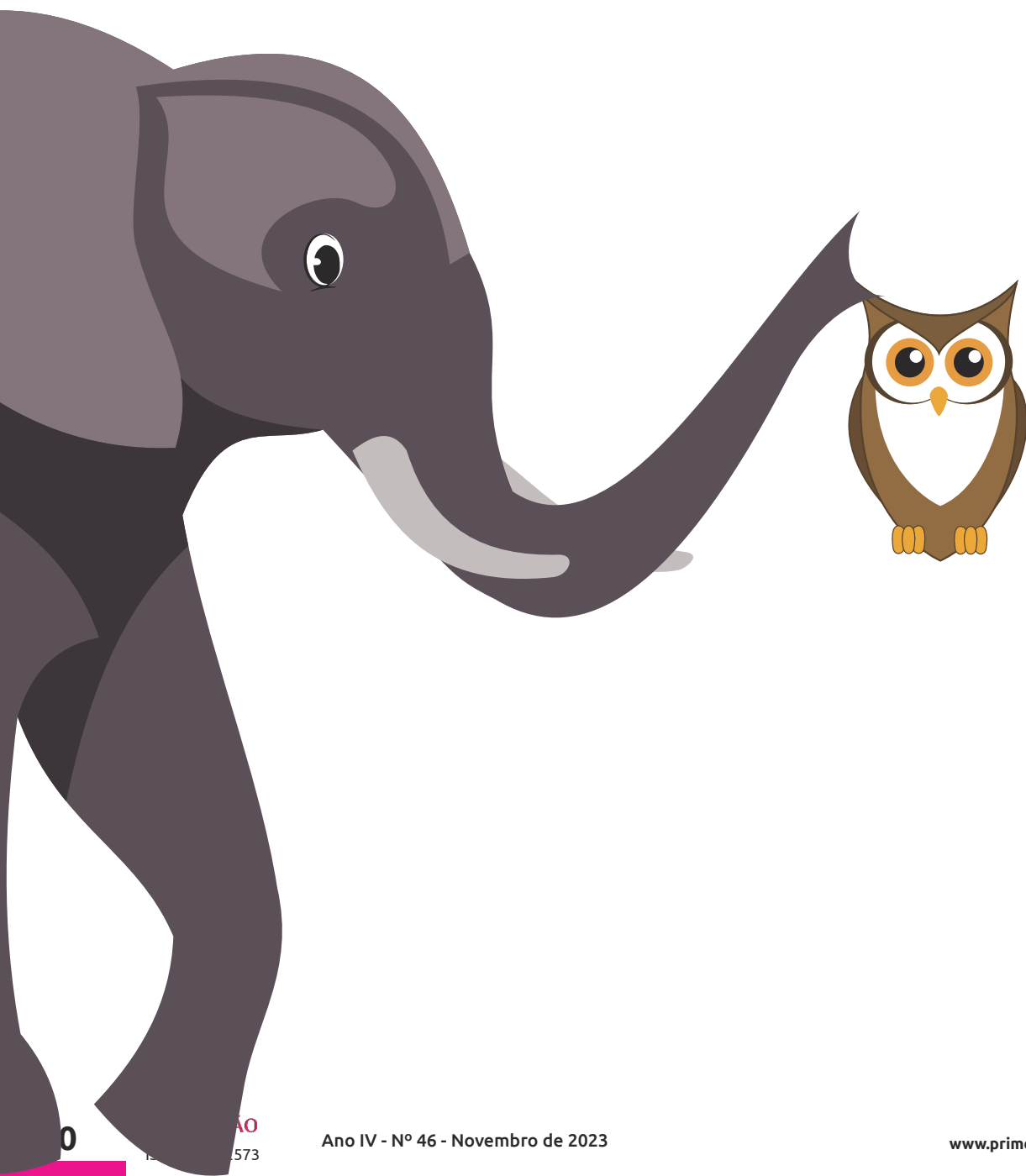
RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

SALLES-COSTA R. et all. **Gênero e prática de atividade física de lazer** - Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2):S325-S333, 2003

---

# QUE BICHO DARÁ? MISTURE E VERÁ!

Rosemary Nunes Gomes



## A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO E A RECUPERAÇÃO CONTÍNUA

FERNANDA DOS SANTOS IKIER

### RESUMO

A educação completa e abrangente do indivíduo é um tema recorrente em várias esferas associadas ao progresso das nações, onde se defende um ensino voltado para a competitividade com princípios que protegem a humanidade com dignidade. Em outras palavras, a educação deve ser direcionada para um crescimento sustentável, em vez de continuarmos presos aos padrões de desenvolvimento típicos da modernidade, que, embora tragam vantagens, também podem causar danos à sociedade. Da mesma forma, a educação deve ser fundamentada em conhecimentos, princípios, comportamentos e competências que promovam a construção de uma cultura de paz e democracia. Dentro dessas perspectivas, a Reforma do Sistema Educacional Brasileiro, como os programas dos CEUs, propõe promover alterações significativas que resultem na formação de poder praticar princípios como liberdade, tolerância, solidariedade, honestidade, amor à vida, responsabilidade e justiça. Portanto, na Educação Básica, busca-se o desenvolvimento completo dos alunos através da formação de hábitos e comportamentos dos mesmos, a fim de promover uma melhor adaptação ao seu ambiente familiar, social e natural.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Formação Integral; Modernidade.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo buscar reflexões sobre a educação integral. A formação do cidadão participativo corresponde à dimensão social do indivíduo, visto como um ser social por natureza e orientado a viver em comunidade, ou seja, a educação deve cultivar princípios que visem à convivência entre os seres humanos, como a solidariedade, o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a autonomia, a liberdade, o que implica o desenvolvimento de uma nova cultura, o surgimento de uma racionalidade holística e a concepção do mundo como globalmente interligados, significa atender ao desenvolvimento da interdependência nas crianças.

Toda pessoa, desde a infância, precisa de uma educação integral para desenvolver os conhecimentos básicos e as habilidades necessárias que facilitem seu funcionamento na vida e no mundo em geral.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo geral abordar informações a respeito da educação integral e como objetivos específicos tentar mostrar a importância da educação

---

básica como fundamental para o desenvolvimento significativo do indivíduo. Também procura discorrer sobre uma educação de boa qualidade, baseada no desenvolvimento sustentável.

A metodologia deste artigo foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, contando com a corroboração de autores que discorrem a respeito do tema da educação integral.

Esse artigo está desenvolvido em três capítulos, intitulados da seguinte forma: Na primeira sessão tem-se como título: A importância da Educação Integral. Nesse subtítulo procura-se buscar informações sobre a educação integral, sua importância para o desenvolvimento de cidadãos críticos. Durante a segunda sessão dispõe sobre o título: Características da Educação Integral Contemporânea, que parte de informações sobre a educação atual em tempo integral. Na terceira tem-se o título: Educação de Boa Qualidade. Durante essa sessão procura-se trazer informações sobre o currículo da Cidade de São Paulo e os desafios para a educação sustentável.

Hoje em dia, nosso entendimento da educação integral é fundamentado em autores que, ao longo dos anos e com muitos estudos teóricos, passaram a considerar a educação integral como um componente essencial e significativo para a formação completa do indivíduo.

Para a elaboração deste artigo, buscou-se obter informações relevantes sobre o tema Educação Integral, por meio de autores como: Freire (1987), que menciona a educação integral como parte fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, Santos (1994), que concorda com a ideia de que a educação integral vê o indivíduo como um todo, e outros autores que corroboram com o tema.

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA RELEVÂNCIA**

A educação integral possui várias dimensões, além da cognitiva, para formar o aluno não apenas em torno de seu intelecto, mas também em torno de sua formação como pessoa completa que deve aprender a se relacionar, a ter um compromisso social e a se tornar uma cidadania ética. É por isso que quando falhamos na educação integral, falhamos em educar pessoas de várias dimensões, como a dimensão cognitiva, a dimensão social, a dimensão ética ou a dimensão emocional.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 15)

Certamente, a educação completa engloba perspectivas educacionais em campos tão variados como o biológico, neurológico, social, cultural, psicológico ou espiritual, e leva em consideração aspectos individuais e coletivos, tanto de professores e alunos quanto da população em geral.

---

Os seres humanos precisam assumir a responsabilidade por suas próprias vidas para contextualizar suas experiências em um ambiente social e, da mesma forma, auxiliar os outros a promover ou desenvolver suas próprias sociedades.

Quando as pessoas não são responsáveis por todas as suas dimensões como indivíduos, elas constroem uma personalidade persistente, improdutivo e violenta devido à crise que a falta de equilíbrio traz às pessoas.

Diversos estudos têm sido realizados que mostram que o desenvolvimento completo das pessoas previne comportamentos de risco e problemas psicossociais como evasão escolar, delinquência, abuso de substâncias, violência física e psicológica, entre outros, além de contribuir também para um maior desgaste docente.

Como podemos ver, uma abordagem completa da educação baseia-se na aprendizagem contínua das pessoas, e não apenas durante os dias de aula, mas em todos os momentos de suas vidas. Uma abordagem, em suma, que trabalha para incluir todos os diferentes elementos vistos de forma mais completa e intencional possível na experiência de aprendizagem e ensino, e por isso é tão importante para a formação das crianças, para que possa ser a mais completa possível.

[...]É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança[...]  
(FREIRE, 1997, p.90)

No mundo atual, é mais necessário do que nunca desenvolver habilidades abrangentes que permitam às crianças lidar efetivamente com todos os aspectos da vida. Sem dúvida, a educação completa se torna a ferramenta ideal para isso. Esse tipo de formação expande a visão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, permitindo que eles aprendam sobre diferentes perspectivas, ensinando-lhes responsabilidade social e contribuindo para a construção de seu projeto de vida.

A formação completa, como o próprio nome indica, faz uma abordagem completa aos diferentes componentes acadêmicos, sociais, culturais e até artísticos do ensino, tendo como referência os valores e princípios aceitos pela sociedade.

As crianças e jovens educados neste modelo são competentes em todas as suas dimensões porque aprendem a se conhecer e isso lhes permite determinar o que podem contribuir em cada cenário de vida. Neste tipo de educação escolar, desde que os pequenos ingressam na Educação Infantil e ao longo da sua fase de estudante trabalham de todas as áreas na construção de si e do seu papel na sociedade, aprendem a conviver de forma positiva, a estabelecer vínculos assertivos com as pessoas ao seu redor e ser cidadãos construtivos.

## **2. A EDUCAÇÃO COMPLETA CONTEMPORÂNEA**

As crianças e jovens na educação completa contemporânea aprendem valores e princípios como a hospitalidade, a ética do cuidado, a resolução efetiva de conflitos e a

---

formação de critérios. Tudo isso, por meio de cenários de diálogo, pesquisa e criação coletiva que são criados dentro da escola e promovidos entre as famílias.

Sem dúvida, a formação completa na educação completa contemporânea estimula a liderança, a imaginação, a criatividade, o debate, a produção acadêmica, artística e esportiva; tudo isso enquadrado em um contexto que promove continuamente a formação humana e dá sentido ao projeto de vida que cada aluno constrói. Um modelo comprometido não só com a formação dos alunos, mas também com a construção de uma sociedade melhor para todos.

A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental.

A escola, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança 58 InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019 (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (CARDOSO e OLIVEIRA, 2019, p.1).

Como é conhecido, o século XX inaugurou para os cidadãos um novo cenário de oportunidades e realidades protagonizado pelas novas tecnologias que rapidamente começaram a transformar suas vidas, em particular, e a da população como um todo. Se em épocas anteriores às revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e das formas de organização do trabalho levaram ao surgimento de um novo cenário social, a revolução tecnológica (a chamada “terceira revolução”), centrada nas tecnologias da informação, abre um novo quadro, o da sociedade do conhecimento, da informação.

Todas essas mudanças afetam tanto as esferas mais públicas (a economia, a política), quanto às esferas mais íntimas e privadas dos indivíduos, situação da qual a escola não pode escapar afetando tanto o seu funcionamento (cada vez mais complexo e difícil) quanto o trabalho dos profissionais envolvidos.

A Revolução Industrial precisava de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de adaptação à vida na fábrica, aos novos ritmos, às formas de trabalho recém-chegadas e até mesmo aos elementos que



---

mediariam a vida das pessoas a partir daquele momento (por exemplo, o relógio), voltou-se para a escola na forma mais agente efetivo dessa nova socialização.

Portanto, se vivemos atualmente uma revolução (a terceira) onde não só mudaram as principais forças que lhe dão vida (comparadas ao carvão, a informação) e onde o conhecimento e a informação se tornam peças-chave do seu desenvolvimento, vale a pena assumir que a escola abandonará suas abordagens anteriores e passará a outras, de acordo com os novos tempos. Por outro lado, não podemos esquecer que as origens da escola surgiram vinculadas a grupos específicos da sociedade da época: assim, a escola surgiu como uma instituição relacionada à alfabetização de homens, burgueses, pertencentes à cultura dominante e habitantes das cidades.

Diante dessa situação de exclusão da maioria da população, e por meio de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados da instituição escolar, a escola tornou-se em nossas sociedades uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações de exclusão educacional ainda vividas por diferentes grupos sociais e o caminho inacabado na construção de uma verdadeira escola inclusiva). Além disso, a escola atual não está apenas enfrentando uma reformulação pedagógica, mas também testemunha o surgimento de novas realidades que a afetam diretamente, da transformação de algumas outras, presentes em seu funcionamento. Se há uma característica que caracteriza atualmente o cenário escolar, é a coexistência de contextos diversos, de espaços educativos constituídos por um corpo discente heterogêneo (em termos de origem, demandas, aspirações etc.) e, em última análise, de múltiplas demandas.

### **3. UMA EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE**

Uma educação de boa qualidade é uma ferramenta essencial para alcançar um mundo mais sustentável. De acordo com Freire (1987):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1997, p. 39).

A educação para a sustentabilidade promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores e ações necessários para criar um mundo sustentável, que garanta proteção e conservação ambiental, promova a equidade social e incentive a sustentabilidade econômica.

O conceito de Educação Sustentável se desenvolveu amplamente a partir da educação ambiental, que buscou desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos nas pessoas para cuidar de seu ambiente.

O objetivo da Educação Sustentável é permitir que as pessoas tomem decisões e realizem ações para melhorar nossa qualidade de vida sem comprometer o planeta. Também

---

visa integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos e níveis de aprendizagem.

Existem vários temas-chave na Educação Sustentável e, embora o foco dominante esteja nas preocupações ambientais, ele também aborda temas como alívio da pobreza, cidadania, paz, ética, responsabilidade em contextos locais e globais, democracia e governança, justiça, direitos humanos, igualdade de gênero, responsabilidade corporativa, gestão de recursos naturais e diversidade biológica.

É geralmente aceito que certas características são importantes para a implementação bem-sucedida da Educação Sustentável, refletindo a importância igual do processo de aprendizagem e dos resultados do processo educacional.

Para promover a Educação Sustentável, a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014, (DESD) foi adotada pela Assembleia Geral da ONU com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), designada como a principal agência de promoção em todo o mundo.

Exatamente por ser a Educação Ambiental uma atividade formal e informal, é que é necessário a escola se preocupar em promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade de vida.

O reflexo desse trabalho educacional ultrapassa os muros escolares, atingindo circunvizinhanças e, sucessivamente, a cidade, a região, o país. Sabe-se que atualmente existe uma grande preocupação em relação ao meio ambiente e por isso pensamos em algumas etapas que direcionam a aprendizagem a respeito do meio ambiente.

A partir de 10 mil a.C, a agricultura trouxe impactos negativos para a natureza com os desmatamentos. Com este desmatamento, teve muita extinção da fauna e flora, queimadas, contaminação do solo e água, abundância de material orgânico e erosão. (MUCELIN, 2004).

Na década de 60, as questões ambientais era um despautério do modelo econômico continuado pela geração da época, porém, não se tinha entendimento sobre Educação Ambiental. Exclusivamente em 1965, na Conferência da Universidade de Keele, foi dito o termo Educação Ambiental, com a sugestão de que deveria fazer-se parte da educação de todos. De acordo com Dias (1991), em 1972 foi o ano em que aconteceram os fatos mais relevantes para o desenvolvimento do tema ambiental no mundo.

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera, quando praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução

Conforme estipula o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável tem como proposta direcionar o programa de educação ambiental para os valores humanos, de modo a contribuir para a participação da população na concretização da população sustentável.

---

O Brasil é um país de grande extensão, portanto, a educação ambiental nas escolas públicas e privadas requer o empenho dos governos: federal, estadual e municipal, para disponibilizar o projeto para cada ambiente, e também, fornecer treinamento aos educadores.

Segundo Grohe (2015), o projeto de políticas sustentáveis está se concretizando no Brasil com o objetivo de transformar as escolas em locais sustentáveis. É evidente que a reciclagem é um fator fundamental para ser trabalhada desde a Educação Infantil, se estendendo até as séries iniciais, as quais as crianças vão se preparando para respeitar o meio ambiente de forma significativa.

As estratégias para enfrentar as questões ambientais, para causar o efeito necessário na construção da sociedade sustentável, incluem uma coordenação entre a manifestação ambiental direta, abrangendo o contexto em educação ambiental.

Diante da constatação da obrigação da educação dos pilares das sociedades sustentáveis, o sistema social se atualiza para introduzir a dimensão ambiental em sua exclusiva modalidade, dando os caminhos certos para executar a transição societária em direção à sustentabilidade. O currículo da cidade aborda reflexões a respeito da educação sustentável. Dessa forma, São Paulo foi a primeira cidade a incluir a educação sustentável no currículo escolar. De acordo com Jacob (1994):

A noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (JACOBI, 1994, p.31)

O processo de industrialização foi, sem dúvida, o motor do crescimento econômico de muitos países. No entanto, o modelo de desenvolvimento baseado no contínuo processo de industrialização precisa ser revisto sob uma perspectiva de sustentabilidade que garanta a sobrevivência das futuras gerações.

O currículo da cidade, lançado em dezembro de 2017, se preocupa com a qualidade do ensino nas escolas públicas de São Paulo, relacionando as atividades escolares estudadas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental I, visando a formação integral dos alunos como cidadãos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação integral oferece uma abordagem alternativa, com o objetivo de educar os estudantes como cidadãos globais para o desenvolvimento integral e significativo.

A mudança só ocorre por meio de grupos, equipes ou comunidades que são mobilizadas em torno de uma causa comum.

Para se tornarem líderes, os alunos precisam inspirar seguidores, negociar com os oponentes, construir alianças e se comunicar através das diversas culturas. Portanto, eles precisam aprender sobre tópicos como trabalho em equipe, parcerias, liderança, democracia ou participação.

---

Nesse sentido, o papel da Educação Integral é fazer com que os alunos possam pensar e agir por si e com os outros para trabalhar em um mundo mais sustentável. Para isso, os alunos precisam ser capazes de pensar e agir de forma crítica, holística e colaborativa.

Portanto, percebe-se que a educação integral é parte fundamental para que o indivíduo tenha um desenvolvimento significativo. Acima de tudo, os estudantes precisam de novas perspectivas para entender o mundo em rápida mudança em que vivem. Além disso, eles precisam participar desse mundo. Muitos deles também querem ajudar a reduzir a pobreza, proteger o meio ambiente e criar sociedades inclusivas. Para realizar essa ambição, é necessária uma nova abordagem para a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** (temas transversais) terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira, **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- JACOBI, Pedro (coord.). **Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade de vida na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cedec/SEI, 1994.
- SÃO PAULO. Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral. **Caderno do Gestor**. v. 1, 2009. Disponível em:<[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno\\_gestor\\_final\\_red.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2022.
- SANTOS, B. de S. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Unesp, 1999.

## A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DISLÉXICAS

GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

### RESUMO

A presente pesquisa irá tratar da importância da alfabetização e do letramento no processo de aprendizagem de crianças com dislexia. Esse tipo de transtorno pode estar ligado a fatores genéticos, comportamentais, a processos cognitivos e psicossociais. Desse modo, o problema da pesquisa será entender os métodos e estratégias utilizadas no ciclo de alfabetização para trabalhar com alunos disléxicos. A dificuldade de aprendizagem e o mau desempenho escolar estão associados a uma série de problemas decorrentes do âmbito individual, familiar, escolar e como consequência também do âmbito social. Nesse cenário a pesquisa possui por objetivo identificar de que forma a dislexia afeta a aprendizagem dos estudantes no ciclo de alfabetização. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa. Os resultados apontaram que esse tipo de trabalho é uma necessidade emergente nesta atualidade, pois afeta não apenas o processo de codificação e decodificação de palavras, mas também a autoestima do estudante. Desse modo, conclui-se que o processo de alfabetização e letramento de alunos com dislexia, devem levar em consideração a influência de aspectos internos e externos, no que tange sua capacidade e apropriação da leitura, da escrita e raciocínio lógico.

**Palavras-chave:** Aprendizagens; Dislexia; inclusão.

### INTRODUÇÃO

A aprendizagem de qualquer criança é processo amplo e que envolve maturação, e no que tange os estudantes com dislexia, esse processo compreendendo o trabalho com a alfabetização e o letramento, é ainda mais complicado, visto suas muitas dificuldades na compreensão da leitura, da escrita e do raciocínio lógico. Para isso, é fundamental planejamento prévio, diagnóstico precoce, metodologias eficientes, acompanhamento efetivo e afetivo, no sentido de estabelecer parcerias e práticas pedagógicas, capazes de proporcionar ao cidadão disléxico elevar sua autoestima e autoconfiança, principalmente na execução de tarefas complexas envolvendo a leitura, a escrita e a realização de cálculos (CORREIA, 1999).

Desta forma, a pesquisa possui por justificativa discorrer sobre a dislexia e a alfabetização no contexto da educação formal. E através dessa análise reflexiva, fomentar discussões potentes no que tange seu desenvolvimento e a apropriação do conhecimento sistematizado, dentro e fora dos muros da escola, assim como considera Correia (1999).

---

O problema tratado será entender os métodos e estratégias utilizadas no ciclo de alfabetização para trabalhar com alunos disléxicos. Os preceitos ligados a essa problemática apresentada é um assunto que demanda observação atenta e escuta ativa, no sentido de identificar as dificuldades desses alunos e otimizar novos tempos, espaços e contextos onde se possa aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, só que utilizando de propostas lúdicas para que esse momento não se torne cansativo e desestimulante (DELORS, 1998; MELO, 2018).

O objetivo geral será identificar de que forma a dislexia afeta a aprendizagem dos estudantes no ciclo de alfabetização. Já os objetivos específicos terão por finalidade: discorrer sobre a dislexia e suas características; refletir o processo de alfabetização de estudantes com dislexia no contexto educacional; apresentar e debater os principais desafios e dificuldades desses estudantes no que tange a apropriação desse conhecimento.

O método utilizado foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, no qual teve por finalidade, discorrer a importância da alfabetização e do letramento no processo de ensino e aprendizagem de crianças com dislexia. Os resultados apontados foram levantados através de leituras de artigos científicos, livros e documentos vigentes de bases legais, retirados do banco de dados do Google acadêmico.

O trabalho foi organizado em capítulos e subcapítulos, contendo como temas principais, os seguintes tópicos: 1. Dislexia: uma análise histórica e social; 2. Dislexia e alfabetização: reflexões teóricas e práticas desse atendimento educativo; 3. A dislexia e os desafios pedagógicos. Desse modo, conclui-se que o processo de alfabetização e letramento de alunos com dislexia, devem levar em consideração a influência de aspectos internos e externos, no que tange sua capacidade e apropriação da leitura, da escrita e raciocínio lógico, o que significa melhor interagir com o meio e com a cultura letrada.

## **DISLEXIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIAL**

De acordo com Pinto (2012), a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem e uma condição genética de origem neurobiológica que leva a criança a adquirir déficits relacionados em seus processos de codificação e decodificação das letras. Trata-se de um tipo de transtorno que ocorre em sua maioria em pessoas do sexo masculino.

De acordo com Pinto (2012):

A dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (PINTO, 2012, p.22).

Segundo Melo (2018), crianças diagnosticadas com dislexia possui dificuldades principalmente no desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, ortografia e

---

consequentemente em entender, raciocinar e interpretar o conteúdo. Existem atualmente na história desse transtorno de aprendizagem, três tipos diferentes de dislexia, são eles: a dislexia visual, dislexia auditiva ou dislexia mista.

Esse tipo de transtorno pode apresentar-se em três diferentes graus: leve, moderado e grave, e segundo estudos realizados, o grau de dislexia é baseado nos níveis de dificuldades apresentadas pelos estudantes. Os sinais precoces de dislexia podem aparecer ainda na primeira infância, mas geralmente identificados com mais precisão ao iniciar na Educação Básica (BRANDÃO, 2015).

A identificação desse transtorno é feita a partir de diferentes critérios, que por sua vez é pautada em anamneses familiares para identificação de históricos de dislexia ou dificuldades de leitura na família, problemas no nascimento relacionado a prematuridade, internação prolongada, atraso de fala, dificuldades em diferenciar letras e números, esquecimento frequente no aprendizado de letras, sílabas, sons e sequência de letras, baixa compreensão para entendimento de rimas, canções ou parlendas, déficits nas habilidades relacionadas ao desenvolvimento motor, dificuldades com atividades espaciais ou mesmo em lembrar nome de objetos e pessoas, baixo interesse na execução de atividades que envolvem o uso de livros, materiais gráficos ou didáticos (COSTA, 2011).

Como se percebe, a criança diagnosticada como esse tipo de transtorno, pode apresentar múltiplas dificuldades no contexto da sua escolarização, além de sérios próprios emocionais, ligados a sua baixa autoestima, evasão escolar, quadro depressivo e ocorrência de bullying, e conforme esclarece Correia (1999), tudo isso devido as dificuldades e as diferenças que esse estudantes sentem e passam em relação a sua tratativa nesse meio.

## **DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DESSE ATENDIMENTO EDUCATIVO**

Não é de hoje que o ser humano vem se preocupando em observar as diferenças existentes entre a aprendizagem e os componentes cerebrais, ou seja, as funções cerebrais acerca do comportamento, desenvolvimento e do pensamento humano. E com o avanço da psicologia na educação e na própria neuro psicopedagogia, esses estudos no que tange os diferentes distúrbios, transtornos e dificuldades de aprendizagens foram se tornando melhor compreendidos no contexto da educação inclusiva (BEYER, 2006).

Porém essa visão mais ampliada no que tange às aprendizagens e o processo de alfabetização na perspectiva da Educação Inclusiva, nem sempre ocorreram dessa forma, até porque no passado o currículo foi projetado e pensando apenas no estudante padrão, todavia pesquisas por Beyer (2006), mostram que não existe um estudante padrão, pois cada um deles possui um estilo de aprendizado diferenciado, assim como seus próprios interesses, conhecimentos, forças e desafios.

Nesta perspectiva apresenta a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferença que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus educandos

---

acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 1994, p.61).

A explanação apresentada neste documento, vem ao encontro do princípio que tange o desenho universal, visto que uma das finalidades da Educação Inclusiva é prover por espaços, recursos, estratégias e tempos que tenham por importância a busca pela acessibilidade e pela inclusão de todas as pessoas, independentemente de haver ou não alguma deficiência ou dificuldade prévia (ZERBATO; MENDES, 2018).

Apesar do desenho universal para muitos, parecer ainda uma utopia ou uma ilusão, conforme coloca Sanchez (2005), ele é sim possível de ser concretizado nas escolas, e o primeiro passo nessa luta é a formação de profissionais capazes de pensar a favor da coletividade, da diversidade e das oportunidades iguais, principalmente porque está, não é uma questão apenas física ou estrutural, mas algo bem mais pontual ligado ao desenvolvimento humano.

Segundo Zerbato; Mendes (2018), o desenho universal não só é recomendado na garantia de obstáculos estruturais arquitetônicos, mas também recomendado para estudantes com necessidades específicas e singulares, podendo até aumentar seu desempenho, no que tange os distúrbios da fala e da linguagem. Ao pensar nas questões dessa prática atrelada a alfabetização e ao letramento de estudantes disléxicos, o professor não apenas planeja suas aulas para ensinar na coletividade, mas como pontua Hudson (2019), também passa a olhar para as diferentes especificidades que compõem sua sala de aula, daí a importância do uso de múltiplas linguagens na organização dessa prática pedagógica.

Como se percebe, o processo de alfabetização de qualquer ser humano é algo amplo e profundo, que envolve singularidades e especificidades múltiplas, diversas e plurais, no sentido de agregar conhecimentos, habilidades e atitudes onde os alunos possam superar suas dificuldades, conhecer novas informações e a partir desses fatores e práticas, perceber-se como sujeitos que pensam, capazes de agir e atuar no mundo da cultura, da comunicação e da informação (MELO, 2018).

Segundo Luckesi (1995):

A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, que necessita estar atenta as habilidades cognitivas, sem deixar de considerar significativamente as formações de múltiplas convicções, assim como de habilidades motoras. A escola não poderá descuidar dessas convicções e habilidades. A escola cabe trabalhar para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do educando, em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções de viver (LUCKESI, 1995, p.126).

O ato de alfabetizar demanda principalmente respeito ao próximo, valores sociais e culturais que extrapolem os muros da escola, oportunizando a esses alunos um ensino de



---

qualidade, focada na internalização dos saberes e na apropriação da linguagem oral e escrita, só que de uma forma mais lúdica e engajada. Neste caso a capacidade de atender essa diversidade de alunos deixa evidente o quanto importante é reconhecer a importância da alfabetização e do uso da ludicidade em suas vidas (BAUM; WOLFF; SILVA, 2018).

Essa reflexão compreende o aluno como um sujeito de direitos ao mesmo tempo em que transforma a escola em um espaço integrador, dinâmico e inclusivo. Nessa perspectiva os caminhos necessários para que o desenvolvimento cognitivo do aluno seja explorado com qualidade, demanda parceria com a família, principalmente por estabelecer condicionamentos ligados à afetividade, a aquisição da linguagem e da escrita, da comunicação, da exploração com o meio, da comunicação entre os pares, colaborando com a organização psicológica da criança e o seu desenvolvimento social nos diferentes espaços e tempos.

## **A DISLEXIA E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE**

O movimento em busca de uma aprendizagem eficiente em tempo e qualidade, em que todas e todos tenham acesso às mesmas oportunidades e os mesmos direitos, não é um problema ou necessidade contemporânea, mas um debate que já se estende a longa data no mundo da educação, isso porque aborda discussões potentes acerca da educação inclusiva no que tange às diferentes dificuldades de aprendizagem na escola (BRANDÃO, 2015).

Para Brandão (2015), uma das grandes preocupações do professor nessa contemporaneidade é conhecer a biologia cerebral nas suas múltiplas dimensões, sejam elas: cognitiva, afetiva, emocional ou motora, e ainda os impactos de sua influência no processo de aprendizagem da criança na escola.

Nesse cenário apresentado um dos maiores desafios da escola e dos profissionais da educação relacionada à prática educativa com alunos disléxicos, é garantir a eles propostas educativas inovadoras e engajadas, e de forma que tenham conforme relata Correia (1999), foco na ampliação dos seus saberes e a superação de estigmas e preconceitos que ainda nesta atualidade, estão bem presentes nesse espaço de circulação de culturas e interações múltiplas que é a escola.

Nesse contexto é possível entender e compreender as necessidades dos outros, analisando suas peculiaridades e como conceitua Delors (1998) priorizando o atendimento individualizado, pois assim como existem múltiplas infâncias, existem também múltiplas formas de vivenciá-las.

Com isso evidencia-se que a formação de cada indivíduo na escola, não se resume apenas a conteúdos estabelecidos em livros e atividades, mas seu contexto é bem mais complexo, considerando o seu espaço de convivência, os valores adquiridos através das relações sociais, significados, símbolos, hábitos e costumes criados e recriados, de forma que se criem inclusive atitudes e comportamentos recíprocos na superação das suas muitas dificuldades (BRANDÃO, 2015).

Para essa estudiosa, essa relação apresentada compreende a multiplicidade das vozes como algo subjetivo, que procura nas diferentes linguagens uma significância as necessidades das crianças. Para privilegiar o acesso e conhecimentos as crianças disléxicas, os professores,

---

além de estabelecer parcerias significativas com outros especialistas, também podem promover e criar ambientes estimulantes a essas crianças, de modo que possam organizar as suas ideias, desenvolver sua percepção, orientando-se nos diferentes tempos e espaços da escola.

Freire (2011, p. 28) destaca que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, mas um direito assegurado a todo e qualquer cidadão. Nesse sentido é importante construir através da diversidade de alunos presentes na escola, recursos, práticas e vivências mediadas por momentos de trocas de experiências e vivências potentes no que tange seu ensino e aprendizado, superando barreiras de aprendizagem e avançando na apropriação de novos conhecimentos.

Nesse contexto, é fundamental um trabalho educativo sustentado na ética, na empatia, na inclusão e principalmente na colaboração e nas interações estabelecidas com outras pessoas e setores, pois conforme coloca Zerbato; Mendes (2018), é por meio dessa parceria que será possível melhor auxiliar esses estudantes na superação de suas dificuldades a curto, médio e longo prazo.

Portanto, é papel da escola e de outros especialistas da área, assumir a responsabilidade com a aprendizagem de todos, assim como entender como o cérebro aprende, sendo uma das alternativas possíveis, é criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam no meio do caminho. Por esta razão é essencial tratar o sujeito como um ser único, que na sua singularidade dentro da pluralidade da sala de aula é capaz de interagir e refletir, tornando-se um ser pensante e atuante em meio a sua subjetividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola tem vivido um momento muito importante no que tange alfabetizar e letrar as crianças na escola, mudando formas de ensinar e aprender. E diferente dos modelos de ensino tradicionais, as metodologias que preconizam um atendimento educacional inclusivo e integrador, são baseadas em métodos de ensino que entendem que o protagonismo da criança e a aprendizagem ativa e inclusiva são elementos essenciais ao seu desenvolvimento.

Um dos maiores problemas da educação, está na questão em se confundir quantidade com qualidade, e um exemplo disso, está na prática educativa ultrapassada de muitos educadores, que por vezes persiste em substituir a criatividade, a curiosidade, a experimentação e a exploração, por prerrogativas mecânicos e descontextualizados da realidade do sujeito.

Nesse contexto, a garantia de uma educação para todos, vem para fortalecer os direitos dos estudantes a estarem em um espaço permeado por uma educação inclusiva, democrática e feita para todos, daí a importância do papel do educador na organização desse trabalho pedagógico. Acredita-se que a constituição de um bom trabalho educativo no que tange a alfabetização e o letramento de estudantes com dislexia, perpassa por sua formação teórica, o que requer do professor enquanto mediador do saber humano a realização de uma proposta educativa diferenciada, engajada e inovadora.

Por esta razão é tão importante também, a questão da formação continuada, de forma a repensar práticas e estratégias de ensino, que viabilize a construção de um ambiente adequado as discussões, aos estudos e a inclusão, visto que na escola também é possível encontrar soluções em conjunto, discutir o que mais afeta a comunidade, as famílias e a vida de todos.

Diante de tantos desafios é preciso compreender que a função do educador ao alfabetizar e letrar as crianças na escola, volta-se para algo maior que apenas realizar registros no papel, mas abrange também mudança de paradigma e de atitudes, para que todas e todos possam de fato aprender e ensinar dentro uma escola feita para todos, e onde as diferenças e o diferente não se torne um empecilho para a apropriação do conhecimento dentro e fora dos muros da escola.

A inserção dessa discussão em sala de aula e no contexto da escola, não pode ser considerada como um mero compromisso imposto, mas uma determinação política e pedagógica, visto não apenas contribuir para a desconstrução dos rótulos negativos em relação ao ensino e aprendizado desses alunos, mas especialmente favorecer a esse público-alvo subsídios imprescindíveis para que ocorra uma representação mais positiva de si e da abordagem utilizada para alfabetizar e letrar.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

- BAUM, Virginia Dornelles; WOLFF, Clarice Lehnen; SILVA, Fernanda Lanhi da. **Alfabetização e desenvolvimento da consciência fonológica através de atividades lúdicas**: o percurso de um grupo de primeiro ano. Porto Alegre: Repositório Institucional PUCRS, 2018.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.
- BRANDÃO, Letícia Peixoto Morais. **Dislexia: Características e Intervenções**. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015.
- CORREIA, L. M.; MARTINS, E. **Dislexia: o desafio da alfabetização**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- COSTA, A. M. C. **A intervenção pedagógica na dislexia**: uma abordagem multidisciplinar. Psicologia em Estudo, 2011.
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem**: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. SUMMA, G. (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELO, Adriana Cordeiro Leão. **Dislexia: métodos e técnicas para auxiliar o aluno disléxico no contexto escolar**. Porto: Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa, 2018.
- PINTO, C. M. R.G. F. **O dia a dia da dislexia em sala de aula: Os conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre alunos disléxicos**. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.
- SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, n. 1, p. 7- 18, out. 2005.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018



## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR PARA A PRÁTICA DO ENSINO ACADÊMICO

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO<sup>1</sup>

### RESUMO

Atualmente, as discussões relativas à Docência no Ensino Superior têm ocorrido não só em relação às Políticas Públicas voltadas para a Educação, mas, também à formação docente, requerida para ministrar aulas nas faculdades e universidades. Justifica-se o presente artigo pelo fato de que a legislação muitas vezes não deixa clara a atuação do profissional, bem como as exigências cabíveis para se trabalhar nesta área do ensino. Desta forma, a presente pesquisa foi realizada a partir de revisão qualitativa da literatura, com o objetivo geral de compreender o que diz a legislação; e como objetivos específicos, como ocorre a formação docente e os requisitos necessários para ministrar aulas. Os resultados indicaram que parte dos professores do ensino superior não possui formação específica para a prática pedagógica e isto pode estar atrelado ao fato da prática estar baseada somente na experiência.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior; Formação Docente; Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

A formação de docentes, especialmente voltada para o ensino superior vem ganhando destaque no contexto das reformas educativas e políticas públicas no Brasil, desde o final da década de 1970. A ideia inicial era adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e as mudanças do Estado.

Apesar disso, o que vem ocorrendo no campo de formação de professores, está vinculada a discursos e políticas educativas em execução, ligadas na verdade a velhas tendências. O modelo convencional de educação e de formação de professores vem sendo reproduzido apenas sob nova roupagem. Ainda persiste a ideia de que a educação é dicotômica, falhando na compreensão integral e sistêmica dos problemas e das mudanças educacionais.

Desta forma, a presente pesquisa teve por finalidade discutir a respeito da legislação enquanto objetivo geral; e como objetivos específicos, tratar da formação docente e das práticas de Docência no Ensino Superior uma vez que o assunto tem sido alvo de discussões não só profissionais, como também de Políticas Públicas.

---

<sup>1</sup> Graziela de Carvalho Monteiro – Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Pós-graduada em MBA pela UNINOVE, Arteterapia em Educação pela Faculdade Polis das Artes. Professora de PEI e PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo.

---

Foi realizada pesquisa qualitativa a respeito do tema, trazendo a questão na visão de diferentes autores, com base na legislação, artigos, dissertações, dentre outros documentos.

## **LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

O modelo administrativo educacional se caracteriza pela alternância entre a prevalência da descentralização ou da centralização a exemplo, das Reformas Francisco Campos, de 1931, e Gustavo Capanema, de 1942. Através do Ato Adicional de 1834, tem-se:

[...] a dualidade de competência em relação aos assuntos de educação. As Províncias, em seus respectivos territórios, ficaram claramente com a faculdade de iniciativa relativamente ao ensino primário e secundário. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país (SILVA, 1969, p. 195).

A Lei nº 4.024/1960, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases, começando a delinear um modelo federativo da administração a nível nacional. As legislações seguintes, Leis nº 5.692/1971 e nº 5.540/1978 consolidaram o sistema onde o Ensino Superior passou a ser tutelado da União e o ensino de 1º e 2º graus, dos Estados.

Dentre as diferentes leis pode-se destacar algumas relacionadas à formação docente, como a exigência de diploma de ensino superior para ministrar aulas, a validação de diplomas, o regime docente e a legalização das instituições de ensino superior.

A Lei nº 13.478/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a fim de estabelecer o direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Até então no país, boa parte dos professores que atuava nas salas de aula tinham apenas o Magistério, que é a modalidade feita junto com o Ensino Médio, mas, não possuíam diploma de Ensino Superior.

O Artigo 62-B discute o acesso de professores das redes públicas de Educação Básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura efetivados por meio de processo seletivo diferenciado.

A Resolução nº 1/1997, que trata da revalidação e reconhecimento, para quaisquer fins legais, de diplomas de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, através de cursos ministrados no Brasil, oferecidos por instituições estrangeiras, especialmente nas modalidades semipresencial ou à distância, diretamente ou mediante qualquer associação, sem a devida autorização do Poder Público, nos termos do artigo 209, I e II, da Constituição Federal de 1988.

A, dispõe sobre a emissão de diploma em formato digital nas instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino, novidade no ensino superior. O Artigo. 2º discute a adoção do meio digital para expedição de diplomas e documentos acadêmicos obedecendo às diretrizes de certificação digital do padrão da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras - ICP-Brasil, a fim de garantir a autenticidade, a validade jurídica e nacional dos documentos em questão.

---

O artigo 57 obriga os professores das instituições públicas de educação superior a trabalhar uma jornada de pelo menos oito horas semanais. No restante da legislação, outra referência encontrada sobre regime de trabalho é a definição de tempo integral para os professores das instituições de ensino superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, constante no Decreto nº 2.306/1997: “obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelos menos 20 horas semanais, destinados a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”.

Cavalcante (2000), relatam que há diferenças também em relação ao credenciamento e a legalização das Instituições de Ensino Superior (IES), quando as mesmas são reconhecidas como Universidades ou Centros Universitários ou como Instituições Não-Universitárias de Ensino Superior. Essas diferenças ocorrem também quando as Universidades são federais ou privadas, ou no caso de centros federais (CEFET), centros privados, estaduais e municipais de educação tecnológica.

Existem outras leis que compreendem esses processos, consistindo em uma ação sistemática que busca a compreensão global da educação, reconhecendo e integrando suas diversas dimensões, desconsiderando práticas pontuais e fragmentadas, com vistas principalmente ao trabalho docente.

No caso dos governantes, estes atribuem esses processos a determinação das políticas públicas, pois as consideram mecanismos capazes de organizar as principais reformas necessárias a fim de assegurar uma educação de qualidade.

Infelizmente, a docência no ensino superior tem ficado a cargo de mudanças políticas, sendo que a cada gestão, ou a cada quatro anos, a legislação pertinente ao tema pode ser modificada de acordo com os interesses do político ocupante do cargo em questão:

A cultura acadêmica não é tributária apenas da experiência historicamente acumulada nos padrões de atuação dos grupos profissionais. Ela é influenciada pelas pressões e expectativas externas e pelos requerimentos situacionais dos sujeitos envolvidos. Essa característica põe em evidência a articulação entre a cultura acadêmica e o processo social mais amplo, isto é, sua dimensão ideológica e política e, por isso mesmo, não neutra (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 185).

## **SOBRE AS INSTITUIÇÕES**

As instituições de ensino superior precisam ofertar aos estudantes, momentos de reflexão com o intuito de mediar à construção e a reconstrução de conhecimentos, já que o ensino superior é palco de confrontos, discussões e oposições.

Para isso, é essencial que as faculdades e universidades invistam em formação realista voltada para os docentes, realizando produções acadêmicas e pesquisas no Brasil.

As instituições específicas para o desenvolvimento e a coordenação de pesquisas apresenta relação com diferentes órgãos como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentre outros.

---

Apesar dos diferentes órgãos que fomentam e incentivam o desenvolvimento da pesquisa de qualidade aqui no Brasil, em 2019, uma das políticas públicas instauradas no começo do governo Bolsonaro, foi uma reforma contrária ao desenvolvimento da educação no país.

O ministro da educação na época, anunciou o corte de aproximadamente 5.000 bolsas voltadas à pesquisa no Ensino Superior diretamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos na pós-graduação como nos cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado. Nos primeiros meses da nova gestão governamental, foram extintas em torno de 11.811 bolsas de estudos só da Capes.

Franchini et al. (2016), relata que o professor deve ser pesquisador se preocupando também com a qualidade dos trabalhos acadêmicos, já que nos dias atuais, uma quantidade exorbitante que tem sido produzida no país, tanto pelas universidades públicas quanto pelas particulares.

Atualmente a legislação brasileira tem possibilitado que professores que apresentam apenas o Bacharelado ou uma Especialização lato sensu, possa também, dependendo do cargo e do caso dar aulas em instituições de ensino superior, o que não ocorria antes (BROILO, 2011).

A formação docente para quem atua no ensino superior muitas vezes também está relacionada apenas: "a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas" (ANASTASIOU, 2003, p.1).

Isso significa pouca exigência em termos de conhecimentos para o magistério e nem uma formação sistemática para a identidade profissional da docência; além disso, determinadas instituições visam o lucro, contratando professores que não apresentam mestrado ou doutorado. Os salários são mais baixos devido ao fato da pouca experiência e formação prévia na educação superior.

Segundo Lortie (1975), a formação de professores é pouco valorizada, pois, não existe uma preparação prévia para o exercício de ensinar. O professor no começo se depara com a realidade de uma instituição com normas, valores e regras e o professor vê reforçada a perspectiva de que vai aprender fazendo, ou seja, através da experiência.

Nesse sentido, a formação docente precisa assegurar determinados princípios como: "[...] a função do Ensino Superior é de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores" (MASSETO, 2008, p. 14).

Outra questão está relacionada às possíveis fragilidades na formação docente. Até dez anos atrás era possível observar que as instituições de Ensino Superior, tinham em seu quadro, pelo menos cerca de 67% de mestres e doutores, o que elevava os custos, já que os salários eram relativamente altos. Nos últimos anos, houve uma redução geral no quadro de docentes, onde especialistas passaram a ministrar aulas, o que ocasionou a redução de custos.

Outras instituições partiram para os cursos a distância (EAD), onde um determinado profissional se torna tutor de vários cursos e estudantes ao mesmo tempo, já que o contato se dá via plataforma. Lembrando que a Lei nº. 9.394/96, em seu Art. 66, dispõe que "a



---

preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

## **DOCÊNCIA E O CAMPO DE ATUAÇÃO**

Masetto (2003), relata que a formação para exercer a docência no ensino superior, no Brasil, especificamente, essa questão surgiu a apenas duas décadas, em decorrência de uma autocrítica realizada por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos próprios professores.

As Políticas Públicas, vêm sendo tratadas como uma “caixa de segredos”, relacionada à omissão em relação ao processo de ensino: “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente” (MOROSINI, 2001, p.15).

Não há uma exigência criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ato de ensinar, cabendo ao professor que vai para a universidade, mesmo concursado, se integrar ao jogo de responsabilidades. As instituições compreendem o espaço de formação como um lugar de autonomia do profissional; e o professor, por sua vez, se sente muito mais cobrado a investir na sua permanente formação voltada para a pesquisa. O fazer pedagógico fica a critério do compromisso do próprio profissional: Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. No âmbito da política pública (VEIGA, 2000, p. 190).

Muitos professores carregam experiências significativas na sua área de conhecimento, devido as práticas, sendo comum nas instituições de ensino superior, o predomínio do: “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

O que remete a:

Os professores dizem que o seu principal professor tem sido a experiência; eles aprenderam a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos. Eles insistem que a influência dos outros são escolhidas através de seus conceitos pessoais e são sujeitas a testes práticos. As conotações do termo socialização parecem um tanto tendenciosas quando aplicadas a este tipo de indução, visto que elas implicam numa maior receptividade para a cultura preexistente, que parece prevalecer. Os professores são, em grande parte, “formados por si mesmos”; a internalização do conhecimento comum é apenas uma pequena

---

parte de seu movimento em direção à responsabilidade do trabalho (LORTIE, 1975, p.80).

As avaliações do governo possuem indicadores, tipos e lócus, como é o caso da avaliação de desempenho individual das IFES - Instituições Federais de Ensino Superior; bem como das avaliações da graduação e da pós-graduação a nível de Mestrado e Doutorado. É preciso considerar que os professores do ensino superior não apresentam identidade única, o que não é de se admirar observando-se a diversidade e a multiplicidade da educação superior brasileira:

Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação. O grande desafio a ser enfrentado é "a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque" (MOROSINI, 2001, p. 17).

A carência rebuscada na formação dos professores para o ensino superior acaba por comprovar que este é um ambiente que desenvolve atividade assistemáticas, cominsuficienterigor e pouca investigação (GRAY e HOY apud GARCIA, 1999, p.248).

Nesse caso é necessário um processo contínuo, compreendendo-se que a formação dos professores universitários não deve se encerrar na preparação inicial, oferecida especialmente durante os cursos de pós-graduação, mas sim deveria começar antes do início da carreira, já que quando o professor ainda era estudante, o mesmo já tinha contato com a conduta docente através da observação de seus próprios professores, estendendo-se ao longo de sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (GARCIA, 1999).

Desta forma, todas as questões que envolvem a docência no ensino superior remetem as palavras de Paulo Freire, pois, existe o movimento do conteúdo, da teoria, mas, especialmente da prática:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 22-23).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensando na formação docente para ministrar aulas no ensino superior, pode-se compreender que os saberes e conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos. Isso porque esses conhecimentos são construídos ao longo da trajetória de trabalho, não apresentando uma única fonte apenas, mas sendo tecidas na diversidade de contextos e culturas. Ou seja, são conhecimentos relacionados à formação específica as disciplinas, as práticas pedagógicas, as experiências, apropriadas nas relações e práticas concretas.

---

Infelizmente, boa parte dos professores do ensino superior não possui formação específica para a prática pedagógica, mas ensinam muito bem em muitos momentos. Isso pode estar atrelado ao fato da prática estar baseada nas experiências, atrelando-se aos saberes disciplinares.

Qualquer iniciativa para a formação, muitas vezes, fica a cargo de projetos individuais e não das instituições. Por outro lado, os professores do ensino superior têm longa formação e reconhecimento relacionados aos conhecimentos específicos, viabilizados, algumas vezes, por sua própria instituição de atuação e por órgãos de fomento à pesquisa, como a CAPES e o CNPQ, por exemplo, nos mais distintos e avançados centros de formação de professores pesquisadores.

Assim, é preciso novos olhares tanto para a formação do professor que ministra aulas no ensino superior, quanto aqueles que estão voltados para a educação básica, o que deve ser prioridade por parte das Políticas Públicas existentes, contribuindo em todos os níveis com a melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, J.F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 54 p. : il. – (Série Documental. Textos para Discussão).
- CUNHA, M.I. da; ZANCHET, B.M.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189–197, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/571>. Acesso em: 16 out. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** vol. 20, n.68, Campinas Dec. 1999.
- GARCIA, M.C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. de Educ.**, jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.
- VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.



## A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ACOMPANHAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO

JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA<sup>1</sup>

### RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa escolar que não costuma apresentar um currículo próprio. Porém, pode-se destacar a Rede Municipal de Ensino de Prefeitura de São Paulo, que apresenta e traz uma série de premissas como as diretrizes; o preenchimento de relatório das crianças; a organização de documentação dos profissionais; as orientações referentes à recuperação das aprendizagens; entre outras situações. Relatórios circunstanciados, por exemplo, são realizados através de documentos já formalizados. Desta forma, a presente pesquisa envolve levantamento bibliográfico a respeito do tema. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil; e como objetivos específicos, a organização do espaço e tempo nesta etapa. Os resultados encontrados demonstraram, a real importância da documentação pedagógica no sentido de acompanhar o desenvolvimento da criança e realizar possíveis intervenções quando necessário.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Documentação Pedagógica; Currículo da Cidade.

### DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS

Conforme a Orientação Normativa nº 01/2013, documentar é uma ferramenta de grande relevância para os professores, sendo uma prática de comunicação entre a ação docente e o desenvolvimento das crianças, assim, como a interação com a comunidade e as famílias (SÃO PAULO, 2013).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana, traz a documentação pedagógica como possibilidade de comunicar as vivências e aprendizagens das crianças, valorizando o protagonismo das mesmas, assim como dos professores. É na documentação que se compreende o que está sendo trabalhado no Centro de Educação Infantil (CEI) e quais concepções de infância se tem (SÃO PAULO, 2015).

<sup>1</sup> Jonatas Hericos Isidro de Lima - Formado no Magistério. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraí (UVA) e em História pela Universidade Santo Amaro (UNISA). Especialista em Docência no Ensino Superior e Pedagogia Empresarial pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Professor no Estado (SEE) e na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

---

É preciso construir um ambiente que se possa observar atentamente as vozes infantis, suas vivências, suas narrativas, suas relações com os ambientes, espaços, materialidades e como se estabelece as trocas de culturas e novas aquisições de conhecimentos (BRASIL, 2012).

Este processo de documentar valoriza a ação docente, suas reflexões e práticas, subsidiando o planejamento e consolidando suas intencionalidades de promover o pleno desenvolvimento das crianças.

A documentação pedagógica do CEI se dá por meio de planejamento semanal, organizados pelos professores e registros diários, realizando registros reflexivos de acompanhamento dos processos vivenciados pelas crianças, através de observações e da escuta atenta das crianças (MELLO et al., 2017).

Nessa etapa escolar, os registros podem ser, por exemplo, realizados a partir de exposições de fotos e produções realizadas pelas crianças compartilhando com as famílias as vivências no cotidiano do CEI, assim como o registro por vídeos, onde nas reuniões de pais e responsáveis, apresentando as atividades desenvolvidas durante o ano letivo.

Outro tipo de registro são os relatórios semestrais, com a intencionalidade de acompanhar o percurso vivido pela criança e seus processos de desenvolvimento e as cartas de intenções, escritas de forma individual por todos os professores (MELLO et al., 2017).

No caso do planejamento, é preciso concretizar no cotidiano os princípios de uma educação que atenda os direitos da criança. Segundo a Orientação Normativa nº 01/2013, outra forma de registro necessário, a avaliação é feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, ou seja, através da observação, mudança de comportamento e da convivência familiar (SÃO PAULO, 2013).

A avaliação conforme estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), não deve ter a finalidade apenas de promover as crianças, mas, acompanhá-las em relação ao seu desenvolvimento. Por isso, deve ser contínua e não ocorrer apenas em alguns momentos (BRASIL, 2013).

Embasado no Currículo Integrador da Infância Paulistana, as crianças aprendem, na construção pessoal, mediada com as relações, com o meio histórico-cultural e nas interações entre os pares e adultos. Neste contexto, a aprendizagem é um processo potencializado pelo ambiente do CEI, ao proporcionar vivências diferenciadas que fogem ao cotidiano familiar. Essa concepção se dá pelo processo de avaliação no CEI (SÃO PAULO, 2015).

Em consonância com o Currículo da Cidade, a avaliação que ocorre no CEI se dá pela observação do cotidiano e nos registros diários do percurso do grupo e das crianças individualmente, respeitando as suas especificidades e necessidades, uma vez que cada criança apresenta suas particularidades, potencialidades e interesses (SÃO PAULO, 2016).

O Currículo da Cidade traz três funções para a avaliação do desenvolvimento infantil; a primeira envolve a função política de criar diálogo entre a escola, família e a comunidade; a segunda, de sistematizar o acompanhamento da vida das crianças na escola, criando memórias da vida individual e coletiva do grupo; e terceira, a construção de material pedagógico sobre os processos educativos (SÃO PAULO, 2019, p. 146).

---

Desta forma, a avaliação na Educação Infantil busca a visibilidade das vozes infantis, desafios, conquistas e o acompanhamento de todo percurso das vivências.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA INTEGRAL**

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil, o tempo vivenciado no CEI deve ser significativo para o desenvolvimento integral da criança, com atividades diversificadas, desafiadoras e planejadas de forma que a criança possa ter experiências diferenciadas do ambiente familiar ou de outros espaços, mediado por um profissional responsável pelas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, nas diferentes faixas etárias.

Os professores devem organizar os espaços e materiais proporcionando às crianças segurança e momentos de aprendizagem:

Organização de espaço, tempo e materiais: assegurar o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização (BRASIL, 2010, p. 19).

Com a intencionalidade de um desenvolvimento integral para as crianças, deve-se promover a interação entre os pares, entre adultos, entre ambiente de troca de culturas, através da exploração de materiais diversos, como os não estruturados, os de elementos da natureza, além dos industrializados, despertando na criança curiosidade, exploração, construção de hipóteses e teorias sobre as explicações do mundo que a cercam (BROUGÈRE e ULMANN, 2012).

Os tempos e espaços ofertados no CEI proporcionam às crianças o exercício da autonomia, expandindo seus movimentos, suas linguagens e a imaginação. Esses tempos são concedidos por agrupamentos de forma a atender as necessidades de cada criança, sempre com diálogo entre os envolvidos.

Os ambientes são planejados com a intencionalidade de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças em suas brincadeiras e interações. Em sala, as crianças podem ser envolvidas em atividades dirigidas, cantigas de roda e de exploração; em cantos diversificados, com brinquedos estruturados e não estruturados, visando à troca de vivências culturais (DAHLBERG et al., 2003).

As linguagens, na intencionalidade do manuseio de diversos gêneros literários e da contação de história envolver as crianças no universo da imaginação, da linguagem oral e escrita, a fim de apreciar o prazer do manuseio da cultura escrita, além dos parques, com diferentes brinquedos (KISHIMOTO, 2018).

Em relação ao plano curricular, é preciso desenvolver a organização de um trabalho pedagógico baseado no Currículo da Cidade e nas Orientações Curriculares voltadas para a Educação Infantil, em seu Artigo 9º, traz as práticas pedagógicas baseadas nos eixos

---

norteadores que envolvem as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. A nossa proposta é colocar a criança no centro das ações pedagógicas (SÃO PAULO, 2007).

Segundo o Currículo integrador na Infância Paulistana, pode-se destacar as vivências, experiências e expressões a serem abordadas nas práticas pedagógicas desta Unidade Escolar:

Considerar que bebês e crianças precisam vivenciar práticas sociais e culturais em que sejam sujeitos e, como tal, possam expressar o que vivem, imaginam, fantasiam e aprendem corporalmente (experimentando movimentos) pela comunicação verbal e não verbal e pelo manuseio de instrumentos multimídia; Possibilitar a expressão de bebês e crianças considerando as práticas promotoras da igualdade de gênero, de etnia, e de cultura; Considerar que bebês e crianças são sujeitos de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, devendo estar, portanto, envolvidos no planejamento, nas decisões, nas escolhas, na avaliação de experiências vividas (e, se para os pequenos, isso significa escolher uma roupa para vestir num momento de troca, para crianças maiores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, isso significa escolher entre experiências a serem vividas); Considerar que práticas culturais do território é base para as experiências de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, para tanto, é necessário promover acesso à cultura que acontece fora das Unidades Educacionais, assim como as histórias de vida de bebês e crianças devem ser ouvidas e contempladas nas Unidades Educacionais; Considerar que se aprende explorando e descobrindo o mundo por meio de experiências que oportunizem: a observação das pessoas, da natureza e das coisas em vivências individuais e coletivas (entre crianças de mesmas e diferentes idades e com as educadoras) em busca de respostas às curiosidades e à vontade de saber que são criadas em experiências diversas e também quando a criança expressa suas vivências, sentimentos, opiniões, desejos, afetos, hipóteses, teorias e saberes; Considerar que o brincar, as atividades práticas e a arte são formas fundamentais de interação humana, de expressão, de aprendizagem, de envolvimento afetivo e de formação da inteligência e da personalidade (SÃO PAULO, 2015, p. 52-53).

Sendo assim, o currículo manifesta-se concretamente através das atividades planejadas pelos professores, garantindo experiências significativas, possibilitando a convivência entre crianças, entre elas e os adultos, ampliando os diversos saberes.

## **CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS DE ACORDO COM O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

De acordo com Currículo da Cidade os campos de experiências, explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são efetivados nas escolas da Rede Municipal, nas vivências e experiências do cotidiano vivenciados em cada Unidade, onde esses campos de



---

experiências, se reverberam nas unidades através das múltiplas linguagens que ocorrem nos diversos usos sociais (BRASIL, 2018).

Desta forma, o CEI proporciona vivências e experiências que contemplam os cinco Campos de Experiências da BNCC, que são: o eu, o outro, o nós; corpo, gesto e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, formas e imagens; espaços, tempos, quantidades e transformações.

O Currículo orienta que é preciso ampliar o repertório das crianças, para que elas possam viver a vida com maior intensidade, onde os campos de experiências são definidos pela atenção que o adulto precisa ter para proporcionar as crianças uma educação equitativa e integral, ofertando possibilidades de ampliação de repertórios, em que as crianças vão percebendo o entorno e construindo diferentes saberes para viver e agir no mundo (SÃO PAULO, 2019, p. 199).

Ainda sobre o currículo, as múltiplas linguagens são formas de como as crianças se comunicam, seja ela uma ideia, informação, sentimento ou necessidade, ou seja, elas começam a se comunicar através de gestos, balbucios, choro, expressões, onde aos poucos vão conquistando a fala. O que contempla os campos de experiências: Corpo, gesto e movimentos, que retrata os gestos como sendo uma importante dimensão do desenvolvimento da cultura infantil (GRUSS e ROSEMBERG, 2016).

Ainda, as crianças se movimentam desde que nascem e passam a adquirir cada vez mais controle sobre o corpo, se apropriando das possibilidades de interação com o mundo. Ao se movimentar, elas expressam sentimentos, emoções, ampliando as possibilidades do significado de gestos e posturas corporais (CUNHA, 2001).

Abrangendo o campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação através das diversas práticas linguísticas como: contação de história, manuseio de livros, teatro, que propicia a criança o desenvolvimento da expressão oral: balbucios, fala, brincadeiras, narrações de acontecimentos, recontos, musicalização, e as falas corporais, no caso dos bebês que se expressam bastante pelo corpo antes de adquirir a linguagem verbal (SÃO PAULO, 2019).

No caso do campo de experiência que envolve traços, sons, formas e imagens, abrange as múltiplas linguagens expressas no Currículo da Cidade, pois, insere as crianças com atividades lúdicas de exploração, pesquisa, experimentação e apreciação, trabalhando as diversas possibilidades que esse campo oferece, compreendendo que no universo há diversidade de traços, sons, formas e cores (COSTA e MELLO, 2017).

É preciso oferecer à criança, oportunidades e autonomia de criarem possibilidades de comunicação que pode ser representado também por meio de desenhos, pinturas e modelagens.

Desta forma, no CEI deve-se contemplar todos os campos de experiências, em conformidade com as múltiplas linguagens do Currículo da Cidade, onde os professores procuram conversar com as crianças enquanto alimentam, higienizam e as trocam, com linguagem clara, pois, essa é uma das formas de se sentirem acolhidas (SARMENTO, 2018).

---

Para os bebês, a comunicação pode ser proporcionada pelos objetos sensoriais, com diferentes texturas, cores, tamanhos, formas, pois antes da fala o pensamento ocorre por meio das imagens e ações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Ainda, nos campos de experiências em consonância com o currículo, as múltiplas linguagens devem ampliar o repertório infantil, possibilitando a autonomia das expressões da criança, pois, enquanto brinca, ela não só está representando papéis sociais, mas, experiência todas as linguagens possíveis para o seu desenvolvimento (DELGADO e BARBOSA, 2011).

O CEI ampara os diferentes campos de experiências e que estão presentes na vida das crianças desde cedo em diversos espaços e tempos, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

As crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico, como os materiais e as possibilidades de manipulação, as experiências de exploração das características dos diversos objetos e materiais, os odores, sabores, sonoridade, forma, dentre outros (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Sendo assim, o CEI procura proporcionar às crianças um ambiente com espaços organizados, acolhedores e materiais que promova a autonomia delas como no caso das atividades que promovem o contato direto da criança com a natureza e seus elementos, a realização de minhocários e o cuidado com hortas, com o objetivo de estimular a criatividade, a consciência ambiental como possibilidade de investigação e estímulo dos sentidos (SETUBAL, 2014).

Nesse sentido, esse tipo de atitude incentivadora por parte dos adultos promove diversas possibilidades de exploração, favorecendo o trabalho com as múltiplas linguagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A documentação pedagógica na Educação Infantil envolve a real importância do acompanhamento sobre o desenvolvimento da criança e realizar possíveis intervenções quando necessário, o que deve conter todos os elementos necessários sobre as atividades e os percursos percorridos junto a elas para que se desenvolvam das mais variadas formas possíveis.

No caso dos campos de experiências relacionados a BNCC e as múltiplas linguagens presentes no Currículo da Cidade, é preciso enfatizar os campos de experiências, o eu, o outro e o nós através das atividades desenvolvidas, além da maneira como as famílias são acolhidas no ambiente escolar, e ainda no caso das crianças, como o ambiente está preparado para recebê-las, assim como toda a rotina e as atividades dos projetos que contemplam as diferentes linguagens.

A criança começa a compreender por meio das diferenças, o outro e a si mesma, construindo devagarinho sua identidade, por meio de rodas de conversas, contação de história, identificação de objetos pessoais, compreendendo diferentes culturas, através da valorização dos outros, apresentação das diversas etnias em roda de conversas, histórias, músicas e imagens, compartilhando as diferenças nas brincadeiras, onde constroem e vivenciam novas culturas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il.
- BROUGÈRE, G; ULMANN, A. L. **Aprender no cotidiano**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- COSTA, S.A. e MELLO, S.A. (org). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- CUNHA, M.V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2011
- GRUSS, L.; ROSEMBERG, F. **Bebés en movimiento: el desarrollo postural em imágenes**. Buenos Aires: Continente, 2016.
- MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI: relatório final**. São Paulo: SME/ COPED, 2016.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p. il.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015, 72p.: il.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo, SME / DOT, 2007.
- SÃO PAULO (SP). **Orientação Normativa n. 01/2013** Avaliação na Educação Infantil Aprimorando os Olhares. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/204-reorganizacao-curricular-e-administrativa-sme-programa-sao-paulo-integral/3400-orientacao-normativa-01-2013-avaliacao-na-educacao-infantil-aprimorando-os-olhares>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- SARMENTO, M.J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- SETUBAL, M.A. **Educação e Sustentabilidade**. Princípios e Valores Para a Formação de Educadores. São Paulo: Peirópolis, 2014.



## MIGRAÇÃO: ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSINALVA DE SOUZA LEMES<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de prática pedagógica para refletir e pensar a abordagem do ensino aprendizagem de bebês e crianças migrantes e suas famílias na Educação Infantil, revelando a importância do acolhimento e da inclusão nesse processo. E ainda evidenciando a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica, que deve compor o Projeto Político Pedagógico, articulando-se com a construção de um plano de ação que preveja e planeje práticas dentro da Unidade Educacional, visando incluir, acolher e valorizar os estudantes migrantes e as diferentes manifestações culturais presentes no espaço educacional. O planejamento e a construção coletiva de planos de ações e propostas pedagógicas são importantes para consolidação do Projeto Político Pedagógico, de forma que a identidade da comunidade educativa e do entorno da Unidade sejam reveladas e o documento seja sempre revisitado, planejando ações, dando visibilidade e voz a todos.

**Palavras-chaves:** Equidade. Acesso e permanência. Projeto Político Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Partindo de uma perspectiva inclusiva, de acolhimento e de pluralidade de ideias, saberes e construção de aprendizagens, onde todos os envolvidos no processo de aprender e ensinar tenham sua individualidade, bem como sua cultura valorizada, torna-se importante a elaboração de práticas docentes que corroborem para a construção positiva da identidade singular e plural dos bebês, crianças e suas famílias, propondo ações que potencializem a valorização das diferentes manifestações culturais dentro da Unidade Educacional, em um movimento coletivo de troca de saberes e construção de aprendizagens.

É importante destacar que, para efetivar essas práticas, é necessário, para além do planejamento, estabelecer parcerias dentro e fora da U.E. Desta forma, este artigo apresenta um relato de prática que oportunizou aprendizagens com o par avançado, que há muito estava imerso nesse dinamismo de descolonização do currículo e, assim, construiu-se uma parceria que foi protagonizada por atores para além da sala de referência, pois foi realizado a partir de muitas mãos, numa elaboração coletiva envolvendo bebês, crianças, famílias e toda comunidade educativa.

---

<sup>1</sup> Rosinalva de Souza Lemes - Graduada em Pedagogia e História; Pós-graduada em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Formação e Profissão Docente. É Professora de Educação Infantil (PEI) e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

---

Entre planejamentos e conversas, planos de ações, projetos e observações, ações e reflexões, construção de instrumentos musicais, murais, vídeos e músicas, danças e argilas, foi construída uma trajetória que, por vezes, teve que ser retomada e reavaliada para seguir novamente. Com essa concepção, o ponto alto do relato de prática a seguir seria a apresentação de uma dança realizada pela família da criança migrante e, naquele dia, percebemos que a apresentação seria só o começo para a construção de um elo, construção de vínculos afetivos e de troca de saberes. Isto posto, foi percorrido um longo caminho, só que de forma diferente do inicial, com mais significado para as crianças e famílias e, sobretudo, para as famílias migrantes. O Projeto aconteceu em 2017, na Diretoria Regional de São Miguel Paulista.

## **POVOS MIGRANTES**

Faz-se necessário a criação e expansão de políticas públicas voltadas à população migrante, sobretudo nas escolas públicas, pois os estudantes migrantes, em sua maioria, estão nelas. Vejamos bem: como pensar numa escola pública, gratuita, que garanta o acesso e a permanência, sem pensar em políticas públicas? Uma parcela dos povos migrantes têm suas diferenças vistas como fatores para discriminar, excluir ou até criminalizar esses povos. Suas diferenças são uma riqueza, na verdade, mas são transformados em desigualdade, produzindo vulnerabilidades. Desta forma, quando a SME pensa num documento como o “Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas” para respaldar e orientar o trabalho docente, ela corrobora para um processo de ensinar e aprender que busca a inclusão, que pensa todos e cada um como peça fundamental e de igual importância, permitindo que os educadores pensem, criem e percorram caminhos para dar visibilidade e valorização às diferentes culturas, especialmente aquelas que são vistas como marginalizadas.

É necessário levar e materializar nos diferentes espaços e, entre estes, à Unidade Educacional, outra perspectiva dos povos migrantes, diferentes das que têm se perpetuado por anos, que é sempre contada e vivida pela ótica do racismo, xenofobia, entre outros, descartando toda e qualquer contribuição deles para nossa cultura e inserindo-os num processo de aculturação, a partir do qual não respeitam a singularidade de cada um e nem se pensa acerca da inclusão, processo esse que pode caminhar para o etnocídio.

É recorrente pensarmos no Brasil como um país onde diferentes culturas se encontram e essa diversidade é celebrada. Aprendemos que nosso país é formado por diversos povos, inclusive pelos que chegaram aqui vindos de outros lugares do mundo. Não podemos esquecer, no entanto, que a chegada de pessoas ao Brasil nem sempre foi pacífica. O sequestro humano a que foram submetidos povos de diversas partes da África e sua escravização em território brasileiro, assim como as políticas migratórias seletivas, que subsidiavam a chegada de europeus baseadas em uma política de branqueamento da população, são marcas violentas da história de nosso país. Sob a perspectiva contemporânea, ao observar a chegada de novas pessoas ao Brasil, de diferentes partes do mundo, devemos nos questionar se, de fato, todas as culturas são bem

---

acolhidas por aqui. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas. – São Paulo: SME / COPED, 2021, p.8.

Não há como refletir sobre o movimento migratório e as ações pedagógicas na Unidade Educacional sem trazer o viés político-social desse processo e o quanto ele foi e é afetado pelo racismo e a xenofobia, sem passar pelas políticas de exclusão e extermínio da população preta, parda, indígena e de alguns povos migrantes. Neste movimento é que pensamos uma escola que proponha ações que combatam tais práticas e impulsione a sociedade num movimento de valorização da cultura de todos os povos, para que, de fato, a inclusão aconteça e possamos vê-los para além dos muros das escolas, participando efetivamente da sociedade e, só assim, poderemos pensar em equidade (igualdade de direitos com exercício das diferenças).

## PRÁTICA DOCENTE E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Pretender uma escola pública, de qualidade, inclusiva e com garantia de acesso e permanência é uma tarefa que vai demandar dos envolvidos muita reflexão-ação-reflexão, além de observação e uma escuta atenta. Logo, para tal ação, é necessário um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente que revele a identidade da comunidade a qual a Unidade está inserida e que, em sua Proposta Pedagógica, contemple ações que envolvam todos no processo de ensino aprendizagem, garantindo experiências para que cada envolvido tenha seu protagonismo e a certeza do pertencimento.

Projetar ações que envolvam somente educadores e educandos é não enxergar a Unidade Educacional, seus espaços e o público que a compõe no dia a dia, desde a pessoa que faz a merenda, aquela que limpa as salas e as pessoas que educam, como mecanismo vivo e dinâmico. Por isso, a importância da formação continuada, de momentos formativos e atividades que envolvam todos da Unidade Educacional e entorno, para que esta funcione como polo cultural da comunidade local.

[...] A **equidade** é uma estratégia para atingir a igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, procurando reduzir as desigualdades de oportunidade e acesso que impedem direitos fundamentais. A **educação inclusiva** pressupõe que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por haver nascido em um território diferenciado dos demais. A **educação integral** compreende o compromisso com as práticas integrais de formação e a integralidade do desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Para viabilizar esses princípios, torna-se necessário garantir políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. São Paulo (SP). Secretaria

Foi pensando dessa forma que, assim como de costume, logo no início do ano letivo observamos a turma e acolhemos os anseios, as curiosidades e os conhecimentos que cada família e criança trazem consigo para planejarmos projetos que contemplem a cultura de diferentes povos. E, nesse sentido, ao nos depararmos com uma criança migrante de três anos de idade, que é boliviana, em nossa sala do CEI, meu par avançado me levou para uma dimensão que eu ainda não tinha me permitido vivenciar, a que vai para além de colher informações com as famílias. Diz sobre estabelecer relações, convidando-as para protagonizar conosco experiências para ampliarmos saberes, provocando aprendizagens. Nesse cenário, propomos revisitar o Projeto Político Pedagógico da Unidade e, a partir daí, intencional ações para inclusão e acolhimento da criança e sua família não só na Unidade, mas também na sociedade.

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. Declaração Universal dos Direitos Humanos.

## **AÇÕES:**

Foi feito o mapeamento da Unidade e nos organizamos para elaborar o acolhimento da criança e sua família. O que podia ser observado da criança é que era aparentemente quieta, pouco interagia e, quando o fazia, não fazia uso da oralidade. A família também, no momento de retirá-la, somente sorria e, com muita timidez, só respondiam ao que era perguntado. Falavam o português do Brasil com algumas dificuldades.

Começamos a conversar com a mãe ou o pai diariamente sobre a rotina do filho e assuntos corriqueiros, tais como trabalho e sobre a vida deles nos país de origem, já que eram bolivianos. No decorrer dos dias, informamos que estávamos fazendo um projeto sobre a cultura dos povos indígenas, migrantes, africanos e afro-brasileiros e que estávamos mostrando alguns instrumentos musicais dessas culturas. Então, perguntamos para a mãe da criança se ela não teria algum para nos emprestar para esse trabalho. Foi então que não só descobrimos que ela tinha vários instrumentos da cultura boliviana, como também ficamos sabendo que ela e sua sobrinha se apresentavam dançando na Semana da Imigração que acontece em São Paulo. Planejamos uma apresentação delas na Unidade, que seria aberta à toda comunidade. Antes da apresentação, ficamos alguns meses focando em elementos de sua cultura e promovendo experiências para que toda a comunidade educativa conhecesse um pouco mais dela, desde brincadeiras, músicas, danças, culinárias, entre outros.



---

Ao longo do processo, principalmente quando "oportunizávamos" vídeos que tinham músicas e danças da cultura da criança migrante, era nítido como ela ficava atenta e sorridente ao assistir. Foi só após essas experiências que podemos vê-la sorrir. Antes isso não acontecia.

Precisamos urgentemente buscar alternativas criativas para a sala de aula, tornando a escola um lugar vivo, atraente, que envolva efetivamente as crianças com a busca do conhecimento. Isso se faz evitando a atividade pela atividade, os rituais repetitivos e estéreis, a que fazem da escola infantil um cenário tão desolador. Planejamento prática e projetos pedagógicos na Educação Infantil / Marita Martins Redin ... [et al.]. – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017. 208p.; 17 x 25 cm, p. 36.

Ao chegar o dia da apresentação, vimos pela primeira vez nossa criança, Ayrton, dançando e falando em português: "Minha mãe!", ao mesmo tempo em que cantarolava a música que estava tocando. Gravamos a apresentação de dança e, depois desse dia, ele passou a usar com frequência a fala para interagir com os colegas e, sempre que colocávamos o vídeo da apresentação da sua mãe, o Ayrton começava a dançar e falar para os colegas que era sua mãe no vídeo.

É importante dizer que ele, até então, não interagiu em propostas de atividades com dança, ficava sempre sentado observando. A família dele também passou a acessar os espaços do CEI com menos timidez e foi nítido que a comunidade educativa passou a vê-los com um olhar de admiração.

No dia da apresentação de dança, colocamos em diversos ambientes do CEI instrumentos musicais e vestimentas para serem apreciados pela comunidade, inclusive tinha um cantinho montado com o tema da cultura boliviana e com indumentárias para vestir e tirar foto. Todos os instrumentos, vestimentas e objetos foram emprestados pela família da criança. Servimos também, no dia, chás e bolachas que faziam parte dessa cultura. Os chás foram feitos pela equipe da cozinha. Tínhamos na Unidade uma Auxiliar Técnica de Educação chilena e planejamos que ela, nesse dia, cantasse uma música em espanhol.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação continuada está diretamente ligada ao desenvolvimento de práticas assertivas. A Unidade Educacional, concebida como mecanismo vivo e dinâmico, precisa que aqueles que a compõem também estejam em constante movimento e transformação e a formação continuada atua para isso, pois, através dela, temos acesso a novos meios de aprender e ensinar e, também, conhecer práticas assertivas que assegurem a aprendizagem de crianças e educandos, nos fazendo refletir-agir-refletir e buscar novos caminhos para alcançar as metas traçadas.

É com a formação continuada que nos apropriamos da teoria para respaldar nossa prática e, por vezes, visualizamos práticas que nos proporcionam novos conhecimentos e nos levam a percorrer um caminho de troca com nossas crianças, educandos, pares e família. São

---

nesses momentos de encontros coletivos ou de cursos ofertados, que acontece a inquietação que gera aprendizagem e novas formas de pensar, refletir, planejar e agir.

[...] A formação do professor é um processo interativo baseado em sucessivos movimentos de idas e vindas ao objeto pesquisado o que potencializa um novo olhar do sujeito, que busca um sentido para suas matrizes de atuação e a ampliação de seu repertório. Proença, Maria Alice. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas* / Maria Alice Proença. – 1. ed. – São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 pp. p 19.

A qualidade não é um “ter de ser” estabelecido a priori, uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática. É uma prática ou um conjunto de práticas às quais é atribuído o valor de modelo porque são julgados funcionais, eficazes, “de valor”. A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. Essa reflexão também não acontece “abstratamente”, mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e se realiza dentro da rede para a infância. ( O projeto pedagógico da creche e sua avaliação :a qualidade negociada / Anna Bondioli (organizadora); tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira; revisão técnica da 1ª edição: Ana Lúcia Goulart de Faria & Elisandra Girardelli Godoi; coordenação geral da 2ª edição: Ana Lúcia Goulart de Faria; revisão técnica da 2ª edição: Elisandra Girardelli Godoi & Nélia Aparecida da Silva. – 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea), p. 15.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É entendível que quando falamos de acolhimento, inclusão e valorização da cultura, sobretudo de povos migrantes, não há uma única maneira de fazer, ou um único roteiro a seguir, pois é importante considerar as especificidades de cada um, mesmo que estes sejam oriundos do mesmo lugar. Há uma singularidade a ser observada e respeitada e é imprescindível significar as experiências, compreendendo o sujeito na sua pluralidade, mas sem ignorar sua singularidade.

Neste sentido, foram propostas, ao longo da trajetória, diversas experiências que compreendessem a diversidade existente dentro e para além da Unidade Educacional, com foco na compreensão da identidade do sujeito, seu protagonismo e o não silenciamento de sua cultura, significando sua aprendizagem através de ações que efetivassem, de fato, o ensino da cultura Africana, afro-brasileira, indígena e migrante nas Unidades. Isso deve fazer

parte do currículo e, portanto, deve estar presente nos planejamentos de ações e, por conseguinte, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas práticas cotidianas das salas de referência e salas de aula.

E para significar é fundamental a reflexão-ação-reflexão, observando se o objetivo está sendo alcançado, se os caminhos percorridos precisam ser novamente traçados, ou se a rota precisa ser mudada e, caso precise, o que fazer? Caso precise, traçamos novas rotas, sempre com foco na aprendizagem e protagonismo dos envolvidos neste processo, de modo a promover práticas educativas que não silenciem as diferentes culturas e que revelem o quanto podemos e temos a aprender com os povos migrantes, assegurando uma escola pública que efetive o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos, todas e cada um, desde a Educação Infantil.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, M.; Mary, G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf> Acesso em: 16 set. 2022.
- BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil** – Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.
- COSTA, J.C.S.C. “A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica”. In: **ANAIS DO CONGRESSO INFANTIL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / CONGRESSO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE/UDUAL**, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/coneinf-concuni/trabalhos/a-importancia-da-valorizacao-da-cultura-indigena-na-educacao-infantil-relato-de-pratica-pedagogica>. Acesso em: 15 set. 2022.
- GOES, V.L.P. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil**. 2ª ed. Editora Pioneira. São Paulo: 2004.
- ONU - **Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas** / Maria Alice Proença. – 1. ed. – São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 pp. p 19.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008, 240p.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas**. – São Paulo : SME / COPED, 2021.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil** – São Paulo : SME/COPED, 2019, p. 64-65.
- SILVA, P.B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.



**NÃO CUSTA NADA  
HOMENAGEAR  
UM PROFESSOR/A  
ESPECIAL**

Envie sua homenagem com algumas fotos para:  
[primeiraevolucao@gmail.com](mailto:primeiraevolucao@gmail.com)



**Revista**  
**la**  
**E**

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS CAMINHOS PARA A IGUALDADE

SOLANGE ALVES GOMES ZAGHI

### RESUMO

Este artigo aborda os obstáculos da inclusão no contexto escolar, com o objetivo de superar diversas barreiras e inúmeros paradigmas enfrentados pelos profissionais do campo educacional. Tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores ao lidar com a inclusão no ambiente escolar, reconhecendo que este ainda não está devidamente preparado para tal processo. Experimentar a inclusão é, antes de tudo, honrar a diversidade, atribuindo o devido valor ao próximo com uma mentalidade de expansão intelectual.

**Palavras-chave:** Diferentes Habilidades. Diversidade. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

O ensino deve fundamentar-se na ausência de discriminação e na equidade de acesso, levando em conta as disparidades como apoio para sociedades mais equitativas e participativas. Essa exigência social tem sido possível porque os próprios jovens estudantes, por meio de movimentos sociais, foram mobilizados para debater assuntos políticos no ensino superior.

A variedade é a manifestação múltipla das discrepâncias e essas não se traduzem em negação, segregação ou exclusão, mas sim no reconhecimento delas como componentes de uma entidade coletiva que nos inclui. É a aceitação do outro, a possibilidade de estabelecer vínculos de reciprocidade, complementaridade, corresponsabilidade e integração.

Diversidade é aceitar o direito de cada indivíduo ser distinto e exercer essa prerrogativa de ser único. Se o direito for concedido às discrepâncias, a amplitude do espectro humano será reduzida, assim como sua pluralidade e liberdade de escolha. Essa afirmação nos leva à interpretação de cinco modelos metafóricos possíveis de diversidade. O primeiro é representado por um papel rasgado e amassado, cujas opções de reconfiguração são muito desafiadoras. O segundo é o espelho fragmentado, onde supostas combinações são interrompidas ao máximo, impedindo a coerência total. Em seguida, temos um quebra-cabeça, cuja integração é bastante tradicional e discreta, permitindo margens limitadas para inovação e aprimoramento.

<sup>1</sup> Professora na rede pública de ensino de São Paulo

---

Em seguida, encontramos a holografia, que permite que cada parte reflita a imagem do todo. Por fim, há o caleidoscópio, no qual cada revelação resulta de um jogo multifatorial de possibilidades amplamente abertas. Como suposição preliminar, geralmente antecipamos que a diversidade e a incorporação que consideramos estão mais próximas dos últimos modelos mencionados, nos quais a integração é muito tradicional e enérgica para garantir margens de inovação e aprimoramento.

A instrução, por sua vez, é um meio que facilita ou aprimora as habilidades humanas para participar e impulsionar esses processos de renovação e enriquecimento da cultura. A educação promove as respostas estabelecidas pela cultura, mas também estimula a reavaliação e o desenvolvimento de novas questões e desafios inéditos. Consequentemente, a educação não está desvinculada de uma interação ativa com as complexas, paradoxais e diversas condições da realidade. A educação, assim como a cultura, está em constante reexame, pois se baseia em respostas abertas que, à medida que se esgotam, geram novas perguntas.

O questionamento político livre, de fato, está estabelecido como um dispositivo de inclusão. Por último, de acordo com as propostas de diversos documentos da UNESCO, a inclusão não pode ser reduzida apenas ao acesso, razão pela qual o binômio da inclusão social e educacional foi proposto no artigo. Além disso, as universidades devem levar em consideração várias dimensões da inclusão, os fatores que deveriam estar presentes em uma visão de inclusão abrangente, especificamente nas universidades, poderiam ser: fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas dos estudantes; além de considerar questões relacionadas a barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Por outro lado, do ponto de vista educacional, é necessário considerar a trajetória do aluno desde a pré-escola até o ensino fundamental e médio, bem como as barreiras de admissão, os desafios de retenção e a formação pontual.

O precedente requer ações de fortalecimento da comunidade, alterações fundamentais e mudanças radicais na maneira como percebemos o mundo. Levando em conta todos esses fatores mencionados e outros emergentes, a educação deve se direcionar para um conceito de inclusão total, que requer o suporte de políticas governamentais e administração institucional.

A inclusão como prática pedagógica tornou-se um tópico importante nas pesquisas brasileiras. Conforme o artigo 3º da Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990), é preciso adotar ações para garantir a igualdade de acesso à educação para todos, especialmente aqueles que possuem formas únicas de desenvolvimento e que por muitos anos foram excluídos de situações reais de aprendizado.

O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990) e Salamanca (UNESCO-MEC, 1994), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Reafirmamos os princípios da escola para todos, para defender a matrícula de estudantes com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses movimentos exigem esforços da ação governamental:

---

-[...] dar a mais alta prioridade política e organizacional à melhoria de seus sistemas educacionais para que possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

- adotar por lei ou como política, o princípio da educação inclusiva que permite que todas as crianças sejam matriculadas em escolas regulares, a menos que haja fortes razões para agir de outra forma;

- Desenvolver projetos demonstrativos e estimular intercâmbios com países que tenham experiências de escolarização inclusiva;

- Garantir que, no contexto da mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, sejam orientados para atender às necessidades da educação especial em escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p.1-2, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais).

Neste contexto, o sistema de ensino brasileiro deve estar preparado para atender à variedade de necessidades de aprendizagem de todos os estudantes em uma sala de aula regular, incluindo aqueles com deficiências, transtornos do desenvolvimento global (TGD) e altas habilidades/superdotação, termo oficial para educação especial (BRASIL, 2007).

## **ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Quando se trata da estrutura da educação brasileira, Bueno (2002) destaca as políticas públicas para a formação de professores que possam abordar as formas de exclusão na escola. Nesse sentido, nota-se, no panorama nacional brasileiro, a portaria interministerial nº 1.793, de dezembro de 1994, que sugere:

Art. 1º [...] incluir a disciplina "aspectos ético-político-educativos da normalização e integração de pessoas com necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as graduações.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos Ético-Político-Educativos da Normalização e Integração das Pessoas com Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), o curso de Serviço Social e outros cursos superiores, de acordo com suas especificidades.

Art. 3º Recomendar para manutenção e ampliação dois cursos complementares, de graduação e de especialização organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Para reafirmar as orientações do decreto, em 20 de dezembro de 1999, foi emitido um novo número 3.298, que ressalta, no segundo parágrafo do artigo 27, as responsabilidades do Ministério da Educação:

Art. 2º Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, expedirá instruções para que os programas de ensino superior

---

incluam em seu conteúdo curricular itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Com base nesse documento, a Lei 10.172 (Brasil, 2001a) foi estabelecida em 9 de janeiro de 2001, sugerindo quais aspectos da educação especial seriam incorporados em vários cursos de graduação, no processo de capacitação de professores para uma escola inclusiva. Apoiando essa proposta, a portaria interministerial 555, de 5 de junho de 2007, enfatiza principalmente “[a] capacitação de professores para atendimento educacional especializado e outros profissionais da educação para a inclusão escolar; coordenação intersetorial na implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2007).

Em geral, os recém-graduados enfrentam desafios ao lidar com a situação em sala de aula que envolve a presença do aluno com deficiência. Para assegurar uma formação docente que englobe o público da educação especial em todas as atividades escolares, deve-se levar em conta um conjunto de conteúdos específicos que visam auxiliar a prática profissional nas escolas regulares. Algumas políticas públicas direcionam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e, embora ainda incipientes, existem nesse sentido: artigo 29, parágrafo II, da lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), de 24 de outubro de 1989; Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, e o Regulamento de Proteção:

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades das pessoas com deficiência, tais como:

I - adequação de recursos pedagógicos: material pedagógico, equipamentos e currículo;

II - formação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados ; e

III - adequação de dois recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999).

Dentre os referidos documentos, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia indicam conteúdos específicos na formação de professores para atender às demandas educacionais do referido público (Brasil, 2008), além de prever as seguintes funções para o exercício da docência (Brasil , 2006):

[...]

V- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas de dois alunos nas relações individuais e coletivas;

[...]

VII - relacionar as linguagens dos dois meios de comunicação com a educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

[...]

IX - identificar os problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva na fase das realidades



---

complexas, de modo a contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras;

[...]

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, opções sexuais e outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Como um direito social, expande, de um lado, a proteção da educação pública, gratuita, secular, democrática, inclusiva e de alta qualidade para todos e, de outro, a universalização do acesso, a extensão do horário escolar e a garantia de permanência bem-sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as fases e modalidades. Esse direito se materializa no contexto do desafio de superar as desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (BRASIL, 2010, p. 31). Posteriormente, o mesmo documento declara que:

[...] os sistemas educativos devem garantir a implementação efetiva de uma política educativa como garantia da transversalidade da educação especial na educação, independentemente do não funcionamento desta frequência escolar, independentemente da formação docente. Para isso, propõe-se disseminar uma política voltada para a transformação de dois sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade em termos de igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores e educadores em escolas públicas. Esta deve ter como princípio a garantia dos direitos à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, idade, orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2010, p.32-33)

Contudo, a educação continuada deve ser uma das alternativas para o desenvolvimento profissional e a oportunidade de preparar o educador para lidar com as diversidades na sala de aula.

## **AS TECNOLOGIAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tem-se atribuído grande relevância à aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na capacitação de educadores para atuarem na educação especial. A remodelação do sistema educativo, sob a ótica da inclusão, emergiu com a finalidade de assegurar recursos, táticas e serviços alternativos e distintos para suprir a necessidade de alunos por assistência educacional especializada (AEE) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011).

Nesse contexto, tem-se confiado ao docente a tarefa de empregar as diversas estratégias e tecnologias de informação e comunicação. Giroto, Poker e Omote (2011) também sustentam que entre as transformações que os professores devem adotar em sala de aula, ressalta-se o uso das TIC, uma vez que a legislação assegura aos estudantes que frequentam salas de recursos multifuncionais - para oferta do PREPA - ou disponibilidade de diferentes tecnologias nas instituições educacionais.

---

Esses autores indicam que o uso das TIC é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos estudantes: “[...] somos docentes a serviço dos milhares de docentes que estão sendo capacitados para atuar na rede pública de ensino, mas estão cientes disso, sobre [seu] uso, na prática pedagógica”. Isso representa mais uma brecha no processo de capacitação de professores, pois eles não estão aptos para trabalhar com materiais didático-pedagógicos capazes de apoiar significativamente o desenvolvimento de suas salas de aula e o processo de ensino-aprendizagem de alguns com NEE.

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estipula que o graduado deve estar habilitado a utilizar essas ferramentas no desenvolvimento de seu processo educativo. No entanto, a presença de recursos tecnológicos na escola, bem como a expansão do seu acesso, não assegura o seu uso adequado pelo professor, que muitas vezes não possui habilidade para utilizar tais instrumentos pedagógicos. Além disso, os próprios cursos de Pedagogia não incluem disciplinas que formam futuros profissionais para o uso das TIC em seus currículos (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 21-22).

É importante salientar que também há cursos com necessidades educacionais especiais (NEE). A pesquisa revelou que os docentes do ensino superior tendiam a manifestar falta de habilidade ao atribuir significados entrelaçados, frequentemente ligados a ideias, concepções e crenças baseadas em sentimentos de temor, horror e pesar, os quais, conforme a autora, podem desestabilizar a prática pedagógica.

Prosseguindo com o estudo de (2005), é possível constatar que os educadores reforçam algumas disparidades individuais em relação a certos estudantes, indiretamente estigmatizando suas limitações, como evidenciado na seguinte passagem da entrevista:

[...] tive uma professora que reprovou para eu não reivindicar a sexta série, porque era bom para mim, porque eu tenho problema de audição. E que muitas pessoas que não têm algum tipo de deficiência não recebem tanto. Eu estava deprimido. Nove pra mim é nota boa, sei que as notas em si não expressam aprendizado, mas eu queria aproveitar ao máximo, aprender, me aprimorar [...]. (Elaine, uma estudante surda entrevistada) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 7).

É essencial que o profissional encarregado do atendimento desses indivíduos seja adequadamente capacitado durante seu processo de formação, a fim de lidar de forma prática com as demandas resultantes das mudanças políticas em relação à educação inclusiva. Com base nessas declarações e nas diretrizes constitucionais estabelecidas na legislação brasileira, esta pesquisa teve como objetivo identificar os currículos dos cursos de Pedagogia e outras graduações de acordo com as disposições da Resolução 5.626/05 (BRASIL, 2005), que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre o tema, bem como a Portaria Interministerial 1.793/94 (BRASIL, 1994), que orienta a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação especial, inclusiva e necessidades educacionais especiais (NEE) na formação de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de estudantes com deficiências e distúrbios demanda uma estratégia cooperativa e interdisciplinar. Os educadores devem colaborar com outros especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para assegurar que cada estudante obtenha o auxílio necessário para atingir seu potencial máximo. Adicionalmente, os professores devem estar informados sobre os recursos disponíveis para promover a inclusão, como tecnologias de assistência e materiais personalizados.

É crucial que os educadores estejam atualizados sobre as leis e políticas de inclusão, para garantir que seus estudantes tenham acesso aos recursos e serviços aos quais têm direito. Fomentar uma dinâmica de inclusão educacional/social requer que as escolas desenvolvam planos de ação, nos quais todos esses elementos se unam, bem como destinem recursos para uma política de inclusão completa, que deve ser respaldada pela política pública de educação. Da mesma forma, é necessário questionar a categoria inclusão em várias disciplinas, pois muitas vezes se refere a aspectos socioeconômicos, o que permite a implementação de mecanismos e dispositivos de nivelamento ou ação afirmativa diante de um sistema social extremamente desigual. Nesse sentido, sua concepção e prática são corretivas e hierárquicas, ou seja, possuem poder e capital para incluir.

A inclusão exige a implementação de medidas que assegurem que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação de alta qualidade, independentemente de sua condição física, cognitiva, social ou econômica. Isso pode incluir a personalização de materiais didáticos, a oferta de suporte pedagógico especializado, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos e a capacitação dos professores para lidar com a diversidade de seus alunos.

É importante não apenas garantir que todas as crianças tenham acesso à uma educação de alta qualidade, mas também para promover a igualdade social e a diversidade cultural. Quando as escolas são inclusivas, elas criam ambientes onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, e isso pode ter um impacto positivo na sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P., & PASSERON J. **Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Barcelona: Fontamara. 1996.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394/96**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=84751](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751)>. Acesso em 2 nov. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 nov.2023.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: . Acesso em 15 nov.2023.
- FAVERO, Maria Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa P.; MANTOAM, Maria Thesa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado- Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. Brasília DF: Editora UnB, 2007.
- GIROTO, CRM; PÔQUER, RB; E OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**, Marília: Cultura Acadêmica. 2011.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Disponível em: . Acesso em 2 nov. 2023.

---

UNESCO (1994) **Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal). 1994.

UNESCO. **Educação inclusiva: o caminho para o futuro**. XLVIII Conferência Internacional sobre Educação., Genebra. 2008.

UNESCO. **Princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

WCEFA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien**: Conferência Mundial sobre Educação para Todos-UNESCO. 1990.

## A IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS E A FACULDADE DE DIREITO DA USP: DOIS IMPORTANTES PATRIMÔNIOS CULTURAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO.

THAÍS THOMAZ BOVO<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo traz um pouco da história de duas construções muito relevantes para a cidade de São Paulo: a Igreja de São Francisco de Assis da Venerável Ordem dos Frades Menores e seu Convento que, mais tarde, transformou-se na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), antigo Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo. A partir disso, serão abordadas questões relacionadas ao patrimônio cultural, histórico e artístico da cidade e à necessidade de leis específicas voltadas à preservação, impedindo que locais como esses sejam expostos à degradação do tempo, ao desejo incansável por mais lucro, próprio da especulação imobiliária, ou apenas pela vontade de modernizar, acabando com os vestígios de uma São Paulo mais antiga.

**Palavras-chave:** Faculdade de Direito da USP; Igreja de São Francisco; Patrimônio; Preservação; Tombamento.

### INTRODUÇÃO

Até o ano de 1822, o Brasil era colônia de Portugal e a metrópole não se preocupou em criar escolas superiores em suas colônias. Independente, o Brasil começou a pensar, antes de tudo, em manter a unidade de seu território, ameaçada tanto interna quanto externamente.

Aqueles que quisessem se tornar bacharéis em Direito, até 1827, deveriam estudar na Europa: Roma, Bolonha, Paris, entre outros locais de referência. No entanto, muitos optaram por Portugal, na tradicional Universidade de Coimbra, fundada primeiramente em Lisboa, no século XIII pelo rei Dom Dinis. Transferida mais tarde para Coimbra, retornou à Lisboa e foi reinstalada em Coimbra, por D. João III.

Não havia, portanto, qualquer ensino jurídico no Brasil. Partiu-se da Igreja a primeira tentativa de fundar uma Faculdade de Direito. Os franciscanos trabalharam para construir no Rio de Janeiro uma espécie de Universidade, aos moldes de Coimbra. A ideia, no entanto, não foi efetivada.

---

<sup>1</sup> Thaís Thomaz Bovo - Doutora em Estética e História da Arte e historiadora. Tem licenciatura em Pedagogia, Artes Visuais e Filosofia. É Coordenadora Pedagógica na Prefeitura de São Paulo e Professora Universitária na Universidade Nove de Julho.

---

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IMPÉRIO NO BRASIL.

A institucionalização do Império demandaria a convocação de magistrados para os cargos no poder judiciário, até então na dependência dos bacharéis formados quase que totalmente pela Universidade de Coimbra. Vale dizer que o número deles diminuiu consideravelmente, desde a transferência da família real portuguesa ao Brasil, sem contar que a guerra napoleônica contra Portugal impediu o retorno de inúmeros estudantes brasileiros que finalizaram seus cursos na universidade portuguesa.

Houve, na Assembleia Constituinte de 1823, o consenso no tocante à criação de um curso jurídico no país. Muitas cidades foram cogitadas, mas em favor de São Paulo, destacaram-se alguns aspectos, dentre os quais o clima ameno, o baixo custo de vida e a ausência de diversões, fator que seria ideal, já que os futuros alunos não teriam nada a fazer, a não ser estudar. A seguir, um excerto que elucida bem esta situação:

Em São Paulo o clima é temperado, os víveres não são caros e não há distrações; ficam à mão as províncias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e as do interior, e por isso julgo aquela cidade mui própria para assento de uma universidade. As mesmas razões me inclinam para Olinda<sup>2</sup>.

O dispositivo constitucional que possibilitaria posteriormente a criação dos cursos jurídicos no Brasil era o inciso XXXIII do artigo 179 da Constituição do Império, que tratava sobre os direitos individuais:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, são garantidos pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (p. 27)<sup>3</sup>.

Na elaboração da Constituição, em 1823, foi aprovada uma resolução de autoria de José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo) no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, ao menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades provenientes da falta de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse maior carência de juízes e advogados. Ter-se-ia convertido em lei, caso não ocorresse a dissolução da Assembleia Constituinte, que só durou seis meses, por D. Pedro I.

Dois anos após a dissolução, criou-se, a título provisório, um curso jurídico no Rio de Janeiro, mas o alvará de permissão não chegou a ser cumprido. Ficaram, entretanto, os "Estatutos", muito bem elaborados por Luís José de Carvalho e Melo (Visconde de Cachoeira).

---

<sup>2</sup> Deputado José da Silva Lisboa, apud ALMEIDA NOGUEIRA. A academia de S. Paulo: tradições e reminiscências. Estudantes, estudentões e estudentadas. São Paulo: Typographia Vanorden/Lisboa: Typ. "A Editora", 1909-1912. 9v

<sup>3</sup> Martins, Ana Luíza; Barbuy, Heloisa. Arcadas: história da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco 1827-1997. São Paulo: BMF; Alternativa, 1998.

---

## A CARTA DE LEI DE 11 DE AGOSTO DE 1827: GRANDE DIVISOR DE ÁGUAS.

A ideia lançada por Fernandes Pinheiro não desapareceu. Quatro anos mais tarde, como ministro do Império, ele convenceu o Imperador a assinar a Carta de lei de 11 de Agosto de 1827, criando dois cursos jurídicos, um deles em São Paulo e que em seu artigo I dizia: "Art. I. Criar-se-ão dous Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na Cidade de S. Paulo e outro na de Olinda, e neles no espaço de cinco e em nove cadeiras se ensinarão as matérias seguintes (...)".

Os cursos jurídicos, que ainda não eram chamados de faculdades de Direito, foram instalados em 1828 e adotaram desde logo os "Estatutos" do Visconde de Cachoeira, nos termos do art. 10 da Carta de Lei. As primeiras chamavam-se Academias de Direito, onde o próprio Direito era cultuado como Letras Jurídicas. Inicialmente, os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Moral, Filosofia Racional e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de "bacharéis formados".

A proposta de criação de um ou mais cursos de Direito trazia, principalmente, a necessidade de formar jovens que pudessem administrar o país. Teve-se, então, como primeiro diretor do Curso Jurídico de São Paulo, em 12 de Outubro de 1827, José Arouche de Toledo Rendon, que averiguou os espaços de três conventos da cidade para designar qual deles seria ideal para o novo curso. Escolheu-se o Convento de São Francisco, cedido conforme conclusão dada pela Portaria de 27 de novembro de 1827.

Sobre o assunto, em ofício de 2 de dezembro de 1827, o mesmo diretor disse: "que o Curso jurídico ali se arranja interinamente melhor do que em qualquer outro local e sem incômodo dos frades, aos quais resultará o proveito de alguns reparos no edifício, que se devem fazer pela Fazenda Pública"<sup>4</sup>. (p. 113)

Diante disso, os frades atenderam ao pedido sem grandes controvérsias, uma vez que seria apenas uma concessão interina. À comunidade franciscana permaneceu o andar superior e no térreo, com uma sala diminuída, a sacristia, a cozinha e o jazigo.

Mais tarde, Toledo Rendon sugeriu ao Governo Imperial que todo o convento fosse utilizado pelo curso. Efetivamente, em 13 de agosto de 1828, o ministro José Clemente Pereira desejava saber se a Ordem deixaria voluntariamente o local e, em nome do interesse público, cederia o uso total do convento em benefício do Curso Jurídico.

Algo importante é que, pela Constituição de 1824, a religião católica tornou-se oficial do Estado e também passou a existir interferência governamental em questões religiosas. A religião tornou-se dependente do Estado e este passou a manter pecuniariamente o clero e a deter os direitos do beneplácito e do padroado. Ou seja, o primeiro estabelecia que as bulas e atos da Santa Sé só seriam cumpridos no Brasil com o aval do governo, enquanto o segundo dava ao Estado o poder de criar e prover cargos eclesiásticos<sup>5</sup>. Diante disso, a relação entre ambos dava-se em meio a atritos.

---

4 Frei Basílio RÖWER. Páginas da história franciscana no Brasil. 2ª ed. Petrópolis:Vozes, 1957.

5 CASALECCHI, José Enio. A Proclamação da República. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992, p. 61-65.

---

Neste contexto, o Imperador determinou, em 20 de Agosto de 1828, que o convento fosse entregue ao Diretor do Curso, a igreja franciscana à Ordem Terceira e que os móveis fossem retirados e levados para onde o Provincial desejasse<sup>6</sup>.

Houve manifestações por parte dos cidadãos de São Paulo, solicitando que fosse revogada a Portaria que determinava a cessão total do Convento, mas não foram atendidas.

Em documentos encontrados no Arquivo do Estado de São Paulo, há registros dos livros, cerca de cinco mil volumes, que pertenciam ao convento e foram cedidos à biblioteca do Curso. Segundo o Frei Rowër<sup>7</sup>, deveria ser pago um conto de réis aos franciscanos, muito embora estes afirmam que isso nunca ocorreu.

O Curso Jurídico fez uso de todo o convento, desde o dia 03 de Dezembro de 1828, até que, em 1940, o Supremo Tribunal decidiu que a dita propriedade pertencia à Nação, como será explicado adiante.

### **SOB A ÉGIDE DA LEI.**

Como usufrutuário, o Governo foi responsável por diversas obras para adaptação e conservação do prédio. Modificou as salas e transformou a fachada depois de 1860, modernizando-a.

Desde a data da posse de um novo terreno, doado pela Câmara da então vila de São Paulo à Ordem Primeira dos Franciscanos Menores, em carta expedida a 24 de dezembro de 1642, muitas divergências ocorreram. Estas envolveram outras ordens e irmandades, bem como representantes do Governo em diferentes instâncias, sem contar alguns diretores da então Faculdade de Direito<sup>8</sup>. Optou-se por destacar dois acontecimentos que serão expostos a seguir.

Chega-se ao ano de 1910, quando a Fazenda Nacional propõe contra os freis uma “Ação ordinária de esbulho”. Deste modo, desejava “o Governo ter sido esbulhado pelos religiosos de sua propriedade, pois reclamava como suas não somente as dependências em que a Comunidade se estabelecera, mas a própria igreja”<sup>9</sup>.

O processo transcorreu por “todos os trâmites, com depoimentos pessoais e testemunhais, ajuntamento de documentos e vistoria”<sup>10</sup>. Já em 5 de Abril de 1911, o advogado dos franciscanos, Doutor Carlos A. G. Knuppeln, em suas alegações finais, dizia “que a Ordem Franciscana cedeu, em 1828, somente o uso, não a propriedade do Convento: mas da igreja e de sua sacristia, nem uso nem propriedade”<sup>11</sup>

Um ano depois, o Juiz Dr. Manoel Dias de Aquino e Castro proferiu, em 17 de Fevereiro de 1912, a sentença dando ganho de causa aos religiosos e condenando a União nas custas.

---

6 Cf. Basílio RÖWER, op. cit., p. 114.

7 Idem, p. 115.

8 O termo “Faculdade” foi formalmente utilizado a partir da aprovação dos Estatutos para as Faculdades de Direito do Império, pelo decreto 1386 de 28 de Abril de 1854 (Alberto VENANCIO FILHO. Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: perspectiva, 1977, p.66-8).

9 Idem, p.122.

10 Idem, p.123.

11 Ibidem.



---

O Procurador da República apelou *ex officio* para o Supremo Tribunal Federal e este, em 14 de Setembro de 1915, negou provimento e confirmou a sentença apelada. A “Ação ordinária de esbulho” chegou ao fim em 1917, mas em meio ao processo foi levantada a questão da prescrição aquisitiva, ou seja, consistiria não na perda, mas na aquisição de um direito real sobre um bem pelo decurso do prazo. Esse tipo de prescrição dar-se-ia por meio do usucapião, forma de aquisição da propriedade, em que a pessoa que exerce posse prolongada (neste caso, a Faculdade de Direito) teria a propriedade do imóvel.

Havia juriconsultos que afirmavam que o Direito não permite uso por mais de cem anos e que, por isso, a Fazenda Nacional, depois deste prazo, prescreveu em seu favor no prazo de 20 anos.

Diante disso, os franciscanos buscaram regularizar a situação antes de 3 de Dezembro de 1928, ano em que seria completado os cem anos, procurando um acordo, mas este não se realizou.

Na década de 1930, a Faculdade de Direito, autônoma administrativamente desde 1929, resolveu efetuar uma grande reforma no edifício onde, outrora, funcionara o convento dos franciscanos. Diante disso, os franciscanos notificaram a Faculdade judicialmente, sendo contrários à execução destas obras e considerando extinto o uso concedido em 1828.

A Faculdade, mesmo assim, continuou sua obra. O projeto, de autoria de Ricardo Severo, sucessor de Ramos de Azevedo, representou o forte desejo de se modernizar, algo muito comum no início do século XX, quando vigorou a modernização urbana em diversas cidades do país. Tentaram, também, trazer elementos do barroco luso-brasileiro e da tradição cultural do país, bem como do antigo convento que, naquele mesmo lugar, acolhera a Academia.

Diante disso, a Ordem recorreu ao poder judicial, instaurando um processo. Obteve ganho de causa em 28 de Outubro de 1933, por sentença do Juiz Federal de São Paulo, Dr. Fernando Luís Vieira Ferreira, ao reconhecer o direito sobre o antigo Convento de São Francisco.

Isso durou pouco tempo, já que em 9 de Abril de 1937, o Supremo Tribunal Federal, para quem o Juiz Federal de São Paulo apelou *ex officio*, proferiu o acórdão, sendo relator o Ministro Otávio Kelly e os outros dois juízes: os Ministros Ataúlfo de Paiva e Eduardo Espínola. Refizeram a sentença, ao julgarem como prescrita a ação da Ordem no reconhecimento de qualquer direito de domínio quanto ao edifício da Faculdade e não admitindo ofensa a qualquer servidão de vizinhança.

A Província franciscana embargou o acórdão, mas o Supremo rejeitou os embargos em sessão plenária de 1940.

Diante disso, à Ordem Franciscana permaneceu somente a igreja e suas dependências. Em 1941, o Guardião Frei Dâmaso Venker construiu um edifício nos fundos, onde até hoje residem alguns freis.

---

## LEIS DE PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO CULTURAL: VALORIZANDO A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA.

Nota-se que a Igreja de São Francisco traz em sua história momentos turbulentos, muitos dos quais demonstraram possibilidades incipientes de perdas no tocante ao patrimônio cultural, uma vez que ela poderia deixar de existir a qualquer momento e, por conta disso, toda arte sacra de seu interior desapareceria.

Desta situação surge algo relevante: o tombamento. Tombar significa realizar um ato administrativo mediante o qual determinado bem é identificado e incluído em listagem oficial. O termo “tombamento” remete à Torre do Tombo, em Portugal, mas teve sua origem conceitual no sistema francês do *classement*, onde os bens escolhidos eram registrados numa lista específica. No Brasil, o instituto do tombamento, criado em 30 de novembro de 1937, pelo decreto-lei nº 25, apareceu como o instrumento jurídico que poderia atenuar a destruição do patrimônio construído.

O ato de tombar evidencia o direito da coletividade em relação à propriedade privada. A ênfase é dada ao interesse geral (coletivo), ao invés do particular. A preservação, de modo amplo, emerge como atividade ativa e se dá em diferentes fases e formas, gerando sentido ao “criar” um monumento ou atribuir valor a algo, que passa a “patrimônio”. Os “objetos” preservados surgem no contexto da dinâmica da ocupação dos espaços e também como “lugares da memória”, a exemplo a própria Igreja de São Francisco, vide conceito do historiador francês Pierre Nora:

Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processo verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade. Daí o aspecto nostálgico desses empreendimentos de piedade, patéticos e glaciais. São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos (NORA, 1993: 13).<sup>12</sup>

No Brasil, a Constituição de 1988 trouxe inovações possíveis para uma sociedade inserida naquele contexto histórico. Ou seja, o Direito e as leis são criados conforme a sociedade permite ou exige, e não o inverso. Depois dos duros anos da Ditadura Militar de 1964, o país clamava por mudanças, pois novas culturas institucionais passaram a ser exigidas, bem como condições de representação de um grupo, seja este étnico, religioso, entre tantos outros que passam a ter direitos. Muito embora a democracia no Brasil ainda seja recente, especialmente no lidar com toda diversidade que dela é depreendida, vamos ao encontro de algo ideal.

<sup>12</sup> NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do testemunho histórico local, pode-se sentir com mais força o pertencimento. Antes de tudo, é preciso que haja um sentido ao preservar determinado bem e isto deve ser relatado e documentado, de modo a preservá-lo também do ponto de vista histórico. Sendo um produto da história, o patrimônio pode e deve ser objeto passível de crítica cultural. No substrato, em longo prazo, o aspecto da documentação torna-se essencial. O que perdura é o olhar da época e, diante disso, todas as iniciativas devem ser documentadas para, mais tarde, serem revisitadas.

Pretende-se, portanto, transmitir este testemunho a tantos outros que poderão ver o local como seu, emergindo questões como cidadania, respeito, preservação, agente histórico e sujeito ativo desta história. Quando a população souber o motivo pelo qual determinado lugar deve ser restaurado e cuidado, respeitará essa situação e transmitirá esse conhecimento às futuras gerações.

Conhecer e comunicar são premissas relevantes no processo de preservação patrimonial. Portanto, comunicação não é mera transferência de dados comunicacionais, é reinterpretação e envolvimento no sentido de sentir-se como pertencente ao processo. Desta forma, não se deve entender o processo de comunicação como único, isto é, os modelos não são e não podem ser encarados de forma mecanicista. Educação patrimonial é a palavra-chave.

Numa cidade quase sem memória, diante de tantas mudanças, mas ainda com desejo latente de se compreender historicamente, o historiador assume cada vez mais um papel central, “porque nele se opera aquilo de que ela gostaria, mas não pode dispensar: o historiador é aquele que impede a história de ser somente história”(NORA, 1993: 21).

A importância, portanto, de se preservar um patrimônio cultural, histórico ou artístico está ligada à constituição de uma memória coletiva, ponderando que é por meio da memória que as sociedades se norteiam para compreender o passado de um determinado grupo social, de uma cidade, de uma nação ou de toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASALECCHI, José Enio. **A Proclamação da República**. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

MARTINS, Ana Luiza; Barbuy, Heloisa. **Arcadas: história da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco 1827-1997**. São Paulo: BMF; Alternativa, 1998.

NOGUEIRA, Almeida. **A Academia de S. Paulo: tradições e reminiscências**. Estudantes, estudantões e estudantadas. São Paulo: Typographia Vanorden/Lisboa: Typ. “A Editora”, 1909-1912. 9v.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

RÖWER, Frei Basílio. **Páginas da História Franciscana no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis:Vozes, 1957.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino Jurídico no Brasil**. São Paulo: perspectiva, 1977.

Edição  
Livro Alternativo

POEMAS

ROMANCES

CONTOS

ILUSTRAÇÕES

# TRAGA O SEU SONHO

e nós faremos dele uma REALIDADE.



PESQUISAS

TESES

ESTUDOS

VIVÊNCIAS

RELATOS

BIOGRAFIAS



<https://livroalternativo.com.br>

# TELEVISÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR. OS EFEITOS COGNITIVOS DAS MENSAGENS TELEVISIVAS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

VIDAL ANTÓNIO MACHADO<sup>1</sup>

## RESUMO

A televisão e a instituição escolar. Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem, é a nossa proposta de investigação em Psicologia Social e Educação. O presente estudo foi guiado pelo seguinte objectivo geral: compreender a relação existente a Televisão e a instituição escolar. O presente artigo é um ensaio teórico-prático, baseado numa pesquisa bibliográfica, onde toda a informação que sustenta a sua abordagem foi desenvolvida a partir de fontes secundárias (documentos, bibliografias e demais fontes conexas); a técnica de compilação da informação foi a de documentação indirecta. Como é do conhecimento geral, estamos diante de uma sociedade de paradoxos, de informação, de desinformação, ruído, propaganda e formação de opinião à velocidade cruzada, que precisa ser estudada e explicado. O mais sonante aqui, é constatar a emersão dos órgãos de informação e comunicação à escala global. De forma conclusiva, a pesquisa demonstrou que a televisão se tornou um instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências e de transmissão de ideologias e valores. Nesta função, a mensagem televisiva faz parte do nosso quotidiano, envolvendo-nos completamente mesmo sobretudo, nos momentos de lazeres e entretenimentos. Esta realidade cada vez mais assumida como natural por todos nós, vai constituir uma componente significativa na cultura das pessoas, determinando a forma como cada um de nós percebe e entende os outros, o meio onde nos inserimos e até o próprio mundo.

**Palavras-chave:** psicologia social, família, televisão, ensino-aprendizagem e sociedade.

## INTRODUÇÃO

O início do milénio coincide com uma acentuada aceleração da mudança em todos os campos da organização social. As transformações são de tal ordem e numa escala tão global, que os investigadores em ciências sociais tal como em Psicologia social, se têm empenhado na referida abordagem numa tentativa de se compreender toda a amplitude.

A revolução tecnológica, protagonizada pelas auto-estradas electrónicas, pela compressão numérica e pela consequente digitalização da imagem, tornou possível o velho sonho do diálogo universal, convertendo-o na nova realidade interactiva da comunicação

<sup>1</sup> Vidal António Machado, Professor Doutor da Universidade Jean Piaget de Angola- Viana, assim como também é Docente da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto.

---

bidireccional doméstica, pela convergência entre telefone computador pessoal e aparelho de televisão, ou seja, a era do multimedia. Telebanco, ensino interactivo à distância, teleconferência, redes de trabalho doméstico, bancos de notícias, jogos por encomendas, programas de entretenimento, a explosão de canais de televisão especializado ou temáticos, etc., serão componentes triviais do nosso quotidiano, a um prazo relativamente curto.

Nesta conformidade, a televisão se tornou um instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências e de transmissão de ideologias e valores. Nesta função, a mensagem televisiva faz parte do nosso quotidiano, envolvendo-nos completamente mesmo sobretudo nos momentos de lazeres e entretenimentos. Esta realidade cada vez mais assumida como natural por todos nós, vai constituir uma componente significativa na cultura das pessoas, determinando a forma como cada um de nós percepção e entende os outros, o meio onde nos inserimos e até o próprio mundo.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo é um ensaio teórico-prático, baseado numa pesquisa bibliográfica, onde toda a informação que sustenta a sua abordagem foi desenvolvida a partir de fontes secundárias (documentos, bibliografias e demais fontes conexas); a técnica de compilação da informação foi a de documentação indirecta.

### **1. OS PERCURSOS DA TELEVISÃO COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL**

A televisão é em todos os sentidos, vista como um veículo de alta utilidade social, pois, incorpora-se no quadrante dos meios de comunicação social de massas, ela informa, comunica, entretém as pessoas e promove cultura.

Por isso, desde o seu aparecimento (há mais de 50 anos), ela tem vindo a suscitar, ao longo de todo este tempo, sucessivas paixões. A ela tudo se assaca, inclusive o poder de fazer o bem e o mal. Ainda sobre a televisão, muito se tem dito, milhares de artigos científicos, técnicos ou simplesmente de opinião e outras tantas obras, são publicadas periodicamente, dedicadas à esta «caixa que mudou o mundo», (McLuhan apud Vaz Freixo, 2002, p. 229).

A televisão tra uma nova perspectiva no quadro da comunicação de massas, para além de ser vista como um veículo de transmissão de notícias, ela é também potenciada a fazer o duplo papel, notícia-imagem, permitindo que o telespectador possa ter uma imagem mais circunstancial da realidade ligando o seu dia-a-dia.

Esta invenção aumenta a sua concorrência com a rádio e, neste período, muitos já cogitavam e profetizavam o fim das emissões da rádio informativa.

No entanto, independentemente deste meio século de existência e do vasto acervo de informação actualmente disponível sobre a televisão, ainda é possível, assim, encontrar quem a considere criticamente «um objecto não pensado». Para justificar essa qualificação está o autor Dominique Wolton que considera que poucas actividades tão amplamente divulgadas são, desde há tanto tempo, «*objecto de uma tal preguiça intelectual, de um tal conformismo crítico e de uma submissão às modas do momento*», (Wolton apud Vaz Freixo, 2002, p. 229).

---

Esta abordagem insere-se no quadro das afirmações que negam a existência das ideias, que têm em si, o fundamento de que as «coisas novas não trazem novidades», mas sim, aumentam as disfunções entre as já existentes, aquelas que já tomaram o seu espaço normal e que já se implantaram em todos os circuitos da vida social, política e cultural dos indivíduos. Neste sentido, a televisão é encarada como um meio que pode estar diante destes dois sentidos invocados anteriormente.

Sabe-se que existem inumeráveis estudos sobre a televisão, mas estes estudos não têm o mesmo eco que têm por exemplo, os que se desenvolvem na área da educação, da saúde, da política, da economia e das outras ciências sociais. O que estará na base desta pouca divulgação de estudos sobre a televisão?

Vaz Freixo (2002), reafirma que a essa pergunta é possível responder-se com a circunstância de a televisão suscitar fantasmas de poder, ligados ao facto de as imagens gerarem grande adesão e, sobretudo, serem recebidas simultaneamente por uma infinidade de pessoas. Por sua vez, este estatuto de meio de massas foi reforçado pelo seu imenso êxito popular, «o qual acentuou os receios existentes a seu respeito, receios esses que os trabalhos empíricos não conseguiram afastar».

A questão de fundo, no entanto, para se alimentarem estes fantasmas sobre a televisão, é manifestada, sobretudo, pela desconfiança dos políticos a que se veio juntar o discurso de alguns intelectuais que por exemplo, no período pós independência, colocam os mass media no centro de suas preocupações para promoverem a reaproximação e a adequação da nação angolana nos novos contextos sociais, económicos, políticos das diversas franjas da sociedade.

Por conseguinte, a imagem da televisão é visualmente pobre em dados, já que oferece aos espectadores três milhões de pontos por segundo, destes numerosos pontos, o espectador só selecciona umas centenas em cada instante e constrói, por si, a sua imagem, a partir desses elementos.

Desta forma, o telespectador participa na criação da imagem, o que levou McLuhan fazer uma distinção entre media quentes e os frios. McLuhanapud Vaz Freixo (2002), considera que a televisão pertence aos media frios, na medida em que, favorece a participação e deixa muitos quadrados em branco para serem preenchidos pelo telespectador.

Ainda para este autor de origem canadiana, os media quentes «são aqueles que contêm dados sensoriais relativamente completos ou elevada redundância, na acepção da teoria da informação; com os media quentes há menos necessidade de quem percebe (a audiência) de se envolver no preenchimento dos dados que faltam

Deste modo, os media são classificados segundo o grau de envolvimento das pessoa, foi partindo deste pressuposto que McLuhan considera existirem dois grupos distintos de media; «*os media quentes e os frios*».

Estes media, na opinião do autor, são baixos em participação, isto porque a sua acção é mais completa, fornecendo tudo, e originando nos destinatários, por via dessa eficácia, uma atitude de embotamento ou sonambulismo. Constituem exemplos de meios quentes, a rádio, o cinema, entre outros, que prolongam um único dos nossos sentidos e em alta definição.

---

Por outro lado, os media frios na perspectiva de McLuhan apud Arielly Kizzy Cunha, José Anderson Santos Cruz e José Luís Bizelli (2018), *«requerem a participação do indivíduo, a quem caberá preencher percentualmente, os dados que faltam»*. Esse elevado grau de participação gera um envolvimento saudável, na opinião do investigador canadiano. É importante compreender que o uso dos conceitos de participação ou envolvimento, não se refere ao grau de interesse ou tempo consumido, acompanhando ou prestando atenção a determinado meio de comunicação, refere pelo contrário, a qualidade completa (quente) ou incompleta (fria) do estímulo.

Por exemplo, o filme é considerado um veículo quente porque a imagem projectada na tela é completa, em todos os detalhes. O espectador de um filme não é solicitado a preencher, perceptualmente, seja o que for. No sentido da teoria da informação, diríamos que o filme possui alta redundância e baixa informação.

A televisão desde o seu aparecimento caracteriza-se por disponibilizar uma oferta completa de imagens a um público perfeitamente anónimo e heterogéneo, inseparável de uma programação que garante a oferta de imagens, de géneros e estatutos diferentes, constituindo um verdadeiro espectáculo. Esta sua essência, ou seja, a sucessão e a mistura diversificada de imagens, de que ninguém domina a recepção e a interpretação, constitui a razão do seu êxito e, também, conforme bem assinala Dominique Wolton, expressa a sua verdadeira unidade. Nestas condições, a televisão, pelas condições de recepção por um público anónimo, de imagens muito particulares que, tal como afirma Bourdieu, tem uma espécie de monopólio, de facto, sobre a formação dos cérebros de uma parte muito importante da população, (idem, 2018).

Pode-se de concreto, aferir que a televisão é um veículo de grande relevância para a sociedade, pois, influencia na construção da opinião pública, na elaboração dos mecanismos que favorecem a construção social da realidade, torna o indivíduo anónimo mais esclarecido e inserido na dinâmica social da sua realidade. A televisão é assim, uma caixinha de imagens, palavras e conteúdos de diversos âmbitos presentes no quotidiano da sociedade.

Todo o processo relativo à produção, e atrás sumariamente descrito, é no essencial passível de ser controlado. O mesmo não se poderá dizer do processo de recepção das mensagens, classificado por Dominique Wolton como o «mistério da recepção», envolvendo uma multiplicidade de fenómenos contraditórios designadamente entre a significação intencional do autor e a percepção e a interpretação do espectador, ao mesmo tempo idênticas e diferentes, de pessoa para pessoa.

Assim, Machado (2023) assume a ideia de que a relação que se estabelece entre a intenção do autor, a polissemia da imagem, o som, as condições de recepção, são outras tantas condições constituintes do jogo pouco racional do processo de comunicação. Isto porque a ambiguidade inerente à mensagem reforça, assim, o peso do contexto cognitivo ou sociocultural do processo de significação e interpretação, por outras palavras, na televisão, a maior parte do tempo, a significação excede a intenção. Esta realidade, por exemplo, não ocorre com o cinema porque, neste, os géneros são mais restritos, a construção é muito mais elaborada, as condições culturais são mais estruturadas e, sobretudo, a recepção, num local específico, por um público determinado, confere à obra cinematográfica um estilo e uma



---

estética muito particular embora, a televisão não seja destituída de tal possibilidade. Por outro lado, deverão considerar-se as diferenças entre as imagens do cinema e da televisão; com efeito, na televisão a diversidade dos géneros e o volume das imagens são maiores sobressaindo o carácter massivo da recepção, o domicílio, enviesando assim uma interpretação única e generalizada da imagem.

Esta diferenciação de géneros, de conteúdo, de público e de estilos em termos de imagem e recepção, varia de contextos e de interesses políticos e socioculturais envolvidos. Pois, a escolha do teor da informação preparada no processo de comunicação dependerá do autor da informação e das características do público considerado receptor destas imagens.

Daí, a sincronização que é suscitada pela televisão, ela é também participante no processo da construção social da realidade dos indivíduos, promove e pode alterar o curso cultural de determinada sociedade, fazendo com que molde os traços de convergência a partir da sua intervenção como um dos actores sociais de grande significância histórica e política.

Machado (2023, p. 68) entretanto, no âmbito desta dualidade, considera que *«dadas as condições de recepção “massiva”, embora em domicílio, a característica da imagem televisiva e o uso que dela se faz, tornam-se indissociáveis»*, obrigando a uma interacção entre o emissor, o difusor e o receptor. Este processo, considerado inevitavelmente dinâmico, resulta de uma relação dialéctica concreta entre as condições de emissão (intenções e condições de produção) e as condições de recepção. É, justamente, por esse motivo, que a televisão é uma forma de comunicação muito particular na nossa sociedade, onde, a significação parcialmente aleatória da mensagem decorre de uma interacção silenciosa com um público que não se pode apreender.

Estas características únicas da televisão tornam-na como um objecto de análise complexo e, ao mesmo tempo, uma actividade livre e igualitária. Livre, pela facilidade com que cada um se liga a ela no tempo que quiser, sem necessidade de qualquer tipo de justificação; e igualitária, na medida em que disponibiliza mensagens a que todos, potencialmente, têm acesso, não existindo, graças à polissemia das imagens, nenhuma interpretação obrigatória, normativa ou ortodoxa. Em síntese, podemos dizer que a imagem televisiva deixa uma via de acesso ao sentido, nomeadamente por intermédio do imaginário, tornando-a mais igualitária que a leitura de um texto permite, sendo o acesso à imagem mais fácil do que o acesso ao texto.

Contudo, mesmo assim é possível descortinar uma diferença radical entre as leituras e as imagens, uma vez que o universo do telespectador é dinâmico, enquanto o do leitor é estático, ou seja, a televisão favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva, enquanto o livro favorece a reflexão.

Ainda na senda desta diferenciação, ressaltamos agora a relação entre a palavra e a televisão. A primeira é vista como um símbolo inteiramente resolvido naquilo que significa, naquilo que deixa compreender. E a palavra só deixa compreender se for compreendida, isto é, se conhecermos a língua a que pertence: de outro modo, é letra morta, um signo ou um som qualquer, pelo contrário, a imagem é pura e simples representação visual. A imagem, simplesmente, vê-se; e para a ver basta não sermos cegos. «A imagem não se vê em chinês, árabe, inglês ou português....simplesmente, vê-se», (Giovanni Sartori apud Machado, 2023).

---

## 2.EFEITOS COGNITIVOS DAS MENSAGENS TELEVISIVAS

Considerando processos de orientação e de percepção que seleccionam a informação disponível para processamento central, começou a ser estudada no processamento de informação televisiva de modo mais sistemático a partir da segunda metade da década de 70. Ao contrário do que acontecia na investigação mais tradicional da psicologia cognitiva, nos estudos dos processos de atenção para a informação televisiva utilizam-se estímulos mais complexos, com maior duração e significado e que integram diversas modalidades sensoriais.

Nestes estudos têm sido abordadas três áreas: duas mais ligadas ao desenvolvimento da criança, orientação visual (olhar) para a televisão e a audição de televisão, e outra mais ligada à população adulta, a intensidade da atenção à televisão, (Anderson e Burns, 1991).

Esta última apresenta maior interesse, numa síntese sobre os efeitos da televisão, pois a intensidade da atenção tem sido usada como indicador do envolvimento do espectador com o programa televisivo, factor mediador importante nos estudos sobre os efeitos da exposição aos media. A intensidade da atenção tem sido também relacionada com aspectos formais (resultantes de técnicas de produção e de educação) e de conteúdo (relativos a importância e facilidade de compreensão da informação). Esta investigação conduziu a formulação de modelos de atenção a televisão, por exemplo, o modelo da inércia atencional e o modelo dos recursos múltiplos, (Geiger e Reeves, 1993a, 1993b).

O modelo da inércia atencional considera que a atenção à televisão aumenta com o envolvimento cognitivo da mensagem. O que explica a manutenção da atenção entre segmentos não relacionados da mensagem e permite manter o processamento mesmo quando o conteúdo muda e se apresenta, momentaneamente, imprevisível ou incompreensível, (Burns e Anderson, 1993); por exemplo, na transição entre cenas de um filme ou na transição para um intervalo publicitário.

No âmbito deste modelo, Geiger e Reeves (1993b) analisaram a variação da atenção para sequências televisivas compostas por segmentos de diferente duração. Neste estudo, a atenção foi avaliada com base na resposta a uma tarefa secundária. Pressupõe-se uma base limitada de recursos atencionais, estando a atenção deslocada principalmente para a tarefa primária, que consiste em ver televisão.

A resposta a uma tarefa secundária, que no caso consistia na reacção a um som, também vai exigir atenção. E o tempo que a pessoa leva a responder ao som que pode fornecer pistas sobre a quantidade de recursos atencionais exigidos pela tarefa primária, ver televisão.

Sabe-se de forma quase exacta, ou mesmo exacta, que a abordagem epistemológica dos mass media não deve ser feita de maneira privativa ou singular, também pode ser encarada como causa e consequência sobre a alteração dos comportamentos, das atitudes e dos sistemas de valores de uma dada sociedade. Pois, desta visão, ressalta a ideia de que existe uma vinculação concreta entre as tendências objectivas na elaboração dos conteúdos noticiosos e as suas implicações na maneira de construção da consciência colectiva.

Esta incidência pode-se constatar desde as dimensões cognitivas, culturais, políticas até às dimensões antropológicas pois, a compreensão da função social dos media é direccionar a sua existência à vida humana, é propor a condição de consumo e da desconexão

---

à verdade existencial dos indivíduos. Obviamente, esta última instância, pode ser entendida como uma espécie de formulação dos critérios de manipulação e de adequação do sentido pervertido da realidade social dos sujeitos atingidos pelos órgãos de comunicação de massa.

Na verdade, o retrato anteriormente exposto, apresenta um mosaico profundo de reflexões sobre como os mass media se apresentam no quotidiano das pessoas e, como esta presença interessa significativamente nos estudos sociológicos e da Psicologia Social no âmbito da construção social da realidade.

Neste sentido, Berger e Luckmann são autores de uma das mais importantes e conhecidas obras no domínio da sociologia do conhecimento, publicada originalmente com o título: *The Social Construction of Reality*.

Este campo do conhecimento ficou inicialmente conhecido com essa designação e circunscrito ao enfoque sociológico da história das ideias. Contudo, Berger e Luckmann, nesta obra, vêm redefinir toda essa perspectiva, como «o estudo de tudo aquilo que se considera conhecimento na sociedade, especialmente do senso comum, que constitui a realidade quotidiana para o membro comum da sociedade» (Levinson, 2014, p. 91).

Por conseguinte (idem, 2014) de forma incisiva para explicar e compreender esta construção epistemológica realça que:

Berger e Luckmann, para elaborarem a sua sociologia do conhecimento, partem de duas injunções teóricas que eles consideram como as mais influentes “ordens de marcha” que foram dadas a uma disciplina. A primeira injunção é a de Durkheim, expressa em *As Regras do Método Sociológico*, onde a primeira regra, que é a mais fundamental, consiste em considerar os “factos sociais como coisas.” A segunda é weberiana, contida na sua obra *Economia e Sociedade*, onde inscreve o princípio de que tanto para a sociologia, no sentido actual, quanto para a história, o objecto do conhecimento é o complexo de significados subjectivos da acção.

Mediante estas abordagens, os autores chegam às seguintes conclusões: Estes dois enunciados não são contraditórios. A sociedade possui na verdade facticidade objectiva. E a sociedade de facto é construída pela actividade que expressa um significado subjectivo. E, diga-se de passagem, Durkheim conheceu este último enunciado, assim como Weber conheceu o primeiro.

A questão central da teoria sociológica pode por conseguinte, ser enunciada desta maneira: como é possível que significados subjectivos se tornem facticidades objectivas? Ou em palavras apropriadas às posições teóricas acima mencionadas: «como é possível que a actividade humana produza um mundo de coisas?»

Assim, na visão de Berger e Luckmann (2004, p. 35) «a vida quotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjectivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente.»

Desta feita, a imaginação concreta virada para a compreensão dos fenómenos resulta da própria experiência que os homens adquirem ao longo da sua existência como

---

participantes de toda a estrutura social, cultural, política e até mesmo antropológica, que define todas as maneiras de percepção sobre os factos que ocorrem de forma intrínseca à sua volta.

A verdade desta toda existência é prova de que o homem torna-se produto do próprio homem ou seja, percepção que se tem de nós mesmos é a pura demonstração daquilo que o meio envolvente é, pois, o homem como ser social, faz toda a construção a partir do ambiente proporcionado pelo espaço social da sua pertença e, sobretudo, sobre as tendências dos modelos de interação social estabelecidos para manter a solidez das relações humanas na sociedade.

Nesta senda, quer Berger assim como Luckmann (2004, pp. 35.36) afirmam que:

No quadro da sociologia enquanto ciência empírica é possível tomar esta realidade como dada, tomar como dados os fenómenos particulares que surgem dentro dela, sem maiores indagações sobre os fundamentos dessa realidade, tarefa já de ordem filosófica. Contudo, considerando o particular propósito do presente tratado, não podemos contornar completamente o problema filosófico. O mundo da vida quotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjectivamente dotada de sentido que imprimem as suas vidas, mas é um mundo que se origina ao pensamento e na acção dos homens comuns, sendo, sendo afirmado como real por eles.

Assim, compreende-se nesta visão, o surgimento das práticas quotidianas que revelam todo o procedimento local que assume o papel de agente fundamental para a elaboração do conhecimento subjectivo que constrói a percepção da existência de uma identidade concreta comum de uma dada sociedade.

Para a finalidade em apreço, isto é uma tarefa preliminar, mas não podemos fazer mais do que esboçar os principais aspectos daquilo que acreditamos ser uma solução adequada do problema filosófico, adequada, apressamo-nos em acrescentar apenas no sentido de poder servir como ponto de partida para a análise sociológica.

As considerações feitas a seguir têm, portanto, a natureza de prolegómenos filosóficos e, em si mesmas, pré-sociológicas. Os métodos que julgamos mais convenientes para esclarecer os fundamentos do conhecimento na vida quotidiana são «*o da análise fenomenológica, método puramente descritivo, e como tal, "empírico" mas não "científico", segundo o modo como entendemos a natureza das ciências empíricas*», (Berger & Luckmann, 2004, p.36).

A abordagem sociológica sobre a construção social da realidade, constitui um verdadeiro desafio para qualquer erudito das ciências sociais, tendo em conta, o seu carácter divergente, pois, compreender, analisar e explicar determinados fenómenos exige delas a transposição empírica vista como fonte da construção de todo esse acervo científico.

Por conseguinte, a presente demonstração confirma que "a consciência é sempre intencional, sempre tende a ser dirigida para os objectos. Nunca podemos apreender um

---

suposto substrato de consciência de tal ou qual coisa, isto assim, é, pouco importando que o objecto da experiência, «seja experimentado como pertencendo a um mundo físico externo ou aprendido como elemento de uma realidade subjectiva» (Berger & Luckmann, 2004, p.37).

Nestas circunstâncias, quando se aborda sobre o papel dos mass media, deve-se ter em conta com a sua preponderância na construção de ideias, convicções e sobretudo, na formulação e promoção de comportamentos que podem estimular a construção de uma consciência colectiva e encorajar este fundamento e incentivar tendências individualistas.

Pois, no dizer de Berger e Luckmann (2004, p. 38), *«a realidade da vida quotidiana além disso apresenta-se a mim, como um mundo intersubjectivo, um mundo de que participo juntamente com os outros homens».*

Fazendo valer exactamente, a noção de que todos podem ter o papel de influenciar todos, cada parte de uma dada sociedade joga uma função primordial sobre o todo e por sua vez, o todo pode também ter este desiderato sobre a parte, fazendo com que sejam os media eles que relatam a realidade do meio social envolvente e sejam eles, orientam a realidade do quotidiano dos indivíduos.

Ainda, os autores Berger e Luckmann apud Anderson (1991, p. 48) consideram que:

A intersubjectividade diferencia nitidamente a vida quotidiana de outras pessoas realidades das quais tenho consciência. Estou sozinho no mundo de meus sonhos, mas sei que o mundo da vida quotidiana é tão real para os outros quanto para mim mesmo. De facto, não posso existir na vida quotidiana sem estar continuamente em interacção e comunicação com os outros. Sei que minha atitude natural com relação a este mundo corresponde à atitude natural dos outros, que eles também compreendem as objectivações graças às quais este mundo é ordenado, que eles também organizam este mundo em torno do “aqui e agora” de o seu estar nele e têm projectos de trabalho nele. Sei também evidentemente, que os outros têm uma perspectiva deste comum não é idêntica a minha. Meu “aqui” é o “já” deles. Meu “agora” não se superpõe completamente ao deles.

Certamente, a construção do saber do ser humano como espécie animal não pode ser compreendida como um acto isolado e que depende pura e simplesmente da sua evolução natural.

Este saber deriva de um conjunto de fontes, ou seja, é uma construção multidimensional, que conta com ajuda não só dos processos de interacção interpessoal, como também das práticas culturais definidas em cada localidade ou espaço social.

Assim também, como na emergência das tecnologias de informação e comunicação, como a rádio, a televisão, os jornais e outros órgãos que de forma subjectiva em algum caso e, de forma objectiva em outro caso, favorecem a construção das modalidades comportamentais e inter-relacionais dos sujeitos integrantes do mundo humano.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta conformidade, a presente proposta de tema de investigação enquadra-se na Psicologia social da comunicação; dando grande realce a maneira como as mensagens de TV impactam no processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos conforme podemos comprovar em estudos realizados por alguns autores como: Alexandra Lazaro (1997), o seu estudo resume na ideia de que do modo como as pessoas processam a informação dos mass media é analisado nas fases mais genéricas, considerando a atenção, dos factores que afectam a informação em memória e o modo como esta é recuperada e utilizada nas representações sobre sociedade, nas atitudes e nos comportamentos. O papel dos afectos no processamento de informação e no modo como se experienciam as mensagens é também considerado. No global, verifica-se maior esforço na investigação sobre a televisão, uma articulação crescente com modelos e perspectivas provenientes principalmente da Cognição Social e da Psicologia Cognitiva e um nível heurístico elevado na geração de problemas de investigação: Por conseguinte, Sfez (1991) realça que as metáforas da máquina e do organismo desenvolvem, cada uma por seu lado, duas concepções da comunicação. 1-Representação, em que a comunicação é vista como um meio útil de ligar elementos estocásticos, atomizados, para obter o vínculo poderoso que a vida em sociedade exige; 2-hierarquias, ligações verticais e horizontais, de representação por signos e sinais. Se certas etapas e hierarquias são necessárias para ligar entre si elementos que, por definição, são já totalidades, há que convocar níveis específicos de ligação para domínios particulares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, D. R. e Burns, J. (1991). Paying attention to television. In J. Bryant e D. Zillmann (Eds.). **Responding to the screen - reception and reaction processes**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cunha, K., A., Cruz, S., A., e Bizzeli, L., J., (2018). Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem e a Construção Colectiva do Conhecimento. **Simpósio Internacional de Linguagens Educativas** realizado entre os dias 17, 18 e 19 de Maio de 2014, USP, Brasil.
- Anderson, D. R. (1993). Attentional inertia and recognition memory in adult television viewing. **Communication Research**, 20 (6), 777-799
- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). **A Construção Social da Realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis (Brasil).
- Geiger, S. & Reeves, B. (1993b). We interrupt this Program ... -attention for television sequences. **Human Communication Research**, 19 (3), 368-387.
- Levinson, P., (2014). **Keynote Address: McLuhan 50 Years after Understanding Media**. Baylor Libraries 2014 Symposium, 50 Years after McLuhan, Baylor University, Waco, TX, September 25, 2014. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2018.
- . Machado, V., A., (2023). **Os meios de comunicação de massa e a percepção social em Angola**; Editora Mwana Pwo, Luanda, Angola
- Sfez, L. (1991). **A Comunicação** (Vol. 1ª edição). Lisboa (Portugal), Portugal: Instituto Piaget.
- Vaz Freixo, M. J. (2002). **A Televisão e a Instituição Escolar; Os Efeitos Cognitivos das Mensagens Televisivas e a sua Importância na Aprendizagem**. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget.





**ORGANIZAÇÃO:**  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

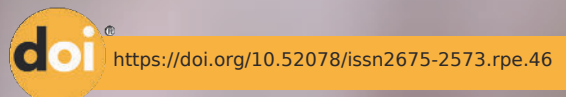
**AUTORES(AS):**

- Aline Pereira Matias
- Ana Cristina Silva Camisao Pereira
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Fabiana Gouvêa Rodrigues
- Fernanda dos Santos Ikier
- Gizilda Barreto de Almeida Ribeiro
- Graziela de Carvalho Monteiro
- Jonatas Hericos Isidro de Lima
- Solange Alves Gomes Zaghi
- Rosinalva de Souza Lemes
- Thaís Thomaz Bovo
- Vidal António Machado



**Fastino Moma Tchipesse**  
A EDUCAÇÃO É A CHAVE PARA DESCODIFICAR O MANANCIAL DOS PROBLEMAS QUE ENCRAVAM AS LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PAISES.

www.primeiraevolucao.com.br



Produzida com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP

[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

