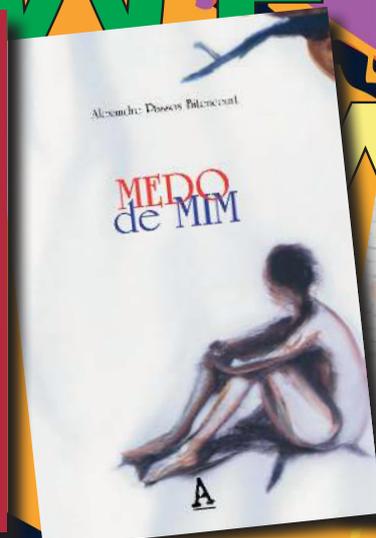
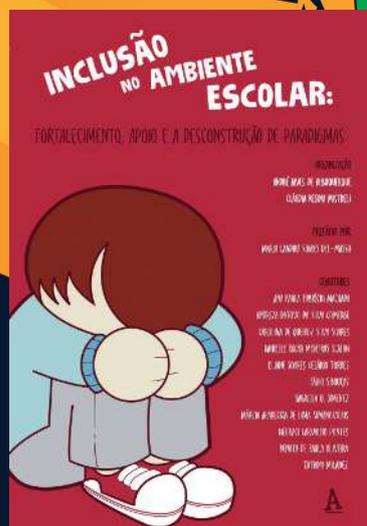


# Revista a EVOLUÇÃO

# ANSA L ENSA L MENSAL BIMESTRAL

# WEI 2 V I WEI 1 2 3

LANÇAMENTOS



# Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano V - nº 53 - Junho de 2024

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

Manuel Francisco Neto

**Colunistas:**

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaufneuf

**Organização:**

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

## AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Antônio Ambriz Camuano  
Constantino João Manuel  
Daniela da Silva Souza Santos  
Elisângela Santos Reimberg Eduardo  
Fernanda Jaqueline Irineu Holanda  
Fernando Massi Argentino  
Francisca Francineuma de Lima  
Graziela de Carvalho Monteiro  
Janaina Pereira de Souza  
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro  
Jucira Moura Vieira da Silva

Maria Aparecida da Silva  
Maria do Socorro Viana de Oliveira da Hora  
Maria Gilma do Nascimento Azevedo  
Monika Shinkarenko  
Patrícia Hermínio da Silva  
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza  
Sileusa Soares da Silva  
Simone de Cássia Casemiro Bremecker  
Tania Aparecida Feitosa Medeiros  
Viviane de Cássia Araujo

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 5, n. 53 (jun. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 174 p. : il. color

**Bibliografia**

Publicação contínua a partir de 2020. Mensal até a edição 52.

Bimestral (a partir desta edição).

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.53

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.53>

**A**

São Paulo | 2024

#### 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. Dr. 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. Esp. Mirella Clerici Loayza

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

#### Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

#### Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

#### 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:



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

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**.

Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &  
overdrive by  
OJS / PKF

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

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

**05 EDITORIAL**

Antônio R. P. Medrado

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

Isac Chateaufeuf

**08 Ciência, Tecnologia & Sociedade**

Adeilson Batista Lins

**BIMESTRALIDADE**

1. O USO DOS MÉTODOS ATIVOS COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ANTÔNIO AMBRIZ CAMUANO	13
2. O ENGAJAMENTO DAS IGREJAS NA LUTA CONTRA A CORRUPÇÃO EM ANGOLA CONSTANTINO JOÃO MANUEL	19
3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DANIELA DA SILVA SOUZA SANTOS	25
4. A REPRESENTATIVIDADE DA GRAVURA E DA ESCRITA ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO	31
5. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA	39
6. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES - UM INSTRUMENTO PARA A MELHORIA NA ACTUAÇÃO DOCENTE FERNANDO MASSI ARGENTINO	45
7. A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO CAMPO EDUCACIONAL FRANCISCA FRANCINEUMA DE LIMA	59
8. ARTETERAPIA, LUDICIDADE E INCLUSÃO GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO	69
9. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA JANAINA PEREIRA DE SOUZA	77
10. PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO	83
11. A REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL: E SUA DISCUSSÃO EM ÂMBITO EDUCACIONAL JUCIRA MOURA VIEIRA DA SILVA	89
12. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR MARIA APARECIDA DA SILVA	99
13. A LITERATURA INFANTIL DESPERTANDO O PRAZER DE LER E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA MARIA DO SOCORRO VIANA DE OLIVEIRA DA HORA	105
14. O RESPEITO À DIVERSIDADE E AOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MÁRIA GILMA DO NASCIMENTO AZEVEDO	115
15. REFLEXÕES DECOLONIAIS A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MONIKA SHINKARENKO	123
16. A FILOSOFIA E AS MULHERES QUE FIZERAM PARTE DO AMOR PELO CONHECIMENTO PATRÍCIA HERMINIO DA SILVA	129
17. A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA	137
18. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL SILEUSA SOARES DA SILVA	143
19. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SIMONE DE CÁSSIA CASEMIRO BREMECKER	149
20. A ALFABETIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE TANIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS	157
21. A AFETIVIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO	165

## A Evolução de Nossa Revista

Caros leitores e colaboradores,

É com grande satisfação que hoje compartilhamos um marco importante em nossa jornada editorial. Desde a nossa fundação, a Revista Primeira Evolução tem buscado incessantemente evoluir, crescer e se adaptar às demandas de nossa comunidade educacional. Nosso compromisso com a qualidade e a relevância editorial sempre foi nossa principal diretriz, e é esse compromisso que nos leva a uma mudança significativa em nossa periodicidade.

Ao longo dos últimos anos, tivemos a honra de contar com o apoio inestimável de nossos leitores, colaboradores e parceiros. Graças a esse suporte, pudemos expandir nossa cobertura e aprofundar nossas análises sobre os temas mais relevantes da educação contemporânea. No entanto, para continuarmos oferecendo um conteúdo de excelência e relevância, decidimos modificar nossa periodicidade de mensal para bimestral.

Essa transição nos permitirá dedicar mais tempo à preparação de cada edição, garantindo que cada artigo, entrevista e análise seja cuidadosamente elaborado e revisado. Acreditamos que essa mudança não apenas manterá nosso padrão de qualidade elevado, mas também nos possibilitará explorar novas abordagens e temas de interesse crescente em nosso campo editorial.

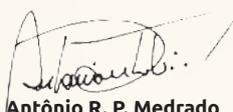
Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão a todos que têm apoiado a Revista Primeira Evolução ao longo dos anos. Seja como autor, revisor, colaborador ou leitor assíduo, cada um de vocês tem sido fundamental para o nosso sucesso. Continuem a compartilhar suas ideias, perspectivas e experiências conosco, pois é através desse intercâmbio que podemos enriquecer ainda mais nossa publicação.

Além disso, encorajamos todos a continuarem apoiando nossa missão de promover uma produção de qualidade na área educacional. A Revista Primeira Evolução é sustentada em parte pelos recursos de professores comprometidos com o avanço do conhecimento em suas áreas de atuação. Parte dos fundos arrecadados também são direcionados para a publicação de livros de profissionais da educação, contribuindo assim para o desenvolvimento contínuo de nossa comunidade acadêmica.

Obrigado novamente pelo seu contínuo apoio e colaboração. Juntos, construímos a Revista Primeira Evolução como uma plataforma de excelência acadêmica e esperamos continuar essa jornada ao seu lado.

Atenciosamente,



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



**Catalog'Art**

NAVEGAÇÕES DE  
ESTUDANTES

Isac Chateaneuf

## CROSSOVER: FRUTO DO RECONFIGURAR MEMÓRIAS IMAGÉTICAS A PARTIR DE PRODUÇÕES FÍLMICAS

A partir do momento que se tira o pé da cama e, se põe diante do universo, do mundo, das escolhas e renúncias, são inúmeros os cruzamentos de narrativas, sensações, estranhamentos e amálgamas sociais que vão expandindo os olhares.

Olhares de estudantes, aprendizes, artistas, professores, crianças, brincantes...

Em complementação à essas ocorrências, filmes, desenhos animados e séries aparecem para dialogar com esses indivíduos, transformando-os, para além de olhadores, fazedores, sejam de objetos artísticos ou não.

O Homem Aranha que tem uma capa da invisibilidade; Harry Potter no mundo invertido de Stranger Things; Personagens de One Piece correndo no país das maravilhas. São várias as possibilidades.

Saber sobre esse fazer, interconexão e ação criativa dá base para muito da Arte feita pela criança que se constrói enquanto fã de alguma produção.

Abaixo, para uma leitura livre e disposta, segue uma obra gráfica de um estudante, feita a partir de uma aula sobre Fanarts.



### Isac dos Santos Pereira

Conhecido artisticamente como **Isac Chateaneuf**, Isac dos Santos Pereira é Doutorando em Educação pela USP, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em Comunicação Audiovisual e Mestre pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Pesquisador no grupo de pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar, coordenado pela professora doutora Rosa Iavelberg. 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.

# Audiovisual, Arte e Educação

Professor/pesquisador, venha apresentar sua pesquisa e debater conosco sobre as relações entre o Audiovisual, a Arte e a Educação de maneira totalmente online.

Submissões dos resumos: até 9/08/2024

Datas do evento: 16 e 17/08/2024

As demais confirmações serão dadas por e-mail.



**EXTRACAMPO**  
DENTROdeCASA  
foraDAcasa

O melhor trabalho receberá uma menção honrosa.

# Ciência, Tecnologia & Sociedade

Ressonância entre as aplicações da tecnologia e a tecnologia educacional

ADEILSON BATISTA LINS

## TECNOLOGIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL



Imagens: carva.com (Educação). 2024.

O papel que as tecnologias têm ocupado no cenário educacional levanta discussões de cunho filosófico pertinente à gama de possibilidades didático/metodológicas que detêm, mas ensejam outras observações sobre os riscos que a transposição didática inadequada pode representar para a aprendizagem.

Em Leite, Júnior e Rodrigues (2016) a resistência docente ao emprego de mídias e tecnologias é categórica, revelando facetas conflitantes, enquanto para Tavares e Almeida (2015) o levantamento de estudos de caso abrangeu exemplos pedagógicos híbridos para dispositivos móveis e o ensino por investigação. Ambos os trabalhos foram representativos a partir de práticas curriculares em investigação e crítica reflexiva quanto à resistência que impera, sendo o constructo nutrido por uma formação acadêmica e pós-acadêmica demonstrativo-tradicional.

Enquanto em Tavares e Almeida (2015) verificam-se exemplos empíricos sobre os

ganhos que se tem em aprendizagem, quando do uso de metodologias ativas, seja pela interação aluno e TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), ou pelo uso coletivo de REA's (Recursos Educacionais Abertos), por meio de mídias, ao passo em que se faz a preferência pelo uso do termo "dispositivo móvel"; em Leite, Júnior e Rodrigues (2016), o diálogo intertextual se faz pela preferência do desenlace pelo instrumento de grupo focal. A perspectiva é demonstrar como a metodologia qualitativa pode contribuir com o ganho de aprendizagem via modelo investigativo, sob os holofotes da inserção de mídias eletrônicas em cenários antes embasados por aportes de suplementos estáticos ou nada interativos.

Quando Leite, Júnior e Rodrigues (2016) explicitam o método qualitativo de análise, onde se apresentam indagações subjetivas, sem quantificação, pois se trabalha com um vasto universo de significados; a coleta de dados e a análise fica por conta de descritores verbais em momentos de formação

---

continuada para professores do Ensino Básico. O mesmo alvo também é apresentado no método de análise qualitativa denominado de inquiry, onde a abordagem pedagógica privilegia questões, ideias, observações e conclusões do aluno enquanto ferramentas de construção do seu próprio conhecimento. As propostas de trabalho se embasam no princípio de que há mudanças e ganhos significativos quando os alunos realizam o planejamento das aulas que desejam, como querem aprender e o que fazer com o uso de dispositivos móveis. Se em Leite, Júnior e Rodrigues (2016) constata-se a primazia do uso de TDIC's como força motriz capaz de melhorar os índices de rendimento escolar, em Bybee et al (2006) verifica-se a prática dos 5E's no inquiry: envolvimento, exploração, explicação, elaboração e avaliação. Some-se a esse contexto as práticas do ciberespaço, onde a reconfiguração das mídias clássicas, ou mesmo novas formas de interação para o bem ensinar e aprender se misturam, mas mantêm suas particularidades. Por isso mesmo, Pierre Lévy (1999) destaca os dois grandes marcos na comunicação humana ao fazer a releitura da Arca de Noé, assim preconiza que ocorreram dois dilúvios. Sobre o primeiro dilúvio, a figura da arca é de uma sociedade isolada da comunicação com o resto do

mundo, sem mesmo nem saber o quanto o mundo poderia ser vasto e ofertar diferentes formas de interação e assimilação de saberes necessários à própria arte humanizadora. Mas, a partir do segundo dilúvio aparecem várias arcas, flutuando no vasto mundo cibernético, num oceano infinito de possibilidades comunicativas. Ora, comunicar por meio de registros, ou envio de informações na web é o primeiro passo para a constituição de valores, deveres e direitos. Eis que a sociedade do ciberespaço, além de criar formas de comunicação, também possibilitou o repensar novos formatos de ensinar e aprender.

E o que salientar sobre o emprego de múltiplas possibilidades de recursos e métodos de ensino nas Ciências Naturais e Biológicas? A escolha da linha didático pedagógica está adsorvida na gestão de ícones tecnológicos corriqueiros não apenas na cultura popular, mas na própria cultura dos espaços educativos formais e informais. Para tanto, não bastou apenas prevê os ganhos em aprendizagem a serem implementados pelo uso de computadores e outros aparelhos no ambiente escolar.

A segunda Revolução Tecnológica viabilizou o acesso mais rápido à informação e a

sua transmissão do local para o patamar globalizado, além de ajudar a problematizar o que de fato seria Tecnologia Educacional em um universo de TDIC's. Afinal, hardwares e softwares não são Tecnologias Educacionais, pois uma tecnologia está atrelada ao ato de conduzir a uma solução, uma tentativa de resolução de um problema. Essas definições aproximam técnica, ciência e mídia, ou dispositivo utilizado num processo de mediação docente. Assim, todo o rol de técnicas empregadas para mediar processos de aprendizagem, com uso de aparato tecnológico, pode ser considerado como uma Tecnologia Educacional. Logo, o emprego de multimodos se refere à combinação de técnicas (métodos), mídias (dispositivos) e a interlocução interativa entre os atores deste processo (professor/aluno/comunidade). O que P. Lévy não havia vislumbrado ainda, mesmo depois das contribuições significativas sobre fóruns, e-mails, MSN, Skype, Hangout e repositórios em bancos de dados virtuais, é que plataformas digitais e aplicativos para dispositivos móveis causaram o terceiro dilúvio na comunicação em tempo real: WhatsApp e os demais recursos cibernéticos da Google, como o Google Drive e o Google Classroom. E o que afirmar sobre os posts em redes sociais, como Facebook e Instagram?



Imagens: canva.com (Educação). 2024.

*Ora, comunicar por meio de registros, ou envio de informações na web é o primeiro passo para a constituição de valores, deveres e direitos. Eis que a sociedade do ciberespaço, além de criar formas de comunicação, também possibilitou o repensar novos formatos de ensinar e aprender.*



Imagens: canva.com (Educação). 2024.

Concebe-se que, o método IBL (Inquiry-Based Learning), ou IBSE (Inquiry-Based Science Education), assim como o estudo focal são ferramentas do método qualitativo de análise, por meio de diferentes abordagens coadunam de um mesmo intuito: aprendizagem significativa por meio do protagonismo do aluno. É nesse protagonismo, cujo arcabouço defendido é o ensino por investigação, que as terminologias são distintas. Logo, o método IBL e a tomada de consciência pelos professores, em momentos de formação, assim como os 5E's de Bybee et al (2006) com designação específica para envolvimento, exploração, explicação, elaboração e avaliação, evidenciam o método científico convencional. Em Miguéns (1999), essas características se desenrolam quando o aluno se apropria de procedimentos; desenvolve conceitos; identifica problemas; planeja metodologias; conduz experiências; registra; interpreta dados; deduz resultados e conclusões. As pesquisas desenvolvidas por esses autores são similares quanto à proposição final de que o professor precisa mudar de atitudes, ainda que estas exijam formação e demandem mais tempo que aquele predito pelos currículos aos quais se submetam, mesmo porque, tais currículos formais podem ser subvertidos pelo currículo

oculto.

O maior envolvimento, participação e agregamento de valores consolidados pós Web 2.0 promoveram a manipulação in loco; autorregulação da aprendizagem; organização e análise de ideias. Também se vislumbram tais parâmetros na aprendizagem personalizada (aluno protagonista, que pesquisa na web e usa ferramentas); contínua (em sequências didáticas, sem interrupções); é situada (não foge ao seu contexto) e colaborativa (todos aprendem juntos).

De encontro a essa aspiração da cibercultura, outras iniciativas defendem a múltipla funcionalidade do uso de celulares no ambiente escolar, como na Catalonia (THESCHOOL EDUCATION COUNCIL OF CATALONIA, 2015); a introspecção decisiva para habilidades das gerações 'M' (Gen-M) e 'iGen' (KEENGWE; SCHNELLERT; JONAS, 2012); facilidades para aplicação de métodos e metodologias de ensino promissoras, principalmente no ensino superior (GARCÍA-MARTÍNEZ et al., 2019), bem como as potencialidades admitidas para o Ensino Básico (TAVARES; ALMEIDA, 2015) e a aprendizagem como um todo (THORNTON; HOUSER, 2005; ALLY, 2013; KIM et al., 2011; PIETRZYK, 2011). Sobre os benefícios e dificuldades para implementação do uso de dispositivos móveis, como

smartphones, tablets e notebooks, Sharples, Corlett e Westmancott (2002) destacaram o aspecto de portabilidade. É, conforme a facilidade de acesso e transporte, que outra característica classificatória, utilizada pela UNESCO (2013), permite dirimir em duas vertentes: a primeira que atende à posse própria (Bring Your Own Device) e, a segunda, que corresponde à disponibilidade de equipamentos pelas instituições educativas (One-to-one). O mais relevante é notar que o princípio de portabilidade e uso da tecnologia educacional extrapole os limites da escola (SHARPLES; CORLETT; WESTMANCOTT, 2002) e a busca de dados para interpretação de resultados (HARLEN, 1999).

A atual Base Nacional Comum Curricular reassume a veemência atribuída aos Parâmetros Curriculares Nacionais e suas Diretrizes Curriculares quando da inserção do aluno no desenvolvimento pleno, tendo nas Ciências Naturais o aporte necessário para vincular a transformação de si e seu entorno como premissa de universalização de mudanças capazes de melhorar a vida de todos, logo, pode-se afirmar as conexões em redes de saberes. Os currículos dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro corroboram para tais práticas pedagógicas, uma vez que se

inspiram em procedimentos, problematizações, argumentos, reflexões críticas e desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da aprendizagem, de modo que o ganho seja sempre a autonomia do aluno.

O destaque para as tecnologias educacionais é dado por conta de competências e habilidades voltadas para a inserção interdisciplinar das TDIC's nos espaços educativos, formais ou não formais, mas que permitam a intermediação de dispositivos e o auxílio pedagógico. Essa disseminação de valores, bem como o acúmulo de informações é próprio da vida em sociedade, que tem na cultura de cada etnia o foco na comunicação. Nas "práticas culturais" encontram-se "artefatos digitais que não se resumem apenas as relações comunicacionais, mas a consolidação de novos modos de aprender e de acessar informação", apontando para a necessidade de se repensar os "modos de ensinar" (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 9).

Os dispositivos móveis, ou artefatos digitais (BOTTENTUIT JUNIOR; ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2016), se tornaram tão presentes quanto necessários na cultura humana, reinventaram as ações de registro, leitura, transcrição, ou mesmo transposição didática, a exemplo de

aplicativos e telefones móveis (smartphones). Dentre os aplicativos para transmissão de arquivos, diálogos e imagens, o WhatsApp se destaca como "(...) novas formas de expressão e de exposição", possibilitando "variadas configurações" de aprendizagem tanto para os ditos "nativos digitais" quanto para os "imigrantes digitais". Contudo, a mudança de cenário e o contato com os dispositivos móveis não promove por si só o que se espera de aprendizagem. Podem promover conexão entre grupos e colaboração, uma vez que "interesses comuns" são compartilhados, assim como suscitar práticas emergentes, conforme revisões mais profícuas, mas, admitem tensão em cenários que confluem entre nativos e imigrantes da cibercultura (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p.11-12).

#### Referências:

- ALLY, M. Mobile learning: from research to practice to Impact Education. Learning and Teaching in Higher Education. Gulf Perspectives, United Arab Emirates, v.10, n.2, p.1-10, 2013.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; ALBUQUERQUE, O.C.P.; COUTINHO, C.P. WhatsApp e suas aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. Educação On-line, Rio de Janeiro, v.10, n.2. p., 2016.
- BYBEE, R.; TAYLOR, J.; GARDNER, A.; VAN SCOTTER, P.; POWELL, J.; WESTBROOK, A.; LANDES, N. The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications. [On-line]. 2006. Disponível em: <<https://bscs.org/bscs-5e-instructional-model/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

GARCÍA-MATINEZ, I.; FERNÁNDEZ-BATANERO, J.M.; SANCHIZ, D.C.; DE LA ROSA, A.L. Using mobile devices for improving learning outcomes and teachers' professionalization. *Journal Sustainability*, v.11 n.24 p.1-12, 2019.

HARLEN, W. Effective Teaching of Science. A Review of Research. Using Research Series, 21. 1999.

\_\_\_\_\_. The case for Inquiry-Based Science Education (IBSE). *Science Health Policy*. 2021. [On-line]. Disponível em: <<https://www.interacademies.org/publication/case-inquiry-based-science-education-ibse>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

KEENGWE, J.; SCHNELLETT, G.; JONAS, D. Mobile phones in education: challenges and opportunities for learning. *Education and Information Technologies*, v.19, n.2, p.441-450, 2012.

KIM, P.; HAGASHI, T.; CARILLO, L.; GONZALES, I.; MAKANY, T.; LEE, B.; GÀRATE, A. Socioeconomic strata, mobile technology, and education: A comparative analysis. *Educational Technology Research and Development*, v. 59, n.4, 465-486, 2011.

LEITE, J.C.; MAGALHÃES JÚNIOR, C.A.O.; RODRIGUES, M. A. Ensino por investigação: o que dizem os professores de Ciências. *Revista da SBEnBio*, n. 9, p.5144-5154, 2016.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

MIGUÉNS, M. Ensino experimental e construção de saberes. [On-line]. Disponível em: <<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/772-ensino-experimental-e-construcao-de-saberes>>. Acesso em: 13 out. 2020.

PIETRZYK, C.; SEMICH, G.; GRAHAM, J.; CELLANTE, D. Mobile technology in education. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 640-650, 2011.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. *Whatsapp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Bahia: Editus, 2017.

SHARPLES, M.; CORLETT, D.; WESTMANCOTT, O. The Design and Implementation of a Mobile Learning – Resource. *Journal Personal and Ubiquitous Computing*, v. 6, n.3, p. 220-234, 2002.

TAVARES, R.; ALMEIDA, P. *Metodologia Inquiry Based Science Education no 1º e 2º CEB com*

recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos. *Educação, Formação & Tecnologias*, v.8, n.1, p.28–41, 2015.

THESCHOOL EDUCATION COUNCIL OF CATALONIA. *Mobile Technologies in Schools*. 2015. [On-line]. Disponível em: <<https://realiza-te.pt/wp-content/uploads/2019/12/1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

THORNTON, P.; HOUSER, C. Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 21, n.3, p.217-228, 2005.

UNESCO. *The future of mobile learning: Implications for policy makers and planners*. 2013. [On-line]. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219637>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

# O USO DOS MÉTODOS ATIVOS COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ANTÓNIO AMBRIZ CAMUANO<sup>1</sup>

## RESUMO

Grande parte dos professores, tanto universitários como do Ensino Geral, ensinam maioritariamente a transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. O presente artigo tem como objetivo analisar os métodos de ensino que facilitam aprendizagem. O mesmo considera a revisão bibliográfica, que possibilitou analisar o fenómeno em causa. As mudanças ocorridas nas sociedades no século XXI, obrigaram a mudança do papel da escola e impulsionaram as modificações no que diz respeito aos métodos de ensino. Nesta perspetiva, é necessário que o professor tenha competências e habilidades que preparem melhor o aluno para enfrentar os problemas da sociedade, visto que, os métodos tradicionais de ensino já não são mais viáveis para que isso aconteça. Nesta ordem de ideias, o professor precisa buscar estratégias dinâmicas em que o aluno seja o protagonista da sua aprendizagem e o estudo permitiu concluir que, uma dessas estratégias são os métodos ativos, porque facilitam o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, a criar, a inovar, a construir conhecimentos e a participar activamente de seu próprio crescimento.

**Palavras-chave:** Métodos ativos; estratégias; aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo grandes transformações, especialmente as concepções e técnicas de ensino têm sido questionadas. Assim, são elaboradas novas propostas de ensino como alternativas às concepções tradicionais, entre elas destacam-se as denominadas metodologias activas de ensino-aprendizagem. Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma concepção de ensino onde o aluno é estimulado a assumir uma postura activa em seu processo de aprender, buscando a autonomia para uma aprendizagem significativa.

Fruto da experiência como docente do Ensino Superior, ouve-se muitos relatos de estudantes que apresentam dificuldades na compreensão de determinados conteúdos.

Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, os professores têm domínio sobre as temáticas, mas não conseguem encontrar uma forma adequada de abordá-las, para possibilitar a aprendizagem.

O estudo apresenta uma extrema relevância porque permite dinamizar as aulas, não se limitar nas aulas expositivas de forma a contribuir para a aprendizagem significativa.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pelo ISCED-Luanda, Mestre em Pedagogia do Ensino Superior pelo ISCED-Luanda. Professor colaborador do ISCED-Luanda pelo Projeto de Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola.

## 1. CONCEITO DE MÉTODO DE ENSINO

O termo método vem do grego (*méthodos* = caminho para chegar a um fim) e se refere a um caminho para atingir um fim. Como afirma Sacristán (1986) citado por Diogo (2014, p. 79) método é o caminho que seguimos para a realização de uma ação.

Para Libâneo (2006, p. 152) os métodos de ensino são “as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para se atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”.

Na mesma linha de pensamento, Klingberg (1972), citado por Lores & Matos (2017, p. 28) afirma que o método de ensino é o principal caminho percorrido pelo professor e o aluno para atingir os objetivos propostos.

Reforçando as ideias dos autores acima, Neuner (1981), citado por Lores & Matos (2017, p. 28) define o método de ensino como “um sistema de ações do professor voltadas para a organização da atividade prática e cognitivo do aluno com o objetivo de assimilar solidamente os conteúdos da educação”.

Com base nas definições acima, os métodos de ensino representam a maneira de conduzir o pensamento e as ações para se alcançar um objetivo.

Para Nérice (1992), todo método ou técnica de ensino de um modo geral, deve conduzir o aluno a criticar, pesquisar, julgar concluir, correlacionar, diferenciar, sintetizar, conceituar, etc.

O termo método tem sido constantemente associado a expressões como: procedimentos de ensino, estratégias e técnicas. Na visão de Piletti (2004, p. 102), apesar de os seus conceitos se aproximarem, existe uma ligeira diferença.

Para o autor, a estratégia refere a uma descrição dos meios disponíveis pelo professor para atingir os objetivos específicos.

Quanto à palavra técnica, Piletti (2004) a define como a forma de operacionalizar o

método. Procedimentos é definido como a maneira de efectuar alguma coisa, para o autor, procedimentos de ensino consiste em descrever as atividades desenvolvidas pelo professor e as atividades desenvolvidas pelos alunos.

### 1.1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO

Os métodos de ensino não são escolhidos de forma aleatória, ou porque estão na moda. Importa referir que, na escolha dos métodos de ensino deve obedecer alguns critérios.

Autores como Haydt (2011) e Diogo (2014) apresentam como critérios de seleção para escolha dos métodos, os seguintes:

- Adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem;
- A natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se;
- As características dos alunos, como, por exemplo, sua faixa etária, o nível de desenvolvimento mental, o grau de interesse, suas expectativas de aprendizagem;
- As condições físicas e o tempo disponível.

### 1.2. CLASSIFICAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO

Importa ressaltar que atualmente não existe uma classificação universalmente aceita dos métodos de ensino, cada autor classifica de acordo a realidade e o momento histórico vivido.

Carvalho (1973) citado por Haydt (2011, p.147), classifica os métodos de ensino em individualizados, socializados e sócio-individualizados.

Para a autora, métodos individualizados de ensino, fazem parte aqueles que valorizam o atendimento às diferenças individuais, como a exposição, o estudo dirigido, entre outros.

Métodos socializados de ensino segundo a autora, são aqueles que valorizam a interação social, fazendo a aprendizagem efetivar-se em grupo. Nessa classificação incluem as técnicas de trabalho em grupo como: o debate, Philips 6/6, o simpósio, o uso de jogos, etc.

A última classificação apresentada pela autora é os métodos sócio-individualizados que

combina a atividade individualizada e a socializada, alternando em suas fases os aspectos individuais e sociais. Como exemplo, autora apresenta o método da descoberta, o método de solução de problemas e outros.

Diogo (2014, p. 81) apresenta uma classificação de métodos de ensino diferente de Haydt. Na visão do autor, os métodos classificam-se por verbais, intuitivos e activos.

Métodos verbais na visão de Diogo (2014, p. 81), são aqueles que em que a palavra é o recurso predominante, baseia-se na transmissão oral dos saberes. Nessa categoria, fazem parte os seguintes métodos: expositivo, diálogo e interrogativo.

Concernente aos métodos intuitivos, o autor considera todos aqueles métodos que possam mostrar algo, de forma a intuir a pessoa que lhe é transmitido o conteúdo. Fazem parte dessa categoria os seguintes métodos: demonstrativo, ilustrativo e exemplificativo.

Finalmente o método ativo, o autor considera todos os métodos baseados na ação do aluno. Para ele, nessa categoria fazem parte os seguintes métodos: o trabalho independente, o método da descoberta, o trabalho em grupo e o método de resolução de problemas.

Por sua vez, Behrens (2013) apresenta uma classificação de métodos de ensino diferente. O autor classifica os métodos de ensino em dois grandes grupos que denominou de paradigmas conservadores e paradigmas inovadores.

Baseando na classificação do autor, considera-se as metodologias activas como parte do grupo dos paradigmas inovadores, por apresentarem características que buscam o protagonismo do aluno, características essas que não se verificam no paradigma tradicional.

González (2012) apresenta uma classificação diferente aos demais autores citados acima. Para esse autor, os métodos classificam em: indutivo, dedutivo; analítico-sintético; oral (onde fazem parte a exposição, conversação e narração); percepção sensorial

(onde fazem parte ilustração e demonstração); prática (uso de exercícios escritos e gráficos, trabalhos de laboratório, trabalho individual); reprodutivo (explicativo-ilustrativo); produtivo (fazem parte a exposição de problemas, conversação heurística, parcial ou heurística, pesquisa), entre outros.

Como se pode notar, apesar de, os métodos de ensino serem os mesmos, não há consenso entre os autores sobre a sua classificação. Cada autor classifica de forma diferente.

## **2. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER**

Apesar das metodologias ativas serem um assunto bastante discutido por muitos autores modernos, elas tiveram defensores desde muitos séculos. Moran (2014) apresenta alguns teóricos como Piaget (1970), Dewey (1950), entre outros.

De acordo com Moran (2014), esses autores acima mencionados defendem desde algum tempo, a importância de transcender a educação tradicional e primar por uma aprendizagem em que o aluno seja o centro e o professor orientador do processo de aprendizagem.

Na visão de Soares, Silva, & Moncaio (2019), os métodos tradicionais de ensino já não são mais viáveis para desenvolver competências e habilidades na vida profissional, para a aprendizagem e para o olhar interdisciplinar do saber, pois o estudante precisa ser o protagonista do seu aprendizado.

Sendo assim, o professor precisa buscar as estratégias que empregam o aprender dos estudantes. Na mesma linha de pensamento, Wiebusch (2020) considera necessário que o professor utilize metodologias de ensino dinâmicas e uma das possibilidades segundo a autora são as metodologias ativas.

Reforçando as ideias dos autores acima, Moran (2015, p. 18) considera as metodologias ativas como ponto de partida para avançar para

processos mais avançados de reflexão, de reelaboração de novas práticas. Na percepção do autor,

[...] se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2015, p. 17)

Nesta ordem de ideias, o autor recomenda exercícios, actividades desafiadoras, uso de jogos com vista um melhor engajamento do estudante nas aulas, adquirindo assim competências que lhe permitam dar resposta aos problemas práticos da vida.

Rocha e Lemos (2014), defende que a introdução das metodologias activas ou metodologias inovadoras nas instituições escolares servem para desafiar propostas tradicionais de ensino e a tentar imprimir novas práticas pedagógicas com características no aprender activamente.

Corroborando com os autores, para que os estudantes se tornem protagonistas do seu aprendizado, os professores devem procurar metodologias de ensino que despertem o aluno, que faça com que ele saia do estado passivo, de espectador e desenvolva habilidades e competências.

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsionadora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Sendo assim, veremos algumas metodologias passíveis de inserção no contexto escolar.

## 2.1. TIPOS DE MÉTODOS DE ATIVOS

### 2.1.1. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

De acordo com Boročoviciu & Tortella, (2014) citado por Azevedo et al (2019, p. 8), a metodologia de aprendizagem baseada em

problemas tem seu referencial teórico pautado em Bruner e Dewey, e visa a motivação dos estudantes, tendo como premissa o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes do aluno.

A aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia pelo qual os estudantes utilizam uma situação-problema, como estímulo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e habilidades de solução que culminarão no aprendizado e na aquisição de conhecimentos na área em questão. (Gemignani, 2012, p. 8).

### 2.1.2. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJECTOS

De acordo com Bordenave & Pereira (2011, p. 233) o método de projectos consiste em actividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas.

A aprendizagem baseada em projectos, visa aprender por meio do desenvolvimento de um projecto de ação e envolve produzir, construir, elaborar e divulgar o projecto. (Davini, 2008, p.131).

### 2.1.3. SEMINÁRIO

Segundo Anastasiou & Alves (2009, p. 91) trata-se do estudo de um tema a partir de fontes diversas a serem estudadas e sistematizadas pelos participantes, visando construir uma visão geral.

### 2.1.4. SIMPÓSIO

O simpósio é “uma série de breves apresentações de diversas pessoas sobre diferentes aspectos de um mesmo tema ou problema”. (Bordenave & Pereira, 2011, p. 163).

### 2.1.5. PHILIPS 6/6

Segundo Bordenave & Pereira, (2011), neste método, a classe é subdividida em grupos de seis participantes, que discutem um assunto

durante seis minutos. Em seguida, cada grupo apresenta aos demais suas conclusões.

Para Haydt (2011), o método recebe o nome Philips por ser criado por Donald Phillips, da Universidade de Michigan, e os grupos são constituídos por seis membros que discutem um tema durante seis minutos.

#### 2.1.6. DÍADE

Segundo Bordenave & Pereira (2011) este método consiste em pedir aos alunos que formem grupos de duas pessoas para discutir o assunto, resolver exercícios ou problemas.

Também chamado de Peer instruction (instrução entre pares) é um método que trabalha no conceito de liberação de problemas do dia a dia.

#### 2.1.7. SALA DE AULA INVERTIDA

De acordo com Severo, Guimarães, & Serafin (2020) defendem que na sala de aula invertida, as atividades educacionais são invertidas ou trocadas, pois o que é tradicionalmente feito em sala de aula passa a ser realizado como trabalho de casa.

#### 2.1.8. GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E OBSERVAÇÃO

De acordo com Bordenave & Pereira (2011) consiste em dividir os alunos em dois grupos, atribuindo ao primeiro, chamado de verbalização, a função de discutir um tema e ao segundo, chamado de observação, a análise crítica da dinâmica de trabalho seguida pelo primeiro grupo.

#### 2.1.9. DRAMATIZAÇÃO

Segundo Haydt (2011, p. 179) a dramatização consiste na representação, pelos alunos, de um fato ou fenômeno, de forma espontânea ou planejada. A autora considera esta estratégia de grande valor formativo, pois integra as dimensões cognitiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem.

### 3. BENEFÍCIOS DOS MÉTODOS ATIVOS

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Atualmente, com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes.

Nesta perspectiva, Berbel (2011), aponta os seguintes benefícios dos métodos ativos:

- Engajamento dos alunos em relação a novas aprendizagens;
- Uso da compreensão, da escolha e do interesse para ampliar suas possibilidades de exercício de autonomia;
- Exercício através de tomada de decisões em diferentes momentos do processo em que vivencia;

Por sua vez, Marin et al.(2010) destacam quatro benefícios principais dos métodos ativos, nomeadamente:

- Aproximação da realidade;
- Integração entre a teoria e a prática;
- Preparação para o trabalho em grupo;
- Aluno como responsável pela sua aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, importa realçar que os métodos de ensino são os principais caminhos que o professor e os alunos utilizam para alcançar os objetivos da aula.

Ficou evidente também que não existe uma classificação uniforme dos métodos de ensino e ao escolher um método de ensino, deve-se obedecer determinados critérios como os objetivos propostos, o conteúdo da disciplina, as características dos alunos, o tempo disponível e as condições físicas.

Os métodos ativos são métodos que facilitam a aprendizagem significativa, porque os alunos tornam-se participantes da sua aprendizagem, com a orientação do professor constrói o seu próprio conhecimento, estimulando a autonomia e a criatividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anastasiou, L. d., & Alves, L. P. **Estratégias de ensinagem**. Processos de ensinagem na universidade - Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula (5ª ed.). Joenville: Univille, 2009.

Azevedo, S. B., Pacheco, V. A., & Santos, E. A.

**Metodologias ativas no ensino superior**: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v.9, 1-22, 2019. Disponível em: [doi:https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2573](https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2573).

Behrens, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica** (6ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Berbel, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, p. 25-40, 2011.

Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. (31ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2011.

Davini, M. C. Métodos de enseñanza. **Didática general para maestros y profesores**. Buenos Aires: Sanllana, 2008.

Dewey, J. **Experiência e educação**. (A. Teixeira, Trad.) São Paulo: Nacional, 1976.

Diogo, F. **Desenvolvimento Curricular**. Luanda: Plural, 2014.

Gemignani, E. Y. **Formação de professores e metodologias activas de ensino-aprendizagem**: Ensinar para a compreensão. *Fronteira das Educação* [online], 1-27. Disponível em: [doi:http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14.wie2012](http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14.wie2012).

González, J. A. La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. **Contextos educativos**, 93-105, 2012.

Haydt, R. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

Libâneo, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

Lores, D. N., & Matos, M. S. Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. **Edusol**, 17, 26-33, 2017.

Marin, MJS. Et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias activas de aprendizagem. **Rev. Bras. Educação Médica**, 13-20, 2010.

Moran, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. (5ª ed.). Campinas: Papirus, 2014.

Moran, J. M. Mudando a educação com metodologias activas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens., II, pp. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran), 2015.

Nérice, I.G. **Didática Geral Dinâmica**. 11ª Edição. – São Paulo: Ática, 1992.

Piaget, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

Piletti, C. **Didática** (23ª ed.). São Paulo: Ática, 2004.

Rocha, H. & Lemos, W. **Metodologias Ativas**: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação, 2014.

Severo, E. A., Guimarães, J. C., & Serafin, V. F. Formação Docente: Metodologias ativas de aprendizagem para Ensino Superior. **Educação: Teoria e Prática**, 30, 1-18. [doi:http://dx.doi.org/10.18675/1981-](http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13304)

8106.v30.n.63.s13304, 2020.

Soares, L., Silva, N., & Moncaio, A. Metodologias Ativas no ensino superior: opiniões, conhecimentos e atitudes docentes. **Revista Enferm**, UFPE on line, 13, 783-795. [doi:https://doi.org/10.5205/1981-8963-v13i03a236317p783-795-2019](https://doi.org/10.5205/1981-8963-v13i03a236317p783-795-2019)

Wiebusch, A. **Metodologias ativas**: Reflexões e caminhos possíveis entre concepções e estratégias pedagógicas no ensino superior. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.



# O ENGAJAMENTO DAS IGREJAS NA LUTA CONTRA A CORRUPÇÃO EM ANGOLA

CONSTANTINO JOÃO MANUEL<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo explora o papel das igrejas em Angola na luta contra a corrupção e na promoção da justiça social. Analisando a atuação das lideranças religiosas e das comunidades de fé, buscou-se compreender como a teologia é utilizada como ferramenta para enfrentar a corrupção e fomentar um ambiente de integridade e justiça. Através de uma revisão de literatura e estudos de caso, destacou-se as estratégias adotadas pelas igrejas e seus impactos na sociedade angolana.

## Palavras-chave:

## INTRODUÇÃO

A corrupção é um câncer enraizado na história da humanidade. Ela tem sobrevivido de geração em geração a todos os tipos de tratamentos possíveis e na tentativa de eliminá-la ela tem sido submetida a várias sessões de quimioterapia e como sem sucesso. Ela é considerada como um mal que assola o mundo e é um dos maiores desafios enfrentados por Angola, afetando negativamente o desenvolvimento econômico, político e social do país (Nfuka, 2021). Essa triste realidade tem sufocado ao longo do tempo a sociedade angolana a tal ponto que hoje a burocracia passou a ser vista como um procedimento administrativo anormal, fora dos padrões, e isso é muito assustador porque estamos entrando em um processo de cauterização mental onde passaremos a considerar o certo como errado e o errado como certo.

As igrejas, com sua influência significativa na vida das comunidades, têm o potencial de desempenhar um papel crucial na promoção da

justiça social e na luta contra a corrupção. (Silva, 2018). Este artigo investiga como as igrejas em Angola abordam a questão da corrupção, utilizando princípios teológicos para promover mudanças sociais e políticas.

Diante da atual realidade angolana, há uma necessidade imprescindível de ver as igrejas a fazerem o uso de seu verdadeiro papel, que é de velar pelo bem estar deste indivíduo que é membro da sociedade.

## CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

Após a independência conquistada com luta, suor e derramamento de sangue de muitos heróis nacionais, Angola teve a oportunidade de unir forças e iniciar o processo de reconstrução do país. Porém, ao invés disso, a história relata que, nos meados de dezembro, começou uma longa e intensa luta interna (guerra civil) que se estendeu por quase 30 anos, concretamente 27 anos de conflito armado, dividido em três fases fundamentais:

- 1ª fase de 1975 – 1991

<sup>1</sup> Constantino João Manuel, Licenciado em Teologia pelo Universidade Monte Morelos - México e Seminário Teológico Adventista de Cuba (SETAC) Havana, Mestre em Línguas Mortas (Grego e Hebraico), Mestre em Administração e Gestão de Empresas, Mestrando em Gestão e Direção de Recursos Humanos, Doutor em Ciência e Religião com Especialização em Filosofia. Professor do Instituto Superior Politécnico e Privado do Kilamba, Chefe do Departamento de Assuntos Acadêmicos do ISPP-Kilamba.

- 2ª fase de 1992 – 1994
- 3ª fase de 1998 - 2002 (Nfuka, 2021; Silva, 2018).

Dentre as várias consequências ocasionadas pela guerra em Angola, a corrupção tem sido um dos desafios mais significativos. A riqueza do petróleo, que poderia ser uma grande valia para o desenvolvimento e crescimento do país, muitas vezes tem sido mal utilizada, contribuindo para a desigualdade e a pobreza extrema e generalizada do país (Martins, 2019). Não precisamos fazer um estudo profundo, nem interpretação hermenêutica para vermos como a sociedade angolana tem sido afetada por esse câncer. Hoje, já não são os doentes mentais que procuram alimentos em contentores de lixo; Angola chegou a tal nível de pobreza que os que comem restos de comida jogados ao lixo são famílias que vivem abaixo da linha da pobreza (Martins, 2019; Nfuka, 2021). Nesse contexto, as instituições religiosas emergem como importantes atores sociais, capazes de mobilizar a população e influenciar mudanças tanto no aspecto individual quanto coletivo.

## A TEOLOGIA DA JUSTIÇA SOCIAL

A teologia da justiça social é uma abordagem que enfatiza a necessidade de ação social baseada nos ensinamentos cristãos de justiça, amor ao próximo e solidariedade (Gutiérrez, 1988; Himes, 2014). Esta perspectiva teológica exige uma resposta ativa às injustiças e desigualdades sociais, incluindo a corrupção (Cone, 2010). A Teologia da Justiça Social tem um impacto profundo e multifacetado em várias áreas da sociedade, incluindo a religião, a ética, a política e as práticas sociais.

## ASPECTOS ESTUDADOS NA TEOLOGIA SOCIAL

Impacto na Teologia e na Religião

**1. Ressignificação da Fé:** a Teologia da Justiça Social reinterpreta ensinamentos religiosos tradicionais à luz das questões de justiça social, incentivando uma prática de fé que seja ativamente engajada em questões de igualdade, direitos humanos e dignidade para todos (Hopkins, 2002).

**2. Ação Social das Igrejas:** muitas comunidades religiosas têm se envolvido mais ativamente em ações sociais e de advocacia, promovendo justiça econômica, racial e de gênero, além de combater a pobreza e a opressão (West, 2002).

## IMPACTO NA ÉTICA E MORALIDADE

**1. Consciência Social e Moral:** a Teologia da Justiça Social incentiva uma consciência social mais profunda e uma responsabilidade moral para com os menos favorecidos, promovendo valores como a solidariedade, a empatia e o compromisso com o bem comum (Yoder, 1994).

**2. Desafios às Estruturas de Poder:** questiona e desafia estruturas de poder e sistemas que perpetuam a injustiça e a desigualdade, promovendo uma ética de resistência e transformação social (Sobrino, 2004).

## IMPACTO NA POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

**1. Advocacia e Reforma:** grupos e líderes religiosos influenciados pela Teologia da Justiça Social frequentemente se envolvem na advocacia por reformas políticas que promovam a justiça social, incluindo legislações sobre direitos civis, proteção ambiental e justiça econômica (McGreevy, 2016).

**2. Engajamento Político:** aumenta o engajamento político das comunidades religiosas, incentivando a participação ativa no processo democrático e na formulação de políticas públicas justas e equitativas (Himes, 2014).

## IMPACTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS

**1. Empoderamento Comunitário:** a Teologia da Justiça Social promove o empoderamento de comunidades marginalizadas, incentivando a organização comunitária e a luta coletiva por direitos e dignidade (Gutiérrez, 1988).

**2. Iniciativas de Base:** estimula a criação de iniciativas de base voltadas para a justiça social, como programas de assistência a pessoas em situação de rua, projetos de desenvolvimento comunitário e campanhas de conscientização sobre direitos humanos (Cone, 2010).

## IMPACTO NA EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

**1. Educação para a Justiça Social:** muitas instituições educacionais religiosas

incorporam princípios da Teologia da Justiça Social em seus currículos, promovendo a conscientização sobre questões sociais e formando líderes comprometidos com a transformação social (Hopkins, 2002).

**2. Formação de Liderança:** incentiva a formação de líderes religiosos e comunitários que sejam não apenas pastores ou sacerdotes, mas também defensores da justiça social e agentes de mudança (West, 2002).

## IMPACTO NA CULTURA E SOCIEDADE

**1. Mudança Cultural:** contribui para uma mudança cultural mais ampla, onde os valores de justiça, igualdade e dignidade humana se tornam centrais na sociedade (Sobrinho, 2004).

**2. Apoio às Minorias e Grupos Marginalizados:** oferece suporte moral e prático a minorias e grupos marginalizados, fortalecendo suas vozes e promovendo a inclusão e a equidade (McGreevy, 2016).

## EXEMPLOS PRÁTICOS DE IMPACTO

**1. Martin Luther King Jr.** amplamente reconhecido como um dos principais defensores da justiça social no século XX. Sua luta pelos direitos civis nos Estados Unidos foi profundamente enraizada nos princípios da teologia da justiça social, que enfatiza a ação social baseada nos ensinamentos cristãos de justiça, amor ao próximo e solidariedade (Gutiérrez, 1988; Himes, 2014). King acreditava que a fé cristã não deveria ser apenas uma prática privada, mas também uma força poderosa para a transformação social. Assim como foi o King nos Estados Unidos de América, é chegada a hora em que teólogos, membros religiosos da sociedade angolana se levantem e defendam o que é justo e correto.

**2. King** articulou uma visão de justiça social que estava intrinsecamente ligada à sua fé cristã. Ele pregava que o amor ágape, um amor incondicional e sacrificial, deveria ser o fundamento das relações humanas e das políticas sociais. Segundo King, a verdadeira paz não era meramente a ausência de conflito, mas a presença de justiça, e ele frequentemente citava o profeta Amós: "Deixe a justiça rolar como um rio, e a retidão como um fluxo perene" (King, 1963). A retidão e a justiça são dois pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer nação. Se

poderia amenizar a dor ocasionada pela corrupção em Angola se muitos dirigentes fizessem o uso dessas virtudes.

**3. Movimentos de Direitos Civis:** na história, movimentos como o Movimento dos Direitos Civis nos EUA foram fortemente influenciados por princípios da Teologia da Justiça Social, com líderes religiosos desempenhando papéis centrais (Himes, 2014).

**4. Iniciativas de Justiça Econômica:** muitos grupos religiosos promovem iniciativas de microcrédito, cooperativas comunitárias e programas de desenvolvimento econômico baseados na justiça social (Gutiérrez, 1988).

**5. Campanhas por Justiça Ambiental:** organizações religiosas e grupos de fé frequentemente se engajam em campanhas por justiça ambiental, reconhecendo o impacto desproporcional das mudanças climáticas e da degradação ambiental sobre as comunidades pobres e vulneráveis (McGreevy, 2016).

Em resumo, a Teologia da Justiça Social tem um impacto significativo ao promover uma visão do mundo onde a justiça, a igualdade e a dignidade humana são valores centrais. Ela mobiliza comunidades religiosas e indivíduos para a ação social, política e ética, buscando transformar as estruturas sociais e políticas que perpetuam a injustiça e a desigualdade.

## AÇÕES DAS IGREJAS NA LUTA CONTRA A CORRUPÇÃO

Em Angola, muitas igrejas adotam essa abordagem para enfrentar os desafios sociais e promover a justiça.

**1. Educação e Conscientização:** as igrejas desempenham um papel crucial na educação e conscientização da população sobre os males da corrupção. Sermões, seminários e workshops são utilizados para ensinar os princípios de integridade e honestidade baseados na Bíblia (Silva, 2018).

**2. Advocacia e Lobbying:** lideranças religiosas frequentemente se envolvem em atividades de advocacia, pressionando o governo e outras instituições para adotarem políticas transparentes e responsáveis. A participação das igrejas em coalizões anti-corrupção também é comum (Nfuka, 2021).

3. **Projetos Comunitários:** muitas igrejas implementam projetos comunitários que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas, reduzindo a dependência de práticas corruptas. Programas de desenvolvimento econômico, assistência social e educação são alguns exemplos dessas iniciativas (Martins, 2019).

4. **Denúncia de Corrupção:** igrejas e líderes religiosos frequentemente denunciam casos de corrupção, usando sua posição de influência para chamar a atenção para abusos de poder e má gestão de recursos (Silva, 2018).

## ESTUDO DE CASO: A IGREJA CATÓLICA EM ANGOLA

Apesar de existirem em Angola muitas denominações religiosas, poucas fazem o uso da Teologia da Justiça Social como tal, dentre as poucas que fazem o uso, destaca-se o papel da igreja Católica, uma das maiores e mais influentes denominações em Angola, que tem sido particularmente ativa na luta contra a corrupção. Através da Comissão Episcopal de Justiça e Paz, a igreja tem promovido campanhas de sensibilização, fornecido apoio legal a vítimas de corrupção e participado ativamente no debate público sobre governança e transparência (CEJP, 2020). Isso deveria motivar as demais denominações religiosas a trabalharem arduamente nesse processo. Fazerem o uso correto da Teologia da Justiça Social.

## IMPACTOS E DESAFIOS

Os esforços das igrejas têm gerado impactos positivos, como a maior conscientização pública sobre a corrupção e a mobilização de comunidades para exigir maior transparência. No entanto, esses esforços enfrentam desafios significativos, incluindo a resistência de elites corruptas, a intimidação de líderes religiosos e a falta de recursos para sustentar programas de longo prazo (Nfuka, 2021). Em um país como Angola, onde a corrupção passou a ser vista como um ato normal em muitas esferas da sociedade, há uma necessidade de homens com valores, homens que saibam defender o que é justo apesar das

consequências, homens honrados e dignos de serem chamados homens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é um chamado de consciencialização aos líderes religiosos, as distintas e inúmeras instituições religiosas (igrejas) existentes no território angolano, que as mesmas tomem posições firmes diante desta situação. As igrejas em Angola deveriam fazer uso dessa valência e exercer com entusiasmo e rigor essa árdua tarefa na luta contra a endêmica enfermidade da corrupção que vive assolando a sociedade angolana desde os primórdios. A promoção da paz, reconciliação nacional e justiça social também é de responsabilidade das igrejas (Gutiérrez, 1988). Utilizando uma abordagem teológica correta, elas não apenas educam e conscientizam a população, mas também influenciam políticas públicas e implementam projetos que visam reduzir a corrupção e suas consequências (Himes, 2014). Embora enfrentem desafios significativos, o engajamento das igrejas é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e íntegra em Angola. Importa aqui recordar que, a maior necessidade do mundo é a de homens – homens que não se comprem nem se vendam; homens que no íntimo da alma sejam verdadeiros e honestos; homens que não tenham chamar o pecado pelo seu nome exato; homens cuja consciência seja tão fiel ao dever como a bússola ao pólo; homens que permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus" (White, 1903).

É destes homens, é destes dirigentes, é destes líderes religiosos, é destes membros religiosos é destas igrejas que Angola necessita hoje.

## REFERÊNCIAS

- Comissão Episcopal de Justiça e Paz (CEJP). **Relatório Anual sobre Corrupção e Justiça Social em Angola**, (2020).
- Cone, J. H. **A Black Theology of Liberation**. Orbis Books, (2010).
- Gutiérrez, G. **A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation**. Orbis Books, (1988).
- Himes, K. R. (Ed.). **Modern Catholic Social Teaching: Commentaries and Interpretations**. Georgetown

---

University Press, (2014).

Hopkins, D. N. **Heart and Head: Black Theology—Past, Present, and Future.** Palgrave Macmillan, (2002).

Martins, J. O papel das igrejas na construção da paz e da justiça em Angola. **Revista de Teologia e Sociedade**, 12 (2), 45-60 (2019).

McGreevy, J. T. **American Jesuits and the World: How an Embattled Religious Order Made Modern Catholicism Global.** Princeton University Press, (2016).

Nfuka, S. **A Influência da Religião na Governança e na Política em Angola.** Editora Acadêmica de Angola, (2021).

Silva, A. **Teologia da Libertação e Justiça Social: Perspectivas Angolanas.** Editora Cristã, (2018).

Sobrino, J. **Jesus the Liberator: A Historical-Theological Reading of Jesus of Nazareth.** Orbis Books, (2004).

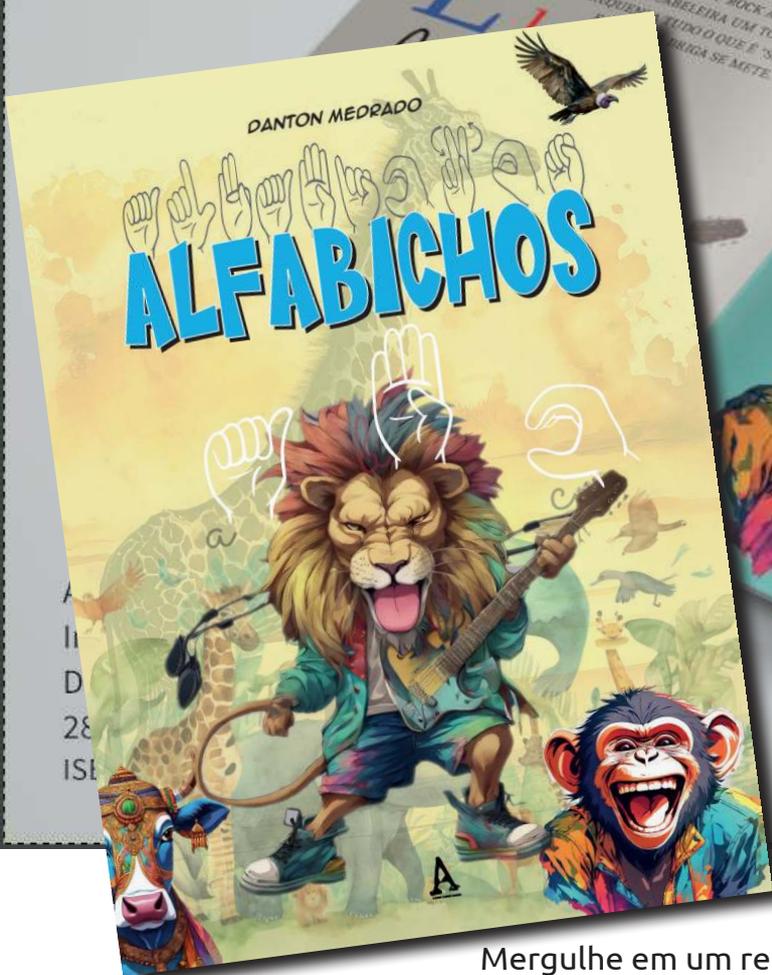
West, C. **Prophecy Deliverance! An Afro-American Revolutionary Christianity.** Westminster John Knox Press, (2002).

Yoder, J. H. **The Politics of Jesus.** Eerdmans Publishing Company, (1994).

White, E. G. **Educação.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, (1903).

# ALFABICHOS

Danton Medrado



Mergulhe em um reino animal de descobertas com Alfabichos, um abecedário que vai além das letras!

Neste livro ricamente ilustrado, cada página é uma porta para um novo mundo de conhecimento sobre os bichos. Explore seus habitats, comportamentos, características e curiosidades, tudo isso enquanto aprende o alfabeto de forma divertida e poética.

## Mas Alfabichos é mais do que um simples abecedário:

- Poesias encantadoras despertam a imaginação e o gosto pela leitura.
- Ilustrações vibrantes capturam a atenção e convidam à exploração.
- O alfabeto em LIBRAS promove a inclusão e a valorização da diversidade.
- Conteúdo pluridisciplinar amplia os horizontes e estimula a criatividade.
- Com Alfabichos, a aprendizagem se torna uma aventura inesquecível no reino animal!

## Para quem é este livro?

- Crianças em fase de alfabetização
- Educadores que buscam recursos inovadores e inclusivos
- Famílias que desejam proporcionar experiências de leitura enriquecedoras



## RESUMO

O presente artigo tem como intencionalidade, apontar a urgência da inclusão desta questão em pautas de reuniões e formações dentro do contexto escolar. É necessário planejar práticas pedagógicas que saiam da superficialidade das ações apenas no mês da consciência negra, ações que inclui no planejamento o filme Kiriku, sem refletir sobre a importância da representatividade e sentido para as crianças brasileiras, ou elaborar projeto pedagógico em torno do livro Menina bonita do laço de fita, chegando ao ponto de uma docente de pele clara, no cume do projeto pedagógico em uma mostra cultural, pintar a pele para encenar a protagonista do livro ao invés de incentivar as crianças pretas da turma, assumirem o importante papel. Este relato não é uma crítica negativa referente às obras mencionadas, ou a prática da docente, é apenas um convite para planejar ações que contribuam de fato com propostas significativas, como as orientações pedagógicas sugeridas nos documentos normativos como o Currículo da cidade: Educação Antirracista e as pesquisas dos autores que darão embasamento teórico ao artigo, Joaci Pereira Furtado, Rodney William Eugenio, Silvio Almeida, Paola Prandini, Maria Beatriz Nascimento e Elaine dos Santos Cavalleiro.

**Palavras-chave:** Ancestralidade; Crenças; Educação; Identidade; Representatividade.

## INTRODUÇÃO

*Bendito é o vento,  
que tira tudo do lugar!  
Bendito é o tempo,  
que deposita em lugar diferente,  
o que o vento tirou!  
Bendito é o olhar,  
que olha tudo por outro prisma!  
Benditas são as inquietações que o vento,  
o tempo e o olhar nos trazem!  
Benditas são as revoltas e os revoltosos,  
que dão espaço para o vento tirar o que lhes  
revolta!  
(Daniela da Silva Souza Santos)*

O presente artigo tem como objetivo provocar o debate em torno da ampla temática ancestralidade, pois minha inquietação acerca

desta questão é antiga. Mesmo sendo previsto na Lei nº 7.716/ 89, o racismo como conduta ilícita, ainda há discriminação em todas as esferas da sociedade. A Lei 10.639/03 sancionada há vinte e um anos, que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira, ainda há resistência e preconceito em torno da abordagem da temática, oportuna e importante, impossível de exaurir as reflexões necessárias nas linhas a seguir.

Consoante a Nascimento (2018, p. 102 - 103) *“O negro não tem apenas espaços a conquistar, tem coisas a reintegrar também, coisas que são suas e que não são reconhecidas como suas características. O pensamento, por exemplo.”*

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior Alvorada Plus. Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMESP. Graduada em Matemática pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Graduada em Direito, na Faculdade Anhanguera. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

É necessário refletir a condição de subalternidade que é imposta às pessoas pretas na sociedade, haja vista, que o contexto escolar reflete dentro do seu espaço, a sociedade a qual pertence. O ambiente educacional não pode reproduzir e contribuir com o “Racismo estrutural”.

No último dia 06 de junho estive em um território de resistência, ancestralidade e cultura, um autêntico QUILOMBO, para o lançamento do livro *Revolta das Carrancas: o silêncio ao redor*, do autor Joaci Pereira Furtado. Sem dúvida, a mesa-redonda após o lançamento do livro foi para os presentes um momento de expansão de saberes. A revolta é combustível para aqueles que buscam combater os grilhões que insistem em nos aprisionar. Porém, não há barreiras para nos segurar!

Seguindo o pensamento de Nascimento (2018) é mais que urgente discutir dentro dos espaços de educação a posse e recuperação do conhecimento por parte dos negros, atribuir racionalidade a pessoa preta e, não apenas o instinto e força. Muito me alegra testemunhar e participar da elaboração de produções intelectuais e culturais feitas por grupos que foram historicamente marginalizados. Seguimos!

As técnicas utilizadas neste artigo serão participativas e bibliográficas, pois quem o escreve faz parte da rede de ensino pública de São Paulo e autores como Joaci Pereira Furtado, Rodney William Eugenio, Silvio Almeida, Paola Prandini, Maria Beatriz Nascimento e Elaine dos Santos Cavalleiro darão embasamento teórico à pesquisa.

A primeira seção abordará sobre a construção da identidade pautada na ancestralidade;

Na segunda seção desta pesquisa, será abordado um breve histórico da invenção do negro no Brasil.

E na terceira seção trataremos acerca da laicidade do Estado brasileiro.

É importante ressaltar que este artigo

não tem a intenção de impor práticas pedagógicas em torno da temática abordada, mas objetiva incentivar a reflexão sobre a importância dessa discussão dentro do ambiente escolar, fornecendo pauta para contribuir com o desenvolvimento pleno dos docentes e discentes.

Axé!!!

## CONSTRUIR UMA IDENTIDADE ANCESTRAL

A construção da identidade tem papel fundamental no desenvolvimento humano e consoante a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, as crianças constituem um modo próprio de agir, sentir e pensar na interação com colegas e com adultos. Desse modo, é importante desenvolver habilidades como analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, já na Educação Infantil, conforme prevê documentos normativos para as infâncias.

E para os que assim como eu, estudaram nos livros de História que o país foi descoberto e colonizado, como educar para uma Educação Antirracista se ainda estamos impregnados de concepções negativas em torno da ancestralidade negra.

Para Prandini (2018):

“O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais não só fornecem subsídios para a histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira, como impedem que os seres humanos se formem em sua plenitude, livres de estereótipos negativos sobre si e sobre o outro.” (p.17)

Abordar a questão da identidade negra é um movimento de cura, em busca do resgate da ancestralidade a fim de tomar posse dela. A partir da valorização e reconexão desta, me aceito, me valorizo, me curo das feridas que o preconceito, discriminação e racismo fizeram em minha alma.

É importante conhecer algumas definições, como a dada pela Enciclopédia Significados à identidade, sendo assim é, o conjunto de caracteres particulares, que

identificam uma pessoa, como nome, data de nascimento, sexo, filiação, impressão digital etc. E o conceito identitário de acordo com o Dicionário Online de Português, faz referência à identidade, ao conjunto de características próprias e intransferíveis que define e qualifica algo ou alguém, diferenciando esta pessoa ou coisa das demais: composição artística identitária.

Quando nos deparamos com a proposta de construção da identidade das crianças, qual seria de fato o objetivo desta ação pedagógica? Abordar apenas o conjunto de características singulares que identifica um indivíduo como assim definida pelos dicionários e enciclopédias, ou desenvolvera consciência que uma pessoa tem dela própria? Com a intencionalidade de enaltecimento de sua identidade para contestar firmemente os fundamentos do racismo.

Para Gomes (2002):

“Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial.” (p.41-42).

A instituição escolar e sua clientela trata a cultura afro-brasileira na maioria das vezes, de maneirapejorativa, explicitando a discriminação e preconceito, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da referida cultura sancionada por lei, cerceando a possibilidade de ampliação e apropriação de saberes.

Sabemos que o contexto escolar reproduz as relações sociais existentes em nossa sociedade e, para a doutora em educação e pesquisadora na área de racismo na escola, Eliane Cavalleiro, em sua obra intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” (1998) pontua que o preconceito racial está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos e, portanto, é altamente prejudicial para a população negra, em diversos campos das relações sociais.

Retomando a cena já mencionada, em que a docente de pele clara, no cume do projeto pedagógico, pinta a pele para encenar a protagonista do livro ao invés de incentivar as crianças pretas da turma a assumirem o papel de protagonista. Pensemos na diferença entre representatividade e protagonismo como bem pontua o Currículo da Cidade - Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros (2022):

“Representatividade: um indivíduo representa um grupo por pertencer a ele e por expressar as ideias nas quais esse grupo acredita. Uma mulher negra, por exemplo, pode possibilitar representatividade às outras. Protagonismo: é se destacar, tomar a frente em uma discussão ou situação.” (p.41)

Dessa forma, é mais que urgente priorizar ações que fomentam a consciência negra dos docentes, visando a consolidação da Educação Antirracista.

## A INVENÇÃO DO NEGRO

Tanto o “ser branco” quanto o “ser negro! São construções sociais.

O negro é produto do racismo, “sobredeterminado pelo exterior”.

Frantz Fanon (1968)

Antes da instalação da escravidão, éramos sudaneses, bantos, moçambicanos angolanos, costa-marfinenses, congolese entre outras etnias. Hoje somos negros, fruto do racismo.

O conceito de negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga. Mas quem quer fazer parte de um conjunto de pessoas que frequentemente são discriminadas?

Para Almeida (2023, p.31), *“a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.”*

Ainda com as premissas de Almeida (2023):

“o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas”. (p.25)

Os navios negreiros que transportavam africanos até o Brasil, chamados de tumbeiros, não só trouxeram diferentes etnias para serem exterminadas no Brasil, mas objetivavam transformar o solo brasileiro em tumba da história e cultura de muitos povos. Porém houve mecanismos de sobrevivência desta cultura.

Com propriedade o doutor em Ciências Sociais e babalorixá Rodney William (2019, p.27), transmite a tradição nagô que nos alerta que quem muito se mistura acaba se perdendo. E minha sobrinha Ana Luisa Meireles dos Santos, com quatro anos de idade diz: *“Quem se acha não se perde!”* Sendo assim, é preciso encontrar nossa identidade, para se apropriar de nosso potencial e não perder nossas características ancestrais.

Seguindo o pensamento do referido doutor em Ciências Sociais e babalorixá, a tradição nagô não condena a interação de diferentes culturas, mas é preciso considerar que os diferentes povos humanos constituíram historicamente suas especificidades culturais e identitárias.

Neste sentido é necessário traçar estratégias para a manutenção da existência e

permanência de forma igualitária da cultura afro-brasileira.

## LAICIDADE

A laicidade é uma premissa do Estado brasileiro e é seu dever acolher e respeitar a todos(as).

“Reivindicar laicidade nos espaços públicos não significa ser contrário ou inimigo das religiões cristãs, e sim o desejo de defender o princípio de impessoalidade na esfera pública, conforme previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.” (p.70, Currículo da Cidade Ed. Antirracista).

Desse modo o princípio de impessoalidade previsto no artigo 37, caput, indica que administração pública deve se abster de sua individualidade, prevalecendo a satisfação do interesse coletivo.

O princípio de impessoalidade preceitua a manutenção da imparcialidade referente a religiões dentro da esfera pública. O que percebemos na trajetória educacional que a religião aceitável dentro do contexto escolar é a cristã, com datas comemorativas que fazem parte do calendário letivo e conseqüentemente das práticas pedagógicas. Ouso relatar a prática de uma docente evangélica que no período da páscoa, apresentava um projeto pedagógico para a gestão escolar, solicitando a compra de pão e suco de uva, com a justificativa de ensinar o verdadeiro sentido da páscoa e afastar a ideia capitalista de venda de ovos de páscoa. Reitero que todas as cenas relatadas tiveram como testemunhas a autora deste artigo.

Se para esta e muitas outras comunidades escolares celebrar a páscoa cristã é aceitável e, está dentro da normalidade que nos foi imposta dentro do ambiente que tem como premissa a laicidade, porque não celebrar também o dia dos Ibejis, já que nesta data é ofertado às crianças, saquinhos de doces e brinquedos distribuídos em homenagem às entidades, ou incluir nas aulas de educação física rodas de capoeira, ou praticar meditação para alinhar os chacras?

De acordo ainda com as orientações do Currículo da Cidade para uma Educação Antirracista (p.72), nosso dever é assegurar que todos(as) os(as) estudantes possam ser contemplados(as) e se sintam confortáveis com as suas respectivas religiões, inclusive aqueles(as) que não professam nenhuma delas.

Mas quem quer ser o “neguinho ou neguinha da macumba”? Recorrendo à minha memória de estudante da educação básica, esta era a alcunha atribuída com o objetivo pejorativo, às pessoas pretas que não eram católicas ou evangélicas, apesar que em algumas situações conflituosas que ocorriam dentro da sala de aula, as pessoas que professavam a crença evangélica, também recebiam alcunhas, evidenciando a discriminação reproduzida dentro do contexto escolar.

Seguindo as orientações do documento normativo mencionado (p.76), as religiosidades de matrizes africanas precisam ser tratadas e discutidas, numa perspectiva histórica e reflexiva, assim como todas as outras religiões que rotineiramente estão presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, é fundamental garantir que todos os envolvidos neste contexto, estejam em um espaço seguro, independente das crenças religiosas que professam ou não.

Outro ponto a ser abordado acerca da laicidade e discriminação da cultura afro-brasileira são sobre os hábitos religiosos. Pois consoante a Instrução Normativa de educação alimentar e nutricional para a educação infantil, é enfatizado que:

Deve-se considerar também o direito de escolhas alimentares e acolher crianças cujas famílias fazem opção por alimentação vegetariana, vegana e com exclusão de alimentos por questões religiosas. Nesses casos, segue-se o protocolo de oferta do alimento equivalente e adequado, previsto na relação de alimentos substitutos para dietas especiais elaboradas pela CODAE. (SÃO PAULO, 2020, p. 29).

Não há estranhamento quando se recebe este tipo de exigência alimentar, por se tratar de religiões e costumes considerados “normais”. E quando uma criança está usando uma guia? Que

reações temos? É preciso atenção para não reproduzir as atrocidades que os colonizadores praticaram acerca da religiosidade de matrizes africanas. É urgente a compreensão de que acolher e respeitar não é cultuar.

O artigo 5º, inciso VI, da Constituição de 1988, garante que: *“é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;”* Mesmo com a legislação garantindo a liberdade de crença e consciência, percebe-se que muitas famílias mantêm segredo com relação a sua crença, justamente para não sofrerem manifestações de repúdio e brutalidade por parte da comunidade educacional.

E para se encaixar nos padrões aceitáveis, muitos escondem sua crença, às vezes deixa de praticá-la ou a nega, tornando-se católicos ou evangélicos para se enquadrar no modelo cultural europeu. Recorrentes vezes, reflito sobre a influência que a discriminação e o preconceito exercem sobre as escolhas pessoais dos indivíduos e em especial, na maneira negativa que interfere na religiosidade e cultura do povo negro.

Percebe-se diante do exposto, que as reflexões para traçar práticas pedagógicas que consolidem a educação antirracista são amplas e urgentemente necessárias. É preciso discutir e planejar, para conquistar respeito, valorização e reconhecimento da importância da religiosidade de matrizes africanas para a cultura afro-brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste artigo, foi possível concluir que mesmo após a abolição da escravidão e com a tentativa de reparar as atrocidades que este período causou à população escravizada, ainda há discriminação em todas as esferas da sociedade brasileira e, o contexto escolar como já mencionado anteriormente, reproduz as relações sociais estabelecidas fora deste espaço de aprendizado. Mesmo com a obrigatoriedade proposta pela lei

10.639/03, do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas e, com a lei 7.716/89 que, pune todo tipo de discriminação ou preconceito, manifestações de racismo no contexto escolar é comum, nos fazendo pensar que a superação do racismo parece uma grande ilusão.

Sabemos que a discussão acerca da etnia é antiga e polêmica, por este motivo compreender os processos históricos e seus desdobramentos contribui para a construção de um currículo que considere a diversidade existente no país, possibilitando práticas que valorizam e respeitam tal diversidade, com ênfase aos grupos que foram considerados incapacitados para compor a classe assalariada no Brasil após a abolição da escravidão.

Diante do que abordamos, é importante ressaltar como bem pontua o doutor em Ciências Sociais e babalorixá Rodney William (2019, p.25) que o corpo de um negro ou de um índio está impregnado de cultura e memória, traz as marcas de dor e sofrimento que a colonização impingiu, por este motivo algumas práticas pedagógicas como as relatadas neste artigo não são homenagens. Ainda consoante à Rodney, ninguém tem o direito de usar um cocar e pintar a cara enquanto apoia a discriminação de grupos historicamente subjugados.

Em suma, as linhas deste artigo que aqui cessam, fazem parte de uma simplória provocação para os docentes que buscam criar dentro do contexto escolar um espaço seguro de convivência, o qual a ancestralidade e identidades dos membros que compõem esta comunidade sejam respeitadas, oportunizando a apropriação da consciência negra.

Sabemos que esta pesquisa não abordou todos os aspectos relacionados a ampla temática, portanto, sugerimos outras pesquisas abordando temas como práticas antirracistas dentro do contexto escolar, sobre História Afro-Brasileira, o resgate da ancestralidade dentro do contexto escolar ou a diferença entre racismo, preconceito e discriminação dentre outros temas oportunos e necessários acerca da ampla temática.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **Racismo estrutural**. Coord.: Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.
- CAVALLEIRO, Elaine dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FURTADO, Joaci Pereira. **Revolta das Carrancas: o silêncio ao redor**. Editora Madamu, 2024.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In **Revista Aletria**, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 01 de março de 2013.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.
- WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. Coord.: Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA ELETRÔNICA

- <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed-Antirracista.pdf>
- <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/131-identidade-eu-no-mundo?highlight=WyJhcnRll0=>
- <https://www.dicio.com.br/identitaria/>
- [https://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/traf\\_negreiro.html#:~:text=Os%20negros%20trazidos%20para%20o,e%20no%20Rio%20de%20Janeiro](https://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/traf_negreiro.html#:~:text=Os%20negros%20trazidos%20para%20o,e%20no%20Rio%20de%20Janeiro)
- [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- <https://www.significados.com.br/identidade/#:~:text=Identidade%20%C3%A9%20a%20qualidade%20de,%20filia%C3%A7%C3%A3o%20impress%C3%A3o%20digital%20etc>

## A REPRESENTATIVIDADE DA GRAVURA E DA ESCRITA

ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse artigo tem como objetivo descrever a representatividade da gravura e da escrita. O desenho infantil tem sido objeto de intensas pesquisas em diversas áreas, como psicologia, linguística, antropologia, pedagogia, entre outras, que são influenciadas por estudos que abordam a criança e a infância. Ao relacionar-se com a criança, muitas teorias foram questionadas e colocadas em prática, e o desenho pode ser analisado à luz dessas teorias. A criança é um ser em constante transformação, passando por mudanças diárias que influenciam a maneira como a analisamos de forma abrangente. Nesse contexto, justifica-se que o desenho desempenha um papel significativo no processo de análise, e através de teóricos podemos embasar argumentos que nos ajudam a compreender melhor os significados presentes nos desenhos. A metodologia desse artigo é baseada em pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Desenho; Escrita; Gravura.

### INTRODUÇÃO

Naturalmente, as crianças não limitam as formas que suas expressões assumem. Enquanto a comunicação adulta depende fortemente da linguagem falada e escrita, as escolas tendem a refletir essa orientação, canalizando as narrativas das crianças para um domínio muito restrito de expressões, o que acaba por limitar, em vez de ampliar, as capacidades expressivas da criança.

Devido ao convívio com adultos que tendem a ter um pensamento e comunicação menos flexíveis, a criança acaba sentindo que muitas vezes perde suas habilidades naturais de expressão narrativa.

Reflete-se, portanto, que a criança expressa sua individualidade por meio do desenho quando adquire domínio técnico e

instrumental. Antes disso, a criança experimenta e se desenvolve.

Vygotsky (1987, p. 18) destaca quatro fases do desenho infantil:

Na primeira fase, denominada desenho esquemático, o indivíduo possui a capacidade de representar figuras humanas de forma figurativa, porém com formas distantes da realidade. Na segunda fase, a criança começa a demonstrar mais detalhes em seus desenhos, aproximando-se um pouco mais das características reais. Na terceira fase, a criança apresenta uma maior semelhança com a realidade, desenhando os contornos do corpo humano, embora ainda não se preocupe com as perspectivas. Na quarta fase, a criança é capaz de representar de forma plástica as formas dos objetos.

Portanto, não existe uma idade definida para o surgimento de cada uma dessas fases, já que esse processo não segue um caminho único.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e Organização Escolar. Cursando Bacharelado em Educação Física. Atuou como Coordenadora Pedagógica e Diretora na rede conveniada da PMSP e como Secretária Municipal em Embu Guaçú. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Cada indivíduo é influenciado pelo ambiente em que está inserido, o que resulta em diferenças entre eles.

Compreender o desenvolvimento do desenho infantil é necessário para evitar a rotulação injusta de rendimento inferior ou superior das crianças. Na verdade, os alunos estão em momentos distintos ou suas tentativas gráficas estão inseridas em outros hábitos culturais.

A criança inicia seu processo de aquisição da leitura e escrita muito antes de ingressar nas instituições escolares. Seus primeiros rabiscos são sua forma inicial de escrita, e os desenhos, assim como a escrita, passam por diferentes fases, de acordo com a maturidade e o desenvolvimento individual. É fundamental respeitar o tempo de cada criança.

O desenho é uma manifestação da capacidade representativa das crianças, que se manifesta anteriormente por meio da imitação e da linguagem. Ao desenhar, a criança coloca em prática tudo o que já desenvolveu no campo do pensamento, reproduzindo graficamente as imagens mentais que construiu. "O que é feito com lápis e papel está ligado a conquistas internas" (SEBER, 1995, p. 75).

Inicialmente, a criança desenvolve seus "quadros mentais" por meio da imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, utilizando diferentes materiais concretos para simbolizar o que está sendo imitado.

No caso específico do desenho, as circunstâncias são distintas. Não há recursos para substituir ficticiamente outros elementos, independentemente de gestos imitativos, sons ou qualquer outra coisa; apenas lápis, papel e a imaginação da criança. É necessário que as correspondências entre a experiência concreta e o esboço que a prolonga no plano do pensamento tenham alcançado um nível diferente (SEBER, 1995, p. 75).

É de suma importância que o professor estimule o desenvolvimento da criança em relação à evolução dos desenhos, respeitando as diferentes fases de cada um, evitando o uso de modelos para que as crianças copiem. Ao fazer isso, o professor estará ajudando-as a elaborar e

valorizar suas próprias produções, evitando que sintam receio por não corresponderem exatamente ao que o professor acredita que deveria ser feito. Ao professor cabe conhecer como o desenho evolui para que possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias para o melhor desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com o Referencial Nacional de Educação Infantil do MEC:

"O desenvolvimento progressivo do desenho implica em mudanças significativas que, inicialmente, envolvem a transição dos primeiros rabiscos da garatuja para construções cada vez mais organizadas, resultando nos primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, plantas e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, refletindo mais as assimilações dentro da linguagem do desenho do que objetos naturais. Essa transição é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas" (MEC, 1998, p. 92).

Somente a partir do século XX é que as primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento e a importância do desenho infantil começaram a surgir. Georges Henri Luquet foi o responsável por garantir o reconhecimento da contribuição do desenho para a evolução psíquica por meio de seu trabalho. Segundo Luquet (1979):

"O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite adentrar em sua psicologia e, portanto, determinar em que medida ela se assemelha ou difere da psicologia do adulto" (LUQUET, 1979, p. 213-214).

Os primeiros rabiscos vão gradualmente sendo substituídos por traços que, ocasionalmente, são interrompidos, resultando em figuras que se aproximam cada vez mais da realidade, à medida que a criança desenvolve habilidades motoras e avança em seu pensamento.

Ao longo desse processo, os temas escolhidos, a relação entre as cores e os objetos, bem como a atenção aos detalhes, são aprimorados progressivamente, sempre acompanhando a evolução do pensamento. Conforme o pensamento da criança se desenvolve, elas manifestam o desejo de

retratar fielmente os elementos da realidade (SEBER, 1995, p. 98).

## A ESCRITA

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é contínuo e está intimamente ligado ao desenvolvimento da criança. Durante a infância, as experiências e os conhecimentos adquiridos desempenham um papel fundamental nesse processo.

No dia a dia, a criança está exposta a diversas formas de escrita, seja por meio de placas, cartazes, rótulos de produtos ou ao ouvir histórias. O mundo letrado faz parte da sua vida mesmo antes de entrar na escola.

Ao longo da construção da leitura e da escrita, é possível observar algumas regularidades que se aplicam a todas as crianças. Essas regularidades podem ser resumidas em quatro pontos:

1. A criança formula hipóteses, resolve problemas e desenvolve conceitos em relação à escrita.
2. Essas hipóteses se desenvolvem à medida que a criança interage com materiais escritos e com leitores e escritores que fornecem informações e interpretam esses materiais.
3. As hipóteses que as crianças desenvolvem são respostas a problemas conceituais reais, semelhantes aos enfrentados ao longo da história da escrita. Não se trata apenas de problemas infantis, que requerem respostas idiossincráticas ou correções conceituais para permitir a aprendizagem normativa.
4. O desenvolvimento das hipóteses ocorre por meio de reconstruções de conhecimentos prévios em um novo nível, resultando em novas construções. Isso também se aplica ao conhecimento sobre palavras, expressões linguísticas, forma e significado dos sinais (TEBEROSKY, 2003, p. 45).

À medida que as crianças desenvolvem suas hipóteses, elas são confrontadas com novos conhecimentos, o que exige que essas hipóteses sejam reformuladas para se adaptarem ao novo contexto.

Uma das primeiras hipóteses que as crianças apresentam é a diferenciação entre os

registros gráficos, classificando-os como "o que é" e "o que não é" para leitura, distinguindo entre desenho e escrita. As crianças usam apenas letras para escrever, acreditando que é necessário um número mínimo delas. Elas acreditam que não se pode escrever com uma única letra e julgam que são necessárias, no mínimo, três ou quatro letras, que não devem se repetir.

Nessa hipótese, as crianças estabelecem uma correspondência global entre o conjunto de letras escritas e sua expressão oral. Isso é conhecido como leitura global. Ao ler o que escreveram, as crianças ainda não dividem as palavras em partes (sílabas). Elas passam o dedo por toda a extensão da palavra escrita, repetindo-a. Às vezes, a criança pode passar o dedo sobre a palavra escrita, estendendo sua leitura para que corresponda exatamente ao início e ao fim do que foi escrito. Por exemplo, leem "láaaapis" para uma palavra escrita com seis ou sete letras.

A primeira função atribuída à escrita pelas crianças é a de nomear, denominar, dizer "o que é" um objeto específico. É nessa diferença fundamental entre desenho e escrita que reside a capacidade da escrita de representar o nome do objeto, enquanto o desenho representa apenas o próprio objeto.

Para compreender a forma específica da representação escrita, as crianças inicialmente não estabelecem uma relação com os sons da linguagem, mas sim com a categoria linguística dos nomes. De acordo com as primeiras hipóteses infantis, a escrita representa os nomes de objetos e pessoas, caracterizando uma escrita de nomes (TEBEROSKY, 2003, p. 49).

É comum que as crianças atribuam características da palavra escrita ao objeto que desejam nomear, a fim de que sua escrita se assemelhe ao objeto em questão. Por essa razão, encontramos escritas maiores para "ELEFANTE" e menores para "FORMIGUINHA". Elas associam o tamanho do animal ao tamanho do nome, pois acreditam que as palavras escritas expressam, intrinsecamente, os atributos do que elas designam (SEBER, 1995)

Gradualmente, as crianças também percebem que a escrita tem uma intenção comunicativa. Elas compreendem que um texto "serve para dizer alguma coisa". Inicialmente, as crianças são seletivas em relação ao que podem ler ou escrever, acreditando que apenas nomes de objetos ou pessoas podem estar escritos. Posteriormente, aceitam que palavras que representam ações também podem ser escritas, e somente mais adiante que partículas gramaticais, como artigos, preposições, pronomes, etc., podem ser escritas de forma independente (TEBEROSKY, 2003, p. 52).

Todas essas hipóteses fazem parte da fase pré-silábica do processo de alfabetização, e as crianças começam a confrontá-las com os novos conhecimentos que adquirem ao avançar em sua construção do conhecimento.

O marco determinante para a transição da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica é a busca pela correspondência entre os sons da fala e os elementos gráficos. A criança começa a reconhecer que a escrita deve representar as unidades sonoras da fala e direciona sua atenção para a quantidade de sílabas presentes nas palavras. É impossível compreender o sistema alfabético da escrita sem descobrir, em algum momento, que a escrita representa a fala (TEBEROSKY, 2003, p. 52).

Nessa fase, a criança não trabalha mais com a ideia de leitura global, mas busca segmentar as palavras em sílabas ao escrevê-las. Esse desenvolvimento ocorre gradual e progressivamente, e a transição entre as hipóteses muitas vezes gera um período de instabilidade.

Portanto, é essencial que o professor solicite que o aluno leia o que escreveu, pois, mesmo que a criança esteja pensando em termos silábicos, ela pode não conseguir antecipar as divisões silábicas necessárias, resultando em escritas com várias letras. Ao ler, ela percebe a necessidade de apagar essas letras adicionais, pois reconhece que colocou letras em excesso para o número de sílabas da palavra. "À medida que a criança se aproxima do domínio do sistema representativo da escrita, ela começa a antecipar as divisões silábicas" (SEBER, 1995, p. 138).

Cada sílaba é representada por um sinal gráfico, uma letra, na fase silábica da escrita. Inicialmente, a escrita silábica é baseada apenas na contagem do número de letras a serem usadas, mas gradualmente a criança procura escrever de acordo com o valor sonoro de cada sílaba.

Quando as crianças analisam as sílabas, descobrem que as vogais são o elemento com maior sonoridade, o núcleo da sílaba. Além disso, as vogais podem ser pronunciadas isoladamente, o que não acontece com as consoantes. Levando em consideração que o nome e o valor sonoro das vogais coincidem, e que sua frequência nas palavras escritas é de 50%, compreendemos por que as crianças preferem usar vogais ao escrever. (TEBEROSKY, 2003, p. 56)

Nessa fase da escrita, surgem novos desafios para as crianças. Elas precisam lidar com a ideia de usar o número mínimo de letras, evitando repetições seguidas da mesma letra, e representar graficamente palavras com significados diferentes, mas escritas de forma semelhante, como "pato" e "gato". A hipótese silábica representa um avanço conceitual significativo, mas também gera conflitos cognitivos consideráveis.

As crianças na fase silábica ainda acreditam que não se pode escrever uma palavra com uma única letra, o que torna a escrita de monossílabos uma experiência difícil e problemática. Elas tendem a buscar formas alternativas de ler o monossílabo para que ele não tenha apenas uma sílaba.

Um exemplo ilustrativo desse conflito é o caso de Fabiana, que escreveu e apagou várias vezes a palavra "Sol". Ela expressou sua insatisfação, dizendo: "Sol não dá pra escrever. Quando a gente fala dá certo: Sol. Mas quando escreve fica de um jeito que não pode". Fabiana tentou encontrar um modo de escrever "Sol" que a agradasse, e acabou escrevendo as letras "OU", explicando que ao falar, ela diz "só...ol" ao invés de "sol". Essa dificuldade em escrever monossílabos e evitar repetições de letras é um desafio enfrentado pelas crianças nessa fase. (adaptado de TEBEROSKY, 2003, p. 144)

Todos esses desafios devem ser acompanhados pelo professor, que intervém

quando necessário para auxiliar as crianças em seu progresso nas hipóteses de escrita e na construção do sistema alfabético. É fundamental criar condições e ambientes propícios para a prática de leitura e escrita, permitindo que a criança escreva da sua maneira, pois é por meio da escrita e da superação de desafios que ela irá desenvolver um domínio conceitual do sistema de representação escrita.

Desenvolver habilidades de escrita é um processo complexo para as crianças. À medida que resolvem conflitos e interagem com a escrita, elas começam a perceber que uma sílaba pode ser representada por mais de uma letra. Quando alcançam essa hipótese, estão se aproximando da base alfabética da escrita.

Nessa fase, a criança começa a questionar como seu nome pode ter mais letras do que sílabas, com base na hipótese silábica. Ela não faz mais uma leitura global do nome e, portanto, surgem conflitos. A criança percebe que não consegue interpretar seu próprio nome usando apenas a hipótese silábica.

A relação com o próprio nome é crucial para que a criança reformule suas hipóteses e comece a generalizar letras e sílabas na escrita de outras palavras. É comum que, nessa fase, as crianças falem sobre o "ma" em "Mariana" ou o "bi" em "Bianca", entre outros exemplos. A partir dessa generalização, a criança aprofunda seu conhecimento sobre a base alfabética da escrita. A composição de sílabas é uma tarefa que requer empenho e tempo para ser dominada.

A hipótese silábica-alfabética pode ser considerada uma fase de transição entre as fases silábica e alfabética. Superando os desafios iniciais, a criança avança para a hipótese alfabética de escrita, abrindo caminho para novas conquistas, como a compreensão da ortografia, pontuação e todas as normas relacionadas ao estudo da língua.

É importante ressaltar que as fases da escrita, de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita, não devem ser usadas para rotular as crianças, mas sim para orientar os

professores em suas intervenções pedagógicas. Um trabalho cuidadoso é essencial para que o professor organize sua prática, respeitando o ritmo de cada aluno e intervindo conforme as necessidades individuais.

Refletir sobre o trabalho do professor é fundamental, pois ele atua na chamada "zona de desenvolvimento proximal", conceito proposto por Vygotsky. Essa zona refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. O nível real abrange as habilidades que a criança já domina de forma independente, enquanto o nível potencial engloba o que ela é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa, como o professor ou um colega.

A distância entre esses níveis constitui a zona de desenvolvimento proximal, na qual o ensino pode impulsionar o desenvolvimento, segundo Vygotsky. Isso significa que o professor não deve esperar até que a criança esteja totalmente preparada para começar o ensino, mas sim criar condições que estimulem o desenvolvimento.

Conhecer a importância de atuar na zona de desenvolvimento proximal leva o professor a assumir um papel atento e criar situações de aprendizagem enriquecedoras, que permitam aos alunos participar de um ambiente de troca de experiências e construção de conhecimentos.

Portanto, ao trabalharmos com base nas hipóteses de escrita dos alunos, nosso objetivo é descobrir a melhor maneira de intervir e proporcionar as condições ideais para o pleno desenvolvimento de nossos educandos.

## **O AVANÇO DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA NA INFÂNCIA**

A arte da gravura, quando produzida por crianças, é um registro singular que revela sua rotina, decisões, propósitos e a maneira como elas compreendem o mundo adulto, além de ser uma forma de diversão. Embora haja poucos estudos realizados por renomados pedagogos sobre o tema, alguns descrevem os primeiros desenhos infantis e seu valor como ferramenta

de trabalho e conhecimento para especialistas da área. Há também os que argumentam que a gravura é um código que traz atributos próprios, associados ao contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

No campo educacional, há uma diversidade de perspectivas. Quando não se conhece a fundo o aluno e sua família, a arte da gravura pode ser desafiadora, pois muitas vezes informações necessárias para o convívio e aprendizado do sujeito são omitidas. No entanto, ela também é compensatória e enriquecedora, uma vez que a recompensa se dá por meio da aprendizagem transmitida, embora seja pouco valorizada na sociedade contemporânea.

O desenho infantil representa a marca pessoal da criança no mundo. É um momento de exploração, comunicação e interação com outras pessoas. É uma oportunidade de brincar com os dedos, gravetos, cores e diversos suportes que servem como estrutura para a pintura. Por meio do desenho, a criança busca conhecer e compreender seu contexto e trajetória, expressando aquilo que sua alma não consegue transmitir em palavras.

A gravura possui uma linguagem própria, composta por uma variedade de traços distintos. Diversos estudiosos se dedicaram a investigar o processo de desenvolvimento do desenho infantil. Entre eles, podemos mencionar Luquet, Lowenfeld, Kellog e Derdik. Esses especialistas abordaram questões que estavam em debate em suas épocas. Conforme Barbieri (2012, p. 93) destaca, "estudos demonstraram a importância das gravuras infantis como um processo de progresso da linguagem e uma forma única de comunicação".

Como uma linguagem ancestral e duradoura, o desenho atravessa histórias e gerações desde tempos remotos, expressando modos de vida, cultura e conhecimento de uma sociedade em um determinado momento histórico. Como Derdyk (1990, p. 10) afirma de forma poética:

"O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua

existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), a gravura como linguagem revela signos culturais que permitem ao ser humano atribuir significados ao mundo. Nesse sentido, a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, é um espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagem e expressão, sendo o desenho uma linguagem dotada de significado.

Esses traços do desenho conduzem ao desenvolvimento das percepções da criança sobre o mundo exterior, refletindo-se na representação gráfica infantil a partir de suas perspectivas individuais.

Inicialmente, o desenho surge como garatujas, expressando a curiosidade e a exploração do objeto, que ao entrar em contato com outro produz marcas expressivas por meio de movimentos motores. Ao experimentar esses movimentos repetidamente, utilizando diferentes cores, emerge a tentativa de reproduzir elementos presentes em seu cotidiano, aqueles que possuem relevância, valor sentimental e emocional naquele momento.

Visualmente, surgem formas geométricas, frequentemente círculos que se assemelham a figuras humanas. Com o amadurecimento da criança, suas experiências e percepções, o desenho se torna cada vez mais semelhante a figuras humanas, objetos do seu entorno e até mesmo imaginação.

O ato de desenhar não deve ser limitado apenas ao aspecto motor. Quando a criança está diante de materiais que lhe permitem criar, ela se manifesta de forma singular, suas produções revelam uma maneira particular de observar e sentir o mundo ao seu redor, expressando suas experiências, emoções e vivências únicas.

A criança desenha como forma de expressão, autoconhecimento e, principalmente, compreensão da sua realidade. Desenhar é brincar, é viver o possível e o imaginário, é criar suas próprias regras, é habitar um mundo colorido, mas também pode ser um mundo cinza, escuro e sombrio em alguns momentos.

Viver essa experiência de expressão por meio do desenho é manifestar emoções, desejos, angústias, prazeres e projetar-se diante da felicidade, do conflito, da tristeza e de todos os sentimentos que permeiam a vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem, em primeiro lugar, é essencialmente social. Portanto, sua função primordial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está intimamente ligada ao pensamento.

A comunicação desempenha um papel fundamental, pois permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. O pensamento vai além, pois percebe as relações entre as palavras de maneira mais complexa, complementando o que a gramática realiza na linguagem escrita e falada. Para expressar o pensamento verbalmente, às vezes é necessário um esforço considerável para condensar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou discurso.

É evidente a importância de desenvolver práticas artísticas dentro do ambiente escolar, uma vez que a arte influencia as formas de expressão, integrando diversas áreas do conhecimento escolar e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades. No entanto, não podemos aceitar que essa disciplina seja aplicada de forma inadequada na rotina escolar. Infelizmente, encontramos em algumas instituições de ensino regular a abordagem equivocada das artes, ignorando sua potencialidade intrínseca.

Muitos profissionais utilizam as linguagens artísticas como uma forma de preencher o tempo disponível na carga horária

dos alunos, reduzindo sua prática à produção de objetos e formas de entretenimento para datas comemorativas, valorizando a mera reprodução e execução de modelos prontos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar** – uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** – uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

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

### OUTROS MATERIAIS

A construção da escrita. Vídeo: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC, SEF: MEC, SEED, 2001.

Adriana Gomes da Silva Azevedo • Ana Paula de Lima  
Camila Cuba da Silva Rosa • Carlos Alexandre Costa Correia  
Celia da Silva • Daniela Rosalez Soares  
Dianna Melo e Silva • Edson Manoel dos Santos  
Elaine Lourenço Harmes Passarelli • Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna  
Kelly Cristina Pantaleão • Luciana Nascimento Crescente Arantes  
Luciana Xavier Ferreira • Maria Eliane de Souza  
Nathasha Abrahão Vilanova dos Santos • Paulo Pitombo  
Priscilla Mab Conti Miranda • Priscilla Laprovitera de Oliveira  
Renata Dora Cantarim • Rogéria Cunha • Sueli Gomes de Oliveira Monteiro  
Tatiana Cristina Pereira • Vanessa Harumi Takizawa Albano

# Quando a EDUCAÇÃO ESPECIAL de qualidade acontece

Ana Paula de Lima  
(ORG)



# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO

FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA<sup>1</sup>

## RESUMO

Esse artigo tem como objetivo mostrar que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico. Por meio das histórias, personagens e aventuras presentes nos livros, as crianças são transportadas para um mundo de imaginação, aprendizado e descobertas. Esse artigo é baseado em pesquisa bibliográfica. Conclui-se que a literatura infantil promove o desenvolvimento cognitivo das crianças.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Literatura; Relações.

## INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. As histórias proporcionam um espaço seguro para que elas possam explorar e compreender suas emoções. Ao se identificarem com os personagens, as crianças podem refletir sobre seus próprios sentimentos, medos e desafios, aprendendo a lidar com eles de forma saudável.

Além dos aspectos individuais, a leitura promove a interação social e o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

Diante desses aspectos, fica evidente a importância da literatura infantil na educação. É fundamental que as crianças tenham acesso a uma variedade de livros de qualidade, que sejam adequados à sua faixa etária e que abordem temas relevantes.

A concepção de criança e infância no século XXI difere ao longo da história, passando

por diversas interpretações devido à evolução cultural, social e histórica. De acordo com Áries (1981, p. 17):

Na Idade Média, a infância era desconhecida e a criança era vista como um adulto em miniatura, participando da vida social dos adultos, sendo distinguida apenas pelo tamanho e não pela idade. Até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não buscava representá-la. É difícil acreditar que essa ausência se devia à incompetência ou falta de habilidade. Portanto, devido à falta de distinção de idade, havia poucos livros dedicados especificamente às crianças.

Quanto à origem do conceito de infância, Batista e Moreno (2005, p. 8) afirmam o seguinte:

Nos séculos XVII e XVIII, movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e o Protestantismo, levaram ao reconhecimento da infância como uma etapa diferente da idade adulta, tratada de forma distinta.

À medida que concepções fatalistas e predeterministas da vida desapareciam, as pessoas sentiam-se mais como protagonistas de

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSF.

sua própria existência e passaram a atribuir uma importância significativa à educação das crianças.

Com o surgimento do sentimento de infância, a literatura popular começou a oferecer leituras adequadas também para as crianças, como "[...] as Fábulas de La Fontaine, publicadas entre 1668 e 1694 [...], os Contos de Mamãe Gansa que Charles Perrault publicou em 1697 [...]" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 15).

No entanto, mesmo que essas obras possam ser consideradas leituras para crianças, foram escritas em uma época em que não existia o gênero "literatura infantil".

Sobre a transformação da literatura popular em literatura para a infância, Cademartori (1987, p. 33) afirma: "No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coletou contos e lendas da Idade Média e os adaptou, criando os chamados contos de fadas".

## **A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A literatura fala e reflete com palavras e imagens sobre o ser humano, permite-nos ver através dos olhos dos outros e de diferentes perspectivas como as pessoas podem se sentir, a forma como valorizam os acontecimentos da vida, os recursos com que enfrentam os problemas. ou o que significa seguir ou transgredir as regras.

Dessa forma, a literatura infantil e juvenil é fonte de socialização. Cada pessoa, por integrar e pertencer a uma cultura, deve possuir conhecimentos prévios que a ajudem a assimilar o modo de vida desse ambiente e a atender aos acordos que se constroem para a vida pessoal e social; Isto implica praticar um tipo de existência: uma forma de ser e estar no mundo.

Este conhecimento prévio implica também uma leitura dos contextos históricos que transformações e reconfiguração social para nações e culturas; Saber de onde viemos e compreender porque estamos num determinado aqui e agora permite-nos reconhecer-nos como um coletivo no presente e projetar-nos no amanhã. Além disso, o conhecimento da nossa

história permite-nos valorizar os encontros interculturais, onde quer que existam fenômenos de interação entre grupos interdependentes, ou seja, haja afetação mútua.

Silva (2009, p. 136) afirma que "Para pensar a literatura infantil, é preciso considerar o seu leitor: a criança". A autora diz que até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não existia um mundo separado para as crianças, nem mesmo uma atenção especial a elas.

Gregorin Filho (2009, p. 38) também afirma que "não se via a infância como um período de formação do indivíduo; a criança era vista como um adulto em miniatura...".

Portanto, considerando o contexto acima, a literatura relacionada a adultos e crianças era a mesma; ainda não havia um meio literário que atendesse às necessidades das crianças. O processo de formação das crianças não era visto como algo necessário.

De acordo com Coelho (1991, p. 56), a literatura infantil surgiu na França na segunda metade do século XVII, durante a monarquia de Luís XIV, conhecido como Rei Sol, que manifestou preocupação com a literatura infantil. Essa literatura valorizava a fantasia e a imaginação, construídas por meio de textos da antiguidade clássica e de histórias transmitidas oralmente entre os povos. Segundo Silva (2009), a literatura infantil teve início com Fénelon (1651-1715), com o objetivo de educar moralmente as crianças. Seus textos tinham uma estrutura maniqueísta, marcada pelo bem e pelo mal, com a finalidade de servir como exemplo para as crianças distinguirem o que não deveriam fazer.

Embora Fénelon tenha dado o primeiro passo nesse início da literatura infantil, foi Charles Perrault quem ficou conhecido como o pai da literatura infantil.

Conforme Coelho (1991, p. 63):

Charles Perrault entrou para a história universal da literatura não como um poeta clássico, mas como autor de uma literatura popular. Apesar de ter sido desvalorizado ao longo do tempo, ele

se tornou um dos maiores sucessos da literatura infantil. Perrault editou narrativas contadas por camponeses, removendo partes inadequadas.

No Brasil, como era de se esperar, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas e, principalmente, com adaptações de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias (Cunha, 1987, p. 20).

De acordo com Coelho (1991), a história da literatura infantil no Brasil começou em 1808. Naquela época, o país passava por mudanças históricas, uma das quais era a preparação do Brasil para se tornar a nova sede do Reino de Portugal.

A partir de 1822, a corte portuguesa pretendia fazer com que o país voltasse à condição de colônia. Em resposta a essas decisões, Dom Pedro declarou a independência e se tornou imperador do país. Com tantas mudanças, a educação estava precária, e uma das primeiras medidas de D. João VI foi a criação de academias, cursos e escolas, com o objetivo de formar profissionais.

Em meio a essas mudanças simultâneas, aumentou o número de traduções literárias para o público infantil. O Brasil ainda não possuía uma literatura própria, o que criou a necessidade de criá-la.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DURANTE SÉCULOS**

As narrativas de fábulas na sua origem eram percebidas como um mundo fascinante, repleto de enigmas a desvendar. Os contos transmitidos oralmente despertam a curiosidade e a imaginação de quem os ouve

Por meio da leitura por parte de um adulto, ocorre o primeiro contato com a ficção, com mitos, lendas, fábulas e contos. "... as obras tradicionais são as primeiras a se alojarem na memória das crianças. Elas representam sua primeira obra, muito antes de serem alfabetizadas e exclusivamente nos meios sociais que exigem a escrita.

Percebe-se que a infância abrange o espectro do mundo que ela sente, antes mesmo de compreendê-lo; do mundo em sua condição mágica" (MEIRELES, 1979, p. 60).

De acordo com diversos pesquisadores, a ficção infantil surge no século XVII, em um período de grandes acontecimentos, quando a educação estava sendo reestruturada e o sistema educacional burguês estava sendo estabelecido. Foi nesse momento que começou a se refletir especificamente sobre a criança, que anteriormente era vista como um adulto em miniatura, participando de eventos que não eram adequados à sua idade, pois não havia obras que atendessem às suas necessidades.

Os contos infantis foram criados há muitos anos e desempenham um papel extraordinário no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ouvir a leitura dos contos contribui de forma significativa para o início da aprendizagem e para que a criança se torne um ouvinte adequado e um leitor competente, abrindo caminho para uma jornada infinita de descobertas e compreensão do mundo.

Portanto, Coelho (2003) afirma que as narrativas dos contos criam ambientes que permitem que os jovens leitores utilizem sua imaginação e despertem a curiosidade, que é alimentada ao longo das histórias.

Ao longo da sua evolução, o ser humano tem sido cativado por narrativas que, de forma simbólica ou direta, indireta ou explícita, apresentam histórias a serem vividas ou qualidades humanas apropriadas, estejam elas relacionadas a divindades ou restritas aos próprios seres humanos.

Portanto, é compreensível que, desde as suas criações, os contos seduzam e encantem. Coelho (2000, p. 23) oferece uma visão admirável ao mencionar a importância dos contos ao longo do tempo:

As histórias infantis são elementos dessas obras inesgotáveis que a passagem do tempo não consegue extinguir, e a cada geração são

redescobertas e continuam a encantar ouvintes e leitores de diferentes idades.

Segundo Kupstas (1993), as histórias infantis têm origem celta e surgiram como composições que despertavam afetos estranhos, misteriosos e duradouros.

Desde aproximadamente o século II a.C. até o século I da era cristã, a sociedade celta acrescentou, às antigas narrativas, a presença intensa das fadas, que eram mulheres brilhantes capazes de prever o futuro de várias pessoas, geralmente alguém especial a quem protegiam.

Então, na visão popular, elas ganharam asas, varinhas mágicas e tornaram-se pequenas em tamanho, mas sempre foram vistas como bondosas e belas.

A partir do século XVII, esses contos foram reunidos e recontados por autores como La Fontaine, Perrault e os irmãos Grimm, que lhes conferiram um caráter mais refinado e os elevaram do conhecimento popular para o que apreciamos hoje.

## **A LITERATURA BRASILEIRA E AS OBRAS DE MONTEIRO LOBATO**

Nossa literatura é rica e diversificada, abrangendo uma ampla gama de estilos, períodos e autores. Entre as figuras proeminentes que contribuíram para a formação e consolidação desse cenário literário está Monteiro Lobato. Sua obra deixou um legado significativo na literatura infantil brasileira e influenciou gerações de leitores.

A literatura brasileira possui uma trajetória marcada por diferentes movimentos, estilos e temáticas que refletem a diversidade cultural do país ao longo dos séculos. Desde os primeiros registros literários, como as Cartas de Pero Vaz de Caminha, até os dias atuais, a literatura brasileira tem sido uma expressão artística e cultural que reflete a identidade nacional e as transformações sociais.

Monteiro Lobato desempenhou um papel fundamental na literatura brasileira ao introduzir uma abordagem inovadora e original na escrita para crianças. Suas obras, como "A

Menina do Narizinho Arrebitado" e "O Sítio do Picapau Amarelo", romperam com os padrões estabelecidos, mesclando elementos da cultura brasileira com referências universais da literatura, mitologia e cinema.

As obras de Monteiro Lobato tiveram um impacto significativo na literatura infantil brasileira, pois trouxeram personagens e histórias que eram genuinamente brasileiras, resgatando o folclore nacional e valorizando a cultura do país. Lobato abriu caminho para uma literatura infantil mais próxima da realidade das crianças brasileiras, despertando sua imaginação e proporcionando uma leitura prazerosa.

Esse autor também foi um pioneiro ao transmitir conhecimentos por meio de suas obras, abordando temas como história, geografia e matemática. Ele incentivava a curiosidade e o aprendizado, fornecendo informações de maneira lúdica e acessível às crianças. Assim, suas obras não apenas entretinham, mas também educavam, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes.

Portanto, a literatura brasileira é um tesouro cultural que se manifesta em diversas formas e estilos. As obras de Monteiro Lobato ocupam um lugar especial nesse cenário, destacando-se por sua originalidade e contribuição para a literatura infantil brasileira.

Ele abriu portas para uma nova forma de escrita, aproximando as crianças de sua própria realidade e proporcionando uma leitura prazerosa e educativa. Portanto, explorar a literatura brasileira e as obras de Monteiro Lobato é essencial para compreendermos a riqueza e a importância desse universo literário único em nosso país.

O mencionado escritor brasileiro desempenhou diversos papéis em sua carreira, atuando também como jornalista, editor e proprietário de uma gráfica, que se expandiu graças à importação de equipamentos gráficos dos Estados Unidos e da Europa.

No Natal de 1920, ele lançou sua primeira história infantil, intitulada "A Menina do

Narizinho Arrebitado", que obteve grande sucesso. Insatisfeito com as traduções de livros europeus para crianças, decidiu criar aventuras com personagens genuinamente brasileiros, resgatando costumes do campo e lendas do folclore nacional. Além disso, ele mesclou esses elementos com personagens da literatura universal, mitologia, quadrinhos e cinema.

No Sítio do Picapau Amarelo, por exemplo, é possível encontrar Peter Pan brincando com o Gato Félix, enquanto o Saci ensina truques a Chapeuzinho Vermelho no país das Maravilhas de Alice (MONTEIRO Lobato, <http://www.lobato.globo.com>). Com essa obra, Lobato deu início à literatura infantil brasileira, rompendo com um sistema ultrapassado e proporcionando ao público infantil brasileiro uma leitura repleta de fantasia, mais próxima de seu universo.

Embora fosse destinado à leitura escolar, o objetivo era despertar a atenção e divertir as crianças. O livro se passava em terras brasileiras, mais especificamente em São Paulo, e era repleto de imaginação, com as personagens vivendo uma realidade dentro da fantasia, ou vice-versa, o que tornava difícil definir (FÉLIX, 2005, p. 73).

Lobato também foi pioneiro na transmissão de conhecimento e ideias por meio de livros que abordavam história, geografia e matemática.

Após ele, muitos outros autores seguiram seu exemplo, fortalecendo a literatura brasileira, especialmente a infantil, que passou a ser mais valorizada e aceita pela população. Isso resultou no estabelecimento de uma tradição literária que serviu de modelo e inspiração para toda a produção literária brasileira, incluindo a infantil, evidenciando a união entre os gêneros e o papel que desempenham na sociedade (LAJOLO, ZILBERMAN, 2003, p. 59).

Essa transformação permitiu que as crianças escolhessem e adotassem livros, independentemente de terem sido originalmente escritos para elas.

A partir desse momento, os livros infantis se tornaram mais atraentes e acessíveis às

crianças. No entanto, para que os jovens leitores tenham acesso a eles, é necessário haver incentivos, sejam eles grandes ou pequenos, vindos dos pais ou dos professores.

O importante é que essas crianças possam enriquecer suas vidas conhecendo histórias incríveis que só podem ser encontradas nos livros. A literatura tem o poder de transformar indivíduos, transmitindo valores por meio de textos escritos ou falados.

É nesse sentido de transformação necessária e essencial que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação de uma nova mentalidade, um processo que começou no início do século e agora chega a suas etapas finais e decisivas (COELHO, 1999, p. 15).

Tanto a escola, quanto a biblioteca e até mesmo o próprio lar são ambientes que podem expor a criança a mundos e situações oferecidos apenas pela literatura infantil. Embora se atribua um papel maior às escolas na promoção da leitura infantil, são poucas as instituições educacionais que incluem a disciplina de Literatura Infantojuvenil em seu currículo como uma atividade agradável, instigante e reconstrutiva.

A Literatura ou o texto literário devem ser explorados com o único objetivo de estabelecer conexões, vínculos com a leitura. De acordo com Cavalcanti, "a Literatura não deve desempenhar o papel de educar ou atender às exigências da interdisciplinaridade escolar" (2002, p. 77). Seu propósito é trazer alegria, exercitar e nutrir o espírito.

Da mesma forma, os profissionais das bibliotecas públicas devem desempenhar um trabalho nesse sentido. O bibliotecário tem a responsabilidade de despertar o encantamento e o prazer da criança pelo mundo mágico das palavras. Portanto, cabe aos professores e bibliotecários cultivarem o amor pela leitura sem impor pressões ou exigir que as crianças leiam. Para cultivar o gosto ao ler, eles devem ensinar a ler sem imposições, sem restrições de tempo, sem avaliações, apenas ler por puro prazer. Eles devem criar condições para que os livros

ampliem, acrescentem e transformem a criança em uma leitora crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de contos infantis proporciona à criança a oportunidade de vivenciar diversas aventuras e ser transportada para um universo encantado.

Os livros voltados para o público infantil desempenham um papel importante na formação de futuros leitores, sendo um processo que pode ser divertido e prazeroso. Além disso, eles têm grande relevância ao instruir, entreter e resgatar conhecimentos espontâneos, científicos, históricos, memórias, bem como estimular a imaginação e criatividade das crianças.

As histórias infantis têm suas raízes nos contos populares, que eram transmitidos oralmente ao longo das gerações desde tempos antigos.

Até os dias de hoje, as narrativas exercem grande influência sobre o público infantil, despertando sua fascinação pela fantasia e pelo mundo mágico.

As crianças têm seu primeiro contato com as histórias infantis por meio das narrativas dos adultos, seja por seus familiares ao contarem histórias, ao terem acesso a livros em casa ou quando ingressam na escola.

Por meio das histórias, elas interpretam as personagens e utilizam sua imaginação para criar suas próprias fantasias, aventuras, desejos e sonhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva de infância na contemporaneidade. In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Org.). **Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COELHO, Nelly novais. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO. **Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.

FÉLIX, Wanderly. **Literatura Infantil em Monteiro Lobato e a influência da Emília em sua obra**. 2005. Monografia (Especialização em Leitura e Formação do Leitor). Universidade Federal do Ceará.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

KUPSTAS, Márcia. et ali. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo. Moderna, 1993. (Coleção Veredas)

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Criança, meu amor**. 2a edição Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

## A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES - UM INSTRUMENTO PARA A MELHORIA NA ACTUAÇÃO DOCENTE

FERNANDO MASSI ARGENTINO<sup>1</sup>

### RESUMO

A avaliação de desempenho dos professores é um processo que visa a atribuição de notas de desempenho aos profissionais da educação, sendo estes avaliados por avaliadores que façam parte da mesma instituição. Este processo deve ser feito de modo rigoroso, analítico e conciso e não por ambiguidades ou afinidades, uma vez que o mesmo apresenta dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, apontando para as falhas e metas alcançadas durante o processo. O presente artigo científico traz em abordagem, a avaliação de desempenho dos professores como um instrumento para a melhoria na actuação docente, visto que, a avaliação de desempenho dos professores permite analisar e acompanhar se as metas pretendidas pela instituição educacional estão a ser cumpridas ou não. É através deste processo que os professores vêem-se obrigados no sentido de actualizarem os seus conhecimentos periodicamente, tanto os científicos, os didácticos quanto os pedagógicos o que de certa forma promove a melhoria na actuação docente. Não existe um modo único de se avaliar o desempenho dos professores, uma vez que o método de avaliação de desempenho irá depender da sua finalidade e do fundamento teórico para o qual está a ser feita. Como não existe um único modo de avaliação de desempenho, este processo deve ser realizado de forma periódica, tendo em conta as necessidades da instituição. A metodologia aplicada foi através de pesquisa bibliográfica, por via da busca de diferentes livros, dissertações, monografias, teses, revistas, brochuras, normativos entre outros, que fundamentam o tema em abordagem sobretudo o Decreto-Executivo nº 7/08 de 23 de Abril, normativo que criou o sistema de avaliação de desempenho dos professores em Angola. Este diploma tem como finalidade auxiliar, com objectividade, a avaliação dos professores e o exercício de sua actividade. Os resultados obtidos pelo processo de avaliação de desempenho dos professores são de tal modo importantes, uma vez que, permitem para além de apontar para as falhas e metas alcançadas, que se faça um melhor plano de gestão e um traçar de estratégias eficientes para o bem da instituição e dos próprios docentes. Ou seja, é através do relatório de avaliação de desempenho que tanto os professores quanto os gestores e administradores da instituição escolar podem mensurar quais são os entraves, as dificuldades, as mudanças necessárias, os treinos de capacitação e melhorias de trabalho.

**Palavras-chave:** Actuação docente; Avaliação de desempenho; Professores; Melhoria.

<sup>1</sup> Licenciado em Psicologia da Educação pelo ISCED-Huambo - Extensão/Bié, Pós Graduando em Administração Pública pela Universidade Agostinho Neto (UAN), na especialidade de Políticas Públicas e Governação Local no Centro de Pesquisas em Políticas Públicas e Governação Local (CPPPGL). Doutorando em Ciências Sociais na Especialidade de Psicologia Social na Universidade Agostinho Neto (UAN), Faculdade de Direito da Faculdade de Ciências Sociais. Professor da Escola Superior Pedagógica do Bié, Pesquisador, na área de Sociologia e história da cultura dos Bailundos. Comentarista da Rádio Bié no Programa Njango dos Cotas. E-mail: massifernando72@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho dos professores tem sido conotada como actividade de atribuição de notas por afinidade, onde os avaliadores que concebem o processo não se dedicam a observar detalhadamente os factores que servem para avaliar o desempenho dos professores. A avaliação do desempenho dos professores deve ser muito bem trabalhada nas escolas, institutos superiores e universidades com maior incidência naquelas vocacionadas para formação de professores, tendo em conta que a maior parte dos gestores escolares saem dessas instituições, logo, se esta temática for devidamente orientada, então, também teremos um bom processo de avaliação do desempenho dos professores nas escolas do subsistema de ensino geral. Para Chiavenato (2009), olhando para o contexto organizacional, a avaliação de desempenho, seria entendida como uma apreciação sistemática do desempenho de cada funcionário em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento, que gera muitos na empresa. Neste contexto, na avaliação do desempenho de um trabalhador deve se ter em conta as expectativas estabelecidas pelos responsáveis da empresa e os resultados reais alcançados pelo trabalhador. O processo de avaliação de desempenho pode servir para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, a sua contribuição para o desenvolvimento da organização. Este processo em si trata-se de algo bastante complexo, englobando diversos factores tais como: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoamento profissional, inovação pedagógica, relações humanas no trabalho e actividades extra-escolares. Quando o processo de avaliação de desempenho dos professores for bem orientado, resulta em boas repercussões no processo de ensino-aprendizagem e, obviamente, os alunos são capazes de melhor solucionarem os problemas que a sociedade enfrenta, pois as escolas fornecem bases para

que haja competência para o efeito. Infelizmente, boa parte dos avaliadores ainda possuem imensas dificuldades na interpretação dos itens a serem aplicados ao longo do processo. Facto que tem trazido muitas discórdias entre o avaliado e o avaliador em boa parte das nossas escolas gerando críticas como falta de transparência na atribuição das classificações, incumprimento das normas pelo desconhecimento do documento normativo que orienta o processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente, nomeadamente o Decreto Executivo nº 7/08 de 23 de Abril e nepotismo por parte dos avaliadores. A avaliação do desempenho é de extrema importância e, quando bem aplicada, desperta a necessidade de superação constante dos funcionários, bem como incentiva à disciplina, ao cumprimento das suas actividades e contribui para o aumento do seu prestígio.

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

O termo “avaliação” é o substantivo feminino que significa acto de avaliar ou remete para o efeito essa avaliação, podendo ser sinónimo de estimativa ou apreciação (Chiavenato, 2009). Uma avaliação pode ser a apreciação do valor de alguma coisa ou de algum trabalho. Avaliar é qualificar, classificar, julgar, medir, mensurar, aferir e ponderar.

Na perspectiva de Vasconcellos (2009), o acto de avaliar ocorre em todos os pensamentos e acções quotidianas, a partir de juízos de valor e de opiniões assumidas como correctas, auxiliando as tomadas de decisões. Já para (Alves e Aguiar, 2010), o acto de avaliar assume-se como uma actividade natural, “uma vez que tudo pode ser objecto de avaliação, não é possível, nem será necessário praticá-la com o mesmo grau e o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações – é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo (pp. 229-258)”. Em termos organizacionais, avaliar vai resultar em comparar o resultado desejado e o resultado teórico, definidos durante a planificação, com o resultado alcançado na prática.

Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução, sendo que, no final, a intenção é a de analisar e verificar o todo do processo, que tem por base as opções que se tomaram e as implicações que daí advêm, o que dá ao professor neste contexto uma forte responsabilidade, onde a eficiência, o espírito de esforço e cooperação, a reflexão e a dinâmica são essenciais para se poder avaliar ( Roldão, 2003, p. 33).

E quando a avaliação produz efeitos imediatos que se reflectem de maneira positiva na vida profissional do avaliado, torna-se um processo de motivação segundo a necessidade de cada funcionário. Daí que, existem pessoas que se sentem motivadas pelo reconhecimento do seu trabalho. Algumas procuram o desenvolvimento profissional e outras procuram apenas melhor remuneração.

### **INDICADORES DE AVALIAÇÃO.**

Os indicadores de avaliação de desempenho são análises feitas a partir dos resultados da performance individual e colectiva. Estes indicadores têm inúmeras funções, dentre elas: ajudar os gestores ou líderes a conseguir entender se o comportamento dos funcionários está ajustado com a cultura organizacional, auxilia os gestores ou líderes a encontrarem o caminho adequado para o alcançar de metas e objectivos, como também auxiliam na tomada de decisões.

Segundo Caetano (2008), não existe apenas uma forma de se avaliar o desempenho profissional, nem se pode afirmar que um determinado método, técnica ou instrumento seja melhor do que outros, pois todos eles possuem vantagens e desvantagens. Neste contexto, a decisão de avaliar o desempenho torna-se mais do que uma escolha técnica, é uma questão de atitude, pois reflecte as políticas da organização, sua cultura, tipo de relações hierárquicas, valores divulgados e absorvidos na

organização. O uso de indicadores de avaliação é indispensável para uma gestão eficiente, mas a escolha de quais são os mais adequados é igualmente importante. Uma boa avaliação de desempenho precisa se pautar em indicadores muito bem definidos, de acordo com os objectivos do planeamento estratégico. É preciso determinar o que será avaliado, como será avaliado e com a periodicidade da avaliação. A escolha dos indicadores depende do tipo de avaliação pretendida, existindo inúmeros indicadores de avaliação.

Os principais indicadores estão divididos em: indicadores técnicos e indicadores comportamentais. Os indicadores técnicos são aqueles que estão relacionados à aplicação de conhecimentos e metodologias na execução das actividades. Os indicadores comportamentais estão relacionados às competências comportamentais, que são a forma como os funcionários executam as suas tarefas e relacionam-se com os demais e os impactos disso nos resultados obtidos (Caetano, 2008).

### **AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

O termo “desempenho” é um substantivo masculino que indica o modo com que alguém ou alguma coisa se comporta, tendo em conta a sua eficiência e/ou seu rendimento: o desempenho de uma gestão, de um artista, de professor ou atleta. O desempenho tem muito a ver com a execução, com a acção de cumprir um determinado trabalho, obrigação ou promessa<sup>2</sup>. O desempenho é algo abstracto e intangível, que apenas pode ser medido ou mensurado no momento concreto sob determinados indicadores e factores de avaliação. O termo “desempenho”<sup>3</sup> pode ainda ser sinónimo de “performance” e vai corresponder ao conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um individuo ou uma organização, de máquinas ou equipamentos, de produtos, empreendimentos ou processos, que são comparados com metas,

<sup>2</sup> <https://conceito.de/desempenho>

<sup>3</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Desempenho>

requisitos ou expectativas previamente definidas. Normalmente, expressa-se o desempenho de algo ou alguém, utilizando-se uma métrica, função ou índice de desempenho em relação às metas pré-definidas. A Avaliação de Desempenho é uma ferramenta de análise da performance dos funcionários em relação àquilo que se espera de cada um deles, sendo um importante aliado da gestão, visto que permite identificar pontos fortes e fracos nas equipas e, assim, traçar estratégias mais eficientes para o alcance de objectivos. Conforme o desempenho apresentado pelos funcionários, fica mais fácil identificar quais são os pontos que inquiram mais atenção, ou mesmo mudanças mais profundas. Nesse sentido, vale ressaltar que tanto as competências técnicas quanto as comportamentais devem ser avaliadas para que haja uma compreensão mais abrangente da situação.

A avaliação de desempenho de uma função está relacionada ao comportamento do ocupante daquele cargo, sendo também influenciada por diversos factores subjectivos, tais como o nível individual de comprometimento e satisfação para com o trabalho e a organização, as habilidades e competências individuais, os meios disponibilizados para a realização do trabalho e o ambiente organizacional entre outros.

A avaliação de desempenho é um conceito dinâmico, pois ocupa-se em analisar de forma sistemática e contínua tanto a actuação da pessoa no respectivo cargo como também o seu potencial de desenvolvimento futuro. Um processo de avaliação de desempenho sistematizado é capaz de localizar problemas relacionados com a liderança, integração entre pessoas e/ou organização e até mesmo avaliar o aproveitamento de pessoas nas suas respectivas funções. Os resultados de um processo de avaliação de desempenho podem colaborar para a instituição na formulação de políticas direccionadas para a gestão de pessoas, adequadas às necessidades da empresa ou instituição bem como dos seus colaboradores (Chiavenato, 2000, p. 203).

A nosso ver, a avaliação de desempenho é um processo que visa acompanhar e verificar se os objectivos traçados na planificação estão ou

foram cumpridos. Não existe também uma única forma de avaliar. O modo de se avaliar vai depender da finalidade visada e do fundamento teórico no qual se contextualiza, ou seja, a avaliação é efectuada tendo em conta as expectativas estabelecidas pelos avaliadores e os resultados reais alcançados pelo avaliado. A avaliação de desempenho também auxilia a empresa ou instituição a aumentar o engajamento dos colaboradores, já que os funcionários passam a perceber que seus esforços são reconhecidos no ambiente de trabalho. Tal situação permite a capacitação de talentos de acordo com os diferentes feedbacks recebidos, proporcionando resultados positivos tanto para a empresa quanto para os colaboradores. Lucena (1992), reflecte que as organizações estão empenhadas a tornar o desempenho humano mais “eficaz na obtenção de resultados” com vista ao “aumento da produtividade, objectivando o retorno rentável e a participação no sucesso do negócio” (p. 79). A autora também afirma que este processo avaliativo deve ser capaz de desenhar um perfil qualitativo dos colaboradores, alinhavado com suas respectivas funções e responsabilidades. Pontes (2002), acrescenta que a avaliação de desempenho estabelece um “contrato com os funcionários referentes aos resultados esperados pela organização para acompanhar os desafios propostos e avaliar os resultados conseguidos”. O autor também afirma que se trata de um sopro de vida na organização, capaz de fornecer à liderança um retrato da operacionalização e internalização efectiva das directrizes constantes no planeamento estratégico.

Podemos ver que a avaliação de desempenho, para além de fornecer os resultados esperados, também acompanha o processo de trabalho, fornecendo um feedback para os colaboradores, focando-se no comportamento das pessoas no trabalho e não com a pessoa de em si, estando o programa de avaliação de desempenho intrinsecamente relacionado com o Planeamento Estratégico, fornecendo subsídios imprescindíveis para os

programas de gestão de pessoas, cargos e salários, formação e desenvolvimento, qualidade, financeiro e participação nos lucros ou resultados. As ideias de Chiavenato, Lucena e Pontes convergem no facto de que a avaliação de desempenho ser um conceito dinâmico capaz de localizar problemas dentro de uma organização, avaliando-se o aproveitamento dos funcionários, com vista a tornar mais eficaz o desempenho humano na obtenção dos melhores resultados, aumentando também a produtividade e buscando um retorno rentável. Com isto, podemos ver que a avaliação de desempenho tem uma capital importância dentro de uma organização, porque traz à tona os maiores problemas da organização ou instituição e as possíveis soluções. E quando bem praticada, contribuirá decisivamente para que as pessoas se sintam, de alguma forma, recompensadas e motivadas, de forma a reflectirem êxitos na própria organização. Avaliar desempenho dos funcionários periodicamente é uma estratégia interessante para estabelecer um diálogo transparente com os membros da empresa ou instituição, de modo a estreitar o relacionamento entre colaboradores e a organização.

## TIPOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A avaliação de desempenho é uma ferramenta utilizada pelo departamento de recursos humanos, para mensurar a performance dos funcionários e colaboradores ou de certas áreas de uma empresa ou instituição. A avaliação de desempenho pode ser realizada periodicamente de acordo com as necessidades da organização. Segundo Sanches (2008), a avaliação de desempenho tem a finalidade de apreciar a performance individual e colectiva dos funcionários e colaboradores, seus comportamentos, o respeito às normas, o alinhamento com os objectivos da instituição, o alcance de metas, etc. Neste sentido, os relatórios advindas da avaliação de desempenho tornam-se ponto de partida para mudanças, como treinamentos de capacitação, substituição de líderes e políticas de fortalecimento da . Não há uma única forma de utilizar, tampouco de

aproveitar as mensurações. É importante servir-se dos diferentes tipos de e aplicar os que se revelarem mais aptos em cada momento. Segundo Gabrielle Armbrust (2022), existem nove tipos de avaliação de desempenho que dos quais fizemos menção a cinco abaixo descritos:

### MATRIZ 9 BOX

Comumente chamada de Nine Box, de acordo com a autora, este tipo de avaliação de desempenho tem sido uma das mais usadas pelas empresas para desenvolver sucessões e planejar melhor as mudanças ocorridas no quadro de colaboradores. Ela é fundamental para promover uma melhor quando seu negócio precisa contratar um novo profissional, substituir alguém que foi promovido ou identificar e formar novos líderes. Este tipo de avaliação ajuda a avaliar os talentos da empresa ou instituição, analisando o seu desempenho durante a sua trajetória e descobrindo os seus potenciais para o futuro.

A avaliação Matriz 9 Box pode ser utilizada a partir de um sistema de gestão de desempenho que permita a sua aplicação, como também pode ser feita com o uso de planilhas. Independentemente da escolha, será preciso criar colunas com critérios que considerem o potencial do colaborador (alto, médio e baixo), alinhadas a outras três colunas sobre seu desempenho (abaixo do esperado, esperado e acima do esperado). Feito isto, começa efectivamente, o uso da Nine Box (Gabrielle Armbrust, 2022, p. 16).

Nessa tabela, a pessoa responsável pela avaliação de desempenho insere os nomes de cada colaborador analisado em um dos quadrados da tabela, de acordo com seu potencial para melhoria e possível promoção e com seu actual desempenho na função em que actua. Nesta conformidade, ao se terminar o preenchimento do quadro, ter-se-á, com clareza as informações de quem são os profissionais mais prontos para assumir novas funções e aqueles que não estão a atingir os resultados esperados. É uma forma de enxergar a equipa como um todo, criando a possibilidade de se promover um plano de acção para melhorar a performance geral.

## AUTO-AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Este tipo de avaliação pode ser muito vantajoso se já se tem uma equipa madura e engajada na melhoria dos resultados. É uma excelente forma de fazer com que os funcionários e colaboradores se sintam como parte importante dos processos de melhoria pretendidos pela gestão para alcançar os resultados esperados. Na auto-avaliação, o próprio funcionário é incentivado a listar suas fraquezas e pontos fortes. Na etapa seguinte do processo, discute-se essa auto-análise com o líder do funcionário. Tal como afirma Gabrielle Armbrust (2022), “assim, colaboradores e gestores, juntos, podem procurar as soluções para eliminar possíveis gargalos e melhorar os processos” (p.19). O uso da auto-avaliação torna-se num estímulo para que o profissional possa reflectir sobre a sua performance, promovendo seu auto-conhecimento e oferecendo a oportunidade de eles mostrarem seu grau de amadurecimento e sua capacidade de entender os feedbacks repassados pela gestão rumo à melhoria contínua. É fundamental que o diálogo seja transparente e que os resultados não sejam fruto apenas do atendimento aos interesses individuais dos profissionais que participam na auto-avaliação.

## AVALIAÇÃO DE EQUIPA

Enquanto as avaliações individuais têm como objectivo o desenvolvimento do potencial de cada funcionário, as avaliações de equipa são fundamentais para que se tenha uma percepção de como os esforços conjuntos são capazes de impactar os resultados da empresa ou instituição. A partir desta, a gestão é capaz de enxergar como está o alinhamento do grupo e descobrir de que forma pode promover mais trocas de conhecimentos e experiências entre os funcionários e colaboradores, aumentando as oportunidades de atingir as metas esperadas. Na avaliação de equipa, o que se deve focar é basicamente a comunicação e relacionamento.

## AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO 180º

A é uma ferramenta tradicional, em que segundo (Gabrielle Armbrust, 2022),

o desempenho individual do funcionário é averiguado pelo seu gestor directo, que acompanha de perto suas tarefas de rotina. Entre seus benefícios, está a garantia da padronização nos critérios de análise, o que possibilita que todos sejam avaliados sobre os mesmos tópicos. Aqui, importa realçar que, se a relação entre líder e funcionário não for muito boa, a imparcialidade nos resultados pode ficar comprometida. Atritos e conflitos podem tirar a objectividade das aferições, levando o departamento de recursos humanos a cometer erros. A partir deste tipo de avaliação, todos os relatórios são submetidos a um comité composto pelo gestor de pessoas, por representantes do departamento de recursos humanos e por profissionais de diferentes níveis hierárquicos. A ideia é analisar os critérios utilizados pelos líderes para deixar o nível de exigência mais uniforme e evitar a contaminação dos relatórios por problemas pessoais entre líder e liderado.

## ESCALA GRÁFICA

A escala gráfica é, provavelmente, uma das formas mais simples de promover a avaliação de desempenho em uma instituição, podendo ela ser considerada como uma das ferramentas mais tradicionais. A escala gráfica trata-se de uma tabela em que, numa coluna são enfileiradas as habilidades que serão avaliadas, como criatividade, pontualidade, trabalho em equipa, assiduidade, entre outras (Gabrielle Armbrust, 2022). Nas demais colunas, serão inseridos valores para cada habilidade. Podem ser divididos, por exemplo, entre excelente, bom, regular, mau e péssimo.

## ESCALA GRÁFICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Factores	Excelente	bom	Regular	mau	péssimo
Assiduidade					
Pontualidade					
Trabalho em equipa					
Criatividade					
Produtividade					
Resolução de problemas					

Fonte: (Gabrielle Armbrust, 2022, p. 20).

Não obstante a escala acima apresentada, pode usar-se igualmente uma escala numérica, com notas de zero a cinco ou de zero a dez. Essa simplicidade é sua maior vantagem, mas também pode ser considerada a sua fraqueza, pois há uma limitação nesse tipo de avaliação, por não permitir um aprofundamento das questões que devem ser melhoradas no desempenho de cada um. A escala gráfica pode ser usada como ponto de partida para outros tipos de análise de desempenho, pois, possibilita o cruzamento das informações obtidas com o uso das duas ferramentas.

## **AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES**

O termo “professor” vem do latim “professus” e significa “aquele que declarou em público”<sup>4</sup>. É um substantivo masculino de origem latina que se refere a uma pessoa que ensina (uma ciência, uma actividade, uma língua, etc.), uma pessoa que cuja profissão é dar aulas numa instituição escolar, sendo sinónimo de docente. O professor é o profissional que, para exercer e alavancar na profissão, é necessário que possua certas habilidades pedagógicas, didácticas e científicas. Sanches (2008), vem afirmar que a docência é uma profissão complexa e alberga um conjunto de tarefas diversificadas que podem advir dos alunos, dos pais e encarregados de educação, dos órgãos de gestão da escola e de outros membros da comunidade educativa. As primeiras práticas de avaliação de desempenho surgiram na segunda metade do século XX, quando especialistas das áreas de recursos humanos iniciaram o estudo sobre o impacto do comportamento dos funcionários nas actividades realizadas. Os profissionais de recursos humanos passaram a compreender os efeitos psicológicos e físicos que o bem-estar no trabalho e na qualidade de vida causavam nos colaboradores, o que gerou diversas mudanças nas culturas organizacionais e pesquisas sobre os impactos positivos de avaliar-se desempenho. No entender de Afonso (2009):

A avaliação de desempenho de

qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e à observação de desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. O que pressupõe a definição, negociação e comunicação dos objectivos da avaliação, feedback aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados, sendo assim “um processo pelo qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores” (pp. 53-54).

Lagartixa (2011), considera que a avaliação de desempenho dos professores é um processo pelo qual os professores são profissionalmente avaliados, normalmente pela escola, podendo envolver processos de auto-avaliação, actividades de desenvolvimento profissional, formação contínua e observação de aulas. É um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançarem, de forma mais efectiva, os seus objectivos e responder às necessidades de seus alunos. Estas definições de avaliação permitem apurar que a avaliação se trata de um processo de determinação de objectivos, atendendo àquilo que se pretende avaliar. Ao fazer uma avaliação de desempenho, a atenção deve incidir na medida em que os objectivos foram atingidos (em termos de resultados mensuráveis). De acordo com Sampaio (2001), as principais razões para a avaliação de desempenho são:

- Proporcionar uma medida para as realizações, contribuições e valor de um empregado;
- Assegurar que os resultados estão a ser alcançados de acordo com um plano;
- Proporcionar uma base conveniente para o desenvolvimento e compensação;
- Melhorar o desempenho (p.122).

De acordo com o mesmo autor, a avaliação do desempenho compõe-se de 3 elementos:

<sup>4</sup> <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-professor/>

1. **Feedback** – trata-se da passagem de factos e opiniões entre supervisor e subordinado sobre o trabalho do segundo. Sendo as principais fontes de feedback, o subordinado, o supervisor ou outros, relatórios, registos, sistemas de controlo, etc., clientes, ambiente. O feedback proporciona a base para melhorar ou corrigir o desempenho;

2. **Medição** – a medição do desempenho depende, como é natural, da quantidade da informação disponível. Esta informação deve basear-se, fundamentalmente, em padrões do próprio, do objectivo e nas métricas acordadas;

3. **Avaliação** – a avaliação é o acto de apreciar e determinar o valor do desempenho. A atenção deve incidir, como dissemos, na realização de objectivos. Quer dizer, a pessoa alcançou os objectivos previstos? Trabalhou de maneira efectiva, eficiente? (Sampaio, 2001, p.123).

Por este motivo, podemos afirmar que avaliação não pode ser mecânica, aritmética, inflexível. Quando se questiona se a pessoa alcançou os objectivos previstos, não se pretende de maneira nenhuma significar que a avaliação possa alguma vez resumir-se à simples constatação daquele facto. Um funcionário pode ultrapassar um objectivo por muitas razões que não mérito. Outro pode não alcançar determinado alvo e ter tido um desempenho plenamente eficiente. É óbvio o cuidado, a ponderação que o supervisor terá que exercer para que todas as condições sejam analisadas em conjunto, embora o ponto de partida seja o objectivo anteriormente registado. Segundo Serpa (2010), o êxito da avaliação de desempenho depende de:

- Os objectivos têm que ser obrigatoriamente negociados;
- O avaliador deve ter poder para decidir, orçamentar, afectar recursos;
- Os resultados da avaliação devem ser utilizados (pelo avaliador e pela direcção de recursos humanos) para os fins a que se propõe.

Por conseguinte, quando estamos no âmbito da avaliação de desempenho dos professores, o conceito de avaliação deve ser enquadrado no desempenho desta profissão, sua eficácia e complexidade da actividade docente. A

avaliação é assumida como uma tarefa didáctica necessária e permanente que se encontra associada ao trabalho docente. Assim, a avaliação faz parte de todo o processo que é educativo e, compreendê-la, é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que ela cumpre funções pedagógicas e didácticas que exigem o uso de instrumentos de verificação, de regulação e de controlo (Martins, Candeias, e Costa, 2010). Neste contexto, aos professores, é exigido um maior investimento na sua formação, no seu desenvolvimento organizacional, nas práticas organizacionais escolares, nos saberes e competências necessários ao exercício da docência.

Tyler é apontado como o grande nome a marcar esta área, a ponto de ser chamado “Pai da avaliação educativa” por ter criado a expressão “avaliação educacional” (educational assessment) e por ter introduzido importantes contribuições ao campo da avaliação (Sobrinho, 2003). Quanto ao tempo de duração ou periodicidade da avaliação docente, estes variam, conforme o sistema educativo ou segundo o país, por exemplo, no Chile, realiza-se de quatro a quatro anos, em Portugal, realiza-se de dois a dois anos ao passo que em Angola, em cada final de um ano lectivo.

Um dos objectivos mais importantes do processo de avaliação e análise do desempenho é motivar os funcionários. Na melhor das hipóteses, o processo de avaliação de desempenho incentiva os funcionários a investirem os seus melhores esforços e a tomarem a iniciativa no trabalho para atingirem os seus objectivos profissionais e pessoais. Na pior das hipóteses, acontece exactamente o oposto e os funcionários julgam que não são importantes, sentindo-se maltratados e não se consideram apreciados pelo trabalho que fizeram. As tensões acumulam-se, os sentimentos são feridos e a boa vontade perde-se.

De acordo com Simões (2002), existem três objectivos da avaliação, que são: a qualidade do professor, ou seja, a sua competência; a

qualidade do ensino, ou seja, o desempenho e comportamento do professor no trabalho; e o professor ou o seu ensino, tendo como referência aos resultados dos alunos, ou seja, a eficácia do professor e o impacto que o seu desempenho tem na aprendizagem dos alunos. Em nossa opinião, a avaliação de desempenho dos professores é um processo que deve ser contínuo, de forma a melhor acompanhar-se o trabalho dos professores e ver se estão de acordo com os objectivos e necessidades da instituição. A avaliação de desempenho dos professores é um processo que só faz sentido ser realizado dentro da instituição donde o professor faz parte. Este processo deve ser feito de forma rigorosa e delicada, clara e o mais transparente possível, para que se consiga estimar da melhor forma a qualidade do professor, a qualidade do seu ensino e o impacto que o seu trabalho reflecte na vida dos seus alunos e pessoas ao seu redor. Conseguimos perceber que a avaliação de desempenho dos professores é um processo delicado e tem que ser gerido nas escolas com particular cuidado. Esta avaliação possui um conjunto de potencialidades que não se devem desprezar, sendo que é com esta avaliação que se pode pronunciar acerca da competência e do desempenho dos professores. O rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, critérios geralmente aceites para apreciar a qualidade de qualquer processo de avaliação, estão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento de todos os professores e de todos os interessados. A falta de um processo de avaliação bem definido pode transformar a actividade educativa em algo nebuloso e desconhecido. Ao estabelecer-se um planeamento contínuo, é possível criar padrões de avaliação que contribuam de facto para a melhoria da instituição e também com o aprendizado dos alunos. Um método de avaliação claro e bem explicado é uma maneira de deixar o processo mais transparente para os professores, que saberão exactamente como serão avaliados e, assim, poderão participar de forma mais consciente neste momento.

## **CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES**

Fernandes (2008), defende que a avaliação de desempenho dos professores pode ser perspectivada de diferentes formas, podendo ser tida como um processo burocrático e administrativo, que consome tempo, esforço e dinheiro e com pouca ou nenhuma influência no desempenho, na competência e na eficácia dos professores. Para o mesmo autor, a avaliação de desempenho dos professores também pode ser vista como um processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, podendo gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Posada (2009), questiona o que deve realmente ser avaliado nos professores: se o seu saber, o seu saber-fazer ou se o seu saber-estar. Neste contexto, a questão sobre o que deve ser avaliado está condicionada pela aceção que se detém do que é ser professor, o que reforça quer a lógica da prestação de contas quer a de desenvolvimento profissional e organizacional. É preciso criar uma zona de conforto neste processo, dando segurança aos professores sobre a qualidade das suas práticas e à comunidade sobre a qualidade das escolas, facultar informação para a formação de professores e o aperfeiçoamento das suas práticas. Para Clímaco (2005), a avaliação deve centrar-se, indiscutivelmente, no desempenho quer das pessoas quer das organizações e ser encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma. Segundo Afonso (2009), só faz sentido perspectivar a avaliação como um processo de aprendizagem e como uma potencial estratégia de desenvolvimento, quando refere que na avaliação de desempenho se constitui num processo dinâmico de avaliação profissional, recorrendo à observação do desempenho dos professores nas suas funções, nos seus relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, dentro de um determinado período de tempo e contexto. Se para Fernandes, a avaliação de desempenhos dos

professores é um processo que auxilia na melhoria da qualidade pedagógica e de ensino, Posada vem questionar sobre o que deve incidir a avaliação dos professores. Nesta conformidade, entendemos nós que a avaliação de desempenho aos docentes deve incidir no seu desempenho enquanto professor e o desempenho da instituição em si, uma vez que a avaliação de desempenho é um processo dinâmico de avaliação profissional.

## **PRINCIPAIS INDICADORES DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES**

Dentro da avaliação de desempenho feita aos professores, o Decreto nº 7/08, de 23 de Abril, aponta como principais indicadores de avaliação os seguintes:

- 1.1. Qualidade do processo de ensino-aprendizagem: neste indicador, a comissão avalia o domínio de conteúdo por parte do professor desde o ponto de vista científico ao modo de transmissão de conteúdo; a estrutura e aplicação dos planos de aulas; o controlo e orientação da aprendizagem dos conteúdos no fim de cada aula, diária e/ou temática, e/ou temática;
- 2.2. Aperfeiçoamento profissional: neste domínio, a comissão verifica e avalia o empenho do professor no curso de superação ou seminário pedagógico, o interesse e a capacidade do docente na sua própria autossuperação, na procura dos colegas para eliminar dúvidas, a entrega e o esforço do professor para o melhoramento constante do seu trabalho, o grau de participação nas actividades ligadas ao exercício docente;
- 3.3. Inovação pedagógica: neste domínio, a comissão avalia o interesse do docente em propor soluções aos diversos problemas da instituição, aos colegas e à direcção; a sua voluntariedade nos trabalhos a realizar com a comunidade; a sua participação activa nas actividades extra-escolares; a busca permanente de novos métodos de trabalho investigativo; o comportamento do docente do ponto de vista ético-deontológico, embora a inovação pedagógica tenha sido uma variável de difícil registo no trabalho docente devido a excessos de meios e recursos para a sua materialização;
- 4.4. Responsabilidade: aqui, a comissão avalia o grau de cumprimento das normas e regulamentos escolares; o sentido crítico

e autocrítico do docente; a capacidade de julgar as consequências dos seus próprios actos; o seu sentido patriótico; a transmissão correcta dos valores históricos, culturais e patrióticos; capacidade de influenciar, encorajar e cultivar o espírito de responsabilidade;

5.5. Relações humanas no trabalho: neste indicador, a comissão avalia a contribuição do docente para o seu prestígio social; a sua capacidade de estabelecer boas relações e bom ambiente de trabalho com os colegas; a boa integração, honestidade, modéstia e transparência nos trabalhos em grupo; a entrega do docente na conquista permanente da boa imagem da classe docente; o docente como defensor acérrimo dos valores éticos, cívicos e culturais; capacidade de cultivar boas relações humanas.

## **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES EM ANGOLA**

O sistema de avaliação do desempenho da educação em Angola foi criado ao abrigo do Decreto Executivo nº 07/08, de 23 de Abril, configurado na matriz do novo estatuto de carreira dos docentes do ensino primário e secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas em Administração da Educação. Este diploma visa avaliar com maior objectividade a actividade docente e o exercício de administração da educação nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação. É um diploma que visa regular a avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação. A avaliação de desempenho do pessoal docente em Angola incide sobre a sua actividade docente, disciplina profissional e as tarefas complementares, de acordo com o Estatuto de Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação (Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho).

A luz artigo 3º do Decreto Executivo nº 7/08, de 23 de Abril, a avaliação do desempenho torna-se obrigatória, independentemente do vínculo laboral dos funcionários, pois esta avaliação serve também para efeitos de promoção na carreira e para a revalidação do contrato. Pelo que, a falta de avaliação do desempenho consecutiva, por razões não imputáveis ao interessado, considera-se que o docente obteve a classificação de suficiente e isto implica responsabilidade disciplinar do órgão encarregue pela avaliação. O mesmo decreto no seu artigo 4º diz que a atribuição da classificação negativa determina suspensão na contagem de tempo de serviço, relativa ao período a que a avaliação de desempenho se reporta, para efeitos de promoção. E a atribuição de duas classificações negativas consecutivas é condição suficiente para a instauração de processo disciplinar, por incompetência profissional. A atribuição de avaliação negativa também impede a revalidação para o ano lectivo seguinte do contrato de trabalho. A atribuição de avaliação negativa durante os primeiros três anos de exercício da função docente determina a rescisão do vínculo laboral. Neste conformidade, o desempenho do pessoal docente ganha um carácter contínuo e sistemático e efectua-se ao longo do ano escolar, sob responsabilidade das entidades competentes. Os docentes têm o direito de acesso ao registo da respectiva avaliação, podendo, mediante fundamentação, solicitar a rectificação dos dados nela constante mas infelizmente em algumas escolas e Direcções Municipais ou mesmo Gabinetes Provinciais evitam os boletins informativos da avaliação do desempenho dos funcionários.

De acordo com o artigo 7º do Decreto Executivo nº 7/08, de 23 de Abril, a classificação a atribuir no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente é a seguinte:

- a) Muito Bom, de 18 a 20;
- b) Bom, de 14 a 17;
- c) Suficiente, de 10 a 13;
- d) Mau, de 0 a 9.

No artigo 11º do mesmo Decreto, a

comissão de avaliação é constituída por sete membros, presidida pelo Director da Instituição, composta por membros do Conselho Pedagógico e pelo representante sindical. Os resultados da avaliação do desempenho devem ser dados a conhecer ao docente a que dizem respeito, em entrevista individual com a entidade competente para a avaliação, devendo o avaliado assinar a respectiva ficha, manifestando a sua concordância ou não. Quando o docente não se conforma com a sua avaliação deve, no prazo de cinco dias após o conhecimento oficial da mesma, solicitar a respectiva rectificação à entidade avaliadora, fundamentando o pedido, e a entidade avaliadora, ouvido o Conselho Pedagógico ou a comissão de avaliação, proferirá decisão fundamentada, que dará a conhecer ao avaliado, no prazo de 10 dias contados da data do recebimento do pedido de rectificação.

#### **ETAPAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES**

A avaliação de desempenho dos professores é alvo de um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões, sendo descrito por Pacheco (2001) como um modelo trifásico, cujas etapas são as seguintes:

- Preparação: disposição para avaliar;
- Recolha de dados: obtenção de informação;
- Avaliação: formulação de juízos e tomada de decisões.

Para Pacheco (2001):

Estas três fases não anulam o carácter unificado de todo o processo de avaliação, onde se pode distinguir: a avaliação inicial, a avaliação do processo e a avaliação de produtos. Na avaliação inicial, atende-se aos antecedentes, às condições existentes, à fundamentação e ao levantamento de necessidades. Na avaliação de processo, consideram-se as variáveis que abarcam todo o processo de desenvolvimento curricular nos contextos político-administrativo, de gestão e de realização. Na avaliação final, pondera-se os resultados aos vários níveis definidos do projecto curricular, cujos indicadores podem ser dados por aspectos da acção (comportamentos, práticas, actos), da cognição (ideias, opiniões) ou sócio

emocionais (sentimentos, atitudes, relações, expectativas) ou pelo seu conjunto (p. 169).

Olhando para o pensamento de Pacheco, a implementação da avaliação de desempenho dos professores passará por uma entrevista prévia, onde o avaliador e o avaliado negociam os domínios em que a avaliação irá incidir; de seguida pela recolha de informação, onde são desenvolvidos os procedimentos que permitem recolher informação sobre o desempenho do avaliado e finalmente pela entrevista final, onde são discutidos os resultados da avaliação com apresentação dos aspectos positivos e das áreas de melhoria. É desenvolvido um plano de melhoria e estratégias de acompanhamento que permitam a avaliação contínua dos progressos.

### CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

A avaliação de desempenho dos professores pode apresentar resultados positivos ou negativos. A forma como o sistema de avaliação de desempenho dos professores é implementado pode suscitar diversas interpretações por parte dos avaliadores e dos avaliados, podendo gerar tensões de natureza diversas. Apesar disto e de toda a complexidade que envolve o processo de avaliação de desempenho dos professores, ele é obrigatório, pois a avaliação é um meio importante para entender e melhorar o desempenho dos professores e do ensino, uma vez que a reflexão sobre as práticas está intimamente ligada à melhoria. Vários são os factores que comprovam e explicam os obstáculos na implementação e concretização dos sistemas de avaliação de desempenho dos professores, assumindo-se estes como enormes desafios para as escolas e para os professores. Figari (2007), aponta diversos riscos associados à avaliação dos professores, sendo eles:

- **Riscos Sociais** – decorrentes da indução no grupo social que se avalia, do sentimento de que se está numa organização social regida por modelos de avaliação que foram privilegiados e, também, o facto de se difundir, implicitamente, uma imagem tecnocrática da avaliação, já que os instrumentos de

avaliação que são utilizados apresentam um carácter estatístico ou quantitativo;

- **Riscos Individuais** – referem-se aos sentimentos dos avaliados. O facto de a pessoa avaliada não ser convenientemente considerada pode ser um foco de desmotivação, nomeadamente quando são utilizados na avaliação instrumentos de carácter padronizado em que as histórias de vida não são tidas em consideração. Por outro lado, a avaliação pode contribuir para a desvalorização da imagem de si próprio, da iniciativa, da criatividade e da motivação para inovar;

- **Riscos Relacionais** – referem-se aos potenciais conflitos e constrangimentos que operam entre os avaliadores e avaliados, já que a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado, induz, por si só, uma situação de conflito latente, podendo haver o risco de possíveis sentimentos de injustiça, rancores e inveja.

Uma das consequências que também podemos assinalar remete para o formalismo burocrático dos modelos de avaliação de desempenho dos professores. Observa-se que há escolas onde existem dificuldades de relação entre os diversos intervenientes, que se resumem numa dinâmica relacional fraca. Por isso e tal como refere Fernandes (2008), a falta de crença e de confiança mútua que se criou entre os professores e o aumento progressivo de conflitualidade entre eles, acaba por condicionar o processo avaliativo que se opera entre os professores avaliadores e avaliados. Por outro lado, os professores avaliadores encontram-se no centro de toda a problemática, pois têm a ideia de que a preparação dos colegas que estão incumbidos da avaliação é fraca e decorre da baixa qualidade de formação proporcionada pelas instituições e preparações desajustadas da realidade. Esta consciência, que é de todos, acaba por descredibilizar todo o processo avaliativo. Daí a necessidade de se ter maior domínio dos normativos do processo de avaliação de desempenho docente tanto por parte do avaliador quanto do avaliado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação de desempenho pode servir para julgar ou estimar o valor, a

excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, a sua contribuição para o desenvolvimento da organização. Este processo em si trata-se de algo bastante complexo, englobando diversos factores. Quando a avaliação produz efeitos imediatos que se reflectem de maneira positiva na vida profissional do avaliado, torna-se um processo de motivação, segundo a necessidade de cada funcionário. Existem pessoas que se sentem motivadas pelo reconhecimento do seu trabalho, algumas procuram o desenvolvimento profissional e outras procuram apenas melhor remuneração. Portanto, se a avaliação de desempenho for bem praticada, contribuirá decisivamente para que as pessoas se sintam, de alguma forma recompensadas e motivadas, de forma a reflectir êxitos na própria organização. Avaliar desempenho dos funcionários periodicamente é uma estratégia interessante para estabelecer um diálogo transparente com os membros da empresa ou instituição, de modo a estreitar o relacionamento entre colaboradores e a organização. A avaliação de desempenho também auxilia a instituição a aumentar o engajamento dos colaboradores, já que os funcionários passam a perceber que seus esforços são reconhecidos no ambiente de trabalho. Tal situação permite a capacitação de talentos de acordo com os diferentes feedbacks recebidos, o que proporciona resultados positivos tanto para a instituição quanto para os colaboradores. Em Angola, o processo de avaliação de desempenho docente é regido pelo Decreto Executivo nº 7/08, de 23 de Abril e até ao momento é feito apenas uma vez após cada final de um ano lectivo uma realidade que ao nosso entender pouco contribui para a mudança gradual do docente se o mesmo fosse feito em cada final de um trimestre.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, I. (2009). **Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes**. Lisboa: Plátano Editora.

AGUIAR, L. J., e ALVES, P. M. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In P. M. Alves e A. M. Flores (Orgs.), **Trabalho Docente, formação e avaliação e avaliação** – clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo .

ARMBRUST, G. (2022). **Cultura organizacional: o que é, importância, tipos e exemplos**. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/cultura-organizacional>. Acesso em: 10. Maio. 2024.

CAETANO, A. (2008). **Avaliação de Desempenho: O essencial que avaliadores precisam de saber**(2ª ed). Lisboa: Livros horizontes.

CHIAVENATO, I. (2000). **Como transformar Rh (de um centro de custo) em um Centro de Lucro**. 2ª ed. São Paulo: Marron Books,2000.

CHIAVENATO, I. (2009). **Desempenho humano nas empresas como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados**. 6.ed. ver. actual. Barueri-SP: Manole.

CLÍMACO, M. C. (2005). **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta.

**DECRETO Presidencial nº 160/18** de 03 de Julho - Estatuto da Carreira do Agente de Educação.

**DECRETO-Executivo n.º 7/8** de 23 de abril - Avaliação de desempenho dos docentes do ensino primário, secundário, técnicos pedagógicos e especialistas em Administração da Educação.

FERNANDES, D. (2008). **Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Texto Editores.

FIGARI, G. (2007). A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.), **Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades** (pp. 17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

LAGARTIXA, C., GRAÇA, A., ALMEIDA, J., SANTOS, R., NEVES, P., TCHING, D., ...e DUARTE, A. (2011). **Avaliação do Desempenho docente: Um guia para a ação**. Lisboa: Lisboa Editora.

LUCENA, M.D.S. (1992). **Avaliação de Desempenho**. São Paulo: Atlas.

MARTINS, I.; CANDEIAS, I. e COSTA, N. (2010). **Avaliação e regulação do desenvolvimento profissional**. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PONTES, B. R. (2002). **Avaliação de desempenho**. Nova abordagem . 8. ed. São Paulo: LTR.

POSADA, J. (2009). La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), **Avaliação de desempenho dos professores** (pp. 79-89). Castelo Branco: RVJ Editores.

ROLDÃO, M. C. (2003) **Gerir o Currículo e Avaliar Competências** – As questões dos professores., Lisboa: Presença.

SAMPAIO, A. M. E. B. (2001). **Gestão de Recursos Humanos**. Lisboa: Ediuial.

SANCHES, M. (2008). **Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para acção**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SIMÕES, G. (2002). **A avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Texto Editora.

SOBRINHO, J. D. (2003). **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez.

VASCONCELLOS, C. S. (2009). **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Vilma Maria da Silva

# A FADA SORRIDENTE



# A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO CAMPO EDUCACIONAL

FRANCISCA FRANCINEUMA DE LIMA<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo científico "A Importância do Teatro no Campo Educacional" destaca a relevância desta ferramenta de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Através da arte cênica, é possível estimular a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal e oral, a socialização, a empatia e a reflexão crítica. Além disso, permite a abordagem de temas interdisciplinares, como história, literatura, filosofia, psicologia, sociologia, política, meio ambiente, entre outros, de forma lúdica e significativa. Dessa forma, esta arte contribui para uma educação mais humanizada, contextualizada e transformadora. O artigo também destaca a importância da formação dos professores em artes cênicas, para que estes possam explorar todo o potencial da linguagem teatral em sala de aula. Nesse sentido, é necessário investir em políticas públicas que garantam a formação continuada dos educadores em artes e cultura. Por fim, o artigo ressalta a necessidade de se ampliar o acesso ao mundo do teatro e demais manifestações culturais, principalmente para as populações menos favorecidas, visando a democratização do ensino.

**Palavras-chave:** arte; educação; teatro-educação.

## ARTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

O conceito de arte surge juntamente com a humanidade por suas necessidades em despertar o prazer dos sentidos, através de objetos, elementos e técnicas. Desde a mais tenra idade, observa-se a presença da arte, por mais simples que tenham sido seus meios técnicos e intelectuais. Os adornos, as tatuagens, os colares de pedras ou de conchas que datam da idade Paleolítica constituem as primeiras manifestações artísticas.

Este conceito desenvolveu-se conforme as condições de sobrevivência humana, como o clima, a flora, a fauna, o solo, a água, dependendo também do progresso do homem na confecção de ferramentas em pedra: machado, buril, raspadeira etc.; em osso: pontas agudas, botijas em cores; e dos progressos da

cerâmica, utilizada na confecção de objetos domésticos.

A respeito desta questão a arte:

Muitos homens sábios trataram de responder a pergunta: o que é arte? Mas nunca satisfizeram a todo mundo. A arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar. A arte não é simplesmente o que encontramos nos museus e galerias, ou em cidades como Florença e Roma. Como quer que a definamos, a arte está em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos. (READ apud REVERBEL, 2002, p. 21)

Sob a ótica de READ, pode-se concluir que a arte, é toda criação humana, feita com o propósito de agradar seus sentidos (audição, olfato, tato, paladar e visão), que pode ser desde a confecção de uma tiara para adorno feminino, a pintura de um quadro de arte, pois, tanto a

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. Email: francisca.dlima@sme.prefeitura.sp.gov.br.

tiara como o quadro foram feitos com o objetivo de agradar seu criador, expondo sua criatividade e seus sentimentos.

A arte tem um papel importantíssimo na educação de crianças, pois, quando elas desenham, pintam, dramatizam, mostram um pedaço de si mesmas, mostrando o que pensam, o que sentem e o que veem.

Para crianças maiores e adolescentes, a arte torna-se um meio de apreciar e entender outras culturas e povos, notando quais os valores que influenciaram as manifestações artísticas da época. Nesta fase, os jovens desenvolvem a capacidade de observar, perceber e imaginar, aptidões consideradas indispensáveis para a apreciação da arte, seja ela qual for.

### **AS POSSIBILIDADES DA ARTE**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte elucidam que a arte é tão importante quanto os demais conteúdos da grade curricular do Ensino Fundamental I, pois ela pode relacionar-se com diversas áreas, proporcionando a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade pode auxiliar o aluno a compreender melhor qualquer disciplina. No aprendizado de história, por exemplo, para iniciar uma discussão sobre o “Descobrimento do Brasil”, o professor pode mostrar aos alunos um quadro do Brasil na mesma época, para que os alunos possam fazer suas observações e relacioná-las à discussão.

O aluno então compreende que a arte exprime as influências políticas e econômicas de uma época. Neste sentido, revela a função da arte, de conhecer manifestações culturais de diferentes povos e entender que cada cultura é dotada de especificidades na arte devido a seus valores e que merece ser respeitada.

Ao aprender sobre diferentes culturas, o aluno reconhece semelhanças e contrastes, valoriza os povos, amplia seu repertório cultural, distanciando-se de preconceitos, possibilitando a reflexão e a mudança de comportamento.

Segundo o PCN, o ser humano que não

conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. O aluno fica preso a sua realidade, muitas vezes limitado a falta de condições e acesso a diferentes linguagens. A arte o liberta de todas as mazelas, possibilitando a criação, imaginação e expressão.

Aprender arte é desenvolver a criação pessoal, por meio das interações do aluno que são estabelecidas com o professor, outros alunos, pais, artistas, com diferentes fontes de informação (obras, acervos, reproduções, mostras, apresentações, etc.), e, com o seu próprio percurso de criador.

A proposta visa inserir o aluno nas práticas artísticas dos meios socioculturais, sem isolar a escola da produção histórica e social da arte e ao mesmo tempo, garantindo a liberdade e o aperfeiçoamento de propostas artísticas grupais ou individuais com base em suas próprias intenções.

Para tanto, o ensino de arte deve ser prazeroso e lúdico, indo ao encontro da realidade da comunidade escolar em que o professor atua. Utilizando temas que agradem e interessem aos alunos, visto que a arte está situada de diversas formas, em todas as classes socioeconômicas. É preciso ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as artes: dança, música, teatro e artes visuais. Qual o posicionamento deles sobre a questão, quais as dificuldades, o que mais lhe agrada, saber se já tiveram contato com algum tipo de manifestação artística. Para que, através do trabalho contínuo, os educandos possam aprimorar a produção e a apreciação artística.

A produção artística do Ensino Fundamental I, não pode ser vista como mera cópia, embora os alunos desenvolvam um senso crítico forte mediante suas próprias produções que os leve a tal situação. Os trabalhos feitos individualmente apresentam características

únicas que estimulam e valorizam a autenticidade da produção artística.

O fenômeno artístico encontra-se em diversas produções, na cultura popular, na cultura erudita, nos modernos meios de comunicação e nas novas tecnologias. A arte pode ser feita de várias formas e em qualquer lugar, independente de classe social, todo meio tem sua forma de expressão, a arte é uma disciplina em constante movimento, que pode ir desde o artista de rua até o artista de palco, sem perder sua especificidade.

### HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE

O ensino da arte no século XX era realizado através das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico e faziam partes das escolas primárias e secundárias. O ensino de Desenho era reduzido a técnicas artísticas de manuseio, os alunos seguiam modelos artísticos fielmente, numa visão utilitarista e imediatista da arte.

Quanto ao ensino de dança e teatro, somente eram presentes em festividades escolares, cabendo ao aluno decorar exatamente o que o professor pedia. Fato ainda presente nas escolas, devido a acomodação e falta de conhecimento dos professores. A música era tratada da mesma forma com a memorização de cantos orfeônicos.

Com o movimento escolanovista na década de 1920, o ensino de artes modifica-se, tendo agora a função de colocar o aluno como participante do processo, podendo expressar-se naturalmente, valorizando suas criações. Os professores da época estudavam uma nova concepção de arte distanciando-se da rigidez estética do passado.

A semana de arte moderna de 1922, que contou com a apresentação de artistas de dança, música, teatro e artes visuais, coloca o cenário artístico brasileiro no ápice de sua valorização.

Até a década de 1960 existiam pouquíssimos cursos de formação artística, professores de diversas matérias e sem

conhecimento nenhum de artes poderiam dar aula.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui a arte no currículo escolar, apenas como atividade educativa e não como disciplina. Apesar do avanço, o resultado foi contraditório. Muitos professores não tinham capacitação para ensinar, os que tinham, era de curto prazo, reduzindo o ensino de artes a documentos oficiais e livros didáticos.

Nos anos de 1980, surge o movimento Arte-Educação, que uniu opiniões em encontros e eventos de associações de arte-educadores, universidades e entidades públicas e privadas sobre o cenário do ensino de arte no Brasil e sobre como melhorá-lo.

O movimento de Arte-educação impulsionou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório, atualmente redigida desta forma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em 1997 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte no Brasil. Este documento norteador estabelece quatro modalidades artísticas para a educação artística: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

A história da Arte no Brasil faz compreender o descaso histórico com a disciplina que ocasiona a má formação dos professores, o conhecimento superficial do professor das modalidades artísticas e da ausência desta disciplina no Ensino Fundamental I.

## O SURGIMENTO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

Numa breve revisão da história do teatro, o seu surgimento na questão educacional ocorre no século V a. C.

A educação grega valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Para Platão, toda criança deveria participar de jogos adequados a sua faixa etária, pois sem este ambiente lúdico, as crianças jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. Acreditava que a educação deveria desenvolver a naturalidade e o caráter, ou seja, cada criança deveria ser livre para expressar-se através dos jogos, pois, desta forma formaria seu caráter sem intervenções.

Aristóteles assim como Platão destacava o jogo como de máxima importância para o processo educativo, pois ao educar uma pessoa, o professor estará preparando este ser para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer.

Para os romanos, o teatro era uma imitação com propósito educacional que pudesse ensinar lições morais.

Na Idade Média, os senhores da igreja coordenavam o teatro. Por volta do século IX, O rei do Sacro Império Romano-Germânico, fundou escolas e monastérios por toda a Europa, a partir dos quais houve mudanças gradativas e o teatro foi reavaliado. São Tomas de Aquino adaptou a filosofia aristotélica à fé católica, dando então aprovação a representação, desde que ela fosse pura recreação. E por cinco séculos o ensino do teatro propagou-se pelas escolas, encenando os mistérios e as moralidades, propiciando às massas sua educação.

Na renascença, surgiram academias onde estudiosos de obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias e o teatro na escola começaram a florescer.

Rabelais criou 316 jogos para exercitar a mente e o corpo, além disso, introduziu o teatro, a dança, o canto, a modelagem, a pintura, o estudo da natureza e os trabalhos manuais nas escolas da França.

Da metade do século XVI à metade do

século XVII, o teatro era tolerado apenas nas escolas e com a imposição de ser moralmente sadio e apresentado em latim, devido aos ataques dos puritanos. Na última metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se nas escolas inglesas, a exemplo da França, teatro e dança para as meninas.

Para Rousseau, filósofos de diversas épocas, reconheceram a importância dos jogos de expressão para a criança que influenciou as teorias de Froebel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, a primeira fase da educação da criança deveria ser toda baseada em jogos:

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados. (ROUSSEAU apud REVERBEL, 1989, p. 14)

A visão de Rousseau aponta para a valorização da infância, apreciando a possibilidade da criança vivenciar esta fase com brincadeiras, jogos, imaginação, enfim, para ele todas as espontaneidades típicas da infância devem ser exploradas. Ele conclui afirmando que ao privar a criança da infância, esta se tornará um adulto sem perspectivas e sem sonhos, tornando-se até mesmo um ser incompleto, por ter avançado uma fase da vida tão importante.

E assim diversos caminhos foram trilhados no sentido de oferecer uma educação teatral na escola como haviam feito os gregos.

## O TEATRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, no século XVI, a chegada dos Jesuítas origina a história do teatro no Brasil. Este período constitui o início do teatro na educação brasileira. O representante desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta, através de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua

geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático).

Anchieta utilizou a linguagem teatral para difundir os ensinamentos católicos, enfatizando o temor e o amor de Deus. Sua preocupação estava baseada numa ordem que se iniciava com o relato da prática do pecado, a narração da sua condenação e a imposição do castigo, finalizando com a redenção dos pecadores pela igreja católica. Através dos personagens, salientavam os aliados e os inimigos da Igreja, manipulando a educação, para que a igreja mantivesse seu poder.

Segundo Dario Fo (2004), os jesuítas impuseram uma censura drástica durante o século XVII, logo depois da grande Reforma. Portanto, inibia-se na prática teatral a presença de qualquer personagem cômico ou que estabelecesse provocação e dialética. Partindo da conclusão que a catequização por parte dos jesuítas significava um exercício do poder, Fo (2004, p.187) o relaciona à possível ausência da comédia no teatro das colônias, “o poder, qualquer poder, teme, mais do que tudo, o riso, o sorriso, a troça, a gargalhada, pois a risada denota senso crítico, fantasia, inteligência, distanciamento de todo e qualquer fanatismo”.

Ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra História Concisa do Teatro Brasileiro, encontra-se a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, o teatro no Brasil oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica.

Entretanto, por questões políticas e econômicas, os jesuítas foram expulsos do Brasil, para que os objetivos da educação não mais prezassem o ensino da fé, mas os interesses do Estado, e as artes foram esquecidas pelo governo de Pombal.

Pouco após a chegada da família real ao Brasil, em 1820 é criada a Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas, neste período não houve o ensino do teatro.

Mas, apesar de o teatro aparecer nas escolas desde tempos mais remotos, o Teatro-Educação, propriamente dito, começa a existir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX com a caracterização do ensino laico.

No Brasil o teatro começa a se modificar com o movimento da escola nova em 1920, e ganhou força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um movimento que colocou a arte num novo pedestal, além da preocupação com o ensino de artes por artistas e intelectuais, as artes ganham atenção dos órgãos públicos especialmente do setor educacional.

Os conteúdos da escola foram discutidos e estabeleceu-se que no currículo escolar tivesse a presença de atividades físicas, manuais e lúdicas. O professor passou a ser visto como mediador das atividades dos alunos, sendo o aluno o centro do processo educativo, podendo este exercitar sua criatividade através das atividades lúdicas.

Em 1954, Peter Slade publica o livro “O Jogo Dramático Infantil” que aponta para o teatro na educação como catarse emocional necessária à criança. Segundo , a Catarse é o meio através do qual o homem purifica sua alma, através da representação trágica. Para ele, a tragédia é um estilo derivado da poética dramática, e consiste na reprodução de ações nobres, por intermédio de atores, os quais imitam no palco as desventuras dos heróis trágicos que, por escolhas mal realizadas, passam da felicidade para a infelicidade, provocando na plateia sentimentos de terror e piedade, purgando assim as emoções humanas. Sendo assim, o teatro permite que a criança exponha seus sentimentos mais íntimos, livrando-se de cargas emocionais maléficas a ela, como por exemplo: Uma criança que apanha dos pais e é ameaçada para que mantenha os atos de violência em segredo, ao dramatizar uma cena semelhante sendo ela o opressor ou assumindo o papel de oprimido ela estará descarregando seus sentimentos através do teatro, isto irá provocar uma catarse, uma liberação emocional, que

amenizará seus distúrbios. A partir daí os valores emocionais do teatro ficam em destaque.

Em 1971 foi publicada a lei 5692/71 que exigia um único professor de educação artística (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar dos atuais ensino fundamental e médio, considerada como atividade educativa e não disciplina.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que buscava a valorização e inovação do ensino de arte. Esse movimento, muito influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997).

O referido movimento tem em Ana Mae Barbosa uma de suas principais representantes. Foi ela quem desenvolveu a Proposta Triangular, que sugere que o ensino da arte seja desenvolvido em três grandes eixos: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética (BARBOSA, 1991). Ideais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Antes da Lei 5692/71, havia no Brasil apenas 30 cursos de arte, após sua implantação, esse número cresceu para mais de duas centenas; e destas, 98 são licenciaturas em educação artística e 29 em artes cênicas. Apesar do aumento considerável, ainda há um número tímido de espaços de formação de arte-educadores com habilitação em teatro.

Dentro deste panorama, o teatro começa a expandir seu espaço, formando pessoas para o ensino da arte e tendo presença marcada na escola pelo PCN de arte e por arte-educadores.

## **TEATRO NA ESCOLA: CENÁRIO ATUAL**

Atualmente, as artes ainda são vistas como pouco necessárias ao conteúdo programático nos cursos de formação de professores, poucas faculdades de Pedagogia possuem a disciplina de Artes em sua grade curricular.

Apesar das teorias contemporâneas conspirarem para um ensino multidisciplinar e interdisciplinar, numa concepção sócio construtivista onde o aluno constrói seu aprendizado tendo o professor apenas como mediador da aquisição do conhecimento, ainda é presente o ensino tradicional, ministrado pelo professor com recursos arcaicos.

É frequente a discussão entre os educadores sobre a importância da utilização de diversos recursos pedagógicos para que a aprendizagem de todos os alunos seja alcançada, tendo em vista ainda a heterogeneidade das classes atuais, pouco se tem feito para que a discussão entre em prática.

A realidade no ensino fundamental é outra, professores, funcionários da escola, pais de alunos e até mesmo os estudantes, concebem a arte como um ensino supérfluo e destinado para as classes mais favorecidas, como se afirmassem que arte e cultura não podem ser tratadas nas escolas, mas, sim sob a motivação da família.

Muitas famílias, sobretudo as de classes menos favorecidas, não frequentam peças teatrais, muitas nunca entraram num teatro por diversos motivos: escolarização precária, baixa remuneração, falta de interesse, entre outros. O trabalho com teatro em sala de aula implica em que o professor realize um diagnóstico da comunidade escolar, levantando dados sobre o que sabem do assunto.

Quando os alunos possuem um contato com o teatro, na escola eles ficarão menos ansiosos, poderão contribuir com relatos de experiências e com a participação da família. Já com crianças que nunca tiveram contato com o teatro, a ansiedade será maior, ao professor cabe fazer uma verificação sobre o que os alunos imaginam ser o teatro e quais são suas expectativas com relação a essa atividade para poder fazer o seu planejamento.

O teatro tem sido compreendido por professores como a cópia de histórias, através de textos decorados e pela atuação de alunos

selecionados por padrões estereotipados, sem uma breve introdução do teatro de forma lúdica, não há se quer a preparação corporal com séries de alongamento e aquecimento imperativos ao bom funcionamento do corpo durante as atividades, bem como não há preparação artística através de exercícios e jogos teatrais, indispensáveis para um trabalho de qualidade no teatro.

Os exercícios e jogos teatrais têm como objetivo o estímulo a criatividade, reconhecimento das habilidades corporais, desenvolvimento da imaginação, ampliação do vocabulário, contato com o outro, perda da timidez, exploração dos sentimentos, aumento da autoestima, promove a atenção, dentre outros.

Nesse sentido, o teatro quando é devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança despertando o gosto pela leitura, promove a socialização e melhora a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. O teatro ainda possui um sentido filosófico que leva o aluno a repensar sobre o mundo e as relações interpessoais que nele se manifestam. Por fim, ainda possui o caráter lúdico, estabelecendo-se como forma de lazer.

Tendo por base estudos advindos de experiências didáticas, alguns pensadores relatam a forma como o teatro deve ser trabalhado na escola. Segundo Reverbel (1996), o teatro deve ser explorado pelo educador dentro da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas.

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p.: 25)

Sobre tal afirmação e meu interesse por experimentar a presença do teatro na escola, o local onde leciono trabalha o Projeto Meio Ambiente, a classe que estou atende crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos, iniciamos o trabalho falando sobre o ciclo da água, buscamos explicar este fenômeno da natureza de diversas formas, através de experimento, confecção de livro e para finalizar fizemos uma dramatização com os alunos. Os alunos participaram da confecção dos figurinos e do cenário, bem como da escolha dos personagens desta forma, pudemos discutir em grupo como seriam esses figurinos e se os alunos iriam adaptar-se a ele. Alguns alunos não suportavam a utilização de máscaras e optaram pelo teatro de fantoches, outros optaram por roupa feita em TNT. Mesclando as variadas formas de fazer teatro, todos os alunos participaram, sem constrangimento ou desconforto.

A partir desta dramatização pudemos perceber se os alunos haviam de fato compreendido o processo da chuva. As crianças repetiram a encenação várias vezes até chegar a história correta, durante as encenações uns iam questionando os outros sobre os movimentos que faziam, nós mediamos todo o processo com indagações para que todos pudessem refletir sobre o que estavam fazendo. Após esta experiência os alunos aprenderam a expressar suas opiniões e a respeitar a opinião do outro, assim como, seu momento de falar.

A escola não precisa de um espaço com poltronas numeradas, palcos, cortinas ou figurinos para montar uma peça. A escola pode adaptar-se com os materiais que tem, utilizando a criatividade dos próprios alunos para a confecção dos adereços de uma peça teatral.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a

preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155)

A citação de Reverbel (1979), aposta num futuro promissor para o teatro na escola, a partir da formação de educadores e o apoio do governo, mas atualmente, os professores têm como apoio apenas o PCN de Arte, que orienta um conteúdo básico que na prática é insuficiente para o real trabalho com a disciplina em sala de aula.

O trabalho com o teatro necessita de formação prática e teórica dos professores para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Os alunos precisam saber a história do teatro no Brasil, pois, podem fazer analogia com fatos históricos presentes na disciplina de História, precisam ainda compreender os exercícios essenciais ao desenvolvimento de preparação do seu corpo, refletir as relações humanas e o espaço onde vive indispensáveis ao exercício da crítica, analisar, criar, escrever textos exercitando a ortografia, unindo diferentes conteúdos num só recurso.

### **PCN DE ARTE E A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Atualmente, os professores utilizam o PCN Arte para apoiar a sua prática pedagógica no ensino do teatro, bem como de outras manifestações artísticas.

No entanto, no documento há a ausência de conteúdos metodológicos que contemple a linguagem teatral e as demais linguagens artísticas, dificultando o trabalho do professor, principalmente para aquele que utiliza o PCN. Por ser um documento Nacional todos os educadores precisam estar cientes de sua existência e de seu conteúdo. Sendo assim, busca-se neste documento um apoio às aulas, porém, grande parte dos conteúdos presentes nos PCN, fornecem apenas subsídios teóricos que nada contemplam a prática do educador. Esse espaço entre teoria e prática evidencia a enorme responsabilidade exigida do professor e as insuficientes ações do poder público quanto à formação continuada.

A proposta dos PCN na área de Arte é complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira devida a sua grande complexidade de informações e exigências, o que seria necessário o apoio de um professor especializado ou minimamente formação constante. Esta questão é confirmada pelo próprio documento:

“Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada na área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares.” (PCN Arte, 1997, p. 57)

Ambas as sugestões necessitam de interesse e investimento político, algo que no Brasil parece distante de concretizar. Nesta questão, os interesses políticos são claros: mascarar um ensino engessado e desvalorizado com propostas supostamente inovadoras, num documento de difícil compreensão, a teoria e a prática novamente, se distanciam.

Para que isso de fato aconteça é necessário contar com recursos materiais que atendam às necessidades da prática em cada linguagem artística oferecendo espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. É ainda necessário que o professor seja valorizado, tenha uma remuneração condizente com seu esforço e, sobretudo formação e acompanhamento pedagógico constante.

Além disso, não há professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas na escola. Deste modo, há o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais.

A dificuldade do professor nos anos iniciais é ainda maior devido este profissional ser polivalente, e ter nesta fase do ensino muitas exigências quanto a alfabetização, por meio das Provas Brasil e Pisa. Tendo este profissional apenas de 4 a 5 horas com uma média de 30 a 35 alunos, o ensino de arte é quase improvável sem um planejamento permanente desde a educação

infantil e que conte com a participação da equipe escolar neste sentido.

Enfim, com esse panorama possivelmente trabalharão com as linguagens artísticas, os educadores mais empenhados e as escolas de elite.

A esse respeito, Japiassu conclui:

“(…) constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’ – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas” (2001, p.17).

## VIVÊNCIAS TEATRAIS NA ESCOLA

Este capítulo tratará da pesquisa do uso do teatro na escola, mostrando em quais instituições este recurso está sendo utilizado e de que forma ele tem contribuído para o aprendizado dos alunos nas instituições que acreditam nesta linguagem. Neste sentido, o PCN Arte esclarece:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. (PCN ARTE, 1997, pg 58)

## APRESENTAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MACAPÁ

O Macapá realizou um projeto em 80 instituições da rede municipal, intitulado de “Volta às Aulas” e coordenado pela Fundação Municipal de Cultura, contou com a participação de 15 grupos teatrais.

As apresentações tinham como temas: preservação do meio ambiente, o combate à violência, o trabalho infantil e o bullying. Os espetáculos eram abertos à comunidade escolar,

possibilitando assim o contato com as artes cênicas ao público local.

“O teatro ajuda a ensinar através dos elementos lúdicos. O projeto também cumpre o seu papel social, pois beneficia aqueles que não têm acesso às casas de espetáculos da cidade”, disse a diretora-presidente da Fumcult, Márcia Corrêa.

Os grupos teatrais participantes foram selecionados por meio de edital e atendeu grupos de teatro e circo do estado, valorizando com esta atitude os artistas locais e oferecendo espaço para que estes artistas possam demonstrar seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu concluir que o teatro não está sendo utilizado por grande parte das escolas, ainda que faça parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Na pesquisa evidenciou-se a carência de informações sobre escolas que trabalham neste sentido de uma forma qualitativa.

Pôde-se ainda averiguar o quanto o PCN de Arte é complexo e ao mesmo tempo trata a questão teatral de forma teórica e superficial, o que além de dificultar a compreensão do professor ainda não alcança a prática. É evidenciada assim a presença suprema de artes visuais na escola, negligenciando as demais manifestações artísticas presentes no PCN: música, teatro e dança.

Chega-se a conclusão de que o trabalho com arte na educação brasileira é precário devido a má formação dos professores, a falta de recursos pedagógicos, ausência de espaço físico e a sobrecarga de funções do professor das séries iniciais, devido este profissional ser polivalente. Este trabalho somente será viável quando o professor, além de ser comprometido, ter habilidade ou formação nesta área. Ou ainda, quando a escola apostar nesta linguagem de expressão para ensinar e buscar formação continuada para os professores.

Por fim, vencidas as dificuldades de estrutura e formação, considera-se que o teatro em sala de aula é uma ferramenta pedagógica importantíssima para o currículo do ensino fundamental, pois torna as aulas mais dinâmicas, além do que, trata-se de um recurso interdisciplinar que perpassa todas as disciplinas do currículo. O teatro permite ao aluno desenvolver a autonomia, a crítica, a argumentação, a reflexão, o discurso, a convivência em grupo, o conhecimento corporal, o autoconhecimento, dentre tantas outras competências indispensáveis para a formação do cidadão, garantida e exigida por lei.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte** – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. **Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia**. 2010. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)> Acesso em: 19 nov 2014 às 10:29.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 19 nov 2014 às 10:24.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997 v.1: Introdução.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997b. v.6: Arte.
- BRUNER, Jerome. Seymour. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973 apud HAUER, R.M. Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica. UFPR, Curitiba, 2005.
- FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- GUTERRES, Suzana. Durán Roberta. **Projeto a escola vai ao teatro**. Porto Alegre. Disponível em: <[http://www.teatronovo.com.br/escola\\_vaiteatro/projeto\\_escola\\_principal.html](http://www.teatronovo.com.br/escola_vaiteatro/projeto_escola_principal.html)> Acesso em 13 nov 2014 às 18:17.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.
- LEAL, Henrique Silveira. **Ouvir, pensar e representar: o teatro na escola** Aluno de graduação do Curso de Letras, Faculdade Cenecista de Osório/ FACOS-RS. Estudo desenvolvido no Grupo de Estudo do curso de Letras. Disponível em: <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro\\_2011/pdf/ouvir\\_pensar\\_e\\_representar\\_-\\_o\\_teatro\\_na\\_escola.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/ouvir_pensar_e_representar_-_o_teatro_na_escola.pdf)>. Acesso em 06 nov.2014.
- LESME, Adriano. **Professor utiliza teatro para ensinar ciência aos seus alunos**. Rio de Janeiro, 26 abr 2013. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/noticias/professor-utiliza-teatro-para-ensinar-ciencia-aos-seus-alunos/32692.html>> Acesso em: 13 nov 2014 às 09:43.
- OPERADORA VIVO. **Vivo EnCena**. Disponível em: <[http://www.vivo.com.br/portalweb/appmanager/env/web?\\_nfpb=true&\\_nfls=false&\\_pageLabel=P88600110301398196349748#](http://www.vivo.com.br/portalweb/appmanager/env/web?_nfpb=true&_nfls=false&_pageLabel=P88600110301398196349748#)> Acesso em 13 nov 2014 às 19:15.
- PEREGRINO, Yara; SANTANA, P. **Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs**. Disponível em: <[http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e\\_este\\_o\\_ensino.pdf](http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf)> Acesso em: 13 nov às 18:30.
- PREFEITURA DE MACAPÁ, **Volta às Aulas com Teatro proporciona lazer e aprendizado aos alunos da rede municipal de Macapá**. 26 mar 2014. Disponível em: <<http://www.macapa.ap.gov.br/noticia.php?cod=1409>> Acesso em 13 nov 2014 às 09:34.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- REVERBEL, Olga. **Teatro em sala de aula**. Rio de Janeiro: Ed José Olympio, 1979.
- REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- REVERBEL, Olga. OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos?** Atividades Básicas. Porto Alegre: Ed. Kuarup, 1989.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO, **Projeto 'Viver no Campo' integra Semana do Meio Ambiente e tem início na próxima terça**. São Paulo, 16 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=27465>> Acesso em: 13 nov 2014 às 18:51..
- SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- SILVA, Maria Cristina Garcia Teixeira da. **Cultura na escola: vivências artísticas culturais no ensino público estadual**. Espírito Santo, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/download/CulturanaEscolavivenciaartisticasculturainoensinopublicoestadual.pdf>> Acesso em: 13 nov 2014 às 10:07.
- SILVEIRA, Fabiane Tejada. **O projeto**. Rio Grande do Sul, 2010 Disponível em: <.pjtteatronasescolas.blogspot.com/> Acesso em 13 nov 2014 às 09:58.



# ARTETERAPIA, LUDICIDADE E INCLUSÃO

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

## RESUMO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente quando associada às Artes Visuais. Esta área de conhecimento utiliza diversas linguagens que beneficiam além desta etapa escolar, a Educação Especial. Como metodologia, escolheu-se a revisão bibliográfica para discutir os aspectos principais quanto ao tema. Como objetivo geral, o presente artigo traz uma discussão sobre as contribuições da Arteterapia no processo de inclusão; e como objetivos específicos, a importância do desenvolvimento dos estudantes com deficiência por meio dessa ferramenta educacional eficaz. Pode-se destacar entre os principais resultados que a participação das crianças com deficiência em atividades lúdicas promove a integração com as demais, independentemente de suas limitações. O lúdico ensina a respeitar e aceitar as diferenças, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Educação Infantil; Formação Integral; Percepção.

## INTRODUÇÃO

Conforme observado por Souza e Carvalho (2013), é essencial que o estudante com deficiência tenha suas particularidades respeitadas no ambiente educacional. Negar essas diferenças implica em não atender plenamente suas necessidades específicas. Portanto, é fundamental adotar abordagens diferenciadas tanto para esses estudantes quanto para os demais, visando o desenvolvimento da autonomia individual.

O papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é crucial nesse contexto, pois ele colabora com o professor da sala regular, utilizando recursos pedagógicos diversificados, como a Arteterapia, para estimular os estudantes por meio de atividades lúdicas e materiais adequados.

A educação precisa considerar a formação integral do indivíduo, não apenas fornecendo conhecimentos científicos, mas também promovendo a inteligência perceptiva que leva à análise emocional. O desenvolvimento emocional deve ser parte integrante do cotidiano escolar, sendo crucial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e para a formação de opiniões.

Urrutigaray (2003) argumenta que a Arteterapia não apenas promove o aprendizado, mas também facilita a conquista da autonomia por meio de ações criativas. Além disso, o uso da Arte possui uma função terapêutica significativa, integrando aspectos psicopedagógicos, estabelecendo uma conexão profunda com o desenvolvimento cognitivo e proporcionando uma ressignificação das ações individuais.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. Pós-graduada em MBA pela UNINOVE, Arteterapia em Educação pela Faculdade Polis das Artes. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental o, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral discutir as contribuições da Arteterapia no processo de inclusão dos estudantes com deficiência ao longo da Educação Infantil, com o propósito de transformar escolas antes excludentes e discriminatórias em ambientes inclusivos.

Como objetivos específicos, busca-se analisar a importância do desenvolvimento dos estudantes com deficiência por meio de uma revisão conceitual e prática, além de considerar as políticas que respaldam essa abordagem pedagógica, enfatizando a inclusão da Arteterapia como uma ferramenta educacional eficaz.

Para realizar esta pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa, adequada para explorar as dimensões e possibilidades da Arteterapia durante a Educação Infantil, especialmente junto às crianças com deficiência, a fim de compreender profundamente seu impacto educacional.

## **SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO**

A Arte-educação, conforme Ana Mae Barbosa, foi incorporada à Educação por volta de 1970. Educadores insatisfeitos com a separação entre arte e educação começaram a questionar essa ideia. Segundo a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino da arte foi estabelecido como obrigatório, tornando-a uma ferramenta educacional que estimula a expressão de ideias e a criatividade pessoal.

A arte desempenha um papel multifuncional na educação, capaz de abordar diversas questões. Com o surgimento de mudanças sociais, capitalismo e consumismo, o tempo dedicado ao lazer diminuiu, afetando a expressão artística nas escolas. Essa realidade revela uma carência de canais para o desenvolvimento de valores e emoções, o que pode levar a um irracionalismo profundo. Danças, festas, artes e rituais, essenciais para nossa experiência humana, foram substituídos

por atividades não criativas e alienadas (DUARTE JUNIOR, 2007).

A educação em Arte visa formar indivíduos, conferindo sentido de existência e percepção do mundo através das emoções pessoais e referências simbólicas como cultura, memória e criatividade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte destacam o desenvolvimento de habilidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, fundamentais para a compreensão e interpretação do mundo (BRASIL, 2000).

De acordo com Duarte Junior (2007), a arte é essencial na educação por integrar razão e emoção. O ensino de Arte busca desfazer a concepção limitada de que arte e educação são separadas, proporcionando espaço e ferramentas para que os alunos compreendam diferentes culturas, ideais e perspectivas. Assim, o ensino de arte visa tornar concretas emoções e ideias que frequentemente são difíceis de expressar verbalmente, incentivando uma reflexão sobre o ambiente e a compreensão pessoal (VILAÇA, 2014).

De maneira geral, a arte sempre foi vista como um objeto de contemplação, o que resultou em seu valor como ferramenta educacional não ser levado a sério, sendo considerada mais como um lazer (BARBOSA, 2006). Nos últimos anos, dentro do ambiente escolar, os conteúdos relacionados ao ensino de artes têm sido desvalorizados.

O Ministério da Educação (MEC) adotou a Medida Provisória nº 746/2016, propondo uma reforma para esse nível de ensino, alterando o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que a arte deixasse de ser obrigatória, especialmente nos anos finais. Para o governo federal, o modelo atual de ensino é considerado monótono, o que gerou protestos por parte de alunos e professores contra a proposta. Infelizmente, a própria educação acabou desvalorizando a arte, que deveria ser sua aliada.

É viável utilizar a arte como método de ensino para envolver e cativar os estudantes, permitindo que eles questionem padrões estabelecidos e comportamentos, enquanto aprendem a respeitar e valorizar outras culturas e perspectivas. Este processo possibilita a expressão natural de sentimentos e ideias que muitas vezes não são verbalizadas conscientemente (VILAÇA, 2014).

Portanto, a educação em arte deve promover a formação do senso crítico dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de interação e incentivando o respeito por diferentes culturas e visões de mundo.

Os estudantes devem ser estimulados a pensar e criar, não apenas para compreender seus direitos e deveres, mas também para explorar como podem contribuir para mudanças sociais. Os profissionais da área educacional devem adotar uma visão holística, que considere não só aspectos educacionais, mas também o desenvolvimento integral dos alunos (SAVIANI, 2002).

Atualmente, o ensino da arte abrange quatro áreas principais: artes visuais, música, dança e teatro, todas exigindo uma formação especializada dos professores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido um documento de orientação central, onde ocorreram muitas discussões sobre o ensino de arte e suas conexões com outras disciplinas, como as línguas (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

Segundo os pesquisadores, a integração de diferentes conhecimentos disciplinares, objetos de estudo, tecnologia e novos métodos de ensino deve proporcionar aos estudantes diversas oportunidades de desenvolvimento:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação:

[...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

A BNCC aproxima o ensino da arte do referencial proposto pelas escolas, com o objetivo de definir o que todos os alunos brasileiros devem aprender desde a educação infantil até o final do ensino médio (BRASIL, 2017, s/p.).

Este documento, portanto, oferece novas possibilidades de ensino, conferindo maior consistência e questionando o modelo educacional vigente: "Os currículos não devem tratar a arte como mero adorno ou atividade festiva, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que permite aos estudantes criar e recriar saberes artísticos e culturais" (BRASIL, 2017, p. 234).

## **SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No Brasil, a Educação Especial foi mencionada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Na década de 1970, foi criado o CENESP, órgão vinculado ao MEC, para centralizar as políticas educacionais. Ao longo do tempo, diversos órgãos foram criados, substituídos e extintos. A Educação Especial ganhou força especialmente a partir da Declaração de Salamanca em 1994, da promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

Destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, em 1994, que ressaltou a importância de incluir pessoas com deficiência em classes regulares e adotar uma pedagogia centrada nos alunos, entre outros aspectos fundamentais para o processo de inclusão.

Portanto, a discussão sobre inclusão no ambiente escolar é ampla e complexa, não se limitando apenas aos estudantes com deficiência, mas abrangendo todos os envolvidos

no processo educativo. Nascimento (2014) argumenta que, apesar da legislação existente, muitas escolas ainda não oferecem uma educação de qualidade, mais excluindo do que incluindo.

Segundo o autor, muitas escolas não possuem estrutura ou abordagem pedagógica adequadas para atender estudantes com necessidades especiais. Portanto, é crucial transformá-las com a colaboração de funcionários, professores e famílias, um passo essencial para acolher e respeitar esses estudantes.

Todos devem ter a oportunidade de aprender em ambientes que considerem diferentes tipos de inteligências, abraçando as múltiplas habilidades de cada um. Além de abordar conteúdos acadêmicos, é responsabilidade do professor promover atividades que incentivem a interação entre os estudantes e o apoio mútuo, essencial para alcançar uma inclusão efetiva (CARVALHO, 2009).

Promover a autonomia desses estudantes é igualmente crucial para sua integração na sociedade, sendo atividades lúdicas, como o ensino de arte, um meio eficaz para encorajar sua participação e interação, impactando positivamente suas vidas. Portanto, cabe à escola, à equipe administrativa e aos professores garantir a acessibilidade aos recursos necessários para promover o desenvolvimento integral desses estudantes.

A presença de profissionais especializados também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar. Aqueles que ainda não estão capacitados devem passar por formações continuadas, focadas principalmente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes para que eles se sintam plenamente integrados na sociedade (NASCIMENTO, 2014).

No que diz respeito ao papel do professor, é essencial que ele reflita sobre suas práticas e utilize métodos lúdicos que possam facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem

desses estudantes. A Arteterapia, por exemplo, é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento e ensino desses alunos.

Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2009. p.81).

A Educação Especial tem sido uma área de destaque em vários países, incluindo o Brasil, com o objetivo central de proporcionar condições para que os estudantes com necessidades especiais possam se desenvolver plenamente e alcançar sua autonomia. Existem diversas leis que asseguram esses direitos.

## **SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA**

Aos professores compete, entre outras responsabilidades, elaborar, produzir e organizar atividades, recursos pedagógicos e estratégias que considerem as necessidades específicas dos estudantes, especialmente os que requerem atenção especial. Além disso, podem desenvolver materiais e implementar diversas ações pedagógicas, como a utilização da Arteterapia, visando fortalecer suas habilidades e promover autonomia.

No contexto da disciplina de Arte, especificamente sobre a Arteterapia, trata-se de um campo do conhecimento que envolve expressões por meio da pintura, do desenho, e da expressão corporal, promovendo uma integração completa e desenvolvendo tanto aspectos cognitivos quanto afetivos em relação ao mundo ao redor (ARCURI, 2006).

Durante a última década do século XX, surgiram novas metodologias voltadas para o ensino de Arte, com o objetivo de aprimorar a compreensão integral da disciplina. Isso contribui para mitigar questões relacionadas às emoções e ao aprendizado dos estudantes, incluindo

terapias artísticas derivadas de práticas clínicas ou atendimento terapêutico, visando aprimorar a comunicação, o autoconhecimento e a imaginação dos pacientes. A Arteterapia tornou-se um método alternativo amplamente utilizado por estudantes de diferentes níveis educacionais, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Contudo, conforme Bordin (2014) argumenta, para aprofundar o entendimento sobre o tema, é crucial reavaliar a prática da Arteterapia. Como uma abordagem interdisciplinar, é fundamental desenvolver os estudantes de maneira holística, baseada no conhecimento e na transformação.

Portanto, essa área do conhecimento pode ser vista como um tratamento abrangente e lúdico, aplicável em diferentes contextos e capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento humano. O cerne do ensino é formar indivíduos capazes de agir e transformar a sociedade, interagindo emocionalmente com outros indivíduos.

Nesse contexto, a função da educação é cultivar habilidades nos estudantes para que possam conviver harmoniosamente com os outros na sociedade. Acredita-se que a convivência social é uma habilidade que deve ser cultivada nas escolas, preparando os indivíduos para interagir de maneira construtiva em suas famílias e comunidades. Conviver com os outros envolve o autoconhecimento e o entendimento dos próprios limites. Nesse sentido, a Arteterapia pode oferecer valiosas contribuições, facilitando a compreensão mútua e a expressão das emoções.

Para fomentar o processo educativo, é essencial promover o autoconhecimento, gerenciar conscientemente nossos limites e possibilidades, bem como aceitar e respeitar as diversidades. Segundo Tommasi (2011), a partir desse autoconhecimento, torna-se viável estabelecer limites e respeitar as diferenças.

Com essa compreensão, torna-se possível estabelecer interações entre pessoas de

diferentes origens étnicas, promovendo uma cultura que valorize o respeito às diversidades culturais. A Arteterapia emerge como uma metodologia na qual o professor não apenas explora sua própria história e questões sociais, mas também proporciona aos estudantes oportunidades semelhantes. O autoconhecimento também pode estimular a imaginação.

Num contexto histórico em que a criatividade é cada vez mais valorizada em diversas profissões, a Arteterapia desempenha um papel significativo. Segundo Santos (2000), desde o início, o sistema educacional deve promover momentos de autoconhecimento e desenvolvimento da criatividade entre os estudantes, servindo como uma ponte durante o processo de aprendizagem.

Nas escolas, a Arteterapia é uma estratégia viável. Professores versados em terapia artística dedicam-se a atender às necessidades dos estudantes, promovendo autoconhecimento, pensamento crítico e socialização.

Assim, a Arteterapia é um processo estruturado que organiza atividades artísticas planejadas, adaptando-as em termos de alcance, idade, acompanhamento e avaliação (BORDIN, 2014). A Arte, em sua plenitude, não apenas proporciona uma visão positiva da vida, mas também promove descontração, confiança e liberdade através do aspecto lúdico. A presença do lúdico oferece oportunidades para o desenvolvimento criativo, permitindo que os estudantes explorem todo o seu potencial.

O ato criador acontece a cada gesto, pensamento, palavra ou figura, quando algo é evocado à consciência e parte da essência primordial do Ser. As situações singelas como a escolha de uma cor, a escrita de uma palavra, a construção de uma frase ou mesmo de um poema são extremamente significativas e intimamente ligadas ao momento de prazer vivenciado (ALLESSANDRINI, 1996, p. 32).

Valladares (2004) destaca que ao experimentar a Arte na Educação Infantil, a criança cria e recria sua compreensão de mundo, potencializando autoconfiança e autoestima, fundamentais para o desenvolvimento. Essas descobertas, tanto internas quanto externas, carregam significado e valor, permitindo à criança desenvolver-se afetiva, emocional e cognitivamente. O autor também enfatiza que a Arteterapia abrange aspectos culturais, psicomotores e sociais, essenciais para o desenvolvimento da saúde mental.

Allessandrini (1996) discute que a Arteterapia visa integrar as expressões verbais e não verbais da criança, podendo ser promovida por meio de dinâmicas de grupo, onde as crianças compartilham vivências e atividades que têm sentido e significado.

### **O USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPLANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Educação Infantil abrange o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, incluindo cognitivo e motor. Entre as abordagens para trabalhar esses aspectos, destaca-se a ludicidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) enfatiza que nesta fase educacional, as crianças devem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas e jogos, promovendo o exercício das capacidades motoras, a descoberta e o início do processo de alfabetização (BRASIL, 1998).

A ludicidade é considerada um facilitador durante a aprendizagem, pois está fundamentada no desenvolvimento integral da criança, especialmente na infância, período em que elas desenvolvem o pensamento e o corpo.

Historicamente, crianças com deficiência foram muitas vezes vistas como incapazes de aprender, construir conhecimento e viver em sociedade. Durante anos, foram submetidas a métodos mecânicos e repetitivos que apenas retardam seu desenvolvimento cognitivo, aprendizado e autonomia.

Para promover a aprendizagem inclusiva, as escolas precisam se reestruturar para garantir

igualdade de oportunidades a todos os estudantes, evitando segregação e isolamento dos alunos com deficiência. A Educação está passando por uma transformação para atender a todos sem distinção, desenvolvendo diferentes competências e habilidades conforme suas necessidades.

A rotina escolar tem mostrado que o processo de inclusão pode ser facilitado com preparo e dedicação dos profissionais, apoio especializado quando necessário, e adaptações curriculares que garantam acesso pleno ao currículo (CARVALHO, 2009).

O lúdico é uma prática escolar fundamental que não apenas estimula a construção do conhecimento, mas também promove o desenvolvimento das diferentes habilidades, sendo uma ferramenta educacional essencial. As possibilidades de trabalhar com a ludicidade são vastas, podendo relacioná-las ao prazer e à convivência, fundamentais para o desenvolvimento humano.

Nhary (2006) reforça que as atividades lúdicas são cruciais para o desenvolvimento das crianças com limitações, pois permitem que todas as crianças sejam vistas como capazes de participar de atividades coletivas, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Portanto, uma maneira eficaz de incluir esses estudantes durante a Educação Infantil é através do uso lúdico. Esse tipo de atividade desperta o desejo de interação com os outros, promovendo alegria, felicidade, prazer e aprendizado.

Assim, destaca-se o uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem como motivador e facilitador, permitindo que os estudantes com deficiência não apenas aprendam conteúdos, mas também vivenciem valores e atitudes positivas.

O conhecimento é construído através das relações estabelecidas e não simplesmente pela exposição a fatos ou conceitos isolados. A participação da criança em brincadeiras oferece insights importantes sobre seu

desenvolvimento, sua forma de aprendizagem e sua autonomia.

O brinquedo incentiva a criança a reconhecer diferentes elementos, independentemente de sua condição física, intelectual ou outras. Como afirma Resende (2018), toda criança nasce com o impulso natural de brincar.

Segundo Vygotsky (2011), os jogos e brincadeiras exercem influência direta no desenvolvimento infantil, exigindo a orientação e intervenção do professor para estabelecer regras e limites adequados a cada contexto lúdico. Para o autor, trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil proporciona significativos avanços para a criança.

Por fim, qualquer atividade lúdica, como brincadeiras, jogos e o uso de brinquedos, favorece o processo de inclusão, pois durante essas interações as crianças aprendem a compartilhar, a cooperar e a respeitar limites mútuos. Conforme Nhary (2006), a ludicidade é um traço essencial das culturas infantis, pois brincar não é apenas uma atividade exclusiva das crianças, mas uma das atividades sociais mais significativas para o ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar deve ser sempre acolhedor, proporcionando a inclusão de todos os estudantes, permitindo que convivam e se desenvolvam cognitivamente, afetiva e socialmente. A escola é o principal espaço de socialização, onde as crianças aprendem a interagir umas com as outras, independentemente de possuírem alguma deficiência.

A Arteterapia, como área de conhecimento, mostra-se eficaz no desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, promovendo sua autonomia. As vivências artísticas auxiliam no desenvolvimento de diversas competências, como criatividade, abertura ao novo e resgate da cidadania, eliminando exclusão, rejeição, isolamento,

preconceito e baixa autoestima. Facilita também a interação entre os alunos, tanto aqueles com características semelhantes quanto diferentes.

A participação das crianças com deficiência em atividades lúdicas promove a integração com as demais, independentemente de suas limitações. O lúdico ensina a respeitar e aceitar as diferenças, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor.

Portanto, o trabalho com o lúdico nas escolas é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A participação em jogos e brincadeiras permite que elas descubram a si mesmas e estabeleçam relações de troca e autoconhecimento com seus pares. Os professores, ao proporem atividades lúdicas, devem organizar experiências que não sejam apenas recreativas, mas que também promovam aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, as crianças utilizam diferentes linguagens para construir conhecimento, desenvolver ideias e encontrar respostas para suas curiosidades, integrando os conceitos de Arteterapia ao longo desse processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- ALLESSANDRINI, C.D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARCURI, I.G. (org.). **Arteterapia: um novo campo do conhecimento**. São Paulo: Vector, 2006.
- BARBOSA, A.M. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORDIN, V. et al. **Arteterapia em Saúde Mental**. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. 2014. Toledo. Arteterapia em Saúde Mental. Disponível em: [https://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/RE\\_ARTETERAPIA\\_EM\\_SAUDE\\_MENTAL.pdf](https://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/RE_ARTETERAPIA_EM_SAUDE_MENTAL.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- DUARTE JUNIOR, J.F. **Por que arte-educação?** 6.ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NASCIMENTO, L.B.P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil.** 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NHARY, T.M.C. **O que está em jogo no jogo.** Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

PIMENTEL, L.; MAGALHÃES, A.D.T.V. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 225 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 12 nov. 2022.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In **Revista Integração**, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 14.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: 2002.

SOUZA, C.F.S.; CARVALHO, N.D. **Arteterapia e Inclusão da pessoa com deficiência intelectual:** tecendo relações. VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/ Brasil, Educação e Contemporaneidade, 2013, 11 p. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10342/13/12.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

TOMMASI, S.B. (org.). **Arteterapeuta: um cuidador da psique.** 1ªed.: São Paulo, 2011.

URRUTIGARAY, M.C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens.** Rio de Janeiro: Wak, 2003.

VALLADARES, A.C.A. A arteterapia e a reabilitação psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico. In: VALLADARES, A.C.A. (Org.). **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental.** São Paulo: Vetor, 2004. p. 11-13.

VILAÇA, I.C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, nº 04, Jul/Ago, 2014. Disponível em: [https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/05\\_ARTE\\_EDUCACAO\\_METODOLOGIA\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.** Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Acesso em: 15 jun. 2024.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

JANAINA PEREIRA DE SOUZA<sup>1</sup>

## RESUMO

A brincadeira é a principal atividade das crianças, uma vez que emergem as experiências de ação com o mundo, nela acontecem descobertas e aprendizagens. A criança necessita ter tempo e espaço para brincar. É de vital importância proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a atividade lúdica no ambiente familiar e educacional, fazendo com que as crianças explorem as diferentes linguagens que a brincadeira possibilita, fazendo com que desenvolvam a sua criatividade e imaginação. Nesse sentido, a metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica para discutir o tema em questão. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão a respeito das crianças e a educação ao longo da história; e como objetivos específicos, as contribuições de Vygotsky e Piaget para a aplicação de jogos e brincadeiras. Os resultados indicaram que brincando, a criança se estrutura e conhece a realidade. Dessa forma, o brincar não pode ser encarado como pura perda de tempo, ao contrário, é a forma que a criança tem de conhecer o mundo, por isso, extremamente essencial ao desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Brincar; Criança; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo procura demonstrar a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Inicia-se com uma abordagem histórica, mostrando que a preocupação com a infância nem sempre existiu e que, a partir do momento em que a concepção de criança passou a estar presente de forma clara na sociedade, foram surgindo especificidades para elas

Em seguida, nessa mesma linha, apresenta que as instituições voltadas para a infância sempre estiveram definidas pelo conceito de criança existente em cada época.

E, concluindo, são apresentadas as contribuições de Vygotsky (1996) e Piaget (1998), considerando que a investigação

científica promovida por esses autores nos revela como funciona o psiquismo infantil e de que forma se constitui os processos internos das crianças através de suas manifestações cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

O estudo da evolução do conceito de infância dentro de uma perspectiva histórica é fundamental para abordarmos o tema das brincadeiras e dos jogos infantis dentro das unidades educacionais; isto porque, de acordo com a concepção de criança que se tem, será formulada uma política educacional específica com uma instituição adequada para atendê-la.

Tem-se uma falsa ideia de que a família, considerando as crianças que a compõem, sempre apresentou a mesma estrutura como hoje é conhecida; isto não corresponde à

<sup>1</sup> Licenciada em Química pela Universidade Camilo Castelo Branco, UNICASTELO; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos, FCE; Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, FAVENI. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

realidade, pois, assim como a sociedade alterou-se com os séculos, as famílias também se modificaram consideravelmente.

O conceito de infância é intimamente relacionado à sociedade em que se insere, e, portanto, determinado historicamente. Sendo assim, a ideia de que existe uma "infância universal e eterna" não tem respaldo, se confrontada com as diversas concepções de infância já existentes, que dependem, basicamente, dos diferentes níveis de valorização da infância pelo adulto, os quais são definidos por condições econômicas, sociais e culturais vigentes em cada época.

## **AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA**

A partir do momento em que a criança passou a ser valorizada, fez-se necessária a criação de instituições especializadas em atendê-la. Estas instituições têm suas características determinadas pela função social que a sociedade de cada época deseja que elas cumpram (MOSÉ, 2013).

Com o passar do tempo, o conceito de escola maternal foi se modificando, em contrapartida, quanto mais à escola maternal se afasta do caráter de abrigo, mas se firma sua função educativa, em colaboração com a família, enquanto instância de socialização que propicia um desenvolvimento geral da criança (PAÇO, 2009).

Concluindo, a ideia de infância está sempre imbuída de significação ideológica, seja em nível de relação da criança com o adulto, seja em nível das relações da criança com a sociedade.

As duas principais concepções poderiam ser agrupadas da seguinte forma; de um lado, a natureza da criança é originalmente corrompida, cabendo à educação a tarefa de discipliná-la através da incubação de regras por ação direta do adulto, de outro lado, a natureza da criança é inocente, cabendo à educação protegê-la, preservando-a da corrupção da sociedade, e oferecendo-lhe liberdade para expressar sua espontaneidade (KOHAN, 2011).

É na década de 20 que surge um movimento reivindicatório de locais de guarda e atendimento às crianças menores, com o objetivo de proteger e afastá-las dos perigos morais e físicos a que estavam sujeitas na rua.

Na década de 30, as questões higiênicas começam a preocupar. A educação é tomada pela visão sanitária. A educação física e a higiene são atividades vitais para a saúde física e mental do indivíduo. É importante salientar que nessa época o índice de doenças e mortalidade infantil era elevado, o que explica tal ênfase.

Foram essas instituições, destinadas à guarda dos filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa, que deram origem, ao que hoje chamamos, de creche e pré-escola (MOSÉ, 2013).

A crença de que o desenvolvimento infantil fosse natural e espontâneo trouxe como consequência uma ausência de programação especial e dirigida, o que predominou e influenciou na organização e no funcionamento de várias instituições destinadas às crianças de 0 a 6 anos, que tinham como objetivo o desenvolvimento psicomotor e ajustamento social (RINALDI, 2012).

O grande avanço da Psicologia do Desenvolvimento, da Linguística e da Antropologia entre outras, que apresentaram os primeiros anos de vida como um período extremamente importante para o crescimento psicológico e intelectual das crianças, lançaram luz sobre a necessidade de oferecer a elas condições favoráveis e adequadas para o seu pleno desenvolvimento de forma a não o comprometer (NARODOWSKI, 2001).

A partir dessas descobertas, começam a ser propostos programas de compensação de carências, principalmente para crianças pobres, a fim de que as deficiências escolares, de saúde e de nutrição fossem supridas.

Em 1975 é criada a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), que incentivava as Secretarias de Educação a também criarem coordenações voltadas ao pré-escolar. É realizado o Diagnóstico Preliminar da Educação

Pré-Escolar no Brasil. A pré-escola é proclamada como solução para os problemas do 1º Grau (KRAMER e SOUZA, 1991, p. 93).

A educação compensatória, ainda hoje, continua sendo uma realidade presente. Alimentar, fornecer cuidados básicos de saúde e tentar suprir deficiências geradas por um meio sociocultural pobre, são objetivos de grande parte das instituições voltadas às crianças pequenas.

Recentemente, há que se destacar, que no Brasil, a Constituição Federal de 1988 em seu inciso IV, artigo 208, garante como dever do Estado o atendimento educacional a todas as crianças até 5 (cinco) anos de idade. E incluiu as crianças a partir dos 4 (quatro) anos, na etapa voltada à Educação básica que se estabelece como obrigatória e gratuita. Estabelece, ainda, no seu art. 211 a oferta da Educação Infantil como uma das prioridades dos Municípios, colocando a Educação em grau de igualdade com o Ensino Fundamental no que tange a prioridade de atuação dos Municípios (BRASIL, 2016).

Nossa Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, afirmam as crianças enquanto sujeitos de direitos. Essa afirmação define claramente a quem o Estado, as famílias, as instituições educacionais e demais instituições devem priorizar. São para as crianças, em princípio, que todas as ações devem estar voltadas. Invertendo, por exemplo, a lógica de que a Creche é para a mãe trabalhadora, também o é, mas em princípio é direito subjetivo e inalienável das crianças, independentemente de suas mães trabalharem ou não. Porque são para as crianças, e para cada uma delas que a educação infantil deve ser assegurada.

### **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR**

Para as crianças, a brincadeira é a melhor maneira de investigar, de se comunicar, de aprender e de construir conhecimentos sobre si, sobre o outro, e sobre o mundo que as cerca.

Na brincadeira, ela realiza simbolicamente o que mais tarde realizará na vida real. É também nas brincadeiras que as crianças encontram espaço para conviver e exteriorizar os diferentes sentimentos que fazem parte de seu mundo interior. A agressão e o amor, presentes nos jogos infantis, vão se relacionando com as tentativas de estabelecer uma distinção clara entre o que é e o que não é o EU da criança (CAVALLARI e CARNEIRO, 2006).

Daí a importância de os adultos aceitarem as brincadeiras em que agressão e amor façam parte. A aceitação dessa expressão de sentimentos sob a forma de brincadeira é uma valiosa contribuição para as tentativas, da criança, de encontrar uma relação sadia entre as ideias e os sentimentos com os quais convive, fator importante na formação da sua personalidade.

As brincadeiras permitem à criança realizar ações concretas, relacionadas com sentimentos que, de outro modo, ficariam guardados. Enquanto brinca, a criança vai organizando suas relações emocionais e isso vai dando a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e aceitar a existência dos outros (SARMENTO, 2003).

Jogos e brincadeiras infantis sempre existiram, em todas as épocas e em qualquer parte do mundo. Passando de geração a geração, eles vão se perpetuando na cultura dos povos, porém, as mudanças de hábitos na sociedade moderna, ameaçam a continuidade desses valores culturais (EDWARDS, 1999).

As crianças sempre brincaram. Desde as épocas mais antigas, crianças procuram decifrar o mundo através de adivinhas, faz de conta, jogos com bolas, arcos, rodas, cordas e bonecos. Brincar parece ter sido sempre, de fato, a atividade principal da criança.

Nos murais, desenhos, esculturas e pinturas onde as diferentes gerações deixaram registrados aspectos variados da vida cotidiana, podemos observar a presença dos jogos, das

brincadeiras e dos brinquedos como elementos que caracterizam os indivíduos representados, demonstrando sua condição de criança (MALAGUZZI, 1999).

Os jogos, as brincadeiras e os divertimentos ocuparam lugar importante nas sociedades antigas.

Por volta do século XV ocorreu a especialização infantil dos brinquedos que atingiu apenas a primeira infância, após os 3 ou 4 anos de idade, essa especialização se atenuava e desaparecia e a criança passava a jogar os mesmos jogos e a participar das mesmas brincadeiras dos adultos (COELHO, 2000).

Para todo o brincar existe um acordo sobre as regras ou uma construção de regras, sejam elas dadas pelo contexto social ou pelas emoções internas. Não existe jogo sem regra. Contudo, a regra não é a lei. Ela sofre mudanças constantes, pois é na medida em que a brincadeira desenrola que a regra vai sendo construída, aceita e reconstruída por aqueles que brincam e que só vale durante a brincadeira (DAHLBERG, 2003).

Embora a brincadeira pareça ter o brinquedo como principal elemento, o que de fato motiva a criança a brincar é o desejo de desempenhar um papel social. Dessa forma, é possível afirmar que o conteúdo da brincadeira é o ser humano, seus fazeres e suas relações.

### **AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E PIAGET PARA O ESTUDO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**

Para VYGOTSKY (1996), as ações das crianças muito pequenas (0 a 3anos) são determinadas pelos objetos do ambiente, pela força motivadora inerente aos próprios objetos.

Nesta idade, toda percepção é um estímulo para a atividade. A percepção é um aspecto integrado de uma reação motora. É impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma íntima relação entre o significado e o que é visto (KRAMER, 2002).

Já para as crianças de 4 a 5 anos ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. É no brinquedo, onde o faz de conta torna-se presente, que os objetos perdem sua força determinadora.

Quando VYGOTSKY (1996), discute o papel do brinquedo, refere-se exclusivamente à brincadeira de faz de conta, como brincar de casinha, escolinha, brincar com o cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Os jogos são condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutivos, sendo assim, o ato lúdico propriamente dito começa aos 3 anos, com o jogo de papéis, diferindo de Piaget, que o propõe a partir do Período Sensorio-Motor.

O brinquedo possibilita entender o avanço da criança de um estágio do desenvolvimento para outro porque todo avanço está ligado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. O que é de grande interesse para um bebê deixa de ser para uma criança um pouco maior (RIZZO, 2001).

A tendência da criança pequena é satisfazer seus desejos imediatamente, como muitas vezes seus desejos não podem ser imediatamente satisfeitos, a criança passa a resolver essa tensão envolvendo-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados pelo faz de conta, a esse mundo VYGOTSKY (1996), chama de brinquedo.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.

Se todo o brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo (SACRISTÁN, 2005).

Ao brincar de tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de "carro") e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado.

Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados (SLAVIN, 1995).

Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência no seu desenvolvimento (RIZZO, 2001).

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica (TOASSA, 2011).

Exemplo: No início a criança precisa do cavalo para referir-se ao cavalo, depois será capaz de transferir o conceito do que é um cavalo para um cabo de vassoura, por exemplo, ou seja, um objeto passa a representar o cavalo. Posteriormente, ela substituirá este objeto pela ação: fará de conta que está andando a cavalo, sem o cavalo e sem o pau de vassoura que o representa.

Piaget (1998) caracterizou a evolução do jogo de acordo com os estágios de desenvolvimento das estruturas mentais. Para ele, são três as formas básicas da atividade lúdica: jogo de exercício, jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício vincula-se principalmente à fase Sensório-Motor: caracteriza-se a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem por volta de 1 1/2

a 2 anos, apesar de reaparecer durante toda a infância (EICHLER, 2009).

O jogo surge primeiro, sob a forma de exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer do movimento. Esses exercícios caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório.

O jogo simbólico é feito entre os 2 e os 7 anos - Período Pré-Operacional: a tendência lúdica predominante se manifesta sob a forma de jogo simbólico. Nesta categoria o jogo pode ser de ficção ou de imitação. É através do faz de conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. O jogo simbólico é também um meio de autoexpressão: ao reproduzir os diferentes papéis (de pai, mãe, professor, aluno, etc.), a criança imita situações da vida real, etc., inspirando-se em semelhanças mais ou menos fieis às representações (EICHLER, 2009).

O jogo de regras começa a se manifestar entre os 4 e 7 anos e se desenvolvem entre os nove e os doze anos - Período Operatório-Concreto: aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais.

As regras são necessárias e estão ligadas ao tipo de jogo e não a quem vence ou perde, porque ainda há pouca noção de ganhar ou perder. Ainda a criança é incapaz de conhecer ou seguir mais do que regras simples. Com o tempo os jogos tornam-se cada vez mais coletivos e menos individualistas. Exigem-se cooperação e esforço de grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com mudança da sociedade a visão de criança foi se ampliando de um ser abstrato, a-histórico a um ser biológico e social concreto, histórico com características próprias. Tais mudanças também trouxeram implicações

educacionais.

O jogo é fator essencial ao processo de desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos de vida, nos quais a criança necessita compreender-se e inserir-se ao grupo social ao qual pertence.

Dependendo do período de desenvolvimento da criança, o jogo e a brincadeira assumem características específicas. Primeiramente, eles se estruturam em torno dos movimentos, necessários para o desenvolvimento da função simbólica.

É o brincar, que possibilitará à criança conquistar sua independência, pois a atividade lúdica permite a criança fazer suas próprias escolhas, tanto em relação ao jogo, brincadeira ou brinquedo, quanto aos parceiros com quem brincar; promoverá a tomada de decisões quanto ao que jogar e como jogar, onde provavelmente necessitará muitas vezes de negociar, argumentar e submeter sua opinião à aprovação do grupo, auxiliando assim, a troca de pontos de vista, o que favorece a construção da autonomia.

É importante ressaltar também que o jogo e a brincadeira são fatores universais, pertencentes a toda e qualquer classe social, e que desde os tempos mais primitivos o homem brinca, o que demonstra a real importância desse fenômeno que extrapola os muros internacionais, imprimindo às brincadeiras e aos jogos uma repercussão mundial; fazendo com que uma mesma brincadeira seja encontrada aqui, no Brasil, e em qualquer outro país, salvaguardada suas adequações culturais.

Reconhecida aqui, a importância do brincar, resta-nos compreender que este não pode ser considerado meramente como uma atividade pedagógica complementar, mas sim uma atividade fundamental para a constituição da identidade cultural e da própria personalidade da criança.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>

[bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CAVALLARI, M.V.; CARNEIRO, M.Â.B. **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil**. Teoria, Análise, Didática. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

EDWARDS, C. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

EICHLER, M.L. Acerca da recepção diacrônica da obra de Jean Piaget entre educadores em ciências. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 2, 65-95, 2009.

KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KRAMER, S.; SOUZA, S.J. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZO, G. **JOGOS INTELIGENTES: A construção do raciocínio na escola natural**, 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L.S. A transformação socialista do homem. Tradução de Roberto Della Santa Barros. [S.l.: s.n.], 1996. In: **Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 06

# PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo busca investigar de que maneira as práticas de leitura e literatura contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. O estudo se justifica ao considerar a alfabetização por meio de diversas metodologias, utilizando a leitura e a literatura como base fundamental, com o objetivo de acelerar o aprendizado dos alunos. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, empregando uma abordagem qualitativa para discutir e reunir as opiniões de diferentes autores sobre o uso da leitura no processo de alfabetização. Os resultados mostraram que a alfabetização baseada no uso da literatura é extremamente importante para a aquisição das habilidades de leitura e escrita pelos alunos.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento; Aprendizagens; Desenvolvimento; PNAIC.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o tema "Prática de leitura e literatura no processo de ensino-aprendizagem", destacando a relação causal entre a literatura e a alfabetização. Ao incentivar o gosto e o hábito pela leitura, o aluno desenvolve mais rapidamente as habilidades e competências necessárias para a aquisição da base alfabética.

Conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012) a consciência fonológica envolve habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. A leitura complementa esse processo, pois possibilita a reflexão sobre os segmentos das palavras que se ouvem histórias.

SANTOS e NAVAS (2002) definem a Consciência Fonológica como a capacidade de refletir sobre a estrutura das palavras, percebendo-as como uma sequência de sílabas e fonemas que podem ser divididos ou não. A alfabetização deve ser lúdica e reflexiva, facilitando a apropriação do sistema alfabético

da escrita. Quando associada ao processo de leitura, a alfabetização torna-se um momento prazeroso e rico em conhecimento.

Os gêneros textuais são classificados pelo contexto em que são utilizados no cotidiano e pelas relações que mantêm com a sociedade, abrangendo diferentes características sociais e comunicativas, conteúdos, propriedades funcionais e construções composicionais. Com o advento da internet, as escolas precisam gerar conhecimento rapidamente, aproveitando os diversos gêneros textuais, incluindo aqueles que circulam fora da biblioteca.

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdade Sumaré. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Para que o aluno seja capaz de escrever um bom texto, é essencial que ele adquira na escola uma base sólida, utilizando diferentes tipos de gêneros textuais. A literatura, conforme apontado por diversos autores, é fundamental ao longo do processo de alfabetização.

Dessa forma, o presente artigo justifica-se pela necessidade de explorar a alfabetização por meio de diversas metodologias, utilizando a leitura e a literatura como base para acelerar o aprendizado dos alunos. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema, com o objetivo de investigar como as práticas de leitura e literatura contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PNAIC)**

Durante as décadas de 1970 e 1980, a educação brasileira enfrentou altos índices de evasão e repetência escolar. Essa situação levou à revisão do projeto educacional nacional, visando melhorar a qualidade do ensino e implementar uma educação que atendesse às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da época. Foi essencial considerar os interesses e motivações dos alunos para garantir aprendizagens significativas, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes (BRASIL, 1997).

Esse movimento também foi impulsionado pelo elevado índice de analfabetismo no Brasil, que atingiu 25,41% da população. Além disso, a taxa de fracasso escolar, incluindo desistência e repetência, alcançava 19,9% entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (MORTATTI, 2000).

Após numerosas discussões, as autoridades educacionais concluíram que uma das formas de melhorar a Educação, especialmente no que se refere à alfabetização e letramento, seria a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em julho de 2012, o então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, reestruturou o Ensino Fundamental em Nove Anos por meio da

Portaria nº 867/2012. O artigo 5º da portaria trata especificamente do processo de alfabetização (BRASIL, 2012).

De acordo com SANTANA (2015), o PNAIC tem o objetivo de alfabetizar as crianças tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no máximo até o 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais brasileiras: Essa meta está contemplada no inciso II do artigo 2º do decreto nº 6.094/2007, que estabelece que os estados e municípios devem: "Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007, s/p.).

O documento também apresenta uma concepção de alfabetização voltada para a inserção dos alunos em práticas sociais, promovendo a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.24).

### **PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO FACILITADORAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Segundo SOUZA e MORAES (2011), um docente que aprecia a leitura tem maiores condições de despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura, influenciando-os positivamente por meio de sua própria apreciação da literatura. É crucial que o professor conheça a literatura que pretende ensinar, pois ela é um recurso importante para estimular os alunos no desenvolvimento das linguagens oral e escrita.

A história da alfabetização e do letramento no Brasil remonta a um longo

passado. Com a introdução do novo modelo de ensino conhecido como Escola Nova, em contraste com a escola tradicional, a visão sobre o processo de alfabetização também mudou.

Anteriormente, o docente era visto como o detentor do conhecimento, cuja responsabilidade era transmitir conteúdos aos alunos. Durante o processo de alfabetização, os alunos eram obrigados a decorar os sons das letras, das sílabas, das palavras, das frases e até mesmo de textos inteiros (MELO, 2015).

SOUZA e MORAES (2011) discutem a utilização da literatura como um facilitador do processo de alfabetização, observando que para as crianças a leitura é a primeira forma de contato com o mundo letrado. Infelizmente, crianças de famílias de baixa renda geralmente não têm tanto contato com a leitura desde cedo, ao contrário das crianças de famílias de renda alta.

GODOY (2005) é outro pesquisador que destaca a relação entre consciência fonológica e literatura no processo de aquisição da leitura e da escrita. Pesquisas indicam que há uma relação de causa entre a consciência fonológica, tanto no aspecto fonêmico quanto nas competências leitora e escritora.

Portanto, para facilitar a aquisição da leitura e da escrita para todos, a escola deve proporcionar o primeiro contato com os livros por meio de diferentes gêneros literários, facilitando assim a aprendizagem:

Começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação. Tem o lugar o ensinamento de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 8).

### **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Ao ouvir histórias, muitas vezes se identifica com os personagens, aproveitando

esse momento para expor suas emoções e conflitos, crescendo e se desenvolvendo por meio das experiências obtidas pela leitura.

Os contos de fadas e outras histórias do gênero propõem uma ruptura com o real imediato e dirigem-se a regiões do inconsciente, fortalecendo a necessidade de beleza interior e de sabedoria, valores tão precários em um mundo chamado realidade (SARAIVA, 2001, p.82).

VIEIRA e LARSON (2004) discutem que a leitura realizada junto aos alunos é fundamental para sua formação, pois muitas dificuldades enfrentadas ao longo da vida escolar podem resultar de uma alfabetização inadequada. Em consonância com Saraiva (2001), os autores afirmam que, ao terem contato com a literatura, os alunos entram em um novo mundo em que se sentem motivados a aprender a ler e escrever, reforçando assim o papel transformador da escola em suas vidas. Além disso, o uso de contos estimula a imaginação e ajuda a resolver possíveis conflitos e lidar com as emoções.

Sobre a relação entre literatura e alfabetização, FREITAS (2012) argumenta que a literatura pode desempenhar um papel facilitador durante a alfabetização. Para isso, deve haver um espaço, como um "cantinho da leitura", em que os alunos possam ter acesso aos livros e manuseá-los livremente.

O professor deve trabalhar a leitura de forma que proporcione prazer e encantamento, pois "nesse sentido, o professor é a ponte que permite à criança avançar na leitura e na compreensão das múltiplas realidades que afloram a partir das diversas tramas ficcionais, estabelecendo vínculos com seu próprio universo" (SARAIVA, 2001, p.19).

Assim, o professor que trabalha com a alfabetização deve introduzir a literatura para desenvolver as competências leitora e escritora de forma mais eficaz.

VIEIRA e LARSON (2004) também relatam que trabalhar com a literatura deve despertar o gosto, o prazer e o interesse pela leitura, ao mesmo tempo em que contribui para

o processo de alfabetização. Antes de iniciar a leitura, pode-se apresentar o livro aos alunos para despertar a curiosidade sobre o que está por vir.

A literatura deve ser trabalhada de diferentes formas, incluindo a leitura, o teatro, a leitura compartilhada, entre outras atividades, para contribuir para o desenvolvimento da oralidade.

No processo de alfabetização, é essencial incorporar as práticas de sala de aula o texto literário- narrativas e poemas- para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não-verbais. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito (SARAIVA, 2001, p. 33).

Segundo o autor, o desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno está intimamente ligado à leitura. Quando utilizada no processo de alfabetização, a leitura deve possibilitar a apropriação da linguagem, permitindo que os alunos se expressem por meio do imaginário como uma forma de compreender o mundo real em que vivem e atuar de forma crítica e criativa como seres pensantes.

O autor também discute que, para alfabetizar por meio da literatura, é necessário refletir sobre todo o processo envolvido. O aluno pode alcançar a autonomia a partir das experiências vivenciadas.

Dessa forma:

Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (GÓES, 1991, p. 23).

VYGOTSKY destaca a importância de oferecer diversas atividades desde a Educação Infantil para que as crianças possam aprender e desenvolver seu processo imaginativo. Nesse sentido, a literatura se torna um excelente

instrumento pedagógico, pois a leitura traz novas experiências que podem enriquecer ainda mais suas vivências pessoais:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009, p.22).

PAÇO (2009) afirma que é fundamental dar liberdade à criança para escolher o livro a ser lido, promovendo assim sua autonomia. Momentos de leitura devem ser proporcionados de forma prazerosa, pois a literatura favorece a aquisição de valores, ideias e diversas informações.

Em outras palavras:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se a certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes (SARAIVA, 2001, p.80).

Por isso, a literatura voltada para a alfabetização e letramento demanda que o professor domine todo o processo. O aluno deve ser constantemente desafiado a construir sua compreensão sobre a escrita, por meio da análise, comparação e relação entre os diversos elementos que compõem a linguagem escrita.

## **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A disciplina de Língua Portuguesa tem sido central nas discussões sobre a qualidade do ensino e no modo como os professores ensinam para desenvolver diferentes competências e habilidades nos alunos. É um dos pilares avaliados em provas como Prova São Paulo, Prova Brasil, SARESP, entre outras, realizadas por governos federal, estaduais e municipais para avaliar em larga escala a qualidade do ensino por meio de testes padronizados.

Socialmente, a função da disciplina é dominar a linguagem oral e escrita, essencial

para adquirir e produzir conhecimento, pois é pela comunicação que o indivíduo participa efetivamente na sociedade. Assim, a escola tem a responsabilidade de garantir um ensino que proporcione aos alunos os conhecimentos linguísticos necessários para sua autonomia.

OLIVEIRA (1997) entende a linguagem como um sistema simbólico básico compartilhado por todos os grupos, destacando a importância dos sistemas simbólicos no desenvolvimento dos processos mentais, pois ao utilizar símbolos internos, o indivíduo se liberta das limitações de espaço, tempo e da necessidade de interação concreta com objetos.

Para promover esse propósito, são destacadas atividades que envolvem o uso de gêneros textuais, como a literatura, no desenvolvimento de competências linguísticas por meio de práticas que considerem e respeitem as diferenças entre os alunos.

Parte do fracasso em avaliações internas e externas pode ser atribuído à dificuldade dos alunos em interpretar corretamente os gêneros textuais, devido à falta de identificação do tipo de texto (PAÇO, 2009).

Portanto, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa formam uma tríade: o aluno atua sobre o objeto de conhecimento ao aprender; o ensino é a mediação realizada pelo professor entre o conhecimento e o aluno, planejando e orientando atividades didáticas para promover reflexão e aprendizado; e a língua refere-se ao conhecimento adquirido além da escola.

No Brasil, desde a década de 1980, a leitura e produção de textos têm sido focos principais no Ensino Fundamental. Antes disso, predominava o ensino da análise da língua e gramática, em que os textos eram apenas usados, não ensinados.

Atualmente, o foco do trabalho está no texto em uso dentro de um contexto específico de produção, privilegiando os aspectos significativos em vez dos formais. Essa mudança de perspectiva no uso dos gêneros textuais como

objeto de ensino contextualizado em sua função social traz consigo que:

[...] São os textos que favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas, mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los [...] (BRASIL, 1997, p. 25).

Além disso, segundo o documento, no Ensino Fundamental, é crucial que a escola favoreça a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos dos alunos, oferecendo condições para que eles se desenvolvam com autonomia.

Portanto, é atualmente necessário propor atividades em que os textos sejam produzidos, lidos e ouvidos com um propósito específico. A produção de textos escritos e a leitura devem ser trabalhadas desde as séries iniciais, pois são práticas sociais que os alunos levarão consigo para toda a vida, escrevendo para diferentes públicos e em diversos gêneros textuais.

De acordo com CALDAS (2011), o trabalho com gêneros textuais em sala de aula proporciona uma excelente oportunidade para explorar a língua em seus diversos usos cotidianos. Como a comunicação ocorre por meio de textos, é fundamental oferecer aos alunos a chance de produzir e compreender textos de maneira adequada para cada situação de interação comunicativa.

Apesar da legislação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) defenderem o uso dos gêneros textuais nas séries iniciais, o insucesso tem sido atribuído às dificuldades relacionadas à leitura e escrita, bem como à ineficácia das escolas em ensinar essas habilidades durante o processo de alfabetização, o que impede os alunos de utilizar a linguagem com competência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre a importância dos gêneros literários,

especialmente da literatura, como ferramenta facilitadora na formação de leitores proficientes. Desde cedo, incentivar os educandos a desenvolverem o gosto e o prazer pela leitura não apenas possibilita a aquisição de conhecimento, mas também promove o desenvolvimento e a expressão de sentimentos, além de contribuir para a resolução de conflitos.

O hábito de leitura capacita os educandos a crescerem, se expressarem de forma eficaz, raciocinar criticamente e questionar o mundo ao seu redor. O papel do educador é mediar esse processo, utilizando a literatura para envolver os alunos em uma variedade de histórias e gêneros literários. Ao ouvir uma história, por exemplo, o aluno dialoga consigo mesmo, desenvolvendo seu intelecto e fortalecendo seu compromisso com a aprendizagem na escola e na vida.

É essencial que a escola não apenas continue, mas também estimule o hábito de leitura em colaboração com as famílias, introduzindo a literatura desde cedo na vida dos alunos. Essa abordagem pode trazer resultados positivos no futuro, promovendo o desenvolvimento de leitores críticos que percebem a literatura como uma prática enriquecedora e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: . Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.094/2007**. Alfabetização na idade certa. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CALDAS, L.K. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula**: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2011. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16\\_09.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf). Acesso em: 09 jun. 2024.

GODOY, D.M.A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 188 f. 2005.

GÓES, P.L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MORTATTI, M.R.L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, 2000.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

SANTANA, M.A. O contexto do programa de Alfabetização na Idade Certa: O desafio, a concepção e perspectivas dos professores. **Revista Fundamentos**: Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, Piauí, v.2, n.1, p. 3-16, 2015.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. Barueri: Manole; 2002.

SARAIVA, J.A. **Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEUWLY, B.; e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.



# A REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL: E SUA DISCUSSÃO EM ÂMBITO EDUCACIONAL

JUCIRA MOURA VIEIRA DA SILVA<sup>1</sup>

## RESUMO

No Brasil, a Reforma Agrária já vem sendo discutida de longa data, sendo muitas vezes influenciada pelas políticas públicas e ações governamentais que variam conforme o governo em questão. No tocante à Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz elementos que devem ser contemplados durante a discussão com os estudantes ao longo da Educação Básica com base em diferentes competências e habilidades. Assim, como objetivo geral tem-se a discussão da questão agrária do ponto de vista histórico, e como objetivos específicos, questões voltadas para a área educacional, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, com relação ao tema em questão. Dentre os diversos autores, pode-se destacar Macedo (2018), Dias e Lima (2019) e Giroto (2021), que discutem o tema tanto historicamente quanto em âmbito educacional, com base em revisão bibliográfica para o desenvolvimento do presente artigo. Os resultados demonstraram ser de suma importância a discussão do tema para a conscientização dos estudantes bem como a criticidade sobre a sociedade.

**Palavras-chave:** Conscientização; Direitos Básicos; Moradia; Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

A Reforma Agrária no Brasil vem sendo discutida já a longo prazo, porém, devido a outras questões, dentre elas a troca de governantes, a questão permanece mal resolvida prejudicando dentre os diferentes povos, em especial, os quilombolas e indígenas. Lembrando que a questão se refere a um processo econômico, político e social visando a democratização do acesso e posse de terras no território brasileiro, a partir do compartilhamento desse território para os produtores rurais que não possuem terras, garantindo assim, a sua subsistência.

Temas relacionados a Geografia Agrária podem ser discutidos ao longo da Educação

Básica, em especial, com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui-se como um dos desafios do ensino de Geografia atualmente, diante das situações ocasionados pelo capitalismo brasileiro é fundamental para uma formação significativa, capaz de ensinar nos estudantes a real interpretação dos problemas relacionados a questão agrária em sua complexidade.

Como problemática, tem-se que historicamente as questões agrárias se tornaram inquietações permanentes, em especial durante o governo do ex presidente Jair Bolsonaro, tratando-se tanto de questões políticas quanto sociais no Brasil, fazendo com que a questão não seja resolvida, trazendo diferentes contradições e conflitos, dificultando o encontro de soluções

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença de São Paulo; Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário FAVENI; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

palpáveis para a população tanto urbana quanto rural.

No tocante à Educação, tem-se que a discussão sobre a Reforma Agrária no contexto da Geografia quando comparada aos outros componentes do currículo da área de Ciências Humanas, mesmo com base na BNCC, apresenta a temática organizada de forma fragmentada com objetivos, habilidades e unidades temáticas que muitas vezes não se conversam, podendo assim, contribuir para o entendimento equivocado em relação ao assunto.

Como justificativa, tem-se a importância de se discutir a Reforma Agrária nos dias atuais, a fim de elencar não só as situações decorrentes da mesma, mas, em especial, mudar as concepções presentes em relação a determinados povos, já que muitas vezes, ocorre um detrimento quando se discute sobre os direitos sobre a terra das populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas, por exemplo.

Assim, como objetivo geral, tem-se a discussão da questão agrária no Brasil, do ponto de vista histórico, destacando-se as ações governamentais ao longo das décadas que culminaram na situação em que se encontram hoje; e como objetivos específicos trazer essas questões para a área educacional, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, com relação ao tema em questão.

O presente trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro traz “A questão agrária no Brasil”, perpassando pelos diferentes governos com ênfase especial no governo de Jair Bolsonaro, onde a questão ficou ainda mais tensa e difícil de ser resolvida; e o segundo, “Como trabalhar a questão da Reforma Agrária na Educação, trazendo reflexões de como se discutir o tema a partir da Pedagogia de Projetos e as possibilidades que a BNCC trazem para o desenvolvimento dessas questões.

## **A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL**

Historicamente, com relação a expansão do agronegócio envolvendo a ocupação de áreas

pelo ponto de vista patriarcal e patrimonialista foi ambígua e ao mesmo tempo conciliatória, já que tinha como objetivo os interesses capitais, antagonizando o lucro versus a apropriação de terras (CANO, 2010).

Durante muito tempo, ao longo do Século XX, o Estado brasileiro preocupou-se em formular uma política protecionista industrial, fomentando o desenvolvimento industrial substituindo as importações incentivando o uso da capacidade produtiva já instaurada (TAVARES, 2000).

Com relação ao capital de autorregulação e as relações internacionais que envolvem a economia, desde a década de 1970, começou a desmontar a atividade coordenadora do Estado quanto a gestão financeira a partir do desdobramento das estratégias de divisão de trabalho e localização, o que fez com que o Brasil ficasse à mercê de conflitos no mercado financeiro.

Na história do Brasil, há algumas décadas, as questões agrárias tornaram-se inquietações permanentes tanto políticas quanto sociais, fazendo com que a questão regresse de forma cíclica no país, trazendo a tona contradições, conflitos e dificultando o processo histórico.

A Constituição de 1988 traz o direito de propriedade, mas, deixa claro que o direito se encontra baseado no princípio múltiplo da função social (Art. 5 e Art. 186), estabelecendo as terras produtivas, improdutivas, de proteção ambiental, quilombolas e indígenas, fronteiras, marinhas e devolutas (DELGADO, 2017).

Ainda, a Constituição estabeleceu que as improdutivas fossem disponibilizadas para desapropriação de acordo com o interesse social, retomando-se as ideias da Reforma Agrária e que as devolutas poderiam ser regularizadas e discriminadas, caracterizando o que seria uma terra privada ou pública. As terras públicas que não interessam a União podem ser incluídas na Reforma; já quando estivessem ocupadas poderiam ser regularizadas desde que de

pequena posse, como determinado no caso da regularização de terras ocupadas por indígenas e quilombolas.

Durante o processo de urbanização houve diferentes transformações na produção agrícola, em especial no latifúndio, estimulando desta forma a aquisição de insumos e a expansão de crédito subsidiadas, acarretando o aumento da oferta (TAVARES, 2000).

Nesse processo, o papel diretor do Estado foi essencial para a economia agrícola. A necessidade de se organizar um aparato financeiro e fiscal regulador quanto a distribuição de renda e riqueza no tocante as elites agrárias, e consequentemente com os setores externos. A exclusão de demandas sociais dos sindicatos e de outras instituições representantes dos trabalhadores rurais, fez com que posseiros, produtores familiares, quilombolas e indígenas que concorriam a essas terras, ficassem à mercê do processo.

A terra considerada rural, sejam griladas ou privadas, além dos recursos naturais, foram propostos pelo capital industrial e latifundiário, influenciando na economia global, a partir de políticas públicas que concernem a referida questão. O pacto agrário acabou convertendo o Estado em um verdadeiro local de conciliação de interesses que convergem para as classes hegemônicas, em especial, quanto às implicações e inquietações fundiárias, sociais e ambientais que ficaram esquecidas ao longo desse processo.

O pacto resultou em três fatores estruturais: em primeiro lugar, a concentração e a apropriação de terras e recursos ambientais; em segundo, as relações patrimoniais e aristocráticas regionais além do poder centralizado, através da representação política; além, do caráter dependente da burguesia em relação ao capital internacional (TAVARES, 2000).

Ainda, quanto a essa tríade tem-se o processo de modernização agrário, contribuindo para a valorização latifundiária com ou sem tecnologia e com domínio da grilagem ou propriedade.

Desta forma, ao se adiar a solução da Reforma Agrária junto ao ordenamento fundiário de uma porção do território, relacionado às áreas devolutas e improdutivas, esconde-se a forma como se apropria o território e a utilização dos recursos naturais, caindo no descaso dos três poderes no Senado quanto a ocupação de terras no Brasil.

No caso dos imóveis de pequeno e médio porte que não podem ser desapropriados para a reforma agrária, destaca-se aqueles de porte grande que se encontram improdutivos. Dos cerca de 240,8 milhões de hectares que se apresentavam improdutivos, 143,8 milhões (59%) poderiam ser desapropriados de acordo com os interesses sociais com base na Reforma Agrária, seguindo os preceitos da Constituição de 1988 e a da Lei de Terras nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 (IPEA, 2016).

No Brasil, a gestão fundiária trouxe o fato de que grande parte do território não é mapeada pelo Censo Agropecuário, ficando informações importantes como o registro da forma de ocupação de fora, conhecidas como áreas que possuem ocupações diversas, deixando à margem os estabelecimentos rurais e outras áreas não identificadas pelo que o IBGE identifica.

Com relação ao crescimento da economia é possível notar o predomínio industrial urbano sobre o agrário, passando a fornecer matérias primas e mão de obra para as indústrias. A industrialização aconteceu, porém, não alterou as relações de produção e poder no âmbito rural.

Diante desse contexto, o Estado acabou não perdendo a função de plexo condensador com relação ao capital. Mesmo que a responsabilidade do investimento tenha ficado a cargo do Estado no tocante a economia internacional, continuando assim a garantia da dinâmica do capital, do direito à propriedade, das exigências contratuais e a garantia da ordem no país para o desenvolvimento financeiro (MASCARO, 2013).

No ano de 2004, o saldo da Reforma Agrária não teve expressividade. No ano seguinte, seguindo a mesma lógica, o clima acabou se tornando ainda mais tenso o que resultou na continuação das ações e manifestações de diferentes movimentos sociais:

Marcha do MST reuniu 12 mil integrantes de 22 estados e mais o Distrito Federal. Os trabalhadores partiram de Goiânia com destino a Brasília para exigir do governo Lula o cumprimento das metas da Reforma Agrária e a mudança na política econômica. Outras organizações populares participaram da marcha, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Conferência dos Religiosos do Brasil (CRBA) Movimento das Fabricas Ocupadas, além do apoio da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras que realizaram atos de apoio à Marcha. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 118).

Durante o governo Lula, houve o comprometimento por parte do governo com os trabalhadores rurais conhecidos como sem-terra e com os latifundiários. Estes passaram a pressionar as políticas de desapropriação das terras, resultando na revisão de políticas relacionadas a essa questão, contribuindo para a defesa do acesso às terras que se encontravam em seu controle:

[...] o MST vai disputar territórios com seu principal oponente: o agronegócio. Essa disputa é uma das principais marcas da questão agrária desde o passado até a atualidade e foi ampliada e intensificada pela modernização e mundialização da produção agrícola. Contraditoriamente, esta nova realidade liberta a reforma agrária da simples compreensão distribucionista e amplia seu conteúdo para uma luta ampla, multidimensional e complexa. Lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital [...]. (FERNANDES, 2008, p. 76).

No ano de 2010, a nova presidente Dilma Rousseff, trouxe para a questão da Reforma agrária outro conflito relacionado a falta de êxito e comprometimento com a discussão. O resultado do primeiro mandato indicou que o

governo federal assentou menos famílias, quando comparado aos assentamentos realizados entre 1994 e 2014 (INCRA, 2019).

Cabe salientar que nos governos Lula e Dilma destacam-se algumas políticas criadas como medidas de solucionar os problemas no campo, dando maior atenção à dimensão social dos assentamentos. No ano de 2016 vítima de um golpe a presidenta Dilma sofre o impeachment e assume a presidência seu vice Michel Temer e a questão agrária se agrava no País.

Segundo Dias e Lima (2019), a propriedade das terras começou a apresentar uma alternativa viável para a crise estrutural de acúmulo de capital e a possibilidade de continuação do contexto rentável e financeiro. Esse capital global acarreta na privatização de terras e recursos associados, resultando em titulação.

Para aumentar a fonte de renda eleva-se o valor da terra, o que resulta no aumento da renda e lucro agrícola. O ganho se dá sobre o estoque de terras tanto improdutivas quanto produtivas, baseado na política fundiária de governo contrapondo o cumprimento da função social da propriedade (DELGADO, 2009).

Quanto a produtividade, pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2016), relatou que no cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 2015, a improdutividade passou a afetar pequenas, médias e grandes propriedades, onde cerca de 10% dos imóveis considerados rurais, compreendendo 33% de toda a área estariam em condições de produção. Desta forma, 90% dos imóveis correspondem a 2/3 das terras que não estariam de acordo com sua função social.

A pesquisa do IPEA (2016), ainda indicou que o território considerado produtivo para o agronegócio foi bem menor quando comparado ao improdutivo. Desta forma, a expansão do agronegócio se configura como essencial para a geração de renda agrícola e fundiária pelos donos dos territórios improdutivo.

Essa questão remete a própria política governamental que os governos do pós impeachment ocorrido em 2016 trouxeram para a política agrária, resultando na hegemonia neoliberal do mercantilismo e privatização de terras. Essa hegemonia econômica e política resultado do desenvolvimento do agronegócio vão se refletindo nas políticas econômicas voltadas para o crédito rural e a liberação do uso de diversos agrotóxicos; enfraquecendo o regime fundiário pautado na Constituição e interferindo na função social de propriedade e na regulamentação normativa da regularização fundiária e da Reforma Agrária.

No ano seguinte, ocorreu a degradação do mecanismo institucional voltado para essas políticas, incluindo-se a questão da agricultura familiar. Anteriormente, o governo extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA) e modificou a Medida Provisória n. 759, da Lei nº 13.465/2017, estabelecendo condições para privatizar terras já assentadas e legitimar terras da União, incluindo os grileiros, sem as condicionantes sociais e ambientais que eram exigidas até então pela Lei nº 13.001/2014 (MATTEI, 2018).

Hoje, a tendência atual da política fundiária é a mercantilização das terras (griladas, privadas e de domínio público) somando-se a isso, a especulação global voltada para o agronegócio, recolocando o Brasil como alvo dos processos coloniais, só que com base na hegemonia financeira do capital e das empresas de grande porte, o que influencia diretamente a questão agrária.

A ação social civil acabou se tornando segundo plano na política nacional apresentando resistência aos excessos governamentais, onde a população rural acabou se paralisando e não lutando contra a dinâmica de acumulação do dinheiro, com medo da violência e repressão.

Essa situação fica comprovada ao observar os dados encontrados pelo último levantamento relacionado a distribuição de

terras para a agricultura, segundo o Censo Agropecuário do ano de 2017, em que cerca de 1% dos estabelecimentos considerados rurais acima de 500 hectares controlavam mais de 50% das áreas rurais agricultáveis, enquanto que áreas menores de 10 hectares representavam a metade desses estabelecimentos, correspondendo cerca de 2% da área total voltada para a agricultura somente (IBGE, 2017).

Além disso, é preciso destacar que outras situações demarcaram o período como a extinção do MDA; a interrupção do processo de Reforma Agrária; e a demarcação das terras indígenas, apoiando a expansão do agronegócio e a manutenção de grandes propriedades, o que resultou na violência por parte das populações que se sentiram prejudicadas, indicado pelo Relatório de violência no Campo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), ainda em 2017, registrando setenta assassinatos em campo, índice maior que o obtido em 2004.

Porém, a situação começou a se complicar ainda mais após a posse do presidente Jair Bolsonaro. Com o soerguimento das corporações capitalistas, a partir do uso indiscriminado de agrotóxicos e o comércio de terras envolvendo a comercialização estrangeira, provocando o enfraquecimento de organizações dos trabalhadores e aumentando as perseguições, conflitos, assassinatos, dentre outras situações extremistas (CORREIO DO POVO, 2019).

As políticas voltadas para essas questões representaram enorme retrocesso, sendo direcionadas a favor dos interesses econômicos do capital, representados pelo agronegócio, latifundiários, mineradoras, madeireiras, grileiros, além de empresas internacionais relacionadas ao cultivo e agricultura.

Sem uma política de reforma agrária e com os territórios ameaçados, os camponeses procuram uma resistência ativa para superar este momento de exclusão de políticas públicas de desenvolvimento. A luta pela terra está sob

ameaça com o governo Bolsonaro querendo caracterizar a ocupação de terra como ato terrorista (CORREIO DO POVO, 2019).

Todas essas situações relacionadas ao governo demonstraram a relação entre a idealização da mercantilização e da privatização de terras iniciada pelo governo anterior, de Michel Temer (TEIXEIRA, 2019).

Outra questão preocupante é que durante o governo Bolsonaro, teve-se a defesa e incentivo do armamento por parte da população, o que incitou também os latifundiários. A violência envolvendo a luta pela posse de terras em solo brasileiro acabou por ceifar vidas ao longo dos quatro anos. No primeiro ano houve notoriamente a incitação à violência contra as ocupações de terra.

Essas ocupações aconteceram em todas as regiões brasileiras. Em 2019, primeiro ano do mandato do presidente, a situação continuou observando-se maior ocupação na região da Amazônia e no Nordeste. Aproximadamente 130 mil famílias sem-terra lutavam na época para assentar terras em todo o território, porém, as ações de despejo por força policial avultam neste mesmo ano, ocorrendo reintegração de posse em diferentes Estados como Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Bahia, Mato Grosso do Sul, dentre outros. Essa reintegração de posse ocorreu também entre famílias acampadas em terrenos ocupados por décadas, em que as pessoas inclusive tiravam seu sustento.

O governo de Bolsonaro acabou por reconhecer apenas dois territórios quilombolas, que já eram delimitados nos anos que antecederam sua gestão, como as áreas do Programa Nacional de Reforma Agrária. Ou seja, a comunidade quilombola Povoado Forte, localizada nos municípios Cumbe e Nossa Senhora das Dores, no Sergipe, que já havia sido delimitada em 2017 e o Quilombo Invernada Paiol de Telha-Fundão, no município de Guarapuava, Paraná, que já havia sido delimitada no ano de 2014, foram mantidas (GIRARDI & SOBREIRO FILHO, 2019).

No ano seguinte, em 2020, a Lei n. 13.986 alterou o Parágrafo 2º do Art. 1º da Lei n. 5.709/1971, compreendendo que as restrições que existiam na lei antiga não deveriam ser aplicadas as situações de sucessão legítima; a constituição real de garantia seja ela nacional ou internacional e; quanto ao recebimento de imóveis em liquidação relacionados à pessoa jurídica em âmbito nacional ou estrangeiro, ou nacional que participe a qualquer título; estrangeiras físicas/jurídicas que possuam a maior parte do capital social e que residem ou apresentem sede no exterior, a partir de garantia real, de dação em pagamento ou quaisquer outras formas.

Ou seja, a aprovação desta lei em 2020, trouxe lacunas que permitiram a apropriação de terras consideradas rurais pelas empresas internacionais e mesmo brasileiras, mas, controladas por capital estrangeiro.

Quanto às terras indígenas, depois das discussões trabalhistas, mostraram-se a segunda maior discussão quando relacionado à ocorrência de manifestações no Brasil, resultando em um total de 227 ações, ou seja, 17,5%, envolvendo protestos contra a política indianista e a municipalização da saúde adotada pelo governo federal.

Assim, a Reforma Agrária e a exclusão de programas voltados para o comércio alimentício provenientes da agricultura familiar, resultante da luta de milhões de famílias sem-terra durante décadas, ficaram paralisados ou mesmo excluídos, juntando-se ao fato das demarcações de terras quilombolas e indígenas.

O governo do ex-presidente acabou por contribuir para a invasão de terras públicas que se tornaram pastagem e a exploração de minérios através da consolidação do desmatamento e das queimadas das florestas.

Martins (2000), relata que esse tema limita a possibilidade de sair de um impasse, o que aprisiona a população em uma modernidade que ao mesmo tempo é atrasada. As questões sobre a distribuição de terras no Brasil é uma

problemática que não conseguiu ser resolvida até os dias de hoje.

A pessoas que vivem na área rural, os povos quilombolas e indígenas, que dela vem sua subsistência, tiveram e tem historicamente seus direitos cerceados por uma parcela significativa de capitalistas que possuem quantidades enormes de terra e tiram vantagem e lucro por intermédio da exploração não só das terras, mas, dos trabalhadores que vivem ali.

### **COMO TRABALHAR A QUESTÃO DA REFORMA AGRÁRIA NA EDUCAÇÃO ?**

Trazendo a questão da Reforma Agrária para o contexto histórico e educacional, a Lei de Terras, criada no ano de 1850, aconteceu em um período de transição voltado ao capitalismo industrial, fazendo com que os territórios passassem a constituir um novo componente financeiro, funcionando como uma espécie de mercadoria, uma vez que se iniciou a exploração agrícola.

A lei era bem clara quanto a aquisição de terras, sendo necessária a sua compra, proibindo assim, as sesmarias e a posse das terras consideradas devolutas. Na prática, isso permitiu que as relações comerciais que já existiam na aquisição e venda de terras permanecessem, como foi o caso dos latifundiários.

Por esse motivo, a Reforma Agrária teria a idealização de uma democratização do direito de acesso às terras. Porém, encontrou-se grande resistência dos latifundiários, o que começou a comprometer a sua implementação.

Trazendo todo esse contexto para a educação, é importante a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas obrigações e deveres. Sendo assim, a disciplina de Geografia é de suma importância para desenvolver e trabalhar essas questões, tendo como exemplo, a discussão do tema Reforma Agrária no Brasil.

Nos dias atuais, é perceptível que esse tecnicismo ainda se faz presente, no que se refere à padronização dos conteúdos escolares, organizados de forma a atender a uma

racionalidade prática, moldando o comportamento, as atitudes e as emoções dos indivíduos para torná-los aptos a acompanhar o ritmo da produção e do mercado (MACEDO, 2018).

Por esse motivo, a reforma educacional trouxe uma série de mudanças para a contextualização desse e de outros assuntos, com base no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 e o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, contribuindo para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Ensino Fundamental II, por exemplo, a BNCC indica diferentes abordagens com base nas habilidades. Uma delas é a EF08GE10 que trabalha a questão agrária e latifundiária, podendo ser discutida ao longo do ano letivo, como é o caso do desenvolvimento de conceitos e discussões a partir de projetos:

[...] podem ser usados nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, a realidade circundante, às experiências anteriores, dos alunos e professores (HORN e BARBOSA, 2008, p.71).

A Pedagogia de Projetos voltada ao ensino e a aprendizagem tem-se mostrado eficaz na construção do conhecimento junto aos estudantes. Sua utilização traz uma nova perspectiva a esse respeito. Todo conhecimento é construído a partir do contexto em que está sendo utilizado, portanto, torna-se impossível de separar o cognitivo, a emoção, além das próprias relações sociais que são construídas ao trabalhar em grupo.

O trabalho em equipe, que também faz parte da ideologia desse tipo de metodologia, desenvolve outras questões como o sujeito cognitivo, pensador, curioso, questionador, que carrega consigo conhecimentos prévios sobre todos os assuntos, mostrando aos estudantes,

conhecimentos do mundo globalizado, de forma interdisciplinar e contemporânea.

Vale lembrar que a pedagogia de projetos envolve diversos participantes, no qual cada um desempenha determinado papel. O trabalho em equipe, a autonomia e a criticidade são muito valorizados. Assim, é possível dizer que a atuação do professor e do estudante são fundamentais para o bom andamento do projeto e todo o processo que envolve a aprendizagem nele existente:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginários, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

Del Gaudio et al. (2017), trata da importância do surgimento da BNCC, uma vez que as mudanças educacionais foram fundamentais, já que anteriormente a tudo isso, nos diferentes governos, o ensino tecnicista predominava, direcionando as classes mais baixas da população em que os filhos desses trabalhadores precisam ser educados para servir à classe dominante, perpetuando mais uma vez as desigualdades sociais.

Nos dias atuais, espera-se muito a prática do professor condizente com a realidade da sala de aula, vindo de encontro das necessidades de inovar, atualizar, de sentir quando deve modificar sua forma de trabalhar, para melhor atender as expectativas de aprendizagem (SAMPAIO, 2012).

As discussões devem permear segundo o documento, diferentes visões relacionadas aos movimentos sociais, em especial o MST, além de trazer a polêmica relacionada a distribuição de terra e produção de alimentos sem a aplicação de agrotóxicos:

[...]o alimento não é uma mercadoria, é um direito humano, e a produção e distribuição dos alimentos é uma questão de sobrevivência dos seres humanos, sendo, portanto, uma

questão de soberania popular e nacional. Assim, soberania alimentar significa que, além de terem acesso aos alimentos, as populações de cada país têm o direito de produzi-los. E é isso que pode garantir a elas a soberania sobre suas existências (STÉDILE E CARVALHO, 2012, p. 722).

Desta forma, é necessário abordar o tema dentro da Geografia Agrária, tomando a discussão da Reforma como ponto de partida a fim de que os estudantes compreendam a importância de se valorizar a agricultura familiar, a igualdade, dentre outras questões essenciais que permeiam a vida do ser humano.

Cabe ressaltar que a discussão agrária dentro da disciplina de Geografia, mais especificamente na área de pesquisa da Geografia Agrária, é possível perceber que comparada aos outros componentes curriculares da área de Humanas, os conceitos e conteúdos relacionados a essa temática envolvem ainda uma organização fragmentada em objetivos, habilidades e unidades temáticas, o que pode contribuir para o entendimento equivocado do assunto (QUEIROZ, 2019).

Dentre as habilidades da BNCC, ainda se tem a EF07GE03, que trabalha argumentos com base na territorialidade dos povos quilombolas, indígenas, de ribeirinhos e caiçaras, dentre tantos grupos sociais sejam rurais ou urbanos, discutindo-se os aspectos e direitos legais para esses povos (BRASIL, 2017).

Embora o 7º corresponda ao ano onde as discussões sobre Geografia Agrária se mostram mais amplas, o fato de se ter somente duas habilidades relacionadas à discussão dessa temática pode refletir o esquecimento ou a falta de valorização desse conteúdo na Base Curricular.

A outra habilidade que complementa essa discussão ao longo deste ano é: “EF07GE02 - Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas” (BRASIL, 2017, s/p.).

Retomando a habilidade do ano/série seguinte, EF08GE10, trata da essencialidade das ações e conflitos ocorridos pelos diferentes movimentos sociais, comparando os ocorridos no Brasil com os diferentes países da América Latina.

Porém, segundo Mesquita et al. (2020), é preciso observar o discurso que se propaga através da mídia, além do que se reproduz no ambiente escolar com relação aos movimentos sociais citados de forma discriminatória. Por esse motivo, antes de se comparar os movimentos sociais latino-americanos, é preciso problematizar junto aos estudantes, esses conceitos elencando o verdadeiro papel desses movimentos tanto no ambiente urbano quanto no rural.

Assim, no 8º ano a discussão voltada para os conteúdos de Geografia Agrária revelam uma enorme contradição, já que ao mesmo tempo que se propõe uma discussão referentes aos padrões da economia mundial em relação a produção, desconsidera-se os conflitos existentes tanto urbanos quanto rurais, em decorrência deles. Não trazer à tona essa situação abre a possibilidade para diferentes interpretações culminando, muitas vezes, na criminalização e marginalização dos próprios movimentos sociais.

Ou seja, é possível perceber que a BNCC traz habilidades e conteúdos voltados para a compreensão da Geografia Agrária; porém, muitas vezes, tais habilidades indicam apenas que o estudante precisa ser capaz de compreender e relacionar a temática, sem entender conceitos básicos necessários para que a aprendizagem seja, de fato, significativa, demonstrando por parte do referido documento certa falta de preocupação com a associação dos processos discutidos e os seus contextos sociais (GIROTTI, 2021).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico documental a respeito do contexto da Reforma Agrária no

Brasil, no cenário atual pelo qual o país vem passando com base nos diferentes momentos históricos e os desafios recorrentes das políticas públicas e gestões anteriores a atual presidência. A discussão sobre o tema foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do assunto.

Para a realização da presente pesquisa foi escolhida a metodologia qualitativa, pois, apresenta-se como um tipo de pesquisa conclusivo, uma vez que tem por objetivo quantificar um dado problema com base na discussão de diferentes autores sobre o tema.

Como aporte teórico do artigo, tem-se Mascaro (2013), Macedo (2018), Dias e Lima (2019), Giroto (2021), dentre outros autores que trazem a problemática referente à questão da Reforma Agrária tanto do ponto de vista histórico quanto educacional.

Assim, foram analisados artigos, teses, dissertações, dentre outros documentos pertinentes ao tema, a fim de gerar reflexões e discussões a respeito, contribuindo para uma melhor compreensão da temática em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma Agrária que deveria ser concretizada pelo Estado, bem como a redistribuição de propriedades rurais, tinha por intenção acontecer de forma a garantir a igualdade mais igualitária. Esse processo passou a constituir a compra ou desapropriação de terrenos e propriedades improdutivas de origem latifundiária, através do Estado, assim como a redistribuição dessas mesmas terras para as famílias rurais.

Pensando no ensino de Geografia no tocante a discussão sobre a Reforma Agrária e a sua importância para o país, o ambiente escolar caracteriza um espaço responsável por ofertar condições para o pertencimento, o reconhecimento da identidade e de visão de mundo importante para o exercício da cidadania.

Observar o mundo a partir da compreensão da Geografia Agrária é fundamental para discutir os problemas

provocados pelas desigualdades sociais, a falta de acesso às terras e a exploração dos recursos naturais atrelados ao sistema produtivo agrícola relacionado ao desenvolvimento do agronegócio. A discussão contribui para a compreensão de que os problemas rurais não se restringem apenas aos indivíduos desses locais, mas, que afetam os que se localizam no ambiente urbano.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. de O. **Reforma Agrária no governo Lula [dissertação]:** uma análise do II Plano Nacional de Reforma Agrária – Franca: UNESP, 2006.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** -Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** A Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 mai. 2023.

CANO, W. Reflexões sobre o papel do capital mercantil na questão regional e urbana do Brasil. **Texto para discussão**, n.º 177, maio. UNICAMP. Campinas/SP, 2010.

CORREIO DO POVO. Bolsonaro quer tipificar invasão de terra como terrorismo. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/politica/bolsonaro-quer-tipificar-invasao-de-terra-como-terrorismo-1.333820>. Acesso em: 18 mai. 2023.

DEL GAUDIO, R.S. et al. Ensino de Geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: ASCENÇÃO, Roque et al. **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica.** Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 1-27.

DELGADO, G.C. O setor de subsistência na economia brasileira: gênese histórica e formas de reprodução. In: JACCOUD, L et al.(org) **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo.** IPEA. Brasília/DF, 2009.

DELGADO, G.C. Questão agrária hoje. In: DELGADO; G C; PEREIRA, S M P P (org). **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro.** MDA. Brasília/DF, 2017.

DIAS, A; LIMA, T. Aquisição transnacional de terras: peculiaridades e continuidades de uma novidade velha. In LIMA; OLIVEIRA (org) **Estrangeirização de terras e segurança alimentar e nutricional: Brasil e China em perspectiva.** Recife: FASA, 2019.

FERNANDES, B.M. **O MST e as reformas agrárias do Brasil.** OSAL/ CLACSO. Ano IX Nº 24 de Outubro de 2008.

GIRARDI, E.P.; SOBREIRO FILHO, J. **Relatório Dataluta Brasil** - Presidente Prudente, São Paulo. Dezembro de 2019.

GIOTTO, E.D. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **Geographia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/45460/30512>. Acesso em: 20 mai. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário de 2017.** Disponível em: >. Acesso em: 20

mai. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Desenvolvimento Rural. **Políticas sociais:** acompanhamento e análise. v. 24. IPEA. Brasília/DF, 2016.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MARTINS, J. de S. **Reforma Agrária: o impossível diálogo.** São Paulo: Editora USP, 2000.

MASCARO, A. **Estado e forma política.** Ed. Boitempo. São Paulo/SP, 2013.

MATTEI, L. A política agrária e os retrocessos do governo Temer. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2. João Pessoa: DGEOC/CCEN/UFPB, 2018.

MESQUITA, A.L.; ROSSETTO, O.C.; CANTÓIA, S.F. A Geografia Agrária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 54, p. 886-922, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1870/1601>. Acesso em: 21 mai. 2023.

OLIVEIRA, A.U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: Labor Edições, 2007.

QUEIROZ, K.K.R. de. **A geografia escolar e o agrário: o ensino de Geografia como possibilidade da formação cidadã.** 2019. 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SAMPAIO, M.C.S. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental.** Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenequista de Capivari – CNEC. 44 páginas, 2012.

STÉDILE, J.P.; CARVALHO, H.M. de. Soberania alimentar. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 716-725.

TAVARES, M.C. **Subdesenvolvimento, dominação e luta de classes.** In: TAVARES, M. C. (Org.). Celso Furtado e o Brasil. Ed. Fund. Perseu Abramo. São Paulo/SP, 2000.

TEIXEIRA, G. **O Governo Bolsonaro e os desmontes nas políticas para o agrário: um resumo.** Texto enviado por correio eletrônico. Recebido em: 08/09/ 2019.



# A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

MARIA APARECIDA DA SILVA<sup>1</sup>

## RESUMO

No contexto atual, a gestão escolar é objeto de intensa reflexão, enfatizando o papel crucial do coordenador pedagógico e do supervisor na promoção da qualidade educacional e no fortalecimento da cidadania. Este artigo propõe uma análise sobre a gestão escolar democrática e participativa, destacando as contribuições específicas desses profissionais. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, a pesquisa revela que o engajamento desses profissionais é fundamental para assegurar que a escola cumpra sua missão social de desenvolver os estudantes e promover a interação com a comunidade local.

**Palavras-chave:** Coordenação; Gestão; Organização Escolar; Supervisão.

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar se fundamenta em princípios de liderança, planejamento, organização, orientação, mediação e outros processos essenciais para a organização, promoção da aprendizagem e formação dos estudantes, destacando-se atualmente pelo princípio da gestão democrática.

No que tange aos papéis do coordenador pedagógico e do supervisor escolar, estes profissionais são responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, fomentando uma cultura escolar proativa e empreendedora baseada na autonomia, na resolução de problemas e na gestão adequada das questões existentes, utilizando-as como oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem geral.

Uma problemática relevante é que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em

implementar uma gestão democrática e participativa, além do acúmulo de funções indevidas para o coordenador e supervisor, que extrapolam suas atribuições. Tal situação pode estar associada a uma visão autoritária e a decisões centralizadoras sobre as questões escolares, onde muitos gestores confundem as atribuições do coordenador com as de um profissional multitarefa, impondo-lhe funções que não são de sua responsabilidade.

Este artigo justifica-se na intenção de oferecer contribuições à comunidade educacional e científica, promovendo reflexões sobre o tema para assegurar o cumprimento da legislação pertinente. Discute-se a importância de uma formação adequada e dialética, que capacite os profissionais a interagir eficazmente com os demais membros da escola, promovendo uma educação de qualidade que una conhecimento e afetividade.

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós-graduação em Artes Visuais e História da África pela Universidade FAVENI Educacional. Cursando Gestão em Educação pela Favela e Pedagogia pela FAUESP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

O objetivo geral deste artigo é realizar uma discussão sobre a gestão escolar democrática e participativa, enquanto os objetivos específicos enfocam as contribuições do coordenador pedagógico e do supervisor escolar na sua implementação. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em artigos, teses, monografias, dissertações e outros documentos relacionados ao tema.

## O TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR

A supervisão envolve várias atividades complementares às do coordenador pedagógico. O termo “supervisionar” se refere a “dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar, ou seja, ter uma visão mais abrangente; visão panorâmica de alguma coisa, no caso, ações promovidas pelo contexto educacional” (FERREIRA, 1993).

O supervisor tem a função de conduzir processos, ouvir todos os membros da comunidade escolar, discutir e orientar os profissionais da educação e da gestão, além de abordar outras questões escolares (POSSANI et al., 2012).

De acordo com o Projeto de Lei nº 4.106/2012, às funções do supervisor escolar incluem acompanhar e supervisionar o cumprimento dos duzentos dias letivos, orientar os professores no planejamento e desenvolvimento das atividades e do currículo, e coordenar atividades de atualização e capacitação dos profissionais da área.

É necessário também acompanhar o processo de sondagem das habilidades dos estudantes, monitorar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) e o trabalho dos professores, auxiliando-os nas diversas situações, participar de análises qualitativas e quantitativas do rendimento escolar, e acompanhar os índices de evasão e repetência, entre outras responsabilidades (BRASIL, 2012).

O trabalho do supervisor escolar deve ser visto como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor” (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

Este profissional é o elo que aproxima professores, direção escolar e outros envolvidos no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento individual, coletivo, político e ético dentro da escola. Suas atribuições são diversas e devem estar pautadas em ações motivadoras, estimulando os profissionais a colaborarem entre si, valorizando a objetividade, a ética e o diálogo constante.

A profissão demanda uma visão ampla e articulada, exercendo um papel crucial na escola como articulador, coordenador e estimulador de ações, promovendo discussões e reflexões no espaço coletivo.

[...] deve ter em conta que as expectativas direcionadas a ele e a sua função estão fundadas em solo nutrido também pelo inconsciente. Isso quer dizer que, em parte, as expectativas, independente de serem positivas ou negativas, são expressão de fantasias, desejos e hostilidades secretos dos sujeitos, projetados nessa figura externa. Em virtude disso, tendem a não se concretizar. Ao assumir a tarefa de coordenação ou equivalente, o profissional deve estar preparado para não sucumbir à idealização e à rejeição iniciais, ou mesmo no transcorrer do trabalho na instituição (ARCHANGELO, 2003, p. 141).

Ainda, o supervisor escolar tem a responsabilidade de assegurar que as políticas educacionais sejam implementadas corretamente e que a escola opere dentro dos padrões estabelecidos. Suas principais funções incluem: a supervisão administrativa e pedagógica, a fim de monitorar o cumprimento das diretrizes educacionais e administrativas.

Realizar a avaliação institucional, acompanhando o desempenho global da escola, incluindo a eficácia do corpo docente e o progresso dos estudantes. Apoio à Gestão Escolar, colaborando com a direção da escola na tomada de decisões estratégicas e operacionais. E o fomento ao desenvolvimento profissional, incentivando a formação contínua dos professores e demais funcionários da escola (POSSANI et al., 2012).

Quanto aos desafios do supervisor escolar, assim como os coordenadores

pedagógicos, os mesmos também enfrentam desafios significativos, tais como as pressões administrativas, como a necessidade de equilibrar as demandas administrativas com as pedagógicas pode ser difícil de gerenciar.

A complexidade das normas educacionais, havendo a necessidade de manter-se atualizado com as mudanças nas políticas e diretrizes educacionais requer um esforço contínuo. Além da intervenção em problemas complexos, como resolver a disciplina, o desempenho acadêmico e os conflitos, o que requer habilidades analíticas e decisórias refinadas.

### **SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

A função do coordenador pedagógico é fundamental, pois ele atua como formador dos professores, além de prestar atendimento voltado para a gestão e os estudantes. É responsabilidade do coordenador auxiliar os professores em seu contexto pedagógico, orientar sobre planejamentos e realizar outras atividades de apoio. No entanto, devido às múltiplas atribuições do cargo, muitas vezes ele não dispõe de tempo suficiente para implementar um plano efetivo de formação continuada (LIMA e SANTOS, 2007).

Para proporcionar momentos de reflexão aos professores sobre suas práticas e discutir questões pedagógicas, o coordenador pode organizar atividades como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na rede estadual de ensino de São Paulo e a Jornada Integral Especial de Formação (JEIF) na rede municipal da capital paulista. Contudo, o planejamento e a formação continuada frequentemente são deixados em segundo plano, sendo transferidos para a responsabilidade das Secretarias de Educação conforme a rede de ensino (ORSOLON, 2002).

Para promover um ambiente mais equitativo e harmonioso, o coordenador pedagógico pode adotar dinâmicas e atividades que incentivem a participação dos professores em reuniões, planejamentos e conselhos de classe.

Atualmente, há uma demanda por um perfil profissional do coordenador pedagógico mais alinhado com a concepção prevista na legislação educacional. É crucial destacar que ainda existem práticas além das responsabilidades do cargo, reflexo de hierarquias e centralizações presentes em muitas escolas.

É necessário redesenhar o perfil desse profissional de forma a evitar estigmas e nomenclaturas que o obriguem a assumir todas as tarefas. É fundamental enfatizar o exercício e a atribuição de funções que correspondam às suas responsabilidades, superando práticas hierárquicas que ainda persistem nas instituições de ensino (PLACCO et al., 2007).

É essencial discutir essas práticas, enfrentando desafios potenciais e valorizando o processo de gestão, que constitui a base das suas atribuições. Em relação aos papéis do coordenador pedagógico e do supervisor escolar, ambos devem contribuir para melhorar o ambiente escolar de maneira abrangente. É fundamental refletir sobre suas práticas em relação aos professores, superando dificuldades e valorizando a avaliação do processo educativo para alcançar sucesso nessa carreira (POSSANI et al., 2012).

Além disso, a gestão escolar engloba atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas que as escolas devem executar, em conformidade com as normativas e a legislação vigente, além das relações e ações estabelecidas com a comunidade (SILVA, 2018).

É crucial ter uma visão diferenciada sobre como as escolas públicas devem ser geridas. Muitas proporcionam oportunidades para que a comunidade seja atuante e participativa, enquanto outras enfrentam conflitos internos na gestão.

Com a implementação do Plano Nacional de Educação, estabeleceu-se a meta de aplicar a gestão democrática, na qual os sistemas de ensino deveriam criar regulamentações

baseadas neste novo modelo, incentivando a participação da comunidade e garantindo autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2001).

Essas questões, juntamente com a formação de gestores, têm sido prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois a qualidade da Educação Básica está diretamente relacionada a esses aspectos.

A gestão democrática também influencia nas dinâmicas presentes nas escolas, incluindo o trabalho do coordenador e do supervisor escolar. A maneira como as rotinas são estruturadas influencia as práticas educativas que ocorrem não apenas na sala de aula, mas em todos os ambientes da unidade escolar. Outro aspecto crucial é a responsabilização dos membros da comunidade pela organização da gestão e pela qualidade do ensino, de forma democrática (LIBÂNEO, 2002).

No entanto, segundo Mendonça (2001), diversos obstáculos prejudicam a implementação desse processo, como a interferência política na educação, o funcionamento burocrático do sistema educacional, processos administrativos excessivamente complicados e o autoritarismo por parte da gestão e administração escolar.

Além disso, é fundamental que a comunidade compreenda o processo de democratização para que ele possa ser efetivamente aplicado. A participação da comunidade possibilita um avanço na organização, contribuindo para a democratização das relações de poder dentro da escola:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI, 2004, p. 16).

Como já mencionado, a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental no contexto educacional, sendo essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

Esses profissionais são responsáveis por garantir a qualidade do ensino, apoiar os professores e atender às diversas demandas do ambiente escolar. No entanto, suas funções são repletas de desafios que exigem habilidades específicas e uma abordagem estratégica.

A coordenação pedagógica é vital para a implementação e manutenção de um currículo escolar de qualidade. O coordenador pedagógico atua como um elo entre a direção da escola, os professores e os estudantes, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira eficaz. Entre suas responsabilidades estão: o desenvolvimento curricular, onde ele é responsável por elaborar e revisar o currículo, assegurando que ele atenda aos padrões educacionais e às necessidades dos mesmos (POSSANI et al., 2012).

Apoiar os professores, proporcionando suporte contínuo aos professores por meio de formação continuada, orientações pedagógicas e feedback sobre suas práticas de ensino. Avaliação e monitoramento, implementando e supervisionando sistemas de avaliação para monitorar o progresso dos estudantes e identificar áreas que necessitam de melhorias (PLACCO et al., 2007).

A promoção de inovações educacionais, introduzindo novas metodologias de ensino e tecnologias educacionais para aprimorar o processo de aprendizagem.

Quanto aos desafios, os coordenadores pedagógicos enfrentam diversos desafios no desempenho de suas funções, incluindo: a resistência à mudança, em que a introdução de novas práticas e metodologias pode encontrar resistência por parte dos professores e da administração escolar.

A sobrecarga de trabalho faz com que a coordenação desempenhe múltiplas tarefas e responsabilidades que podem levar ao esgotamento profissional. Além disso, a gestão de conflitos, a fim de resolver problemas entre professores, estudantes e pais, o que exige habilidades de mediação e comunicação eficazes.

## O PAPEL DA SUPERVISÃO ESCOLAR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Na Prefeitura Municipal de São Paulo, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica desempenham papéis cruciais para garantir a qualidade e a eficácia da educação nas escolas públicas. Esses profissionais são fundamentais para a implementação das políticas educacionais, a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem e a criação de um ambiente escolar inclusivo e motivador.

Os supervisores escolares na cidade de São Paulo têm a responsabilidade de monitorar e avaliar o desempenho das escolas, assegurando que as diretrizes e normas educacionais sejam seguidas.

Eles realizam visitas periódicas às unidades escolares, analisam o cumprimento dos currículos e metas estabelecidas, e oferecem suporte aos diretores e professores. A supervisão escolar também envolve a identificação de problemas e desafios específicos de cada escola, propondo soluções e intervenções adequadas para melhorar a qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2019).

Além disso, os supervisores escolares atuam como mediadores entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas, garantindo que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas e que as necessidades e demandas das escolas sejam comunicadas às autoridades competentes. Eles desempenham um papel vital na promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas (MONTEIRO, 2012).

Os coordenadores pedagógicos têm a função de apoiar diretamente os professores e contribuir para o desenvolvimento curricular. Eles trabalham em estreita colaboração com os docentes para planejar e executar atividades pedagógicas, desenvolver projetos educativos e introduzir inovações pedagógicas. A coordenação pedagógica é essencial para a formação continuada dos professores,

oferecendo orientações, capacitações e feedbacks constantes.

Na cidade de São Paulo, os coordenadores pedagógicos também desempenham um papel significativo na avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos. Eles analisam os resultados das avaliações, identificam áreas de melhoria e desenvolvem estratégias para atender às necessidades específicas dos estudantes. A coordenação pedagógica também está envolvida na criação de um ambiente escolar que promova a inclusão, a diversidade e o respeito mútuo, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado (SÃO PAULO, 2019).

Ambos os papéis enfrentam desafios significativos, como a resistência à mudança, a sobrecarga de trabalho e a gestão de conflitos. No entanto, sua importância é indiscutível. A supervisão escolar e a coordenação pedagógica são essenciais para a construção de um sistema educacional robusto e eficiente, capaz de preparar os alunos para os desafios do futuro (PLACCO et al., 2007).

Para que esses profissionais possam cumprir suas funções de maneira eficaz, é essencial que a Prefeitura de São Paulo invista na formação continuada e no suporte necessário. Isso inclui a disponibilização de recursos adequados, a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo e a valorização do papel crucial que desempenham na educação pública.

Em suma, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo são vitais para garantir uma educação de alta qualidade. Eles asseguram que as políticas educacionais sejam implementadas de forma eficaz, apoiam o desenvolvimento profissional dos professores e promovem um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador para todos os estudantes. Reconhecer e valorizar o trabalho desses profissionais é fundamental para o sucesso da educação pública na maior cidade do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar desempenha um papel crucial ao realizar o planejamento, a organização, a liderança, a mediação, a orientação e outros processos necessários para promover a aprendizagem, formar os professores de maneira abrangente e resolver problemas, visando à educação de qualidade.

Entre as principais preocupações estão a formação dos membros do conselho escolar, a revitalização dos grêmios estudantis, a revisão dos Projetos Político Pedagógicos, além da participação mínima de dois representantes por unidade na escolha dos conselheiros.

Quanto às funções do coordenador pedagógico e do supervisor escolar, a gestão assume um papel central na administração escolar. Isso abrange atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas, que são realizadas conforme as normativas e a legislação vigente, estabelecendo também relações fundamentais com a comunidade local.

Portanto, é de extrema importância que todos os membros da escola compartilhem uma visão comum e fortaleçam sua colaboração, permitindo à comunidade participar efetivamente das decisões cotidianas e estratégicas no ambiente escolar.

Assim, a coordenação pedagógica e a supervisão escolar são essenciais para o funcionamento eficaz das escolas e para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Embora enfrentem inúmeros desafios, esses profissionais são cruciais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo.

Suas funções não apenas apoiam diretamente os professores e estudantes, mas também garantem que as escolas operem de acordo com os mais altos padrões educacionais. Investir na formação e no apoio desses profissionais é, portanto, fundamental para o sucesso da educação.

## REFERÊNCIAS

- ARCHANGELO, A.G. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172). Acesso 19 nov. 2023.
- BRASIL. **Projeto de Lei 4.106**, de 2012. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=549345>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- FERREIRA, N.C. (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, P.G.; SANTOS, S.M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- MONTEIRO, E. et al. **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. 1a ed. – Palmares, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012 (Série educar em rede).
- ORSOLON, L.A.M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Coordenação Pedagógica. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 104p.: il.
- SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

# A LITERATURA INFANTIL DESPERTANDO O PRAZER DE LER E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MARIA DO SOCORRO VIANA DE OLIVEIRA DA HORA<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo objetivou destacar a importância da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades. Para alcançar os objetivos almejados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e os autores Adriana Maricato (2006), Celso Sisto (2005), Cláudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes (2007), Fátima Miguez (2003), Fanny Abramovich (2009), Graça Paulino e Rildo Cosson (2004), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Nelly Novaes Coelho (2000) e PCN: Língua Portuguesa (1997) e outros. Após as reflexões sobre o tema, percebe-se que a literatura e as práticas significativas de leitura através da contação de histórias devem fazer parte do cotidiano do indivíduo. E isto deve ocorrer desde muito cedo, para que as práticas leitoras sejam familiares à criança. A literatura, então, deve fazer parte da prática pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais e é necessário que o professor seja também um leitor para garantir êxito em seu trabalho.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Contação de histórias; Aprendizado.

## INTRODUÇÃO

O artigo pretendeu pesquisar e analisar mais profundamente sobre a importância da literatura infantil e da narrativa de histórias na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para estimular na criança o hábito de leitura e para contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo, tornando-o um cidadão reflexivo, crítico e consciente. Os objetivos específicos aqui almejados são de salientar a importância de valorizar o lúdico como meio de despertar o gosto pela leitura, a oralidade, a criatividade e o imaginário infantil; verificar o favorecimento da

descoberta da veia artística de cada um; confirmar a contribuição para a superação de bloqueios, medos, inibições e inseguranças através de comparações feitas com as histórias e seus personagens.

Para as crianças em fase de alfabetização, por exemplo, não significa apenas uma questão de decodificação, mas de aproximação de algo magnífico que muitas delas já conhecem e que pode lhes trazer experiências gratificantes e que fazem parte de sua vida.

Torna-se, então, imprescindível e os professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental devem trabalhar

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento na Área de Educação pela Faculdade Nove de Julho, UNINOVE; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME. PMSP.

regularmente, até mesmo diariamente, com a literatura, pois ela é indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase da vida os livros de literatura devem ser oferecidos a ela como se fossem fontes de sentimentos e emoções que favoreçam a intensificação do gosto pela leitura.

Para alcançar meus objetivos de pesquisa e análise sobre o tema, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa e como referencial teórico recorri aos autores Fanny Abramovich (2009), Fátima Miguez (2003), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Celso Sisto (2005), Graça Paulino e Rildo Cosson (2004), Nelly Novaes Coelho (2000), PCN: Língua Portuguesa (1997), Adriana Maricato (Revista Criança do professor de educação infantil, 2006, n. 41), Claudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros, Taiza Mara Rauen Moraes (2007) e outros.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades de criança. Os primeiros contatos da criança com a literatura se dão, na maioria das vezes, quando ainda está por nascer e sua mãe, carinhosamente, lhe conta historinhas ainda em seu ventre. Mais tarde, ocorrem com histórias de contos de fadas contadas pelos pais e pelos avós, despertando o seu interesse por histórias infantis. Durante a educação infantil e também do processo de aquisição da leitura e da escrita, nos anos iniciais da educação básica, a literatura é de grande importância, pois nessa etapa da vida a criança adora ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário. Por esse motivo é que os livros de literatura devem estar sempre por perto delas. A literatura infantil e a contação de histórias contribuem para o desenvolvimento integral da criança, tornando-a crítica e reflexiva no contexto em que vive. É também fonte de entretenimento e prazer, podendo despertar o dom e o gosto pela arte.

## A LEITURA PRAZEROSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança que ainda não aprendeu a ler formalmente possui uma maneira própria de realizar suas leituras. Ela ainda não decodifica os sinais linguísticos, porém entende a história que é contada de acordo com sua faixa etária e seus interesses.

Abramovich (2009) fala assim sobre esse tipo de leitura: "Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...O livro da criança que ainda não lê é a história contada." (ABRAMOVICH, 2009). Ouvir histórias, então, é uma forma de leitura.

Não existem fórmulas mágicas para envolver os alunos na leitura. O livro em si já nos dá muitas ideias. "Importante é explorar, discutir, clarear. Não cobrar. Fazer vibrar" (ABRAMOVICH, 2009, P. 148).

Alguns estudos mostram que crianças que participam regularmente de rodinhas de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Observa-se que elas apresentam comportamento do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias.

Na escola, o contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora, que lê, canta ou narra. Essa mediação implica proximidade física entre quem conta e quem ouve, além de uma interação num plano simbólico.

Como defende Bejard (1994),

[...] a história da "leitura em voz alta" é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, a enxerga (BEJARD apud Brandão, Ana

Carolina P.; Rosa, Ester C. de Souza, 2011, p. 36).

A relação que se dá entre a professora e a criança durante a rodinha de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Estando as crianças numa etapa de vida cuja principal “tarefa evolutiva” é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa.

Essa participação em rodinhas de histórias oportuniza a formação de uma coletividade de ouvintes que compartilha histórias de forma sincrônica, no sentido espacial e temporal, manifestando gostos parecidos, ter personagens favoritos, ou seja, professora e crianças passam a ter um mesmo repertório de narrativas, conhecendo as mesmas histórias, ter paixões pelos mesmos autores ou histórias.

Assim, a rodinha de histórias possibilita que seus participantes formem uma identidade grupal que faça parte das práticas educativas da professora. Desse modo, além de partilharem palavras, partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Através das narrativas, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade revela, parcialmente, o que é o contato com histórias e seus frutos na infância.

A leitura de histórias em voz alta, pela professora, mostra que as marcas gráficas no papel (que são diferentes do desenho) também comunicam alguma coisa. Ou seja, ao ouvir a leitura em voz alta, “a criança assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem” (TEBEROSKY; COLOMBER apud Brandão, Ana Carolina P.; Rosa, Ester C. de Souza,

2011, p, 40), sendo possível ouvir uma narrativa engraçada, emocionante ou que chama a atenção da criança para algum ponto que a aflige ou a interessa: o medo do escuro, ciúme de um irmão, alguma curiosidade, entre outros.

As crianças percebem, então, que podem entrar no mundo da ficção, satisfazendo uma necessidade humana, como revela Queirós (2009, s.n):

[...] É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. [...] Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços onde circula a infância (QUEIRÓS apud Brandão, Ana Carolina P.; Rosa, Ester C. de Soiuza, 2011, p. 40)

Para Coelho (2000), em se tratando de educação infantil, as histórias devem apresentar enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem do cotidiano da criança, da vivência afetiva e doméstica, do meio social, de brinquedos e animais que a rodeiam e recheada de ritmos e repetições.

É ouvindo histórias que a criança passa a perceber aquele conhecimento que mais cedo ou mais tarde utilizará em sua vida, em momentos que necessite fazer escolhas, mesmo em sala de aula.

Segundo Dohme (2010), as histórias transmitem valores educacionais que influenciam aspectos internos nas crianças como: caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico e disciplina.

Dohme cita também que:

Temos que pesquisar, ler literatura especializada, feita para elas, conhecer seus heróis, assistir aos filmes, conhecer suas brincadeiras preferidas. É só desta forma que saberemos escolher, dentro de um repertório conhecido, qual história se adapta ao comportamento que desejamos ou precisamos abordar (2010, p. 25).

Dohme (2010) dá algumas orientações na escolha de histórias para cada faixa etária. De

zero a dois anos a criança se prende ao movimento (dos fantoches, por exemplo), ao tom de voz e não ao conteúdo que é contado. Há uma “não-leitura” e muito apoio na imagem. As histórias devem ser curtas e rápidas; de três a seis anos existe uma “pré-leitura”, na qual há um maior desenvolvimento da linguagem oral e a percepção das relações entre imagens e palavras, as histórias devem ser bem fantasiosas, com fatos inesperados e repetitivos. Nesta faixa etária, os contos de fadas já começam a ser muito apreciados.

A criança, nesta fase da infância, lê de uma forma poética, através das sensações e da emoção. Então, o conhecimento acontece por meio das sensações.

Por seu caráter significativo e intrínseco é que os contos de fada permanecem firmes e fortes até os dias de hoje e ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento infantil.

É necessário muito esforço e dedicação para estudar e entender o mundo ao qual pertencem nossos alunos, quais seus interesses e necessidades, pois os excessos a que estão sendo expostos nos dias atuais, numa era em que a internet domina o mundo, que tudo é digital, mecânico e prático, é imprescindível manter a magia de uma boa história no imaginário infantil.

## ESCOLA X ENCANTAMENTO

Segundo Coelho (2000), a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir em nossa sociedade em transformação: a de servir de agente de formação do indivíduo, sendo no convívio do leitor com o livro, sendo no diálogo do leitor com o texto estimulado pela escola.

Cabe ao livro, à palavra escrita, a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens. Mesmo os prognósticos pessimistas e até apocalípticos sobre o futuro do livro, da literatura, nesta era atual de imagem e comunicação instantâneas, a palavra literária escrita permanece bem viva, fato este comprovado com o “boom” da literatura

infantil, entre nós, nos anos 70. Comprovamos, assim, que não há outra melhor, mais rica e eficaz forma de ler o “mundo dos homens” quanto a que a literatura permite.

De acordo com minha experiência como professora de sala de leitura da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, como professora de turma também dos anos iniciais, onde desenvolvi um trabalho contando histórias de livros previamente selecionados por mim, levando em conta a idade e o contexto dos alunos é que pude constatar a importância da contação de histórias e da literatura infantil para o desenvolvimento integral do aluno bem como para o despertar do gosto pela leitura.

Para Coelho (2000) é nessa fase da infância que a criança começa a construir sua identidade e a escola é um ambiente privilegiado para garantir muito contato com o encantamento para o aluno. A literatura infantil deve ter a função de alegrar, divertir e emocionar o espírito das crianças, portanto é preciso oferecer oportunidades de ouvir e contar histórias que sejam convidativas e prazerosas. E neste sentido a literatura infantil desempenha um papel importante, ou seja, o de levar a criança tanto para a aprendizagem contribuindo para uma escrita sistematizada (como é o caso das fábulas), como também oportunizar o desenvolvimento da reflexão e criticidade no aluno, permitindo, também, a leitura com fruição, que é a leitura com prazer.

A literatura infantil possibilita, ainda, que as crianças redijam melhor e mais criativamente, pois o ato de ler e escrever estão intimamente ligados.

Nesse sentido,

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

Quando contamos uma história para os alunos, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, abre-se um espaço em suas mentes

para o pensamento mágico, pois a palavra tem poder de evocar imagens, oportunizando situações com as quais as crianças interagem em seu projeto de construção do conhecimento, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento. A importância de contar histórias para crianças na primeira infância encontra-se no fato de que escutá-las as fazem refletir sobre o mundo ficcional e sobre o mundo em que vivemos, levando-as a estabelecer relações entre eles, ou seja, o que acontece e o que é possível acontecer.

Para Abramovich (2009) os contos de fadas estão envolvidos no universo maravilhoso, um universo que detona fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que toda criança já vivenciou. As personagens são simples, se apresentam em várias situações diferentes e têm que buscar e encontrar respostas para resolver conflitos, chamando a criança a percorrer e achar junto uma resposta sua para esses conflitos. Todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias etc.). Os contos aliviam as pressões exercidas pelos dissabores da vida, favorecem a recuperação incutindo coragem e ânimo à criança, encorajando-a na luta por valores amadurecidos e a uma crença positiva na vida.

Ou como bem explica Vera Teixeira de Aguiar (2009):

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. (AGUIAR apud Abramovich, 2009, p. 88).

Para Miguez (2003), o texto literário quando bem utilizado em sala de aula é o maior responsável para se chegar ao gosto pela leitura e ao prazer de ler. Portanto a escola deve promover este encontro prazeroso do livro com o leitor. O professor precisa selecionar obras que tenham teor significativo para o contexto de seus alunos. Então, através do livro e da sua integração com a própria vida, é necessário priorizar o imaginário dos alunos, possibilitando, assim, a construção da leitura com base em uma relação afetivo-prazerosa, fazendo com que as crianças passem a vivenciar a leitura como ato coletivo, social e também como experiência individual.

Miguez (2003) diz ainda que é importante destacar que o livro, literário ou não, deve sempre servir de estímulo para o leitor pensar a vida, se envolver mais com as coisas do mundo, dialogar com o próximo, se encontrar com o seu próprio eu. Para isso, os conteúdos científicos registrados nos livros didáticos também devem despertar o interesse da criança e levá-la a um envolvimento maior com as novas descobertas, satisfazendo a curiosidade infantil. Se esse conhecimento oficial da cultura, quando é formalidade, se apresentar de maneira criativa e inteligente, provoca no leitor o interesse por buscas de novas leituras. O texto literário criativo/criador corrobora para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a sua participação na história, no exercício lúdico de ler o mundo.

O livro literário, então, como agente de transformação da própria vida, tem que atrair pela qualidade de seu conteúdo e cabe à escola promover a integração livro/vida, desenvolvendo o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos-criativos.

Na maioria das vezes a escola é o único lugar onde a criança tem contato com o livro, nesse caso é fundamental que ela estabeleça um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

Libertando o imaginário da criança, ela conseguirá descobrir várias possibilidades de

conhecer e interpretar a vida, as pessoas, o mundo. “A leitura enquanto ato individual, espontâneo e interior não deve ser manipulada como dever de sala de aula, pelo contrário, ela deve ser expressão de um sentimento íntimo de prazer”. (MIGUEZ, 2003, p. 31).

É importante que a escola forme leitores críticos. A literatura infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras que conduz a criança ao desenvolvimento do seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

Para Abramovich (2009), o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo a mesma história ou outra. Tudo pode nascer de um texto e a escola deve proporcionar isso. Sendo assim, a proposta de atividades variadas e inovadoras é de grande importância para o processo de construção da autonomia e desenvolvimento da criança em formação. Pode-se dizer que a escola tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura se consegue fazer isso de forma lúdica.

Alga Mariña Elizagaray lembra:

Não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação. A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnicizá-la com elementos estranhos a ela. Usar slides ou qualquer outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que é sempre auditiva e não visual. (ELIZAGARAY apud Abramovich, 2009, p. 18).

Para Abramovich (2009) ouvir história é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento. É encantamento, maravilhamento, sedução. A história contada pode ser ampliadora de referenciais, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca.

Uma das atividades mais significativas, abrangentes e suscitadoras, dentre outras, é a decorrente do ouvir uma história quando bem contada. Como disse Louis Paswels (2009): “Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde”. (PASWELS apud Abramovich, 2009, p. 18).

Abramovich (2009) diz ainda que é preciso saber se gostou ou não do que foi contado, se houve concordância ou não com a história. É perceber se ficou envolvido querendo ler de novo mil vezes apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho. É formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar a apreciar e a amar um autor, um gênero, uma ideia.

A escola precisa se apropriar das histórias infantis com o intuito de levar a criança a resolver seus conflitos, importantes para elas, mesmo que para a escola esses problemas lhes pareçam fúteis.

Abramovich (2009) lembra que a literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e imaginou-se que, assim, todas as crianças passariam a ler. Isso não aconteceu, pois, na verdade, a leitura veio acompanhada com a noção de dever, de tarefa cumprida e não de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento.

A leitura extraclasse começa com a obrigatoriedade do prazo para o término da leitura do livro e entrega de uma análise do mesmo, com data marcada, sem respeitar a necessidade, a vontade, o ritmo e o que quer cada criança-leitora.

Depois vem o fato de que o livro é indicado e não escolhido pelo leitor. Um mesmo livro nem sempre agrada a toda uma classe. Ou a meninas e meninos. Nem todos estão preocupados com o mesmo problema ou interessados num determinado gênero literário.

Mesmo nas escolas mais democráticas nas quais se dá o direito de escolher entre dois ou três títulos, não há referenciais reais para essa prévia seleção.

O bom seria levar as crianças às livrarias ou bibliotecas deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, reescolher até decidir o que quer, qual autor, qual gênero que naquele determinado momento lhe interessa. Para isso a professora teria que ler muito mais livros e a questão é que nem sempre ela está disposta a fazer isso.

Na verdade, a professora trabalha com poucas alternativas. Geralmente conhece pouco de literatura infantil, muitas vezes só conhece os livros que as editoras enviam para sua casa/escola ou aqueles livros cujos autores estão mais dispostos a divulgar. E apenas por essas duas vias fica difícil acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo e de bom. Esses dois critérios de escolha, na maioria das vezes, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega.

Portanto, o que acontece é a escolha de autores insignificantes, com histórias desinteressantes, chatas, monótonas, às vezes falando de uma criança que não existe mais, de problemas que não tocam e nem sensibilizam o leitor.

Não é possível formar bons leitores oferecendo materiais empobrecidos. As pessoas aprendem a gostar de ler quando se descobrem produtoras de sentidos e, de alguma forma, o texto repercute nelas, inserindo-se nas suas vidas. Como vemos nos PCNs (1997):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PCN, 1997, v:2, p.53).

Lendo uma história a criança desenvolve

seu potencial crítico. A partir daí, então, ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que pode mudar de opinião.

Isso não deve ser feito somente uma vez ao ano, mas deve fazer parte da rotina escolar de forma agradável, sendo sistematizado, sempre presente, o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e repetitivo.

Não podemos deixar de destacar, também, as práticas escolares realizadas com textos literários nos livros didáticos. Essas práticas quebram o encantamento que uma criança poderia sentir ao ler ou ouvir uma história pois são, geralmente, fragmentos de textos de uma obra e têm por finalidade trabalhar temas gramaticais. Muitas vezes o livro didático sequer tem a preocupação de falar um pouco sobre o escritor e suas obras principais. Os trechos quase sempre estão fora do contexto do aluno naquele momento e para complicar mais, as atividades propostas nas partes de vocabulário, ortografia e redação encontram-se desvinculadas do texto.

Esses textos literários, descontextualizados, inseridos nos livros didáticos são pretextos para se ensinar gramática e se tornam enfadonhos para a criança porque não trazem o prazer da leitura.

Por isso, o trabalho de literatura no ambiente escolar deve causar encantamento no aluno e provocar o interesse e o gosto pela leitura. É importante que a escola tenha um ambiente apropriado como biblioteca ou sala de leitura para que esse gosto de ler ou ouvir histórias se realize de forma tranquila. Mesmo o espaço de sala de aula pode ser bem favorável à leitura quando esta é bem trabalhada pelo professor e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, conduzindo-o ao mundo da escrita. Nesse contexto, os trabalhos literários têm grande importância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001), para tornar os alunos bons leitores e desenvolver a capacidade de ler e o gosto pela leitura, a escola terá que mobilizá-los internamente. Precisarão fazê-los achar que ler é algo interessante e desafiador, que conquistado plenamente dará autonomia e independência.

Uma escola que adote uma prática literária democrática é o que todos nós queremos para nossas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais condições socioeconômicas da família que levam os pais a trabalharem fora de casa por muito tempo, não facilitam às crianças momentos de prazer e aconchego para ouvirem histórias contadas por algum de seus entes queridos.

Ouvindo histórias as crianças fazem relações do que acontece nelas com fatos do seu cotidiano e isso permite que tenham uma melhor e maior compreensão do mundo em que vivem e, portanto, mais possibilidades de atuarem na sociedade de maneira independente, crítica e reflexiva.

As histórias agem como verdadeiras lições de vida para as crianças, pois falam do próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentem-se personagens dela. Dessa maneira vão dando sentido às suas vidas e podem enxergar, através do conto, suas próprias histórias.

Os contos são produções da coletividade. Os conflitos oriundos dessas narrativas são os mesmos que permanecem na história da humanidade desde sempre. São temas presentes na criação do mundo e nas suas transformações. A criança pode viver através das imagens simbólicas dos contos e isso a ajuda a fortalecer mais o seu ego para lutar por seus objetivos.

A literatura infantil e a contação de histórias, se bem trabalhadas, contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a vida pessoal e escolar das crianças. Portanto é uma prática que,

indiscutivelmente, deve ser utilizada pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Contar e ler histórias implica em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da história ela é levada a pensar, a questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo sua oralidade.

Os benefícios da contação de histórias são reconhecidos como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão dos significados e no desenvolvimento do gosto pela leitura.

É importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias para estimulá-las no desenvolvimento das aprendizagens e não utilizar o livro apenas como ferramenta pedagógica.

O professor deve fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, que atendam os interesses dos alunos, com vocabulário rico e diversificado. O professor pode perceber, então, a criança viajando em seus sonhos e fantasias, onde a imaginação vai além, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma lúdica, natural e espontânea. Portanto, a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é fator didático muito importante.

Na escola, a contação de histórias pelo professor de forma expressiva e que provoque encantamento, estimula o gosto e o prazer de ler nos alunos. Sendo assim, contando histórias durante a sua prática educativa, o professor atua como um agente formador de alunos leitores e leva-os a se tornarem responsáveis e independentes na construção de seus conhecimentos. Mas, para formar alunos leitores e dividir com eles todo o encantamento que uma história pode proporcionar, o professor deverá ser, também, um leitor.

Através da pesquisa feita e dos autores pesquisados, foi possível verificar que a literatura infantil e a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais proporciona

ao aluno o despertar para as artes, para o gosto e o prazer de ler, o desenvolvimento da leitura e da escrita facilitando a construção de conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o um cidadão pleno.

## REFERÊNCIAS

- A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.** S/ local, S/d, S/paginação. Disponível em: <<http://www.artistasgaúchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2024
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Souza (Organizadoras). **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).
- CAPELLO, Cláudia et al. **Literatura na formação do leitor.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- DOHME, Vânia D'Angelo. **Técnicas de contar histórias.** São Paulo. Informal Editora, 2000.
- MARICATO, Adriana. Professora pode tornar-se leitora com formação e prazer. **Revista Criança do professor de educação infantil.** Brasília, n.41, p.33-34, 2006. Disponível em: <>. Acesso em: 8 jun. 2024
- MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola.** São Paulo, n.234, p.48-57, Ago/2010.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas artimanhas do imaginário infantil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo(organizadores). **Leitura literária: a mediação escolar.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** Língua Portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.
- SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (organizadores). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Educação em Ação).
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

*Alma Maria da Silva  
Irac dos Santos Pereira*

*Alma Maria da Silva  
Irac dos Santos Pereira  
(Organização)*

*Carla Lima Almeida de Couto • Cristiano Ferreira de Souza • Denise Med  
Elizabeth Norvalti Marques • Elma Barbosa da Silva Lima  
Flávia Maria Corduro Bezerra Consolino • Irac dos Santos Pereira  
Ieda Irine dos Santos • Jéssica Mara Crespo • Jaqueline Silveira dos Santos  
Jesuído dos Santos Gomes • Maria Aparecida Assis Diaggi  
Maria Pereira Galvão de Souza • Mohamed Barro  
Patrícia Mayr da Silva Almeida • Patrícia Tanguelli Lara  
Ricardo Celestino da Costa • Rogério Rodrigues da Silva  
Tania Maria Pereira • Thais Romaz Bero*

*Prof. Dr. Manuel Francisco Neto  
(Prefácio)*

# *Retratos da escola atual: a educação em movimento*

*A*



# O RESPEITO À DIVERSIDADE E AOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA GILMA DO NASCIMENTO AZEVEDO<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre os direitos humanos como uma forma de apresentar modos de refletir as conexões entre o universal e o individual fundamentado na diversidade. É indispensável que as pessoas busquem tomar conhecimento dos direitos que possuem, bem como se disponham a lutar para que eles sejam reconhecidos pelos poderes públicos, tanto nos discursos como, principalmente, nas práticas.

**Palavras-chave:** Acesso; Cidadania; Direitos; Diversidade.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade temos visto o crescimento de discursos envolvendo a diversidade e o respeito da pluralidade humana tem caminhado juntamente com estratégias concretas de luta contra o preconceito e a intolerância entre os grupos que compõem a nossa sociedade. Uma grande variedade de novas propostas, de programas e de políticas tem sido sugerida e adotada sistematicamente, visando resguardar igualmente os direitos de todos os cidadãos.

O século XXI marcou nossa sociedade pela diversidade, de gênero, racial, cultural, pelos valores e vivências, credo e coletividade, enfim de histórias constituídas por diversas mãos. Desta forma, a diversidade pode ser considerada como uma manifestação corpórea, com finalidades e princípios, ao quais suas características são provenientes da interação entre os sujeitos sociais, estes não tem definição,

pois não podem ser padronizados, cada ser tem suas idiossincrasias.

Assim sendo, esta pesquisa partiu do pressuposto de que a escola, espaço de convivência com a diversidade, é um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos e sensibilização dos estudantes quanto a seus direitos fundamentais. A garantia desses direitos supõe a inclusão de todos, respeitando as diferenças, de modo que todos, de fato, tenham condições de acesso aos bens e serviços socialmente constituídos e que permitem a dignidade da pessoa.

Desta forma, buscaremos responder a seguinte problemática: Qual a relação entre a visão que estudantes da escola pública têm sobre os direitos fundamentais da pessoa e o convívio com a diversidade no espaço escolar?

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas Inclusivas; Extensão Universitária em Estratégias Acolhedoras para Educação Inclusiva, Educação Humanizada, Acessibilidade e sua Importância na Educação e Tecnologias Assistivas. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A pesquisa tem por objetivo geral compreender como a educação para os direitos humanos pode assegurar o respeito às diferenças e a cultura de cada sociedade no mundo globalizado.

E como objetivos específicos: estudar o fenômeno da globalização e seus impactos na sociedade contemporânea; propor a educação para os direitos humanos enquanto meio garantidor do respeito às diferenças, sob o viés da interculturalidade e discorrer sobre multiculturalidade;

A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica requer um olhar mais voltado para questões relacionadas à diversidade, nesta perspectiva o profissional da educação precisa estar consciente de seu papel social como educador e sua formação precisará incorporar as novas demandas da sociedade, o ensino precisará estar voltado para uma qualidade suficiente que lhe confira competência para a realização de atividades teórico-metodológicas de ensino e pesquisa com diversas temáticas, alvo de cotidianas discussões, como a violência, o desemprego, a cidadania, o multiculturalismo.

No atual contexto educacional e com o compromisso pela construção de uma sociedade livre, participativa, democrática, justa, solidária e fraterna, propõe-se pensar na formação docente tomando-se por base o pensamento de Morin (2005), que defende que há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade.

## O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

A discussão acerca dos direitos humanos é muito atual e complexa, visto que eles precisam se universalizar para atender a toda uma nação. E atender a todos é algo que ainda parece utopia, pois, notamos ainda em mundo tão atualizado e transformado tecnológico e cientificamente, uma predominância de benefícios para uma pequena minoria em detrimento a uma grande maioria.

Segundo BOBBIO (2003, p.16) a definição

de Direitos Humanos é:

Coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e deque, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda à parte e em igual medida) reconhecidos; e estamosconvencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja,aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meioadequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento.

As noções e normas básicas para uma boa convivência entre os seres humanos permeiam as sociedades desde muito tempo e de diversas maneiras. Mas diante de diferenças culturais, atrocidades e tragédias vivenciadas em diversos períodos da nossa história, um acordo entre as nações que garantisse, de maneira igualitária, universal e sem distinções, direitos fundamentais para todas as pessoas era necessário.

Os direitos humanos são advindos do resultado de uma longa história, que foi debatida ao decorrer dos séculos por juristas e filósofos. Porém, toda história teve um início, esta não seria diferente, o começo de tudo veio da área religiosa, quando o Cristianismo, durante a Idade Média, foi à confirmação da defesa da igualdade de todos os homens numa mesma dignidade. Durante esta época, os matemáticos cristãos desenvolveram a teoria do direito natural, baseada na ideia de que o indivíduo está no centro de uma ordem social e jurídica justa, mas a lei divina era dominante. Logo foram criadas muitas teorias no decorrer do tempo. (CHARTIER, 1990)

O final da década de 1940 foi marcado por um sinal de alerta para a humanidade. Reunida em Paris, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de Assembléia Geral, lançou, em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O documento é formado por 30 artigos e surgiu no rastro da Segunda Guerra Mundial. Apontou os principais direitos e deveres que todas as pessoas do planeta deveriam lançar mão. Passadas mais de seis décadas da proclamação da declaração, o

balanço ainda está longe do ideal. (CHARTIER, 1990)

Os anos ainda não foram suficientes para transformar o mundo. O documento surgiu como um código moral, porque não teve um caráter impositivo. Traçou as linhas gerais de direitos civis, econômicos, sociais e culturais. Tais colocações são consideradas atuais, mesmo que estejam longe de serem colocadas em prática por todas as nações do mundo. Mas se tornou a base de grande parte do direito internacional. Na avaliação de especialistas e ativistas da área, a principal barreira para a implementação da declaração é a impunidade. A falta de punições rígidas e de uma fiscalização sobre os direitos humanos facilita a violação dos preceitos da declaração. (CORRÊA, 2008)

Internacionalmente, os seus reflexos foram de grande importância para todos aqueles participantes do sistema internacional, entendendo este como formado pelos Estados e pelas instituições fora de seu aparato de poder, como as Organizações não governamentais (ONGs) e os movimentos sociais que de forma direta ou indireta, influenciam as políticas estatais. A comunidade internacional ganhou um relevante documento de apoio para produção de futuras políticas públicas, que além de buscar atender as demandas coletivas, procuram dinamizar a sociedade e diminuir suas desigualdades. (HALL, 2006)

É importante dizer que direitos humanos não significam assistencialismo, filantropia ou caridade. Os direitos humanos servem para empoderar as pessoas, ou seja, fazer com que elas sejam as donas de suas próprias vidas para fazerem o que quiser delas – e não fiquem apenas como vítimas que aguardam esmolas. As pessoas devem ser as protagonistas, os “atores e atrizes principais” das suas próprias vidas. Esse “empoderamento” significa, principalmente, que as pessoas não podem ficar esperando que um salvador da pátria chegue para “conceder” os direitos humanos, que todos já possuem. O povo precisa se organizar para reivindicar seus direitos humanos, seja através das associações de bairro,

sindicatos ou até partidos políticos ou ONGs. (HALL, 2006)

## **OS DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

A discussão sobre os direitos humanos no Brasil do ponto de vista educacional é relativamente recente. Compreendendo que um dos principais locais de construção da cidadania é a escola, acredita-se que a educação em direitos humanos é um instrumento importante para consolidação dos direitos e deveres da sociedade. No Brasil, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, houve um aumento da preocupação, bem como de esforços para mudar a educação, através de várias reformas educacionais. Começou-se a pensar e discutir sobre formas de avaliação, formação docente, e também sobre temas específicos como gênero, raça e direitos humanos.

A partir desse momento, pode-se desenvolver o respeito às características e às diferenças individuais, ampliando a habilidade das relações interpessoais, de modo a se tornarem mais humanas e solidárias, possibilitando o trabalho cooperativo em função dos interesses e das necessidades dos alunos. Não se pode imaginar um projeto de educação em direitos humano único e inflexível, que devam ser aplicados uniformemente nas diferentes realidades sociais brasileiras. Para se pensar em uma escola democrática e cidadã, é preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. A escola atual tem mostrado diariamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a repensá-la. (SOARES, 2006)

Os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, conforme o PNEDH (2006, p. 23-24) destaca o importante papel da escola na construção deste conhecimento:

A escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura

de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.

A Educação em Direitos Humanos se constitui, então, como um dos eixos que garante o direito à educação, assegurada por práticas, conteúdos, vivências e difusão de valores que permeiam os processos de promoção, defesa, proteção e o emprego de seus princípios fundamentais na vida, no trabalho, nas relações interpessoais. É um desafio que envolve não apenas a concepção individual, mas a esfera da vida coletiva sobrepujando a concepção individualista e isolada das responsabilidades individuais.

Desta forma, a educação em Direitos Humanos pode mudar a visão de mundo dos educandos, construída histórica e culturalmente. Benevides (2000) esclarece esta intenção de mudança quando afirma que a cultura de respeito à dignidade humana dirige-se à finalidade de eliminar preconceitos arraigados. São diversas as razões para a promoção da Educação em Direitos Humanos. SILVA E TAVARES (2013, p.52-53), sintetiza as intenções desta educação:

Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade.

Educar para e em direitos humanos é educar para a humanidade, interligando-se a educação ao princípio da dignidade da pessoa humana. Ao conhecer os fundamentos do direito o cidadão se compromete com a justiça social, posto que se torne ciente de sua responsabilidade com a humanização. Torna-se,

assim, responsável pela construção do saber no mundo reafirmando sua natureza crítica para assegurar que “[...] a violação dos direitos de um homem era a violação dos direitos de todos os homens [...]”. (ARENDRT, 2012, p. 167).

Nessa perspectiva, a escola busca uma educação que reconheça nas crianças e adolescentes sujeitos capazes de promover ações transformadoras na sociedade, sendo assim a necessidade de trabalhar questões de gênero e de diversidade se torna fundamental em qualquer escola, para a formação integral desse aluno, o auxiliando a ter um posicionamento com direitos e deveres e reconhecendo o sentido da palavra “cidadão”. Para que se abranja este termo cidadão, deve-se considerar que a Educação é para todos, é que na escola também encontramos pessoas que saem na zona rural para viver na urbana, e precisa ser inserida no contexto escolar.

A definição de zona rural como sendo apenas um lugar de produção agrícola e a falta de políticas públicas para esse contexto social proporcionaram a perenização, no decorrer dos anos, da estrutura de fragilidade das escolas e a marginalização da educação do campo, que em geral é articulada à ausência de qualidade e a um “saber menor”, menos exigente e rigoroso. Um modelo de educação suficiente, nesse paradigma, para atender os alunos do campo, cujo meio social lhes cobra pouco mais que o domínio das primeiras letras, mesmo que, hoje, a tecnologia já se faça presente no campo e que a área de interação campo-cidade seja uma realidade. (BENEVIDES, 2000)

A diversidade reconhecida em sala de aula possibilita que o professor valorize cada jeito e cultura e que motive a participação efetiva na aula, demonstrando que o aluno é sujeito do processo pedagógico e que é sujeito da própria prática, e que as utopias dependem da prática que empreendida no cotidiano, individualmente e em grupos. Exige um pensar e fazer investigativo e interdisciplinar, tanto ao organizar os conteúdos e planejar as metodologias de ensino, as quais devem ser

inovadoras, criativas e contextualizadas, onde todos os sujeitos do campo participem da formulação de uma política pública de Educação do Campo, e que, seus saberes e conhecimentos sejam considerados como alternativas metodológicas novas quanto na ação direta em sala de aula. (BENEVIDES, 2000)

Diante disso, o ambiente escolar (gestores, professores, funcionários) necessita buscar caminhos para uma prática educativa que contemple as diferenças, a diversidade e que oportunize condições de aprendizagem para todos os educandos, de maneira que, haja uma prática inclusiva significativa e que essa não se transforme em uma educação excludente. Já que educação inclusiva é o meio que busca incluir todos os alunos no mesmo processo de ensino-aprendizagem, impedindo a segregação, com a finalidade de atender a todos de forma igualitária, independente de ter ou não condições peculiares de aprendizagem. (PNEDH, 2006)

## MULTICULTURALIDADE

Numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (Moreira, 2001, p. 41) o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente as referidas às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às

identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.

Segundo, Fernandes:

Multiculturalismo é «quando os processos de integração são vistos nos dois sentidos e funcionando de maneira diferente para diferentes grupos. Neste entendimento, cada grupo é distinto e a integração não pode consistir num único padrão (daí o “multi”). O “culturalismo” refere-se ao entendimento de que os grupos em questão não devem ser considerados apenas pela sua novidade, pelo seu fenótipo (aspecto visível) ou locação sócio-econômica, mas por certas formas de identidade de grupo. (Fernandes, 2012 p.77)

A situação de multiculturalidade não implica necessariamente a existência de contactos e interações significativas entre as culturas co-presentes, que podem coexistir no mesmo território ou em territórios contíguos em mera posição de face a face. Mas tende a evoluir para interfaces ora colaborativos, ora conflituais, ora de ambas as espécies, como sabemos pela experiência histórica, à escala local, da vivência social das grandes metrópoles:

Para finalizar, o multiculturalismo crítico, a linguagem e as representações (raça, classe ou gênero) assumem um papel central na construção da identidade e do significado. As representações são consideradas como efeito de lutas históricas e sociais mais abundantes sobre ícones e significados, sendo estes especificados mediante as variações nas relações sociais, culturais e institucionais, no centro das quais os significados são concebidos. O grande objetivo a ser alcançado é a equidade, baseado no acesso e permanência escolar de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças étnicas, sexuais, religiosas etc. Além disso, objetiva preparar a todos para uma convivência plural e diversa. (SILVA e TAVARES, 2013)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo tendo avançado muito em termos de documentos internacionais e nacionais, programas e políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos,

sabemos dos limites dos instrumentos legais, que não garantem a transformação das leis em práticas cotidianas. Então, como educadores, comprometidos com a formação integral do ser humano, temos uma responsabilidade social diante desse quadro, especialmente no que se refere às crianças: primeiro, no sentido de levá-las a conhecer os próprios direitos e os direitos dos outros, para que tenham a oportunidade de se preparar para agir frente às injustiças e lutar contra a desigualdade, participando da defesa e da promoção dos Direitos Humanos.

A educação em direitos humanos deve suscitar a possibilidade da ação como meio para transformar a realidade perversa, em termos de vivido. Deve ser trabalhada de modo a problematizar a vida cotidiana e as experiências individuais e coletivas, em nível micro e macro, desafiando o olhar para os avanços e as conquistas da humanidade, assumindo os valores da justiça para os outros, da solidariedade para com os outros, da responsabilidade com os outros.

É necessário começar a pensar a qualidade educacional de forma mais ampla, mais abrangente, não reduzida à aquisição de conteúdos específicos, medidos através das avaliações de larga escala. As pesquisas são um modo de se contribuir para o conhecimento. E, através delas, pode-se tentar promover uma educação que seja emancipatória e que contribua de fato para a formação dos educandos como cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade, uma perspectiva de humanização articulada com o compromisso social com a humanidade.

A existência de diretrizes próprias é justamente consequência da história de construção de currículos que não inserem o cotidiano da escola, as relações entre sujeitos sócio-culturais, e assim, a construção de mentalidades e subjetividades em torno da criança, do negro, do branco, do indígena, do pobre, da menina, do menino, da infância e da juventude como conhecimento e parte do processo de educar.

Desta forma, pode-se concluir que a Educação em Direitos Humanos, precisa ser considerada como eixo articulador do currículo, este assunto não é algo que deve ser discutido eventualmente, pois isto se torna como um processo distante e impenetrável, que a outros pertence. O conhecimento de dignidade humana e da sua infinita presença em todos os seres humanos deve fundamentar uma concepção indispensável do contexto escolar em todo o processo pedagógico. Deve-se levar em consideração a importância de promover um processo de educação em direitos humanos, de modo a propiciar, já no processo educativo, experiências em que se possam vivenciar os direitos humanos e o respeito incondicional à dignidade humana e às suas diversidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDETT, Hannah. **Origens do totalitarismo** - anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: Do que se trata? In: **Seminário Nacional de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo: [s.n.], 2000.
- BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. A. **Educação ameríndia**. – a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- BOBBIO, N. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_, Norberto. **A era dos direitos**. 15 ed. Rio de Janeiro: Campos, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural** - entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990
- CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FERNANDES, J. P. T. **A ideologia do multiculturalismo**. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4286/a\\_ideologia\\_do\\_multiculturalismo.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4286/a_ideologia_do_multiculturalismo.pdf?sequence=1). 2012. Acesso em: 17 março. 2021.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In **Currículo: políticas e práticas**. Papyrus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil. 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PNEDH - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: 2006** - Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2006.

---

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. In: NOVAES, Adauto. **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, A.M.M. TAVARES C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revistas eletrônicas PUCRS – Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli & DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOARES, L.E. **Legalidade libertária**. Rio de Janeiro: Lumem Júris, 2006.

Vilma Maria da Silva  
(ORG)

Ana Paula da Silva de **Oliveira** ◆ Arlete Gonçalves do Nascimento **Barros**  
Bruno Cerqueira **Bessa** ◆ Evanderleuza Fernandes Pinheiro **Tomaz**  
Fabiana Maria Alves Solla Di **Lessolo** ◆ Jane Mara **Crespilho**  
Laís Lopes **Robles** ◆ Maria Pereira Galvão de **Souza**  
Ricardo Celestino da **Costa** ◆ Rosana Knippel Sau de **Faria**  
Rosemary Nunes **Gomes** ◆ Tânia Maria Pereira **Castro**

Ivete Irene dos Santos  
Prefácio

# Da LOUSA aos LIVROS

a perspectiva de quem atua na sala de aula



# REFLEXÕES DECOLONIAIS A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONIKA SHINKARENKO<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral discutir brevemente a importância da educação espanhola e suas influências na educação brasileira, com foco específico nas contribuições para a Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da língua espanhola pelas crianças. Os resultados mostram que o ensino de línguas estrangeiras não predominou pelas questões políticas que restringiram seu ensino ao longo do tempo, além das questões étnico-raciais que também tiveram um impacto negativo. Portanto, é necessário desmistificar e promover o ensino da língua espanhola para mudar essa visão limitada sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Língua Espanhola; Educação Brasileira; Reflexões Decoloniais.

## INTRODUÇÃO

A educação exige uma reavaliação contínua sobre os significados do ensino e da aprendizagem, bem como sobre as estratégias para ensinar vivências e conteúdos. A Educação Básica apresenta um contexto complexo, pelos diversos objetivos educacionais, históricos e sociais que lhe são atribuídos.

Justifica-se o presente artigo, para discutir a importância das influências positivas de outros países na formação da cultura brasileira é essencial, pois abre espaço para o respeito, a compreensão e a aprendizagem de diferentes culturas, incluindo as questões étnico-raciais.

A educação espanhola, em particular, tem uma relevância significativa na educação brasileira, apesar de não estar obrigatoriamente presente nos currículos. Os professores podem

desenvolver trabalhos baseados na educação espanhola, aplicando conceitos sociais, políticos e culturais diversos.

Isso é possível desde a Educação Infantil, fase em que a criança começa a formar sua identidade e a entender a si mesma e aos outros. Assim, a introdução histórica e o ensino da língua espanhola podem ajudar a criança a questionar a visão eurocêntrica predominante na Educação Básica.

No entanto, um problema identificado é a ausência de um currículo prescrito na Educação Infantil. No contexto da Educação Básica, o inglês é praticamente a única língua estrangeira ensinada ao longo dos anos. Portanto, este artigo justifica-se pela necessidade de trazer reflexões sobre o ensino de espanhol desde a Educação Infantil, considerando sua influência cultural e social na sociedade brasileira.

<sup>1</sup> Cursou o magistério na Escola de 1 e 2 Graus de Palmital. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNICESUMAR. Formada em Psicanálise Clínica pelo IBPC. Pós-graduada em Arteterapia pelo ITEQ. Licenciatura em Artes Visuais pelo ITEQ. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

O objetivo geral deste artigo é discutir brevemente a importância da educação espanhola e suas influências na educação brasileira. Como objetivos específicos, destaca-se as contribuições da educação espanhola para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à aprendizagem da língua espanhola pelas crianças.

## LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil não possui um currículo próprio, mas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para trabalhar com diferentes linguagens e culturas. Isso pode incluir o contato com a língua espanhola por meio de músicas, leituras e outras atividades (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o ensino da língua espanhola nesta etapa escolar apresenta:

[...] com a língua estrangeira a criança pode vir a criar, no seu íntimo, ao longo do seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe for novo - sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso. Uma das formas de imprimir na criança valores não discriminatórios é dar-lhes a oportunidade de, também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras. [...] (FERNÁNDEZ E RINALDI, 2009, p. 356).

A criatividade é um elemento essencial no processo educacional e pode ser cultivada por meio da ludicidade. Jogos e brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico, socialização, responsabilidade, compreensão de regras, entre outras competências e habilidades.

O ensino da língua espanhola está atualmente limitado ao Ensino Médio. Para transformar essa realidade, é necessário introduzir o ensino da língua espanhola na Educação Infantil, permitindo que as crianças a desenvolvam de maneira natural, assim como ocorre com a língua materna, o português:

[...] Permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça

naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, por meio de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNÁNDEZ e RINALDI, 2009, p. 357).

Discutir a ludicidade remete automaticamente ao cotidiano de muitas crianças. No ambiente escolar, o termo é usado para desenvolver diversas habilidades nas crianças (SAYÃO, 2002).

Durante o processo de construção do conhecimento linguístico, as crianças utilizam diferentes linguagens, desenvolvendo a capacidade de criar ideias e encontrar respostas para suas inquietações.

A ludicidade como estratégia de ensino representa tanto um desafio quanto um convite para o professor. Além de preparar seu planejamento semanal, ele precisa, no momento da aplicação, participar das brincadeiras junto com as crianças para observar e interagir durante a troca de conhecimentos, fazendo a brincadeira funcionar (FORTUNA, 2001).

O ensino da língua espanhola no Brasil remonta a um período de aproximadamente 130 anos, coincidente com o aumento significativo da imigração: “mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis... ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 18).

No entanto, com a fragmentação do espanhol em relação ao seu ensino no Brasil, a cultura permaneceu mais presente do que o desenvolvimento da língua, sendo o espanhol facilmente substituído pelo inglês.

É crucial contemplar as questões culturais e étnico-raciais como direitos humanos na Educação Infantil, dado que, na Educação Básica como um todo, ainda são tabus, especialmente em relação ao domínio de

Portugal e Espanha. O Brasil viveu sob o domínio de Portugal por quase 300 anos, sendo o último país a abolir a escravidão no final do século XIX, afetando tanto africanos quanto indígenas, o que reflete muito sobre a sociedade atual.

Durante o período colonial, a coroa espanhola teve uma presença intensa entre os séculos XVI e XVII. A população brasileira foi significativamente influenciada tanto pela coroa espanhola quanto pela portuguesa, transformando-se em várias instâncias (GRONDIN e VIEZZER, 2021).

Embora esses fatos possam parecer alarmantes, eles destacam a importância de reconstruir a nação como um povo e cidadãos de direitos humanos, deixando de lado a visão eurocêntrica para ressaltar o lado positivo da colonização, especialmente o enriquecimento cultural, como é o caso da língua espanhola.

Considerando a educação espanhola e o ensino de línguas, inicialmente predominavam as línguas gerais, como as línguas tupis faladas pela maioria da população. Eram as línguas de contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes (GUIMARÃES, 2004, p. 24).

Posteriormente, com a fundação do Colégio Pedro II, foram introduzidas bases linguísticas como o ensino de inglês, italiano, alemão e francês, incluindo também o grego e o latim, com um currículo inspirado no modelo francês de ensino e nas raízes europeias (CELADA e GONZÁLEZ, 2005).

Assim:

[...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas vivas eram a literatura consagrada e noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que [...] (mesmo com) importante

participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais [...], não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p.33).

## A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem pode ser construída de diversas maneiras e, no contexto da Educação Infantil, a utilização de jogos e brincadeiras promove uma aprendizagem significativa para as crianças como um todo. É essencial considerar diferentes possibilidades para facilitar o ensino, levando em conta tanto as semelhanças quanto as diferenças na aquisição da língua materna e a extensão desse processo para o ensino de uma segunda língua, como a língua estrangeira (GOMES, 2017).

A ludicidade não está presente apenas no ensino e aprendizagem, mas pode ser considerada um produto final. As brincadeiras ajudam a criança a se encontrar com os outros, estabelecendo relações de troca e conhecimento, incluindo a aprendizagem de uma segunda língua.

Em relação aos conteúdos, situações e vivências diversas relacionadas ao cotidiano infantil são relevantes para aprender uma segunda língua, sempre relacionando com a língua materna: “[...] Dessa forma, ao conhecer o conteúdo que está sendo trabalhado, a forma (língua estrangeira) passa a ser um obstáculo de transposição menos difícil, pois a criança já está familiarizada com o tema estudado” (RINALDI, 2011, p. 197). Pensar nesse contexto tende a facilitar o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola nessa etapa escolar.

No Brasil, duas normativas legais são fundamentais para garantir os direitos relacionados ao ensino étnico-racial: a Constituição Federal de 1988 e a Lei 11.645/08.

A primeira assegura o princípio da dignidade humana, garantindo que todos são iguais perante a lei: “construir uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor,

idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A segunda estabelece a obrigatoriedade do ensino étnico-racial ao longo da Educação Básica em todas as escolas brasileiras, criando diretrizes para a educação em direitos humanos.

Dessa forma, o tema deste artigo é de grande relevância social e cultural para a educação no Brasil, pois trabalha diretamente na efetivação da proteção dos direitos humanos. Ele desconstrói práticas discriminatórias e preconceitos raciais, promovendo também o reconhecimento individual como parte da cultura na formação da sociedade brasileira, o que inclui a influência dos espanhóis na cultura e língua do país (CELADA e GONZÁLEZ, 2005).

Sua relevância para a educação e a proteção dos direitos humanos traz um significado simbólico individual, que se concentra na própria experiência das crianças na Educação Infantil. Desenvolver práticas educativas na educação básica, reconhecer a história e a cultura, oferece às crianças a oportunidade de fortalecer sua identidade e autoestima no espaço escolar; construindo uma visão distante do preconceito e da discriminação (BARBOSA, 2011).

Pensar em atividades didáticas que abordem temas relacionados à educação étnico-racial, amparadas nos direitos humanos, por meio de uma metodologia inserida no ambiente lúdico infantil, permite visibilizar todos os sujeitos históricos e de direitos, valorizando sua cultura e suas diferenças. Isso pode incluir a discussão lúdica da influência da educação espanhola em relação à brasileira.

É preciso promover ações que resultem no respeito às diferenças entre os próprios colegas e a população negra no país. A experiência escolar é a primeira etapa de socialização da criança com o mundo exterior e permite a compreensão gradual das regras sociais. Inicialmente, suas experiências são estabelecidas no ambiente familiar; em seguida, o ambiente escolar se torna um espaço de

mediação das diferenças sociais e culturais.

A escola tende a amplificar não só o mundo social das crianças, mas também seus significados, por meio das trocas existentes no convívio ao longo das brincadeiras, atividades e amizades. Isso promove um olhar sobre o outro, novas leituras de mundo, e a aquisição de novos conhecimentos. Tudo isso só é possível por meio de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a diferença humana como sentido de pertencimento (CAVALLEIRO, 2000).

HOOKS (2013) propõe o uso de práticas de liberdade no ato pedagógico, estabelecendo que a liberdade do professor em sua escolha deve ser guiada por uma atividade consciente e crítica do conteúdo, transcendendo os conteúdos eurocêntricos e incluindo o multiculturalismo existente na formação social da sociedade. Isso incentiva ir além dos currículos pré-existentes e dos aprendizados limitados à rotina educativa. Por esse motivo, é possível trabalhar os aspectos sociais, culturais e linguísticos espanhóis com base na cultura brasileira.

## **SOBRE O CURRÍCULO**

Tal pedagogia complementa-se na teoria e na epistemologia, proporcionando alternativas diversas para preencher as lacunas educacionais multiculturais que formam os diversos sujeitos da sociedade, com possibilidades concretas de emancipação nesta etapa escolar (GOMES, 2017).

Ou seja, trazer um pensamento decolonial pode agregar críticas tanto antigas quanto novas à modernidade, compreendido como uma ação ou projeto que precisa: “[...] transcender a colonialidade por meio da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias” (MATOS, 2020, p. 100).

Precisamos buscar a decolonialidade como sentido para a educação da língua espanhola, a fim de potencializar o reconhecimento diversificado do espanhol. Ainda, em relação às questões étnico-raciais,

repensar sobre os afrodescendentes do mundo hispânico deve considerar a hierarquia social estabelecida pela colonização, permitindo que a língua e a cultura espanhola sejam mais bem disseminadas.

QUIJANO (2005) relata que as relações étnico-raciais se consolidaram por meio do colonialismo como regime político, terminando com a independência colonial nas Américas, mas mantendo a organização social baseada na colonialidade do poder. Essa lógica hierárquica ainda persiste e se manifesta em relação à raça, eurocentrismo e trabalho, resultando na estrutura da sociedade atual.

Nesse sentido, no mundo globalizado de hoje, a comunicação intercultural e o multilinguismo se tornaram competências cruciais. Nesse contexto, o ensino da língua espanhola nas escolas de educação infantil se destaca como uma iniciativa fundamental. O espanhol, sendo a segunda língua mais falada no mundo por número de falantes nativos e amplamente utilizada em diversos continentes, oferece inúmeras vantagens para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças.

A introdução precoce de uma segunda língua, como o espanhol, beneficia significativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. Estudos demonstram que o bilinguismo contribui para uma maior flexibilidade cognitiva, melhor capacidade de resolução de problemas e maior criatividade. Além disso, crianças expostas a múltiplas línguas desenvolvem uma maior consciência metalinguística, o que facilita a aprendizagem de outras línguas no futuro (MATOS, 2020).

O ensino da língua espanhola também promove um enriquecimento cultural significativo. A cultura hispânica é rica e diversificada, abrangendo tradições, literatura, música e artes de mais de 20 países. Ao aprender espanhol, as crianças têm a oportunidade de explorar e compreender essa diversidade cultural, promovendo valores como a tolerância, o respeito e a empatia. Essa exposição precoce a

diferentes culturas prepara as crianças para serem cidadãos globais mais conscientes e inclusivos.

Socialmente, o aprendizado do espanhol pode facilitar a comunicação e a interação com um grande número de pessoas tanto no próprio país quanto internacionalmente (HOOKS, 2013).

No contexto latino-americano, em especial, em que o Brasil está inserido, o espanhol é uma ferramenta essencial para a integração regional. Crianças que aprendem espanhol desde cedo estão mais bem preparadas para futuras interações sociais e profissionais com os países vizinhos, fortalecendo laços e colaborações (GRONDIN e VIEZZER, 2021).

Além dos benefícios imediatos, o domínio da língua espanhola pode abrir portas no campo acadêmico e profissional. Com a globalização, o mercado de trabalho valoriza cada vez mais profissionais bilíngues ou multilíngues.

Aqueles que possuem fluência em espanhol têm uma vantagem competitiva, especialmente em setores como comércio internacional, turismo, diplomacia e educação. A preparação linguística iniciada na infância pode, portanto, resultar em oportunidades acadêmicas e profissionais mais amplas e diversificadas (RINALDI, 2011).

A incorporação do ensino da língua espanhola nas escolas de educação infantil é uma estratégia de longo alcance que beneficia o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar habilidades cognitivas avançadas, enriquecimento cultural, facilitação de interações sociais e vantagens acadêmicas e profissionais, o ensino do espanhol prepara as crianças para um futuro promissor em um mundo cada vez mais interconectado (GOMES, 2017).

Investir no ensino de línguas desde a primeira infância é, sem dúvida, um passo essencial para a formação de indivíduos competentes e cidadãos globais preparados para os desafios do século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem sido influenciada por diversas culturas, como a africana, indígena, portuguesa e, destacadamente, a espanhola, refletindo nas questões étnico-raciais. Nesse contexto, é fundamental que a escola repense suas práticas tradicionais para adotar uma abordagem intercultural que valorize essas influências.

A escola, como instituição social, é um reflexo das diferentes épocas históricas, sociedades e culturas. Ela deve promover o conhecimento socialmente relevante, fortalecendo identidades diversas e contribuindo para a formação e o exercício da cidadania.

Embora não seja a única responsável pelas relações étnico-raciais, pois o processo educativo também ocorre na família, grupos, comunidades e no convívio social, a escola é um ambiente privilegiado para promover essas questões devido à sua marcante diversidade.

Atualmente, a aprendizagem de uma segunda língua é essencial. Embora o inglês esteja presente no currículo e no cotidiano dos brasileiros, com a globalização e o avanço da tecnologia, é crucial aprender uma segunda língua além do português.

Isso pode começar desde a Educação Infantil, em consonância com a língua portuguesa, permitindo que a criança faça associações entre as duas línguas, facilitando assim sua vida futura.

Promover a aprendizagem da língua espanhola desde a Educação Infantil, utilizando métodos lúdicos e interativos, pode enriquecer o processo educativo e preparar as crianças para um mundo globalizado, valorizando a diversidade cultural e fortalecendo suas identidades.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar**: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, p.71, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CELADA, M. E GONZÁLEZ N. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: Sedycias, J. **O ensino do espanhol no Brasil**, Ed. Parábola, São Paulo 2005.

FERNÁNDEZ, F.M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, p.18-24, 2005.

FERNÁNDEZ, G.E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 48, núm.2, p.353-365, julho/dezembro, 2009.

FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2001.

GOMES, N.L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRONDIN, M.; VIEZZER, M. Abya Yala, **genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

GUIMARÃES, E. **História da semântica**. Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, Pontes. 2004.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MATOS, D.C.V.S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA e SILVA, C. A. (org.). **América latina e língua espanhola**: discussões decoloniais. Campinas: Pontes Editores, p. 93-115, 2020.

PICANÇO, D.C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 116-142, 2005.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Simone Rinaldi, orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s.n., 2011. 260 p: il.

SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**: Educação Física e infância, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

# A FILOSOFIA E AS MULHERES QUE FIZERAM PARTE DO AMOR PELO CONHECIMENTO

PATRICIA HERMINIO DA SILVA<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste estudo é contribuir para dismantelar a ideia do sujeito universal masculino, examinando a Filosofia de forma qualitativa a partir da perspectiva de gênero. Com essa finalidade, nosso primeiro passo é revisitar a participação das filósofas, considerando as contribuições do movimento feminista para a construção do pensamento filosófico. Em seguida, buscamos investigar se os materiais didáticos de Filosofia disponibilizados pelo Ministério da Educação para as escolas públicas brasileiras reproduzem a desigualdade de gênero. Em outras palavras, analisaremos se o conteúdo da disciplina de Filosofia reflete a falta de visibilidade enfrentada pelas filósofas ao longo da história. Dessa forma, buscamos compreender a relação entre a invisibilidade das mulheres no campo filosófico e o conteúdo apresentado nos materiais didáticos do Ensino Médio. Para realizar este trabalho de conclusão de curso, utilizamos uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, com a contribuição de autores que abordam o tema das mulheres que deixaram sua marca na Filosofia.

**Palavras-chave:** Obstáculos; Contribuições; Igualdade de gênero.

## INTRODUÇÃO

A reflexão filosófica, mesmo sendo intrinsecamente questionadora, pode reproduzir os preconceitos presentes na sociedade. Por essa razão, ao examinar a filosofia sob uma perspectiva social de gênero, é possível contribuir, ainda que de forma breve, para uma revisão crítica da história do pensamento filosófico.

Esse estudo tem como ponto de partida o surgimento do movimento feminista e a luta das mulheres pelo sufrágio universal, buscando desconstruir o conceito de um sujeito universal masculino que tem sido a base para a compreensão do ser humano em grande parte dos discursos filosóficos. Esse conceito tem sido um dos principais fatores responsáveis por

marginalizar as mulheres como sujeitos e pensadoras.

Para atender a essas propostas, foram consultadas diversas obras filosóficas e artigos relevantes. Por exemplo, em sua obra intitulada "O Segundo Sexo: Fatos e Mitos", a filósofa Simone de Beauvoir investiga a origem da submissão das mulheres, questionando por que elas são percebidas como "Outras", enquanto os homens são considerados "Sujeitos". Além disso, Beauvoir desconstrói a naturalização da submissão feminina ao longo da história.

Outra obra filosófica que contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste estudo foi "Teoria Feminista e as Filosofias

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar, pelo Centro Universitário São Camilo. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Mozarteum. Licenciatura em Artes e Pós-Graduação em Psicologia da Educação, pela Faculdade Demócrito Rocha. Pós-Graduação em Educação e Sociedade, pela Faculdade São Luís. Graduação em Filosofia e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Faveni. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

do Homem", de Andrea Nye, que resgata as filósofas feministas e suas lutas para incluir a perspectiva feminista em um pensamento filosófico dominado pela presença masculina.

No passado, mulheres corajosas reivindicaram reconhecimento e enfrentaram a opressão masculina, despertando pesquisadores e pesquisadoras para a necessidade de distinguir entre o aspecto biológico e o aspecto cultural da identidade de gênero dentro da sociedade (SCOTT, 2016). Nesse sentido, o conceito de gênero tornou-se um objeto de estudo, pois, independentemente do tempo ou lugar, as relações entre homens e mulheres são permeadas pela opressão masculina sobre as mulheres.

Apesar das lutas empreendidas pelo movimento feminista na busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero está longe de ser erradicada. Afinal, os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres ainda são considerados como inerentes à natureza humana, ao invés de serem compreendidos como construções culturais.

Entretanto, discursos que naturalizam a submissão feminina e a dominação masculina continuam a se perpetuar como instrumentos para manter as relações desiguais entre os gêneros. A reprodução dessa naturalização da desigualdade de gênero torna-se eficaz ao enraizar preconceitos como se fossem verdades incontestáveis (BEAUVOIR, 2016).

Escapar desse sistema binário imposto tem sido uma tarefa desafiadora, pois as mulheres tiveram que se reconhecer como sujeitos políticos antes de poderem lutar por seus direitos civis. Em uma realidade dominada por homens,

A reflexão filosófica, sendo inerentemente questionadora, pode reproduzir os preconceitos presentes na sociedade. Por essa razão, ao examinar a filosofia sob uma perspectiva social de gênero, é possível contribuir, mesmo que brevemente, para uma

revisão crítica da história do pensamento filosófico.

## FILOSOFIA E FEMINISMO

A disciplina filosófica pode ser compreendida como um saber analítico e inovador, encarregado não somente de decifrar o mundo, mas também de indicar modificações capazes de revolucionar a realidade ou, ao menos, a forma como a realidade é percebida em suas diversas circunstâncias. Nas reflexões de Hannah Arendt (1975, p. 10) a respeito da apreensão:

Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja.

Dessa forma, de acordo com a análise da filósofa, a compreensão não reside simplesmente na aceitação passiva da realidade, mas sim na constante ação de questionar, em uma busca incessante pela verdade. Portanto, a resistência está em enfrentar a realidade com o propósito de desvendá-la, sem se abater diante das adversidades que possam surgir. Nesse mesmo sentido, Marilena Chauí (2014, p. 9) destaca que a filosofia poderia ser definida como:

A decisão de não aceitar como evidentes e inquestionáveis as coisas, ideias, fatos, situações, valores e comportamentos de nossa existência diária; jamais aceitá-los sem antes investigá-los e compreendê-los.

Essa postura possibilita realizar uma abrangente análise do conhecimento, compreendendo-o em suas diversas manifestações, inclusive na construção do próprio pensamento filosófico. Apesar de sua natureza problematizadora, o conhecimento filosófico não é desvinculado do contexto em

que é produzido e pode refletir opressões presentes na estrutura social. Graças aos esforços dedicados à compreensão da humanidade, foi possível desvelar a complexidade do ser humano e de suas interações, tornando-se necessário criar categorias de análise para aprofundar o estudo dos fatores que influenciam o desenvolvimento das pessoas na sociedade.

Inicialmente, a categoria de análise era apresentada por meio de um sujeito universal, que se tornou a base fundamental para a construção do conhecimento. Pelo menos até Simone de Beauvoir, que ressaltou a arbitrariedade dessa generalização que excluía, por exemplo, as mulheres, uma vez que "O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela (a mulher) é o Outro" (BEAUVOIR, 2016, p. 13). Ao questionar esse sujeito universal masculino, Beauvoir traz à tona uma parcela significativa da população que havia sido relegada ao esquecimento: as mulheres. A partir dessa reflexão, a filósofa empreende uma investigação sobre as razões dessa diferenciação, ou seja, sobre as causas que contribuíram para a configuração desse cenário. Conforme a autora destaca em relação à relevância de se mergulhar nessa perspectiva:

(...) o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam. (...) Efetivamente, ao lado da pretensão de todo indivíduo de se afirmar como sujeito, que é uma pretensão ética, há também a tentação de fugir de sua liberdade e de se constituir em coisa. É um caminho nefasto porque passivo, alienado, perdido, e então esse indivíduo é presa de vontades estranhas, cortado de sua transcendência, frustrado de todo valor. Mas é um caminho fácil: evitam-se com ele a angústia e a tensão da existência autenticamente assumida. (BEAUVOIR, 2016, p. 17 e 18).

Pode-se então perceber que a falta de visibilidade das mulheres apontada pela filósofa tem um impacto significativo na própria essência do ser. Ao serem tratadas como o "Outro" e aceitarem essa condição submissa, as mulheres se enredam em uma armadilha: a submissão leva à negação de sua própria liberdade, impedindo-

as de se afirmarem como sujeitos independentes e tornando-as dependentes das vontades alheias.

## AS MULHERES E O PENSAMENTO SOBRE A FILOSOFIA

Para entender o pensamento filosófico, é essencial examinar o contexto social no qual ele se originou. No entanto, analisar a história do pensamento filosófico é uma tarefa extremamente complexa. Portanto, neste estudo, optei por focar na análise de gênero, embora seja evidente que muitos outros recortes, como etnia, classe social, religião, entre outros, sejam igualmente importantes.

Analisar a filosofia sob a perspectiva de gênero não apenas traz visibilidade para as mulheres e as retira do esquecimento, mas também revela os mecanismos que sustentam a dominação de um gênero sobre o outro. Conforme apontado pela filósofa Marcia Tiburi (2016, p. 1), "é necessário analisar a função de poder que utiliza o esquecimento como dispositivo".

Se o esquecimento é um poder, tornar alguém esquecido é uma forma de dominação. A história das mulheres foi apagada como consequência disso.

Portanto, é essencial reconstruir a história e resgatar na memória do pensamento filosófico aquilo que foi negado a ele: o reconhecimento do papel das mulheres em sua construção. Ao propor uma análise da Filosofia a partir das contribuições do feminismo, esta pesquisa terá como ponto de partida o movimento sufragista que ocorreu durante o período do Iluminismo, pois é reconhecido como a primeira onda do movimento feminista (GROSSI et al., 2015). Joan Scott destaca:

os (as) historiadores(as) feministas utilizaram toda uma série de abordagens nas análises do gênero, mas estas podem ser resumidas em três posições teóricas. A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas.

A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, 2016, p. 8 e 9).

Apesar de a análise de Scott estar centrada na história, na filosofia foram percorridos caminhos semelhantes ao abordar questões de gênero, desigualdades e violências, como constatado nas fontes bibliográficas consultadas. Conforme observado por Tiburi (2016), ao longo de sua história, a filosofia foi predominantemente escrita por homens e direcionada a eles. O pensamento filosófico, de fato, reproduz e justifica a naturalização da desigualdade de gênero em diferentes épocas, lugares e correntes de pensamento.

Por outro lado, muitas mulheres reivindicaram sua inclusão nas teorias filosóficas e lutaram para que estas não se limitassem apenas às necessidades masculinas, mas também abarcassem as demandas feministas. Dessa forma, iniciou-se uma busca por uma teoria que pudesse contemplar os interesses das mulheres em suas ideias.

Ao abraçar o desafio de investigar a história da filosofia, torna-se evidente que, sem analisá-la pela ótica de gênero, estaríamos diante de uma narrativa incompleta, que negligencia as relações de poder que moldaram o atual panorama. Ao resgatar as memórias das filósofas que foram relegadas ao esquecimento, abrem-se novas perspectivas para compreender o passado e criar possibilidades para o presente e o futuro.

Durante a época da Revolução Francesa, diversas teorias estavam sendo desenvolvidas para lidar com a nova ordem social emergente dos ideais democráticos de igualdade entre os seres humanos. No entanto, é importante destacar que, inicialmente, essas teorias não contemplaram os interesses das mulheres, concentrando-se na discussão dos direitos individuais dos homens.

Apesar disso, não faltaram pensadoras que reivindicaram o reconhecimento das

mulheres como sujeitos de direitos. Um exemplo é Olympia de Gouges, filósofa francesa, que redigiu um documento chamado "Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã", no qual defendia que as mulheres deveriam ter os mesmos direitos que os homens, incluindo direito à propriedade e liberdade de expressão, além de assumirem as mesmas responsabilidades mútuas (NYE, 1995, p. 23). Outras filósofas também contribuíram para as teorias contratualistas. Segundo Márcia Tiburi, filósofa, ao abordar as teorias de universalização dos direitos:

(...) um dos primeiros feminismos consistentes foi o de Mary Wollstonecraft que no final do século XVIII defendia, contra Burke e Kant, que o feminismo era uma luta pelos direitos da humanidade. E não simplesmente uma inversão da estrutura do poder que deveria passar de direito dos homens às mulheres. O que chamamos de humanidade é um ideal, o da universalidade de direitos sempre defendido pelos pensadores humanistas e iluministas. Facilmente, contudo, cala na contradição de excluírem deste direito da humanidade algo como a metade da humanidade composta pelas mulheres. (TIBURI, 2007, s.p.).

A Revolução Francesa evidenciou a necessidade de uma nova estrutura social baseada em princípios democráticos e liberais. No entanto, apesar da participação das mulheres no movimento, elas foram excluídas das tomadas de decisão política, permanecendo presas aos mesmos papéis sociais que desempenhavam durante o antigo regime monárquico. Como afirmado por Nye (1995, p. 22), "as mulheres podiam marchar para Versalhes, pois suas vozes agudas expressavam melhor a fome, consertavam casacos, preparavam jantares, (...), mas não eram consideradas para assumir papéis políticos de responsabilidade".

## ANÁLISE DO PENSAMENTO FILOSÓFICO

Explorar o pensamento filosófico sob a ótica do gênero é um estudo que carrega consigo uma proposta: a ideia de que tudo pode ser transformado em relação ao que atualmente é. O conhecimento possui o poder de libertação, mas

não qualquer conhecimento, ele deve abraçar a plenitude da experiência humana, ou seja, ser insondável. É fácil perceber que sem a perspectiva de gênero, a filosofia se afasta de algo fundamental para si: a busca pela verdade. Ao observarmos a realidade, nos deparamos com uma diversidade humana aparentemente inexprimível. No entanto, ao analisarmos o pensamento filosófico, constatamos que ele é conduzido por um sujeito universal que é o oposto da diversidade: um modelo singular, masculino, arrogando-se como completo e finalizado.

Para tornar as mulheres visíveis na filosofia, é essencial reconhecê-las como criadoras de conhecimento, pois desafiar a noção de um sujeito universal masculino é uma questão de equidade. Como observado por Tiburi (2007, s.p.) em relação às mulheres na história:

(...) há que se analisar a função de poder que toma o esquecimento como dispositivo. Saber esquecer é um poder, tornar esquecido é dominação. A história das mulheres dela deriva. (...) A história como memória é uma luta contra a morte do passado. E o esquecimento longe de ser algo desejável é o seu algoz.

Logo, é evidente que ao analisar a história do pensamento filosófico, é possível perceber que esse campo foi predominantemente dominado por homens. O apagamento ao qual as mulheres foram submetidas está intrinsecamente ligado à dominação masculina, ao poder exercido por um gênero sobre o outro, diminuindo-o ao ocultá-lo.

Percebe-se que onde há sexismo, também há resistência, uma vez que "a teoria não tem sua origem na natureza ou na lógica, mas sim na luta para atribuir sentido à atividade humana. As filosofias dos homens são teorias das atividades dos homens, atividades que, desde o início, excluem as mulheres" (NYE, 1995, p. 267). As filósofas, sejam elas feministas ou não, utilizaram a própria racionalidade como arma para transformar esse contexto adverso.

se o patriarcado teve um início histórico, pode também ter um fim histórico. Isso não quer dizer que a ação

feminista baseada nas filosofias do liberalismo, marxismo, existencialismo, psicanálise e teoria linguística foi ou é inútil: não se pode facilmente vagar sem sofrimento e sem esforço fora da teia do nosso mundo e começar a tecer um novo; essa fuga só pode ser fracasso. Em cada época, o centro, o nervo do poder só é obtido por uma meticulosa separação de peça por peça até que o mecanismo da opressão seja finalmente entendido. (NYE, 1995, p. 271).

Independentemente dos resultados alcançados, o aspecto essencial é que cada discurso filosófico produzido por uma mulher contribuiu para combater a opressão que elas enfrentavam, demonstrando uma resistência contra a dominação masculina. Trazer as mulheres de volta à lembrança é afirmá-las como sujeitos, resistindo ao papel secundário ao qual foram subjugadas. Esse resgate, como afirma a filósofa Tiburi (2007), é "a única saída para o feminismo filosófico".

Nesse contexto, a presença feminina na filosofia e o questionamento que elas levantaram sobre o sexismo e suas consequências na sociedade evidenciam a essência fundamental do filosofar: não aceitar teorias como verdades absolutas sem antes investigá-las por conta própria, não se contentar com o que está estabelecido e ter esperança de que o conhecimento seja transformador e libertador, abrindo caminho para novas formas de relacionamento onde homens e mulheres possam agir e pensar livremente.

No entanto, para alcançar isso, é imprescindível resgatar e valorizar a participação das mulheres, inclusive na construção do pensamento filosófico, concedendo-lhes a visibilidade que lhes foi negada por tanto tempo e expandindo as possibilidades de estabelecer um pensamento mais inclusivo e transformador, capaz de abranger diversas perspectivas, incluindo a de gênero.

Portanto, o percurso desta pesquisa seguirá duas etapas distintas, mas complementares. A primeira tem como objetivo reconhecer e valorizar a contribuição das

mulheres no pensamento filosófico, ao mesmo tempo em que denuncia as consequências da desigualdade de gênero, focalizando a negação do sujeito feminino. A segunda consiste em uma reflexão sobre as relações de gênero no ensino de Filosofia, por meio da análise dos livros didáticos utilizados nessa disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, fica evidente que o conceito de gênero deve ser incorporado à reflexão filosófica, uma vez que esta se caracteriza pela busca constante em compreender a realidade. Para isso, é fundamental questionar certos dogmas que prejudicam a livre ação e expressão das ideias, bem como a partilha do mundo. Um exemplo disso é a desigualdade de gênero, que também se manifesta no pensamento filosófico.

Um conceito presente em diferentes contextos, períodos e correntes filosóficas é o do sujeito universal. Esse conceito foi alvo de críticas por parte de muitas filósofas, especialmente Simone de Beauvoir, que em sua obra "O Segundo Sexo" denunciou sua essência estritamente masculina.

Dessa forma, o sujeito universal masculino contribuiu para a exclusão das mulheres do pensamento filosófico, uma vez que fortaleceu discursos que naturalizam os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. A racionalidade é uma dessas características que acabaram por definir o que é ser homem ou mulher em uma sociedade patriarcal, atribuindo à razão uma natureza masculina, enquanto a emotividade e a irracionalidade foram associadas ao feminino.

Combater essas determinações construídas em torno dos gêneros e buscar relações igualitárias entre homens e mulheres foram tarefas assumidas pelas feministas, inclusive no campo da Filosofia. No entanto, apesar dos esforços das filósofas em reivindicar seu espaço no pensamento filosófico, elas continuam marginalizadas e com pouco reconhecimento nessas discussões.

No contexto da educação escolar, essa realidade não é diferente. Isso fica claro ao observar a disparidade entre filósofos e filósofas na análise de gênero nos livros didáticos de Filosofia utilizados no Ensino Médio no Brasil. Os livros didáticos são os materiais mais acessíveis e amplamente utilizados pelos professores para auxiliar na aprendizagem dos estudantes. A invisibilidade das filósofas nessas obras demonstra a reprodução da desigualdade de gênero no ensino de Filosofia.

Diante disso, sugere-se como tema para futuros estudos uma pesquisa qualitativa sobre as filósofas feministas nos livros didáticos, analisando a qualidade das referências e quais contribuições teóricas das filósofas são abordadas nessas obras.

Dessa forma, a desconstrução do sujeito universal masculino é essencial para desnaturalizar os papéis atribuídos a homens e mulheres. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário adotar estratégias capazes de romper com esses preconceitos. Uma sugestão apresentada nesta pesquisa é que a análise do pensamento filosófico leve em consideração a dimensão social do gênero, com ênfase no reconhecimento da participação das mulheres nas reflexões filosóficas, resgatando-as do esquecimento e do papel secundário imposto pela desigualdade de gênero.

Ao libertar a Filosofia de seus dogmas, ela se aproxima de sua natureza questionadora, o que repercute positivamente não apenas na vida das mulheres, mas também na própria Filosofia. Ao considerar não apenas o gênero como uma categoria de análise, mas também a diversidade humana em suas reflexões, a Filosofia fortalecerá cada vez mais sua natureza combativa e questionadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMANAQUE D'ELAS/AH! ENTÃO SOU FEMINISTA. **Você é feminista ou sabe o que é feminismo?** Esclarecendo feminismo para leigos. [S.l.: s.n.], 2014.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 12° ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARANHA Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 5° ed. São

---

Paulo: editora Moderna, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 3° ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia.** 2° ed. São Paulo: editora Ática, 2013.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia.** 2° ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GROSSI, Pillar Miriam; GARCIA, Olga Regina Z.; LOZANO, Marie-Anne; MAGRINI, Pedro Rosas (org.). **Livro1 – Módulo I.** Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.

NYE, Andrea. **Teoria Feminista e as Filosofias do Homem.** Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Disponível em: <http://www.observe.com/upload/935db796164ce35091c80e10df659a66.pdf>. Acesso em: 02 jun.2024.

TIBURI, Márcia. Mulheres e Filosofia. **Revista Cult**, Maio, 2007. Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/mulhereseafilosofia.htm> Acesso em: 01 jun.2024.

TIBURI, Márcia. **Políticas, Mulheres e Filosofia.** Disponível em: [http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro\\_politicamulhereseafilosofia.html](http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_politicamulhereseafilosofia.html) Acesso em: 01 jun. 2024.

# INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:

FORTELECIMENTO, APOIO E A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

## ORGANIZAÇÃO

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE

CLÁUDIA REGINA MISTRELI

## PREFÁCIO POR

MARIA CÂNDIDA SOARES DEL-MASSO

## CONUTORES

ANA PAULA FABRÍCIO MACHADO

ANDREZA DATOVIO DA SILVA COMERGE

CAROLINA DE QUEIROZ SILVA SOARES

DANIELLE ROCHA MEDEIROS SCALON

ELIANE SOARES CESÁRIO TORRES

FÁBIO S. BOUÇAS

GABRIELA G. JIMENEZ

MÁRCIA APARECIDA DE LIMA SIMANOVICIUS

NEURACI CARVALHO PONTES

RENATA DE PAULA OLIVEIRA

TATIANA MILANEZ



A



# A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

PATRICIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA<sup>1</sup>

## RESUMO

A Educação em Direitos Humanos se configura como um processo contínuo que visa promover o conhecimento, a compreensão, o respeito e a defesa dos direitos humanos universais, por meio dela busca-se formar cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Este artigo explora a relevância da Educação em Direitos Humanos na construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo, combatendo problemas como bullying, capacitismo, racismo e machismo.

**Palavras-chave:** Acolhimento; Bullying; Capacitismo; Violência; Racismo.

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA REDUÇÃO DA INCIDÊNCIA DE BULLYING E AS VIOLÊNCIAS ESTRUTURAIS DO RACISMO, MACHISMO E CAPACITISMO NA ESCOLA

O bullying e as violências estruturais do racismo, machismo e capacitismo representam graves problemas no ambiente escolar, causando diversos impactos negativos na vida dos alunos. Bullying é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas.

O fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 que o bullying passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em artigos científicos (Lopes, 2005). A violência envolve uma complexidade de fatores, não podendo ser analisada de forma simplificada e reduzida. Precisamos voltar na origem no homo sapiens e em toda agressividade e violências praticadas pela humanidade desde seus

primórdios, por questões não só de sobrevivência, mas também de tomada de territórios, alimentos e etc.

Precisamos pensar que quem pratica violência dentro da escola, provavelmente foi ou é vítima de violência na escola ou na sociedade, assim, os agressores não podem ser os únicos responsáveis pelos atos de violência, uma vez que eles também são produto dela e, portanto, também vítimas (Gomes, 2011), sendo assim, faz se necessário uma educação mais sensível para a temática dos direitos humanos.

Neste percurso vamos entender algumas das violências praticadas na sociedade e ambiente escolar e que podem vir em formato de bullying ou de outras violências.

## CAPACITISMO

O capacitismo se nutre de normas sociais e culturais que definem um corpo e uma mente ideais, excluindo as diversidades funcionais. Essa construção social da normalidade cria barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais que impedem

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu. Bacharel em Administração pela Faculdade Álvares Penteado, FECAP. Pós-graduada Latu-sensu em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP e em Psicopedagogia Institucional pela Campos Salles, FICS. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, de acordo com Mello (2016, p. 3274) o capacitismo, [...]

pode até ser uma categoria insuficiente na língua portuguesa, mas é justamente a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social. Por isso, para efeitos práticos, proponho a sua adoção nos movimentos sociais, nas produções acadêmicas e em documentos oficiais e políticas públicas.

A educação em direitos humanos desempenha um papel crucial na redução da incidência de bullying e das violências estruturais dentro do ambiente escolar. Precisamos normalizar o que é diferente e entender que ninguém é igual a ninguém. "Opor-se à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessita de recursos médicos ou de reabilitação. Pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida." (DINIZ, 2007)

## **RACISMO**

A escola é um lugar de socialização em que podemos visualizar tudo que está estruturalmente posto na sociedade, tal como o racismo, que é "é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam" (ALMEIDA, 2018: 25)

Apesar de a escola ter evoluído no combate ao racismo, ainda é uma luta árdua e complexa, marcada por avanços e retrocessos. Apesar dos desafios, diversas iniciativas buscam promover a igualdade racial e a diversidade nas escolas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até projetos inovadores implementados por escolas e instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, estabelece o dever do Estado de "combater o racismo e as demais formas de discriminação". Também

temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Afro-Brasileira e Africana: Publicadas em 2004, as Diretrizes orientam a implementação da temática racial na educação infantil, fundamental e média e a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Tivemos uma revisão da lei 10.639/2003 na lei 11.645/2008, que incluiu a cultura indígena, pois ainda há muito preconceito contra os indígenas e até mesmo um apagamento histórico daqueles que podemos dizer que são os donos da terra brasileira. Também temos na cidade de São Paulo o Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.

Além das leis e diretrizes temos iniciativas promissoras como o Projeto Educafro, que visa a formação de professores para o combate ao racismo nas escolas, o Programa Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a obrigatoriedade da temática racial em todas as áreas do conhecimento. O Coletivo Quilombagem: Promove a educação antirracista através de oficinas, palestras e materiais didáticos e o Movimento Negro na Educação: Articula ações de combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas, porém tudo isso não é suficiente para combater eficientemente o racismo na escola, pois ainda faltam recursos, resistência e preparo de profissionais, que impede o avanço da educação antirracista em algumas instituições, há falta de representatividade negra nos cargos de poder e na produção de materiais didáticos e, por fim, existe desarticulação entre diferentes níveis de ensino, dificultando a construção de uma política nacional coesa para o combate ao racismo na educação.

A escola precisa dialogar mais com as famílias e não só com os alunos sobre o combate ao racismo e cobrar o cumprimento da legislação. As organizações da sociedade civil, precisam colaborar com a escola na promoção de ações antirracistas, ou seja a comunidade em geral

precisa se conscientizar sobre o racismo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O combate ao racismo na educação brasileira exige um esforço conjunto e contínuo de governos, escolas, educadores, famílias e comunidade em geral. As iniciativas existentes, apesar dos desafios, demonstram a busca por uma educação mais justa e inclusiva para todos. Através da persistência e do engajamento coletivo, podemos construir uma sociedade livre do racismo e da discriminação, o que trará benefícios para todos, pois criará um ambiente de mais harmonia e menos violência.

A educação é uma ferramenta fundamental para combater o racismo e construir uma sociedade mais justa, para isso é importante conhecer as leis e diretrizes que garantem a igualdade racial na educação, bem como as iniciativas promissoras que podem ser replicadas em escolas e comunidades.

## **MACHISMO**

O machismo, enraizado na sociedade como um sistema de opressão que privilegia homens em detrimento das mulheres, se manifesta de diversas formas no ambiente escolar, gerando um clima hostil, excludente e violento para meninas, mulheres e pessoas com identidades de gênero não binárias. Compreender as diferentes faces da violência machista nas escolas é crucial para combatê-la e construir um ambiente educacional seguro e acolhedor para todos.

A discussão que abarca gênero e educação durante muito tempo foi considerada conflituosa, sobretudo, quando se atrelava à ideia binária deste (LOURO, 2014), reafirmando padrões culturalmente constituídos.

São diferentes as formas de violência machista no ambiente escolar, tais como violência física: agressões como empurrões, tapas, chutes e até mesmo homicídios são exemplos extremos da violência física machista no contexto escolar; violência verbal:

xingamentos, ofensas, comentários sexistas e piadas de cunho machista são formas comuns de violência verbal que minam a autoestima e a autoconfiança de meninas e mulheres; violência psicológica: ameaças, chantagens, isolamento social e tentativas de controle são exemplos de violência psicológica que causam sofrimento emocional e podem levar à depressão e à ansiedade; assédio sexual: cantadas indesejadas, toques inapropriados, exposição do corpo sem consentimento e até mesmo estupro são crimes graves que configuram assédio sexual no ambiente escolar.

Além das violências que podem ser praticadas de forma concreta, temos a cultura do estupro, que traz banalização da violência sexual e a culpabilização da vítima, muitas vezes presentes na cultura escolar, perpetuando o machismo e da violência contra meninas e mulheres. A discriminação de gênero traz a diferenciação de tratamento entre meninos e meninas, desde a escolha de atividades até o acesso a oportunidades, é um exemplo de discriminação de gênero que reforça estereótipos e limita o potencial de meninas e mulheres, por exemplo quando as meninas não podem praticar esportes como o futebol na escola, impedimento ou falta de estímulo que é praticado não só por professoras e professores, mas também pelos colegas meninos, que discriminam as meninas, taxando-os como fracas ou que futebol não é “coisa de menina”

Os impactos da violência machista na vida escolar são inúmeros como prejuízo no aprendizado: o medo, a insegurança e o sofrimento emocional causados pela violência machista podem afetar negativamente o rendimento escolar de meninas e mulheres ou até mesmo o abandono da escola, pois em casos extremos, a violência machista pode levar ao abandono da escola, privando meninas e mulheres de oportunidades de educação e desenvolvimento. Também podem ocorrer traumas psicológicos, pois a experiência da violência machista na escola pode gerar traumas psicológicos duradouros, afetando a saúde

mental e o bem-estar de meninas e mulheres e a perpetuação da desigualdade de gênero contribui para a perpetuação da desigualdade de gênero na sociedade, limitando as oportunidades de meninas e mulheres e reforçando estereótipos.

A presença do machismo na sociedade como um todo se reflete no ambiente escolar, muitas vezes naturalizando e banalizando a violência contra meninas e mulheres. Há uma falta de políticas públicas efetivas para combater o machismo nas escolas e dificulta a prevenção e o enfrentamento da violência. Existe despreparo dos profissionais da educação, pois muitos profissionais da educação não recebem formação adequada para identificar e lidar com a violência machista na escola. A culpabilização da vítima é frequente, silenciando as vítimas e perpetuando a impunidade dos agressores. Outra fonte de perpetuação do machismo é a falta de representatividade feminina nos cargos de poder da sociedade.

Algumas ações já foram realizadas para combater o machismo, tais como a implementação da Lei Maria da Penha, que prevê medidas de proteção para vítimas de violência doméstica e familiar. Existem formações continuadas para os profissionais da educação para combater o machismo e a violência de gênero na escola, além de promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade. As escolas poderiam criar canais de denúncia mais acessíveis, para que meninas e mulheres possam denunciar casos de violência machista sem medo de represálias.

A escola também pode construir campanhas de conscientização sobre o machismo e a violência de gênero, para sensibilizar a comunidade escolar sobre o problema e promover a cultura do respeito, e, se possível, apoiar as vítimas no que for possível.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Mas pensando na quantidade de atribuições escolares, fundamentalmente baseadas na mediação de conceitos, transmissão

de conhecimento, aporte a um pensamento crítico, historicidades, dentre outros conhecimentos, ainda assim se faz necessário utilizar da instituição escolar para uma educação libertadora e transformadora, com foco em direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, prevê a educação como ferramenta para a expansão e garantia dos Direitos Humanos:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (UNESCO, 1948)

Podemos iniciar a discussão com a questão da conscientização e o trabalho do desenvolvimento da empatia, inclusive trabalhar a empatia é uma das metas do interessante projeto escolas 2030:

O Escolas 2030 é um programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4). Com duração de 10 anos (2020 a 2030), a iniciativa é realizada no Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tadjiquistão, Tanzânia e Uganda, envolvendo 1000 organizações de todas as etapas da Educação Básica.

No Brasil, o programa acompanhará 100 escolas e outras organizações educativas, que atuarão como 'laboratórios de inovação' para uma educação integral e transformadora. (<https://escolas2030.org.br/>)

A educação em direitos humanos ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão

mais profunda das experiências e perspectivas dos outros. Isso promove a empatia e a tolerância, reduzindo assim a propensão ao bullying e à discriminação baseada em características como raça, gênero e habilidades.

Outro ponto relevante é a promoção da diversidade e inclusão ao ensinar sobre direitos humanos, as escolas podem promover ativamente a valorização da diversidade e a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual ou habilidades. Isso cria um ambiente escolar mais acolhedor e seguro para todos, inclusive daqueles que são enquadrados numa maioria privilegiada, porém que muitas vezes apresentam inseguranças e medos, naturais e comuns, que surgem lideram com a complexidade da vida.

Mais um conceito interessante é desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade, pois por meio da educação em direitos humanos, os alunos aprendem a questionar e desconstruir estereótipos prejudiciais e preconceitos enraizados socialmente. Isso é fundamental para combater o racismo, o machismo e o capacitismo, que muitas vezes são alimentados por ideias generalizadas e simplificadas sobre grupos de pessoas.

Mais um tópico importante é trabalhar o fortalecimento da capacidade de resolução de conflitos, pois a educação em direitos humanos também capacita os alunos com habilidades de resolução de conflitos pacíficos e construtivos. Isso pode ajudar a prevenir e interromper situações de bullying, bem como a lidar com os impactos do racismo, machismo e capacitismo na escola.

Um trabalho relevante para todos os envolvidos no processo educativo, sejam eles educadores e educandos é a promoção de relações interpessoais saudáveis, haja vista, Ao promover valores como o respeito mútuo, a igualdade e a justiça, a educação em direitos humanos contribui para o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis e positivas

entre os alunos. Isso cria um ambiente escolar onde o bullying e outras formas de violência são menos toleradas e mais prontamente abordadas.

Em resumo, a educação em direitos humanos é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e seguro, onde o bullying e as violências estruturais do racismo, machismo e capacitismo têm menos espaço para prosperar. Ao integrar os princípios dos direitos humanos no currículo e na cultura escolar, podemos trabalhar para criar uma geração de alunos mais conscientes, compassivos e engajados na promoção da justiça social e da igualdade.

Para que possamos ter uma sociedade mais saudável precisamos combater o bullying e demais violências praticadas na escola, para evitar o sofrimento emocional e psicológico das vítimas de bullying e violência, pois tais práticas podem acarretar ansiedade, depressão, baixa autoestima, isolamento social e até mesmo ideação suicida. Também podem ocorrer prejuízos no aprendizado, pois o ambiente escolar hostil e inseguro pode afetar o rendimento escolar dos alunos, dificultando sua concentração e participação nas atividades. Tudo isso nada mais é do que uma violação dos direitos humanos, haja vista as violências na escola representam uma violação dos direitos básicos dos alunos, como o direito à educação, à liberdade de expressão e à igualdade.

A educação em direitos humanos é essencial para prevenir e combater o bullying e as violências estruturais na escola. Através de ações educativas que promovam o respeito à diversidade, a cultura de paz e a resolução pacífica de conflitos, é possível construir um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

É de suma importância que as escolas analisem a importância da educação em direitos humanos para a prevenção e combate do bullying e das violências estruturais na escola, bem como identifiquem as diferentes formas de bullying e violência que ocorrem no ambiente escolar, que discutam os impactos negativos do

bullying e das violências na vida dos alunos e apresentem estratégias e metodologias para implementar a educação em direitos humanos na escola.

## CONCLUSÃO

Em suma, a educação em direitos humanos se configura como uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade melhor. Ao promover o respeito à diversidade, a empatia e a cultura de paz, essa educação pode ser um poderoso instrumento para combater o bullying e as violências estruturais nas escolas. É fundamental que as instituições de ensino assumam o papel de agentes de mudança, implementando projetos e programas que abordem essas temáticas de forma abrangente e crítica. Somente por meio de um esforço conjunto e da promoção de uma cultura de direitos humanos poderemos construir um futuro livre de bullying e violências para todas as crianças e jovens, garantindo uma sociedade mais saudável a todos.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018
- Brasil. (2017). **Lei nº 13.415**, de 16 de março de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2017.
- Diniz, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- Escolas 2030, 2024**. Disponível em: <<https://escolas2030.org.br/>>. Acesso em: 13/06/2024
- Gomes, A. M. (2012). **Machismo e Sexismo na Escola:** Refletindo sobre a Construção de Relações de Gênero Mais Justas e Iguais. São Paulo: Editora Moderna.
- Gomes, A. E. G., & Rezende, L. K. (2011). Reflexões sobre bullying na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, 11(1), 112-119.
- Lopes, A. A., Neto. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81(5), 164-172.
- Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade :** educação antirracista : orientações pedagógicas : povos afro-brasileiros. – versão atualizada. – São Paulo : SME / COPED, 2022
- Santos, F. G. dos. (2010). **Capacitismo e Educação:** Uma Reflexão sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Contexto Escolar. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Silva, M. L. da. (2014). **Racismo nas Escolas:** Desafios e Perspectivas para a Educação Antirracista. Brasília: Ministério da Educação.

UNESCO. (2017). **Educação em Direitos Humanos:** Guia para Professores. Paris: UNESCO.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: . Acesso em: 13/06/2024.

Veiga, C. C. (2016). **Bullying e Violência na Escola:** Uma Abordagem Psicopedagógica. São Paulo: Cortez Editora.

## DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL

SILEUSA SOARES DA SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de demonstrar as formas de administrar a diversidade Cultural dentro da unidade Escolar, expressando-se nas diferentes formas de criação, produção, difusão e fruição das expressões culturais e entre as inúmeras formas de representação. É importante ressaltar que para o desenvolvimento dessa abordagem, é necessário ir além da constatação de contemplação e da mística que muitas vezes se faz em torno das diferenças existentes. Sendo assim, a escola é um dos principais meios de formação e não está neutra em relação à influência da cultura na aprendizagem dos alunos. Em uma sociedade em que a aparência possui grande destaque, a conexão entre visual e construção do saber, por meio do contexto social, ajuda a compreender a cultura como um mecanismo de ensino e a reconhecer o sujeito como detentor de uma identidade cultural relevante para a sociedade.

**Palavra-chave:** Cultura; Desenvolvimento; Práticas; Educativas; Sociedade.

### INTRODUÇÃO

A palavra diversidade vem sendo empregada nos mais variados segmentos da sociedade, nos ambientes de trabalho, na televisão nos espaços de convivência, enfim em todo contexto social. Num tempo onde as transformações se processam a uma velocidade nunca antes vista, que as identidades se constituem múltiplas no espaço social, não abordar a temática da diversidade cultural no espaço educacional é permitir que a existência de diferenças entre os alunos possa levá-los a prática da intolerância, da discriminação, do constrangimento e muitas outras consequências do preconceito, ignorando uma realidade que subsiste a vontade desses ou daqueles.

O termo diversidade cultural torna-se relevante a partir do momento em que a escola desenvolve uma prática pedagógica, que procura

atender a sua clientela igualmente aos mais colaborativos, dos que apresentam formas diferenciadas de apropriação de conhecimento, dos que vem de famílias tradicionais e dos que se constituem de modelos diferenciados de formação familiar. Ao observarmos mais de perto percebemos que são muitas as diferenças: Religião (católicos, evangélicos, espíritas, umbandista, budista, judeus, etc), tipos físicos (Altos, baixos, gordos, magros, bonitos, feios, etc), raça (Branco, negro, índio, pardo) e entre outras diferenças. Com aquelas chamadas necessidades especiais portadoras de deficiências auditiva, visual, cadeirante, etc. As de orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual) e geracional (jovens, adultos, idosos). Hoje o grande desafio para os educadores é saber lidar com as diferenças culturais e sociais no meio educacional. A cultura é algo que identifica um grupo de pessoas,

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós Graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF, e Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

norteando o comportamento que foi interiorizado ao longo do tempo, através da educação que foi transmitida pelo ambiente familiar marcando as diferenças entre nós e os outros.

## **DIVERSIDADE CULTURAL: EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL**

inclui o conhecimento sobre crenças, arte, moral, costumes e todos os outros hábitos adquiridos na vivência social. Recebido como uma herança dentro de um grupo, a cultura em que foi socializado, herança de um longo processo acumulativo vivenciado por inúmeras gerações. Mas como processo de vivência o homem se constituiu enquanto produto e produtor de seu meio, se constituindo e constituindo críticas de recebidos e aprendidos, o que lhes permite inovações, simbologias outras que formam possíveis perpetuações e existência o meio social. A cultura é variável no tempo e vai se transformando na vivência e no processo de comunicação e transmissão de sua existência. Elementos como modo de agir, vestir, caminhar, comer se alteram diante das novas necessidades constituídas entre as gerações, estas localizadas em um tempo e espaço de vivência, produzindo bem-estar para alguns e para outros uma metamorfose imposta e, portanto, de grande violência simbólica. Alguns grupos podem vir a sofrer com a cultura ou melhor, com a imposição de padrões e normas de vivência estabelecidas para com o outro. A escola é um local formado por uma população com diversos grupos étnicos, com seus costumes e suas crenças. Segundo Morin (2001, p. 56):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas é de competência do

professor, ter objetivos claros e resultados que pretendem alcançar com uma atividade para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes. O trabalho diversificado envolve atividades realizadas em grupos ou individualmente previamente planejadas ou de livre escolha por aluno ou professor. Salientando, que diversificar não significa formar grupos homogêneos com as mesmas dificuldades, mas a diversidade existente no grupo favorecerá a troca de experiência e o crescimento de cada um. Em função dessa perspectiva, pode-se dizer que o sistema educacional deve constituir-se de metodologias socializadoras, civilizatórias, de formação de sujeitos no nosso ponto de vista de se tornarem agentes de amparo e de proteção aos processos de normalização social. Para Vygotsky (2017), “as crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro”. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira que constroem significados. Nessa perspectiva, a educação funciona como instituição normalizadora dos padrões de sociabilidade, imprimindo e constituindo identidades sociais, objetivando desenvolver cidadãos críticos e influentes numa definida sociedade. A escola enquanto campo social produtor e reproduzidor de cultura se estabelece em lócus excepcional de um conjunto de atividades que de maneira sistemática continuada e ordenada, contesta pela formação primitiva da pessoa, situando-lhe frente ao mundo social. Conforme Perrenoud (2000, p. 90), aborda que enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção. Cabe a escola, lugar por dignidade de sistematização dos conhecimentos determinados pelo meio social, praticar e ampliar uma pedagogia de participação e de democracia, constituída no diálogo e na historicidade do ser humano, que compreenda conteúdos, metodologias, valores, costumes e

procedimentos dirigindo para concepção, solicitação e defesa dos direitos humanos, assim como para a sua retaliação em casos de violação. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 32):

A escola no âmbito específico de sua atuação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

No que se refere a ideia de unidade e multiplicidade do ser humano, considera-se que o homem é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Para Morim (2001) existem duas tendências que envolve esta afirmativa: os que veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Há uma série de práticas imediatistas e mecânica no interior da escola por falta de entendimento por parte dos professores em relação à interdisciplinaridade, mesmo sabendo da importância, têm dificuldades em traduzi-la em prática concreta e fundamentada. É preciso entender, também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social. Nesse sentido a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento.

No Brasil o termo raça é revisto com frequência, no campo das leis institucionais que regem o cenário político, democrático e social brasileiro, dando ênfase às temáticas como o mito da democracia racial, às desigualdades sociais existentes entre negros e brancos e, mais recentemente, discutindo o sistema de cotas raciais para a isenção do negro nas instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas. A

temática do racismo vem passando por diversos segmentos atrelados ao contexto educacional brasileiro, tornando-se um amplo desafio para os professores da educação básica, no sentido de desenvolver um trabalho educativo, cujo objetivo seja desmistificar as possíveis causas do racismo brasileiro. Mas como discutir esta temática na sala de aula, levando-se em conta a ampla diversidade cultural presente na escola, além das distintas realidades sociais que cada aluno vivencia, mediante as relações estabelecidas não só no ambiente escolar, mas na família, grupos sociais e de gêneros, enfim, no dia a dia de cada sujeito, que participa de maneira ativa no meio social no qual está inserido. Em relação à construção da identidade negra no Brasil e sobre o racismo, acredita-se que é na escola o ambiente onde deveria ser combatido o preconceito racial e práticas racistas vivenciadas pelos alunos no meio social nos quais estão inseridos, de maneira ativa e participativa. A partir desta perspectiva, escola é o local de transformação, construção e propagação do conhecimento, onde este sistematizado através da ação docente de professores, contribuindo para uma formação discente voltada para as provocações e discussões acerca da temática do racismo, desmistificando determinados conceitos oriundos das vivências sociais deles, presentes em suas falas e ações cotidianas. Como superar a fragmentação do ensino da cultura afro-brasileira tão presente nas práticas pedagógicas cotidianas nas salas de aula dos Anos Iniciais do ensino fundamental, levando em conta que muitas vezes a própria visão que o professor demonstrar ter acerca da temática do racismo, das inúmeras situações relacionadas aos diversos tipos de preconceitos sociais o impede de desenvolver um trabalho educativo eficiente, voltado para a promoção de uma educação de qualidade, que respeite as diferenças étnico-raciais e culturais existentes entre os alunos, nos diferentes contextos sociais. As diferenças étnico-raciais existem em sala de aula e na sociedade. Ao levar essa temática em conta, a escola, a comunidade e a sociedade devem conscientizar que devemos tratar indivíduos com

direitos universais e com suas características individuais. Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, do processo educativo. A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. É um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu fascínio. Sendo assim, a questão da diversidade cultural na escola deveria ser vista no que de mais fascinante ela proporciona às relações humanas. Nós, profissionais da educação, somos profissionais da cultura e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Nesta perspectiva, o currículo escolar torna-se um instrumento poderoso de transformação social, na medida em que trabalham com os conteúdos escolares, abordando temas de natureza sociais diversificadas e transversais, onde através de um trabalho educativo inclusivo e integrado, respeitando às diferenças culturais, considerando suas crenças, valores, costumes, raças e a cultura social de cada grupo étnico presente no contexto social brasileiro, combatendo ações preconceituosas e racistas dentro da escola e nos diversos seguimentos da sociedade brasileira, oportunizando aos alunos uma educação, direcionada à valorização das relações étnico-racial, considerando o ensino da cultura das matrizes africanas e afro-brasileiras presentes no contexto social brasileiro. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei nº 10.639/03 diz na Resolução CNE/CP nº 01/2014 prevê no Artigo 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus

professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/200.

As discussões que acercam as políticas públicas voltadas para as afirmações das culturas e raças existentes na sociedade brasileira, em especial, a cultura afro brasileira e a indígena, contribuíram de maneira significativa para a inclusão das diversas outras culturas presentes no Brasil. Refletindo sobre este ponto e embasado nos referenciais teóricos, na escola, em especial, no espaço da sala de aula, o local propício para trabalhar não só as diversas culturais, mas a temática do racismo e os possíveis conceitos que as crianças trazem a despeito deste, considerando suas vivências, relações sociais estabelecidas na família, escola, nos grupos de amigos, além das interações entre os diversos grupos raciais presentes no meio social brasileiro. No Brasil as temáticas das relações raciais ou educação étnico-racial constituem-se em amplas polêmicas no cenário brasileiro, pois além de abordar assuntos como segregação e o preconceito racial de cor, dentro e fora das escolas, discute como o racismo vem contaminando o pensamento das pessoas e principalmente das nossas crianças, a partir das relações estabelecidas na escola, nos seguimentos sociais e nas comunidades e na família. A escola tem o importante papel de transformação da humanidade e precisa desenvolver seu trabalho de forma democrática, comprometendo-se com o ser humano em sua totalidade e respeitando-o em suas diferenças. Os afrodescendentes devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim, valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos. Conforme as DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003, p. 5):

“Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro.”

Para que realmente haja a construção de um país democrático, faz-se necessário que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, a começar pela escola que, infelizmente, continua desenvolvendo práticas preconceituosas detectadas no currículo, no material didático, nas relações entre os alunos, nas relações entre alunos, e não poucas vezes até professores. Outros fatores que atrapalham o andamento da Lei e o seu cumprimento são o despreparo e desconhecimento dos professores com relação à temática da cultura negra a alegação de pouco material didático produzido com respeito ao ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e preconceito de algumas instituições de ensino. As dificuldades apresentadas são sempre as mesmas: a falta de material didático para o desenvolvimento dos temas e a ausência de cursos e especializações sobre a história da África. Os professores veem um grande desafio decorrente da necessidade de se desfazer os enganos que foram aprendidos sobre as culturas de origem africana, uma vez que foram ensinados a pensar na vida dos povos negros a partir da sua vinda ao Brasil, a fim de serem usados para o trabalho escravo. A originalidade de cada cultura reside na maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns a todos os homens e a todas as mulheres. Porém, o fato de possuímos valores comuns não nos torna

idênticos, pois continuamos a ter uma maneira própria de agrupar e excluir diferentes elementos culturais. Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados.

Os negros muito contribuíram para o crescimento da economia do país, mas não somente nessa área: a cultura negra se proliferou em diversos setores da sociedade. E, por isso, existe uma urgência em se observar e estudar as relações entre os diferentes grupos da sociedade brasileira, e em vivenciar as culturas africanas e afrodescendentes como realidades cotidianas. Entretanto, aos professores de educação superior fica a grande busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento de matérias específicas sobre a cultura afro-brasileira, bem como a responsabilidade de formar docentes que transmitam aos seus futuros alunos todo o conhecimento relativo à temática do povo negro. Na verdade, o saber intelectual ou acadêmico não é suficiente para capacitar professores, mas principalmente a discussão de experiências pessoais que foram construídas ao longo de muitos anos e que, agora, devem ser tomadas como prática de ensino, havendo por parte do docente uma predisposição em querer encarar o problema. Outra dificuldade enfrentada na implementação da lei é a questão do material didático. Ele existe, no entanto, não é adotado devido a questões políticas e ao desinteresse e despreparo de quem adquire o material. Na grande maioria das vezes, o material específico não é adotado porque muitos dos responsáveis pela educação não obtiveram formação sobre a história da África, e boa parte dos professores ainda está em processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, cabe a eles mesmos procurarem informações sobre os conteúdos a serem ministrados. Este se torna um trabalho dificultoso para os professores, uma vez que haveria uma sobrecarga de atividades, pois eles têm um conteúdo a cumprir e um livro didático a seguir durante o ano letivo. Muitas vezes, esse professor não faz questão de consultar outras

referências bibliográficas e nem mesmo buscar mais informações, seja por desinteresse, seja por despreparo afinal, eles não podem ensinar aquilo para o qual não foram instruídos, porém vale ressaltar que o docente não passa o que aprendeu somente por livros. As vivências e as experiências fazem parte desse processo de construção de conhecimento para o docente. Por outro lado, há os materiais não específicos. São os livros de Literatura que podem ser explorados pelo rico conteúdo que naturalmente trazem em si. Os estereótipos são fontes de dor e tristeza, pois exploram aspectos negativos, deformados e distorcidos do negro, levando-o a ser percebido somente pela modelação desse mesmo estereótipo.

## CONCLUSÃO

O trabalho com a diversidade está ligado à proposta de inclusão, que emerge como um grande desafio para a educação, pois, pensar em inclusão pressupõe uma série de fatores, principalmente os que dizem respeito aos alunos. O papel da escola não é protagonizar apenas um ato de leitura e de escrita. Dialogar também sobre a diversidade significa assumir um protagonismo para promover o entendimento à sociedade sobre as diferenças culturais, sociais e políticas. A escola é um espaço democrático onde a todos devem respeitar e entender a natureza da diversidade que compõe a sociedade. Há séculos a sociedade vem de um passado de emudecimento em relação à diversidade no Brasil. Os PCNs preocupam-se em estabelecer temas transversais para que, na prática, a escola, conforme seu contexto possa incluir nos seus currículos a diversidade. Esse tema, no currículo e na prática escolar, deve ter em vista a formação de alunos como cidadãos para decidir e se posicionar diante das decisões que precisam tomar para, assim, intervir na sociedade.

Portanto espera-se que professores e escolas possam confrontar a história do povo negro com a realidade brasileira, formando

indivíduos pensantes e flexíveis, capazes de entender e desconstruir a partir de discussões e debates sobre obras literárias boa parte do racismo e da discriminação.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Adline Silva. SILVA; Fabiana Cristina. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**: repercussão da Lei 10.639 nas escolas. Petrolina: Moderna, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.
- MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP; Estação Ciência, 1996.
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, São Paulo, Brasil 2001
- MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP; Estação Ciência, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## RESUMO

Esse artigo tem como objetivo reconhecer a importância das metodologias ativas na Educação Infantil. O propósito das abordagens interativas de aprendizagem concentra-se em fomentar a plena participação e envolvimento dinâmico da criança em seu próprio processo educacional, ao invés de ser meramente um receptor passivo de conhecimento. Nos últimos dez anos, cada vez mais instituições educacionais têm adotado essas abordagens interativas, especialmente nos últimos três anos, devido à emergência sanitária provocada pela pandemia da COVID-19, na qual o ensino online desempenhou um papel crucial. É essencial estabelecer um contexto educacional e reconhecer a importância que ele desempenha nas sociedades do conhecimento contemporâneas. Justifica-se o tema desse artigo por perceber que a educação sempre foi vista como um motor impulsionador do desenvolvimento econômico e social de uma nação, e quanto mais abrangente for o sistema educacional, maior será o progresso integral alcançado. Na era moderna, a educação envolve um processo contínuo de aquisição de conhecimento e reeducação do que foi aprendido anteriormente, exigindo o desenvolvimento de competências educacionais ao longo da vida. A metodologia desse artigo é por meio de pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito das metodologias ativas na educação infantil.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Desenvolvimento Integral; Participação Integral.

## INTRODUÇÃO

A abordagem tradicional no campo educacional está gradualmente perdendo espaço, abrindo caminho para o surgimento de outras metodologias de ensino que envolvem e engajam os estudantes em seus processos de aprendizagem, conhecidas como metodologias ativas.

Nessas abordagens, o aluno torna-se protagonista de seu próprio aprendizado, o que traz uma série de benefícios, incluindo o desenvolvimento da autonomia infantil.

A autonomia, nesse contexto, refere-se ao processo dinâmico de formação da individualidade, relacionado às interações interpessoais no ambiente vivencial.

Este artigo tem como objetivo apresentar a metodologia ativa na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, propõe-se responder à seguinte pergunta neste estudo: de que forma a metodologia ativa na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança? A partir dessa indagação, busca-se

<sup>1</sup> Graduada em Letras e Pedagogia. Pós graduada em Psicopedagogia. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, SEE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

compreender como esse método pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, capacitando-a a se tornar uma cidadã autônoma, capaz de resolver problemas, participar ativamente da construção de seu próprio conhecimento e desenvolver uma postura crítica.

A implementação da metodologia ativa na Educação Infantil evidencia uma nova prática do ensino, uma vez que traz uma abordagem dinâmica e divertida de focar a curiosidade infantil para que se torne cada vez mais motivado a ser protagonista, dando significados a suas descobertas e aprendendo de forma significativa (PAIVA e SANTOS, 2021).

Em suma, visa-se promover uma formação que incentive uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, capacitando a criança a refletir, resolver problemas e atingir os seguintes objetivos específicos: conhecer as metodologias ativas aplicadas na Educação Infantil; discorrer sobre os benefícios do uso de metodologias ativas de aprendizagem na educação; e identificar os principais desafios na implementação de metodologias ativas de aprendizagem por meio de projetos na Educação Infantil.

A hipótese levantada diante desse problema está relacionada à oportunidade que a criança tem de vivenciar aprendizagens atrativas e contextualizadas, o que a engaja e motiva a tomar suas próprias decisões, resolver conflitos com maior independência e desenvolver ideias que podem transformar o mundo.

Com essa metodologia, a criança tem voz, aprende a respeitar a opinião dos outros e, principalmente, das pessoas ao seu redor.

A aprendizagem baseada em projetos é um exemplo de metodologia ativa amplamente utilizada na Educação Infantil, desafiando a criança a realizar tarefas mentais avançadas, como análise, síntese e avaliação. Essas estratégias de aprendizagem estimulam o pensamento crítico durante as atividades.

Como o sujeito do processo de aprendizagem é o elemento central nas práticas

de problematização e diálogo, a criança não deve ser estudada e interpretada de forma mecânica e isolada, sem levar em consideração o contexto em que está inserida (LEITE, FREIRE e CARVALHO, 2021).

Portanto, esta pesquisa contribui para que os futuros educadores se tornem facilitadores do conhecimento, proporcionando o exercício diário das habilidades infantis, que, no futuro, contribuirão para a construção de uma sociedade melhor. Essa metodologia auxilia no desenvolvimento de habilidades intrínsecas, tornando as crianças autoconfiantes, criativas, capazes de formar opiniões e resolver problemas.

## **A BNCC E O CONTEXTO ENSINO APRENDIZAGEM**

Em um contexto de abordagens pedagógicas ativas, a aprendizagem ocorre predominantemente por meio da experimentação, da prática, da reflexão e da partilha, de modo que o indivíduo esteja no centro e seja o protagonista na construção do próprio conhecimento. A aprendizagem é mais efetiva quando vivenciamos e experimentamos cada novo desafio, assim como acontece no aprendizado das situações do dia a dia. A necessidade dessas vivências e experiências se torna ainda mais crucial quando se trata de bebês e crianças na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

Sabemos que os processos de aprendizagem são únicos e variam para cada indivíduo. Em geral, as crianças aprendem com mais facilidade aquilo que faz sentido para elas, o que é relevante e significativo dentro do contexto em que se encontram, levando em consideração suas competências prévias.

Uma aprendizagem significativa gera não apenas conexões cognitivas, mas também afetivas, fazendo com que as crianças se sintam mais à vontade e seguras ao enfrentar novos desafios.

Na Educação Infantil, os bebês e as crianças se envolvem com satisfação, vontade e

participação ampliada em atividades que são significativas para elas, englobando seu corpo, mente e emoções. Para que essas atividades sejam significativas e as crianças possam ser protagonistas do processo, é importante oferecer-lhes oportunidades de escolha.

No entanto, essa escolha não deve ser um fazer aleatório, sem orientações, mas sim um fazer intencional por parte do educador, colocando a criança no centro do processo. Quando se trata de bebês e crianças muito pequenas, a curiosidade é o ponto de partida para explorar o ambiente ao seu redor, que precisa ser propiciado e garantido por um adulto, incentivando a construção da autonomia. Essa estratégia é baseada na participação ativa das crianças na construção de sua aprendizagem e deve ocorrer sempre com a mediação do educador.

Quando uma criança participa ativamente da transformação de seu ambiente, ela se sente parte integrante daquele espaço e processo. Essa sensação de pertencimento é fundamental para que as experiências tenham significado e para que a criança desenvolva sua autoestima, autocrítica, habilidades sociais e autonomia. De acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a instituição escolar deve criar espaços e oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural e possam aplicá-los em seu cotidiano, com participação ativa. Além disso, essa participação é um passo importante para a construção de uma sociedade mais democrática e para a formação de adultos críticos e conscientes de seu papel na transformação do mundo.

Para assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é de extrema importância adotar práticas pedagógicas que permitam à criança conviver, explorar, participar, brincar, expressar-se e conhecer a si mesma. No entanto, para que todas essas práticas tenham intencionalidade pedagógica e para que essa

intencionalidade não seja em vão, é essencial refletir sobre a metodologia apropriada para a idade das crianças e para o contexto social e cultural em que estão inseridas, conforme mencionado por Oliveira (2015).

Os campos de experiência ocupam um lugar central no projeto educacional, enfatizando as interações e as brincadeiras, das quais surgem observações, questionamentos, investigações e outras ações das crianças, articuladas com as propostas apresentadas pelos professores. Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos e situações, conferindo-lhes um significado pessoal. Os conhecimentos construídos nesses campos, reconhecidos pelo professor como resultado das experiências das crianças, são mediados por ele para enriquecer e aprofundar as aprendizagens realizadas (OLIVEIRA, 2015, p. 84).

Com base em um progresso significativo na compreensão de como as crianças aprendem, é necessário fornecer referências para a construção de um currículo fundamentado em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a diversidade de situações que promovam o pleno desenvolvimento das crianças (BNCC, 2019, p. 39).

As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar, e é o professor que cria os meios por meio de práticas criativas e inovadoras.

As abordagens ativas de ensino colocam o estudante como protagonista na busca e construção do seu conhecimento. Ele também assume a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, deixando de ser um participante passivo no tradicional processo pedagógico, no qual apenas ouve, observa e reproduz as informações transmitidas pelo professor.

Analisando o fato de que o foco principal não está no professor como detentor do

conhecimento, mas sim no aluno, é possível associar esse modelo de ensino às crianças pequenas. No caso da Educação Infantil, a aprendizagem só será significativa se houver interação da criança com o que está sendo explorado. Em outras palavras, não adianta estudar algo que a criança nunca viu ou ouviu falar sem que ela tenha a oportunidade de ver, experimentar ou estabelecer relações com sua vida.

No entanto, a implementação das Metodologias Ativas na sala de aula requer uma mudança de postura por parte do professor e transformações estruturais em relação à sua formação. Com frequência, os professores iniciantes e o desenvolvimento profissional oferecido aos professores mais experientes priorizam o ensino em si, em vez da aprendizagem. A atenção precisa ser deslocada de como ensinar para como os alunos aprendem, e somente quando os professores compreenderem como os alunos aprendem é que poderão tomar decisões sobre como ensinar (HATTIE, 2017, p. 91).

O autor também enfatiza a importância de adotar uma abordagem convidativa à aprendizagem, permeada por compromissos genuínos, para que haja diálogo entre os educadores e seus alunos na compreensão dos conceitos abordados em sala de aula.

Com base no exposto, quais seriam as Metodologias Ativas que apresentam possibilidades de serem aplicadas na Educação Infantil? Quais delas seriam as mais adequadas para essa faixa etária e trariam melhores resultados para o aprendizado das crianças? A próxima etapa deste estudo se dedicou a analisar as principais Metodologias Ativas presentes nas salas de aula atualmente, a fim de refletir sobre as possíveis contribuições de cada uma delas para a educação infantil, visando garantir os Direitos de Aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos.

## A EDUCAÇÃO E A EVOLUÇÃO

Existe um contexto histórico abrangente que envolve a educação e seu desenvolvimento. Nos dias atuais, é necessário buscar alternativas

distintas das empregadas no passado, uma vez que não conseguem mais manter a atenção dos alunos em assuntos relevantes. Gil (2009) contextualizou em seus escritos um processo histórico que diferenciava a pedagogia, focada na educação, da didática, voltada para o ensino. Ao longo do tempo, diversos movimentos buscaram mudanças significativas, reconhecendo a insuficiência da didática tradicional e almejando uma educação mais elevada, conhecida como "escola nova" ou "escola ativa". A proposta dessa abordagem é que o aluno aprenda por si mesmo, como sujeito responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, fazendo dele o centro das atividades como um agente ativo e investigador (GIL, 2009).

Nos dias atuais, ser um bom profissional implica em ser cada vez mais competente naquilo que se faz, mas para isso é necessário adquirir cada vez mais conhecimento para atuar com segurança nas práticas. É importante constantemente avaliar o que está sendo estudado e verificar se isso está em consonância com as aspirações futuras (ZABALA, 1998). Segundo Zabala (1998), é crucial compreender o valor atribuído ao ensino. Os esforços na área da educação e a valorização de certos tipos de aprendizagem são justificados pela sua capacidade de alcançar novos patamares no ensino, superiores aos já conhecidos.

Na educação, o impulso para a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir das experiências e conhecimentos prévios dos indivíduos. É fundamental trazer à tona a realidade em que os alunos vivem e utilizar suas experiências de vida para desenvolver os conhecimentos (FREIRE, 1996). Nesse processo, a adoção de metodologias ativas é importante, pois elas têm o potencial de despertar a curiosidade dos alunos, permitindo que se envolvam na teorização e tragam elementos inéditos, ainda não considerados nas aulas ou mesmo na perspectiva do professor. O engajamento dos alunos em relação a novas aprendizagens, por

meio da compreensão, escolha e interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer liberdade e autonomia em suas futuras carreiras profissionais (BERBEL, 2011). Como afirmou Freire (1998, p.60), "a cada resposta, novas situações surgem e outros desafios se sucedem. Essas respostas e suas consequências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas".

Na elaboração de novas propostas pedagógicas, os cursos em geral têm sido incentivados a incluir em suas reformulações metodologias de ensino que possam lidar com os novos perfis delineados para os profissionais (BERBEL, 2011). Segundo Gil (2009), há uma deficiência na formação de professores, o que fica evidente quando são realizadas pesquisas com estudantes ao longo dos cursos. A maior parte das críticas é direcionada aos professores pela falta de didática. Por isso, ao longo do tempo, muitos professores têm buscado aperfeiçoamento para suprir essas deficiências, e, dentro desse contexto, é possível destacar algumas metodologias diferenciadas que podem ser facilmente aplicadas em sala de aula.

De acordo com Leite, Freire e Carvalho (2021), é necessário compreender cada estágio de desenvolvimento da criança para intervir em sua formação cognitiva e biológica. Um exemplo disso é a observação durante os momentos de brincadeira, pois é através do brincar que a criança aprende diversas habilidades, como falar, sorrir, socializar, correr e andar. Desse modo, o brincar (jogar) contribui para o desenvolvimento motor da criança.

Cada etapa da infância possui tipos específicos de jogos, e é nesse processo que o jogo desempenha uma função importante. Na obra de Leite, Freire e Carvalho (2021), são destacadas experiências relevantes sobre a origem do brincar. Segundo os autores, os bebês, logo ao nascer, usam o punho, os dedos e os polegares para estimular a zona erógena oral. Após alguns meses, eles passam a gostar de

brincar com objetos como a ponta do cobertor, uma fralda, uma bola de lã, que se tornam vitais para o uso no momento de dormir, servindo como uma defesa contra a ansiedade.

Esse fenômeno é chamado de "objeto transicional". É tão verdadeiro que os pais percebem esse apego e levam esses objetos em viagens para acalmar os bebês. Com o tempo, evoluem para brinquedos como bonecas, ursinhos macios, bolas ou qualquer outro.

A necessidade desses objetos específicos começa em uma fase muito primitiva, por volta dos quatro meses, e pode reaparecer em idades posteriores sempre que a privação ameaça. O objeto transicional possui um caráter simbólico. Inicialmente, pode representar o seio da mãe e, posteriormente, a própria mãe, uma pessoa, um animal de estimação ou qualquer outra coisa que seja significativa para a criança. Ele é utilizado nos momentos de solidão ou quando o humor depressivo se manifesta (LEITE, FREIRE E CARVALHO, 2021, p. 14).

Conforme argumentado por Leite, Freire e Carvalho (2021), aos dois anos de idade, a criança deixa de ser um bebê e passa por uma grande transformação nesse estágio, incluindo mudanças em sua postura ao correr, falar, andar, brincar e aprender coisas novas. Aos três anos, ela entra na segunda infância, que é considerada a fase da "maioridade" e geralmente marca o início da educação infantil. Algumas instituições ainda mantêm essa fase como creches, que acolhem crianças de até 2 anos de idade. Kuhlmann Jr. (1996) aponta o ano de 1899 como o surgimento das creches, que se tornaram parte do cenário da assistência à infância no Brasil, enquanto os Jardins de Infância eram considerados educacionais e se tornaram a principal forma de atendimento às crianças pobres.

As creches se expandiram no Brasil a partir da década de 1970, mas sua implantação histórica foi marcada por negligência estatal, filantropia e falta de orientação pedagógica, entre outros problemas, o que contribuiu para que as creches fossem vistas como locais de acolhimento (LEITE, FREIRE E CARVALHO, 2021).

Quando se aborda a Educação Infantil, é essencial considerar que todas as ações do educador devem visar ensinar conceitos fundamentais sobre a vida e as interações sociais da criança na escola, na sala de aula e com os colegas. Esses conceitos incluem respeito, limites e normas institucionais, como, por exemplo, compreender a importância de aguardar a vez de falar, saber ouvir o outro e entender como ocupar seu lugar na fila.

Além disso, é necessário que haja uma abordagem pedagógica na sala de aula, com organização, planejamento, intencionalidade, objetivos educacionais e metodologia, entre outros processos pedagógicos que promovam o desenvolvimento humano. Dessa forma, os educadores precisam possuir conhecimentos e práticas que vão além de sua área de especialidade, ampliando seus conhecimentos como estudiosos da educação infantil, sempre buscando inovar em suas abordagens educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para adotar uma abordagem de metodologia ativa, o educador deve engajar seus alunos, despertar o interesse deles e fazê-los se sentirem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. O estudante precisa se tornar o agente principal de seu próprio aprendizado, valorizando suas características individuais, interesses e habilidades.

A sala de aula invertida é uma estratégia que faz parte das metodologias ativas, pois incentiva o educador a não apresentar atividades pedagógicas monótonas, mas sim a estimular a participação ativa dos alunos em sala de aula. Ao trabalhar um novo conteúdo, os exemplos utilizados pelo educador podem não despertar o interesse do estudante. Nesse caso, é necessário colocar o aluno no centro da aprendizagem. Se o educador realiza uma aula e, em seguida, busca apenas resultados em provas ou avaliações, isso não configura uma metodologia ativa. Embora o conceito seja recente, essa abordagem propõe uma perspectiva antiga.

As metodologias ativas estão

diretamente relacionadas à preparação intelectual e pedagógica, bem como ao domínio dos conteúdos por parte do educador, que desempenha o papel de mediador e facilitador do conhecimento. O planejamento pedagógico do educador inclui a forma de avaliação e considera as experiências prévias dos alunos, a fim de verificar o processo de ensino-aprendizagem. Dinâmicas, perguntas, jogos e outras estratégias são utilizadas para ativar o aluno e incentivá-lo a refletir sobre o objeto de estudo. O estudante também pode fazer perguntas, compartilhar desafios e experiências de vida. Em suma, as metodologias ativas são propostas que estimulam o educador a ouvir o estudante. Portanto, se não houver uma comunicação estreita com os alunos, se não houver respeito pelas individualidades e se não houver preocupação com o interesse dos estudantes, o educador não pode ser considerado alguém que trabalha pedagogicamente com as metodologias ativas.

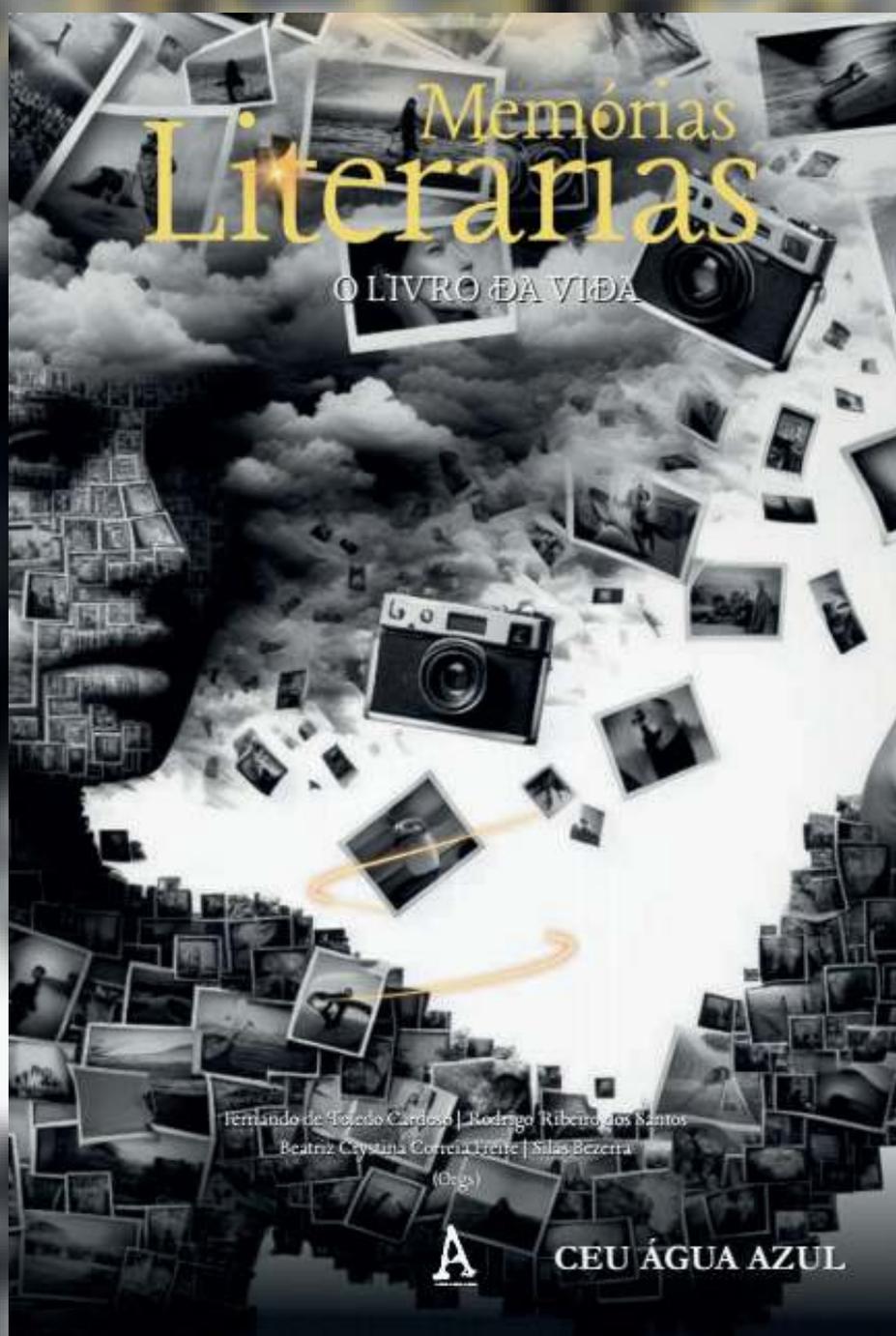
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <[http://scholar.google.com.br/scholar\\_url?url=http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10326/10999&hl=ptBR&sa=X&scisig=AAGBfm3MoGlbCCDiAtmfeCHLOxRVvRBOJw&nossl=1&oi=scholar&ved=0aHUKewiWmpif2ljvAhUChZAKHaK\\_ClgQgAMifCgAMAA](http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10326/10999&hl=ptBR&sa=X&scisig=AAGBfm3MoGlbCCDiAtmfeCHLOxRVvRBOJw&nossl=1&oi=scholar&ved=0aHUKewiWmpif2ljvAhUChZAKHaK_ClgQgAMifCgAMAA)>. Acesso em 14 de junho de 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- HATTIE, John.. **Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem**. Ed Penso. Porto Alegre, 2017.
- LEITE, E. X.; FREIRE, A. M. dos S. .; CARVALHO, R. O. de C. Duas faces do mesmo lado: educação infantil e o desenvolvimento integral da criança, uma reflexão a partir de Paulo Freire. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6559>. Acesso em: 10 jun.2024.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87, julho/dezembro, 2015. DOI: 10.14212/veras.vol5.n2.ano 2015.art 228.
- PAIVA, Aline Goncalves; DOS SANTOS, Eliana Ferreira. Metodologia Ativa Pauta em Projeto: Dando Sentido e

---

Significado na Aprendizagem da Educação Infantil. In: **Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação**. SBC, 2021. p. 651-656. Disponível em: [https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu\\_estendido/article/view/21106](https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/21106) Acesso em: 19 Junho, 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Fernando de Toledo Cardoso | Rodrigo Ribeiro dos Santos  
Beatriz Crystina Correia Freire | Silas Bezerra  
(Orgs)

A

CEU ÁGUA AZUL



## A ALFABETIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

TANIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse artigo tem como objetivo trazer informações a respeito da alfabetização e o trabalho docente. Justifica-se o tema em questão por notar que a aquisição da alfabetização pode ser compreendida como um processo contínuo de descoberta. No momento em que o indivíduo dá início ao reconhecimento da variedade do mundo ao seu redor, estabelecendo ligações e interpretando o significado das expressões, isso marca o ingresso no fascinante universo da leitura e da escrita, tornando o processo de ensino-aprendizagem profundamente relevante. Na fase primordial da educação infantil, é imprescindível adotar uma abordagem responsável e efetiva no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, pois isso estabelecerá as bases para o desenvolvimento de aptidões futuras, que serão adquiridas por meio da interação social da criança em seu ambiente educativo. Esse artigo tem como metodologia pesquisa bibliográfica, pautada em autores que denotam a respeito da alfabetização e o trabalho docente. A orientação para a habilidade de decifrar e compreender textos desempenha um papel de suma importância na existência de todo ser humano. O educador, plenamente ciente desse significado, deve utilizar métodos pedagógicos em sala de aula que habilitem o aluno a se tornar um leitor competente.

**Palavras-chave:** Importância; Indivíduo; Reconhecimento.

### INTRODUÇÃO

É essencial que o professor ofereça aos alunos uma variedade de textos, indo além de simples narrativas. Afinal, utilizamos diversos tipos de textos para nos comunicarmos, e é crucial que os alunos tenham acesso a essa ampla gama de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa ressaltam a importância de explorar essa diversidade textual no processo educacional.

Dentro desse contexto, é fundamental que os estudantes leiam autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sendo capazes de identificar aqueles que atendem às suas necessidades

imediatas e selecionar estratégias apropriadas para abordá-los. Além disso, devem ser capazes de produzir textos escritos coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, adequados aos objetivos e leitores específicos (PCN vol. 2, 1997, p. 79 e 80).

Anteriormente, o termo "gênero" era utilizado exclusivamente para se referir a textos literários. No entanto, nos tempos atuais, essa designação abrange uma variedade mais ampla. A linguagem desempenha um papel crucial na comunicação humana e permite o uso de diversos gêneros (VIEIRA; APARÍCIO, 2020). Os gêneros textuais se tornam ferramentas essenciais no estudo da compreensão da linguagem oral, uma vez que são

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo; Especialista em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

constantemente utilizados para a comunicação. Por essa razão, é interessante que o professor promova atividades em sala de aula que proporcionem aos alunos o conhecimento desses gêneros e sua função no processo comunicativo (VIEIRA; APARÍCIO, 2020).

Ao realizar leituras em sala de aula, o professor introduz na aprendizagem do aluno a interação com o mundo letrado, facilitando o desenvolvimento no processo de alfabetização. No entanto, ao considerar a leitura como um processo decodificador na alfabetização, surgem alguns desafios. O aluno precisa buscar compreender e refletir sobre o significado que a leitura representa para si, indo além da simples decodificação das palavras. É necessário estimular a interpretação, a análise crítica e a conexão com o próprio universo do aluno durante o ato de ler. Dessa forma, a leitura se torna uma experiência significativa e enriquecedora.

Conforme Martins (1986, p.12);

É importante ressaltar que o ato de ler vai muito além da mera obrigação de saber decodificar palavras. A leitura transcende essa habilidade básica, pois envolve a busca pelo significado e o prazer em se envolver com livros e textos. Aprender a apreciar a leitura não está necessariamente ligado ao ensino formal em sala de aula.

No entanto, é importante reconhecer que o conceito de leitura trabalhado nas escolas nem sempre facilita a interação entre os alunos e os textos apresentados em sala de aula. Muitas vezes, a leitura é realizada de forma mecânica, sem buscar estabelecer uma comunicação eficiente entre o estudante e o conteúdo, transformando-a em uma prática rotineira na qual os alunos já estão inseridos, sem permitir uma conexão entre a história e o imaginário dos educandos

Como destacado por Martins (1986, p.23):

muitos educadores ainda não conseguiram superar a abordagem formalista e mecânica da leitura. Para a maioria deles, o aprendizado da leitura se resume à memorização dos signos linguísticos, sem explorar a

compreensão e a interpretação do texto.

Essa realidade é observada nas salas de aula, onde muitas vezes a leitura de textos carece de significado e não está relacionada ao contexto dos alunos. Com uma abordagem mecânica e desprovida de emoção, a aprendizagem se torna ineficiente na busca pela compreensão do mundo letrado por parte dos educandos.

A leitura realizada nas escolas não proporciona o verdadeiro desenvolvimento do aluno em sua vida social. Assim, o simples fato de ser alfabetizado não é suficiente para que a criança se sinta verdadeiramente integrada ao mundo da leitura.

Dessa forma, é fundamental aprimorar a abordagem da leitura, especialmente durante o processo de alfabetização, para que os educadores possam unir métodos que englobem tanto o aspecto técnico quanto a compreensão do educando. É necessário olhar para a criança como um sujeito único no processo educacional.

Para muitas crianças, a escola é o único ambiente de aprendizagem e transmissão de conhecimento no que diz respeito à leitura e escrita, como resalta Martins (1986, p.25). Nesse contexto, os livros didáticos acabam sendo identificados como os únicos livros aos quais têm acesso.

No entanto, muitas vezes esses livros didáticos fogem do contexto dos educandos, tornando a leitura meramente pragmática e desprovida de valor. A falta de estímulo à leitura faz com que os alunos percam o interesse em ler e até mesmo em ouvir, já que a leitura imposta como obrigação muitas vezes é realizada de forma mecânica e sem emoção, tornando-se uma prática massacrante e pouco efetiva.

Esse problema não se restringe apenas aos livros didáticos ou à forma como os educadores abordam a leitura em sala de aula. Vai além do presente, como destaca Weisz (2009, p.21):

Como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da

participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato frequentemente as mais pobres são as que têm as hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo.

De acordo com Martins (1986, p.27):

nosso sistema educacional ainda reflete uma formação baseada principalmente em livros e desatualizada em relação à realidade, influenciada pela escolástica cristã que orientou os primeiros educadores jesuítas no Brasil.

A influência dos ensinamentos jesuítas ainda é forte na educação atual. Como resultado, a leitura escolar proporciona uma aprendizagem que muitas vezes não está alinhada com o contexto em que os alunos estão inseridos atualmente.

Com o avanço da tecnologia, os meios de comunicação estão amplamente disponíveis para os alunos, oferecendo-lhes acesso fácil a um mundo letrado de diferentes formas. No entanto, a escola muitas vezes fica distante dessa realidade em que seus alunos estão imersos.

Weisz (2009, p.23) destaca que: "a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer sua capacidade de aprendizado, participando de situações que facilitem esse processo".

Ao realizar uma leitura, é essencial compreender a mensagem que o autor deseja transmitir, ou seja, entender o que ele quer expressar. No entanto, a leitura vai além do simples conhecimento de letras ou palavras; trata-se de interpretar e atribuir significado ao que o autor deseja comunicar. Essa compreensão depende exclusivamente do leitor, de seu entendimento e do que aquilo representa para si, pois a leitura é, em essência, uma busca individual pelo conhecimento.

Conforme mencionado por Martins (1986, p.32), "[...] o leitor participa com uma habilidade que não se baseia apenas em sua capacidade de decifrar sinais, mas sim em sua habilidade de atribuir sentido a eles, compreendê-los."

Diante disso, o estímulo à leitura deve começar na infância, uma vez que as crianças demonstram maior interesse quando são expostas ao mundo das letras desde cedo. É importante acostumá-las com palavras e símbolos, pois quando estimuladas na infância, despertam o desejo de adquirir conhecimento. Dessa forma, o ato de ler facilita a adaptação ao processo de alfabetização, e quanto mais contato a criança tiver com o mundo da escrita, maior será seu estímulo à leitura.

Segundo Martins (1986, p.40),

"essa leitura sensorial começa, portanto, muito cedo e nos acompanha ao longo de toda a vida. Não importa se é mais ou menos minuciosa e se ocorre simultaneamente à leitura emocional e racional."

Ao estimular os estudantes, a escola desempenha um papel formativo em um ambiente propício à formação de leitores. Por isso, é necessário facilitar a aprendizagem de maneira clara e objetiva, visando à alfabetização. Isso inclui apresentar às crianças diferentes gêneros textuais e proporcionar-lhes a vivência de histórias emocionantes. Ao interagir com ações que estimulam a imaginação das crianças, é possível possibilitar uma compreensão mais aprofundada do mundo em que estão inseridas, ou seja, uma visão mais crítica do mundo.

Para iniciar a jornada da leitura na infância, um gênero sugestivo seria o poético, uma vez que as crianças têm contato com músicas infantis desde cedo. O educador poderia utilizar versos poéticos no desenvolvimento da aprendizagem, pois seu formato apresenta constantes variações e configura uma estrutura poética em cada estrofe, mantendo assim uma organização poética.

Ao introduzir um texto em sala de aula, o professor pode utilizar diversas estratégias para criar um ambiente propício no qual os alunos se sintam parte da história. É importante que o educador desenvolva um clima envolvente, utilizando elementos que despertem o interesse dos estudantes.

Segundo Martins (1986, p.43),

"esses primeiros contatos proporcionam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também uma fonte de prazer."

Durante o processo de aprendizagem da leitura, a criança tem uma maior acessibilidade do que um adulto, pois a leitura torna-se interessante para ela na busca pelo desconhecido, estimulando sua curiosidade e capacidade de imaginar.

## **A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A aquisição das habilidades de leitura e escrita desempenha um papel fundamental em uma sociedade que atribui grande valor à capacidade de expressão escrita. Essas competências permitem aos indivíduos acessar o conhecimento acumulado ao longo do tempo e desfrutar das riquezas culturais disponíveis. Além disso, a leitura e a escrita possibilitam o registro e o compartilhamento de memórias, emoções e a perpetuação de histórias, abrindo caminho para uma ampla gama de possibilidades comunicativas. Tornar-se alfabetizado, ou seja, aprender a ler e escrever e ser capaz de participar das práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, traz implicações significativas para a vida de um indivíduo, abrangendo aspectos sociais, culturais, cognitivos, políticos e econômicos.

Por outro lado, um indivíduo que não adquire a alfabetização acaba sendo excluído em uma sociedade letrada e enfrenta limitações para desfrutar plenamente das produções culturais e exercer seus direitos como cidadão. Apesar do reconhecimento das desvantagens enfrentadas por aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação em leitura e escrita, ainda há um número expressivo de pessoas nessa situação em nosso país.

O conceito de alfabetização vai além da simples decodificação de letras. Conforme apontado por Ferreiro (2006), a concepção de alfabetização é uma construção histórica em

constante transformação, à medida que as demandas sociais e as tecnologias de produção textual evoluem. Um indivíduo alfabetizado tem a capacidade de se movimentar com eficiência e confiança em uma complexa rede de práticas sociais relacionadas à escrita. Paralelamente a essa concepção, surge o conceito de letramento, conforme explicado por Soares (2001), que implica envolver o indivíduo de forma ativa nas práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvendo o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer em se engajar com diferentes gêneros textuais, em variados formatos e suportes, em diversos contextos e circunstâncias.

É responsabilidade das instituições educacionais, principalmente das escolas, atuarem como mediadoras no processo de alfabetização e letramento dos indivíduos, auxiliando-os na decodificação das informações e no seu uso efetivo. No entanto, vale ressaltar que a escola não é o único espaço onde esse processo se inicia e se conclui, uma vez que fatores sociais e familiares também exercem influência significativa nesse sentido.

No âmbito educacional, a questão da alfabetização tem sido uma preocupação constante, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental. Como docente em uma instituição que atende estudantes do ensino fundamental e uma única turma da educação infantil, percebo o trabalho com esse grupo como uma oportunidade de prepará-los para a próxima etapa educacional e evitar possíveis desafios futuros no processo de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à alfabetização.

Alguns pais expressam o desejo de que as crianças que estão no grupo cinco da educação infantil, por exemplo, concluam esse período com um sólido conhecimento do sistema de escrita e, se possível, sejam capazes de ler e escrever algumas palavras, como forma de preparação para os anos subsequentes. Eles pressionam para que um trabalho seja realizado visando a preparação dessas crianças para o ensino fundamental.

De acordo com a Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), quando se trata da articulação com o Ensino Fundamental, é enfatizado que as propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica devem assegurar a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando suas características específicas de idade, sem adiantar conteúdos que serão abordados posteriormente no Ensino Fundamental.

As diretrizes também destacam a importância de proporcionar experiências nas quais as crianças apreciem e interajam com a linguagem oral e escrita, convivendo com diferentes formas de expressão e gêneros textuais. Observamos que, desde cedo, as crianças já têm acesso ao universo da escrita e não apenas têm a capacidade, mas também estão imersas em uma sociedade na qual a escrita desempenha um papel central. Algumas têm maior interação do que outras, porém, de alguma maneira, todas estão cercadas por diversos sistemas simbólicos, sendo a escrita um deles.

(...) a maioria dos adultos deixou para trás essa linguagem tão rica e prazerosa ao redor dos sete ou oito anos, quando deixaram a escola infantil e ingressaram em uma instituição que valoriza mais a linguagem verbal (escrita e falada). Ao interromper, durante a infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram estabelecidas formas padronizadas, como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores e a figura humana de palito, estabelecendo um repertório limitado de formas que denominamos estereótipos. Por sua vez, essas formas são transmitidas às crianças de diversas maneiras (...) (CUNHA, 2012, p.16).

“Brandão e Rosa (2010) propõem três abordagens alternativas para trabalhar com a linguagem escrita na educação infantil. A primeira abordagem questiona a ideia de pré-requisitos para a alfabetização e argumenta que não devemos esperar até os seis ou sete anos para ensinar as crianças a ler e escrever. Em vez disso, os defensores dessa abordagem afirmam

que as crianças devem sair da educação infantil dominando associações entre sons e letras, copiando letras, palavras e textos curtos, além de ler e escrever algumas palavras e frases. Nessa abordagem, os exercícios preparatórios são substituídos por um trabalho extensivo com letras. Começando pelo reconhecimento e escrita das vogais, o foco se desloca para as consoantes e famílias de sílabas.

A premissa subjacente é que aprender a ler e escrever é equivalente a adquirir um código para transcrever a linguagem escrita para a linguagem oral e vice-versa. Segundo essa visão, as crianças precisam apenas memorizar as associações som-letra para se tornarem alfabetizadas. Similarmente à abordagem dos pré-requisitos, o desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras continua sendo o objetivo. No entanto, agora, letras e palavras são utilizadas como base para o treinamento perceptual e motor, em vez de outras formas ou figuras.

Brandão e Rosa (2010) também defendem outra abordagem que redefine a percepção do letramento na educação infantil, conhecida como “letramento sem letras”. Essa perspectiva enfatiza outras formas de linguagem, como a linguagem corporal, musical e gráfica, enquanto exclui a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas. Nessa abordagem, o letramento não é considerado o foco principal do trabalho educacional. Muitas vezes, é visto como um “conteúdo escolar” proibido para crianças na educação infantil. No entanto, acreditamos que essa perspectiva é equivocada por várias razões. Ela retrata as escolas como rígidas e carentes de criatividade e espontaneidade, moldando alunos passivos por meio de práticas repetitivas e desconectadas de suas vidas e interesses. Em contrapartida, a educação infantil é vista como um ambiente “não escolar”, onde outras formas de linguagem também desempenham um papel importante.”

O papel do professor como mediador cultural é fundamental no processo de alfabetização e letramento. Ele atua como um

elo entre a criança e a cultura, transmitindo conhecimentos, valores e procedimentos necessários para viver em nossa sociedade. Para desempenhar esse papel com eficácia, o professor deve:

1. Conhecer o Sujeito e o Objeto:

- Compreender a criança com a qual trabalha, suas características individuais e contextuais.
- Familiarizar-se com os aspectos culturais relevantes para a construção da linguagem escrita.

1. Relação Afetiva com a Escrita e Leitura:

- O professor deve ter uma relação afetiva com a escrita e a leitura, realizando essas atividades com prazer.
- Quanto mais o professor ler e escrever, melhor poderá ensinar seus alunos.

1. Conceber a Língua Escrita como Objeto Social:

- A língua escrita não deve ser vista apenas como um conhecimento escolar, mas como um objeto social presente na sociedade.
- Leitura e escrita não devem ser dissociadas de seus usos reais.

1. Contexto Histórico e Reflexão Pedagógica:

- O pensamento de Jean Piaget influenciou mudanças na educação brasileira, enfatizando o desenvolvimento livre e pleno do indivíduo.

O professor desempenha um papel crucial na formação de leitores e produtores de texto, contribuindo para o sucesso dos alunos em sua jornada educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação primária requer a incorporação de competências de leitura e escrita, tornando-se um estágio essencial na formação educacional das crianças. Nesse contexto, o papel do educador é de extrema importância, pois é ele quem orienta e direciona os estudantes nessa jornada de aprendizado.

O professor desempenha várias funções durante o processo de alfabetização. Ele atua como um facilitador, um intermediário e um incentivador. Sua responsabilidade é criar um ambiente propício ao aprendizado, fornecendo

uma variedade de atividades e recursos que estimulem o interesse e a participação ativa dos alunos.

Adicionalmente, o educador deve estar atento às necessidades individuais de cada aluno, adaptando suas estratégias pedagógicas para garantir que todos tenham a oportunidade de progredir. Ele deve identificar as dificuldades específicas de cada estudante e fornecer apoio personalizado, seja por meio de atividades complementares, reforço escolar ou estratégias de intervenção.

A utilização de métodos diversos também é essencial. O professor pode empregar jogos, brincadeiras, música, tecnologia e outras formas de expressão para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e atrativo. Isso contribui para que os alunos se sintam mais motivados e envolvidos, facilitando a assimilação dos conteúdos.

Além disso, é crucial que o professor estimule a leitura e a escrita em contextos relevantes. Os alunos devem compreender a importância e a aplicabilidade dessas habilidades em seu cotidiano. O educador pode promover atividades que encorajem os estudantes a ler e escrever sobre assuntos de seu interesse, estimulando a autonomia e a criatividade.

O professor também desempenha um papel central na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor. É fundamental que ele esteja sensível à diversidade presente na sala de aula, valorizando as distintas experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos. O respeito pela individualidade de cada estudante e o combate a estereótipos e preconceitos são princípios essenciais a serem seguidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Ana Carolina. ROSA, Perrusi Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**. Discutindo práticas pedagógicas. Organização. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Língua Portuguesa na Escola; 2). BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's**. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- CARDILI, Wuendi Fernanda. **A palavra do outro ouvida e respondida**: uma compreensão enunciativa sobre a

atividade de recontar histórias nas séries iniciais.  
Dissertação de Mestrado. UFSCAR. 2014.

CARRERA, Gabriela. (Org.) **Dificuldades de aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. Brasil: Cultural, 2009.

CUNHA, S.R.V. A importância das artes na infância. In: CUNHA, S.R.V. (org). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2012.p. 15- 56.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCHESONI, L. B. et al. Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-19, jan./abr. 2021.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

VIEIRA, F. S. S.; APARÍCIO, A. S. M. Sequência didática de Gênero Textual: Uma Ferramenta de Ensino da Escrita no Processo de Alfabetização. **HOLOS**, v.1, p. 1-15, 2020.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

WEISZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ªed. São Paulo: Ática, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

J. Wilton

# POETIZANDO O QUOTIDIANO



# A AFETIVIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO<sup>1</sup>

## RESUMO

Esse artigo procura abordar informações a respeito da afetividade no processo ensino aprendizagem. É uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores pertinentes ao tema em questão. Justifica-se o tema por notar que a ocorrência de problemas comportamentais em crianças nas salas de aula, os quais muitas vezes têm origem na forma como são educadas pelos pais. A relação entre pais e filhos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de hábitos, comportamentos e atitudes de cada indivíduo. Por essa razão, desde tenra idade, os pais, como primeiros educadores, devem cuidar de seu próprio comportamento, uma vez que suas ações e reflexões servirão de exemplo para as crianças.

**Palavras-chave:** Afetividade; Hábitos; Problemas Comportamentais.

## INTRODUÇÃO

A educação formal desempenha um papel importante nesse processo de formação, ensinando e fortalecendo uma série de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento das crianças na sociedade. Além disso, essas competências são essenciais para a formação de indivíduos completos. Portanto, estimular as capacidades cognitivas, psicomotoras, emocionais e sociais desde a infância é crucial para o crescimento saudável dos adultos.

Nesse contexto, o educador desempenha um papel fundamental ao orientar todo esse processo educacional. Ele pode acompanhar a evolução dos alunos e identificar quais são suas dificuldades e frustrações, inclusive desde a educação infantil. É nesse ponto que a psicopedagogia se torna uma ferramenta diagnóstica essencial para os professores, pois

permite conhecer, detectar e tratar problemas em qualquer fase da vida dos alunos.

É importante compreender que o comportamento infantil pode ser uma combinação de necessidades inerentes à criança e influências decorrentes da fase de desenvolvimento em que se encontram. O comportamento, temperamento e interação da criança com outras pessoas são moldados por aprendizados ao longo do tempo. Ao nascer, a criança ainda não possui conhecimento sobre normas e padrões de comportamento adequados, sendo necessário que ela busque modelos e aprenda com eles.

No entanto, nem todos os professores possuem a capacidade de orientar adequadamente os alunos, seja por falta de preparo, interesse, orientação ou capacitação. Diante desse problema atual, é necessário realizar pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, pois tanto a pedagogia quanto a psicologia

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Pós-Graduada em Pedagogias Humanísticas pela Faculdade XV de Agosto e A Arte de Contar História pela Faculdade Gennari & Peartree. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

apresentam ferramentas essenciais para os professores. Quando aplicadas corretamente, essas ferramentas auxiliam na detecção de deficiências dos alunos e na busca de soluções adequadas.

A psicopedagogia é um ramo da psicologia que trata dos fenômenos psicológicos visando a uma formulação mais apropriada de métodos didáticos e pedagógicos para intervenção oportuna.

O diagnóstico psicopedagógico desempenha um papel importante ao coletar informações sobre o comportamento e as competências de um indivíduo, permitindo uma compreensão mais específica de sua situação de vida ou aprendizagem. Um diagnóstico psicopedagógico oportuno por parte do professor pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do comportamento infantil, potencializando o apoio dos pais ou responsáveis.

É necessário compreender que o ponto de partida para compreender o comportamento de um indivíduo é sempre observar suas ações. Inicialmente, pode não estar claro qual é a causa principal que gera um comportamento adequado ou inadequado na criança. Portanto, o profissional deve utilizar algum tipo de instrumento que auxilie na identificação e esclarecimento do problema.

De acordo com Didonet (2001), é possível identificar quatro abordagens principais dentro da didática geral em psicopedagogia e nos modelos didáticos em geral, incluindo aqueles relacionados à Educação Especial. Essas abordagens são a perspectiva técnica, a perspectiva prática, a perspectiva sócio-crítica e a perspectiva emergente.

Skinner considerava sua pesquisa sobre programas de reforço como a principal contribuição de seu trabalho. A descoberta central do condicionamento operante é que o comportamento de um organismo é controlado por estímulos específicos devido às suas consequências, e os programas de reforço estabelecem diferentes relações temporais nas quais esse controle ocorre. Por meio desses

programas, Skinner foi capaz de explicar uma variedade de fenômenos, especialmente relacionados ao comportamento humano voluntário, que antes eram considerados indeterminados. As descobertas sobre os programas de reforço representam algumas das poucas leis bem estabelecidas e incontestáveis da psicologia como ciência do indivíduo (DIDONET, 2001, p.37).

Com base nesse fundamento, o comportamento é considerado observável e quantificável, manifestando-se por meio de ações, emoções e pensamentos. O ser humano é essencialmente um ser social, nascendo e interagindo com os outros, integrando-se aos diferentes contextos em que está inserido.

As variações no comportamento das crianças dependem do ambiente familiar, social e educacional. Caso os alunos não tenham equilíbrio emocional ou afetivo, é importante que o comportamento de cada criança seja orientado com o apoio da família, professores, colegas e profissionais, a fim de que ele adquira conotações positivas nos diferentes contextos em que ocorre. Desde o momento em que a criança está no ventre da mãe, ela recebe carinho, com a mãe acariciando sua barriguinha, conversando com ela, cantando, entre outras interações. Esses estímulos gradualmente estimulam o embrião até o nascimento.

O estudo do desenvolvimento afetivo envolve a análise de vários aspectos, sendo um conceito amplo que abrange diversos aspectos da personalidade. Entre eles, destacam-se os vínculos estabelecidos pela criança (como o apego e a amizade), as emoções e a autoimagem. A dimensão afetiva é particularmente importante para a autoestima.

Desde o momento em que nasce, a criança é um ser social e suas primeiras interações ocorrem com a mãe e posteriormente com os membros de seu lar. Mais tarde, ela se integra a um novo ambiente: a escola, onde passa a interagir não apenas com os membros de sua família, mas também com outros indivíduos. Nesse contexto, a brincadeira se torna um meio importante de interação com outros bebês. As

interações sociais que as crianças estabelecem em seu ambiente estão intrinsecamente ligadas à afetividade, pois por meio delas expressam sentimentos ao interagir com outros indivíduos da mesma espécie.

A característica mais essencial do ser humano reside em sua habilidade para estabelecer e sustentar vínculos interpessoais (família). Esses laços são absolutamente indispensáveis para a sobrevivência, aprendizado, trabalho, amor e reprodução, fazendo com que o desenvolvimento afetivo-emocional seja uma parte intrínseca dos sentimentos, emoções e elementos sociais que compõem a relação entre o indivíduo e sua vida pessoal e social.

A família desempenha um papel crucial como agente de mudanças sociais e culturais. É nesse ambiente que ocorre a transmissão de valores, emoções, afetos, pensamentos, crenças, atitudes, costumes e tradições. O reflexo da família reflete a identidade das pessoas, do grupo e do indivíduo, e essa identidade influenciará as escolhas que o indivíduo fará ao longo da vida. Ao fazer essas escolhas, o indivíduo torna-se um agente social e, como um modelo cultural identificador, desempenha um papel ativo na transformação da sociedade (PRAÇAS, 2006, p. 4).

Portanto, é crucial enfatizar que a afetividade desempenha um papel fundamental no alcance do desenvolvimento integral do indivíduo. Sua finalidade é gerar estratégias cognitivas para que meninos e meninas possam se relacionar com o mundo, por meio da criação de laços afetivos. A afetividade engloba uma série de atividades que são essenciais na vida humana, uma vez que é a primeira área a se desenvolver, servindo como base para o surgimento de outras áreas de aprendizado, como a cognitiva e a psicomotora.

## **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA VIDA INFANTIL**

Para que as crianças se sintam amadas, é necessário dedicar tempo a elas, interagir por meio de atividades lúdicas e cuidar de seus pertences. É crucial que elas compreendam claramente o que se espera delas, portanto, é

essencial que as orientações sejam explícitas e precisas. Encontrar o equilíbrio entre exigência e afeto fará com que as crianças se sintam seguras e estejam em um ambiente protegido.

A promoção do desenvolvimento integral da criança é cada vez mais importante desde a escola. Na sociedade atual, é comum vermos os professores assumindo um papel na formação emocional das crianças, e esse trabalho começa na Educação Infantil. No entanto, é essencial que tanto a família quanto a instituição de ensino trabalhem juntas para garantir a educação completa das crianças.

À medida que o afeto é demonstrado às pessoas com as quais nos relacionamos diariamente, nos sentimos mais humanizados e somos capazes de estabelecer confiança básica e laços emocionais mais sólidos. Com frequência, nos entristecemos com um professor que nos tratou como meros números em sua lista de alunos, que nunca nos olhou nos olhos, cumprimentou ou tratou com amizade. Isso pode ter nos impedido de gostar de aprender, de nos dedicar mais, de buscar conhecimento e de nos sentirmos seguros na sala de aula. Anos depois, passamos a compreender que as práticas dos educadores, em muitos casos, eram marcadas pelo "autoritarismo": uma expressão distorcida de autoridade, caracterizada por arrogância, rigidez, discriminação e desconfiança.

Compreender e respeitar a singularidade de cada aluno é fundamental para promover um ambiente educacional de qualidade na Educação Infantil. Nesse sentido, é crucial deixar de lado as práticas autoritárias, permitindo que o afeto e, por que não dizer, a ternura, mediem a relação entre educador e aluno.

O educador da Educação Infantil deve desempenhar seu papel com um cuidadoso e afetivo zelo, especialmente porque lida com crianças que são frágeis em seu desenvolvimento. Nas intervenções pedagógicas, é importante incorporar processos de compreensão que permitam a plena aceitação da singularidade de cada aluno em suas experiências cotidianas, demonstrando total

abertura e empatia genuína em relação a cada uma das crianças atendidas na sala de aula.

Cada criança, ao conviver com outras pessoas, internaliza sua própria imagem, conhecendo suas habilidades e limitações, gostos e desejos, reconhecendo-se como diferente dos outros e, ao mesmo tempo, como parte de um grupo. Em outras palavras, elas constroem sua identidade com suas conotações positivas e negativas, alegres ou conflitantes, que, quando combinadas com um ambiente de afeto e controle adequado, permitem que desenvolvam um nível adequado de confiança, autoconfiança e maior grau de independência.

Como mencionado anteriormente, na Educação Infantil, os aspectos afetivos assumem uma grande importância e requerem um planejamento cuidadoso. O amor e carinho demonstrados pelos educadores por meio de seus gestos marcam profundamente as crianças e têm um impacto duradouro em suas vidas.

Nesse sentido, Kramer (1984) destaca que:

as crianças observam o comportamento e atitudes de seus mestres, e baseiam-se neles para construir seus próprios comportamentos e atitudes. É especialmente relevante que os educadores sejam calorosos, abertos, carinhosos e inspiradores para as crianças, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor (p. 107).

É importante ter em mente que os alunos que ingressam na sala de aula vêm de contextos diversos e, em alguns casos, podem ter carência de expressões de afeto.

Kramer (1984) considera que:

A afirmação afetiva do aluno na formação acadêmica e não ser reconhecido como sujeito com capacidade de dizer a própria palavra, permite o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem que sabe resolver problemas em qualquer ordem, ou que o seja, sem dúvida, uma possibilidade de desenvolvimento para a consciência de cidade ativa do aluno. (p. 66)

Os profissionais que atuam na área da Educação Infantil devem constantemente demonstrar entusiasmo por suas funções e por

todas as atividades envolvidas. Eles devem assumir a responsabilidade e o compromisso de orientar e guiar as crianças de nossa comunidade, levando em consideração todas as suas manifestações e ações.

Como pode-se observar, são inúmeras as características que os educadores da Educação Infantil devem possuir, especialmente durante sua interação na sala de aula, a fim de transmitir às crianças o prazer de existir e o estímulo necessário para afirmar com convicção que essa existência vale a pena ser vivenciada.

## **FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O papel fundamental do educador é promover o desenvolvimento integral das crianças com as quais interage. Para isso, é necessário considerar a relação entre aprendizado e crescimento na perspectiva histórico-cultural, assim como as regularidades dos processos mentais das crianças em idade pré-escolar. Isso auxilia na reflexão sobre a interação entre a criança e seu educador.

Portanto, ao discutir educação, estamos abordando uma grande responsabilidade relacionada à formação do indivíduo. É uma tarefa que envolve as futuras gerações de homens e mulheres em uma comunidade. Seu impacto é ainda maior quando se trata dos primeiros anos de vida, pois é nesse período que são estabelecidas as bases para todo o crescimento subsequente.

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais. (BRASIL, 2013, p. 15).

As reflexões acerca do papel que um adulto maduro deve desempenhar durante a infância dependem das características individuais

do próprio indivíduo e do tipo de comunidade que se almeja construir. É ampla a diversidade de teorias que encontram expressão em práticas pedagógicas específicas.

De acordo com Vygotsky (1987):

O processo é um complexo dialético, caracterizado por múltiplas periodicidades, assimetrias no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma para outra. Há uma interseção complicada entre os processos de evolução e involução, uma relação entrelaçada de fatores internos e externos, além de um intrincado processo de superação e adaptação (p. 151).

Essa explicação está intrinsecamente ligada a três fundamentos essenciais da concepção histórico-cultural proposta por Vygotsky: o fundamento do determinismo histórico-social dos processos mentais e da personalidade, o fundamento da internalização e o fundamento da mediação.

Primeiramente, o fundamento do determinismo histórico-social dos processos mentais e da personalidade estabelece que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas sim influenciado por fatores externos. Fica claro, portanto, que o ambiente é a fonte de evolução dos atributos, características e formas superiores de atividade especificamente humanas. Em segundo lugar, o fundamento da internalização revela que a evolução ocorre nessa direção, e não no sentido contrário.

Entretanto, Vygotsky (1987) afirma:

"Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, depois como uma categoria intrapsíquica" (p. 161).

Por sua vez, o fundamento da mediação sustenta que, no desenvolvimento psicológico da criança, as características do ambiente não são simplesmente reproduzidas de maneira imitativa. O papel do ambiente não pode ser compreendido de forma absoluta, mas sua influência é mediada pela relação estabelecida

pelo indivíduo com esse ambiente. Além disso, o papel do ambiente varia de acordo com a idade da criança, e tanto a criança quanto o ambiente passam por mudanças em cada estágio.

Esses fundamentos evidenciam a concepção histórico-cultural e defendem a ideia do caráter ativo da criança, em que a situação socio-histórica em que ela vive é considerada determinante em seu desenvolvimento psicológico. Portanto, a relação estabelecida pelo bebê com os adultos e com seus pares ao redor é de suma importância.

Durante décadas, o progresso dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal. (BRASIL, 1998, p. 21).

O educador, como um dos adultos de maior importância para a criança, merece atenção especial. As condições criadas pelo professor em sala de aula podem ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças que ele atende, podendo tanto possibilitar e potencializar esse desenvolvimento quanto limitá-lo.

Conforme destacado por Kramer (1984):

O processo educativo deve colocar a criança como protagonista central, e as práticas pedagógicas devem ser concebidas levando em consideração as necessidades e interesses das crianças. Isso visa promover a participação ativa e cooperativa, proporcionando satisfação, conhecimento e alegria.

O professor, que passou por uma formação científico-pedagógica, tem a responsabilidade de organizar, orientar e direcionar o processo educativo das crianças. Além disso, a educação não deve se restringir apenas ao que a criança já conquistou, mas também deve abordar os processos que estão em fase de maturação.

De acordo com Vygotsky (2003), o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado ao considerarmos seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Ao superar a crise dos três anos, a criança alcança uma formação mental fundamental, a auto-percepção. Isso permite superar os comportamentos de resistência que caracterizaram o estágio anterior. Assim, na idade pré-escolar, as relações de comunicação têm como característica distintiva o fato de que a criança deseja imitar e agradar o adulto maduro, que se torna um modelo para ela.

A atividade fundamental nessa fase é a encenação, pois tem um impacto positivo no crescimento mental da criança. Ao assumir papéis de adultos, as crianças se familiarizam com as regras e os motivos comportamentais que orientam os mais velhos em seus relacionamentos sociais e desempenho no trabalho.

Ao reproduzir o mundo adulto por meio do jogo, as crianças adquirem habilidades e competências que serão úteis no futuro. Além disso, o jogo em grupo permite o desenvolvimento de habilidades sociais, resultantes da interação com os pares. Na busca por um objetivo comum, estabelecem-se relações lúdicas e reais que levam a criança a considerar os critérios, ideias e interesses de seu parceiro, ao mesmo tempo em que desenvolve estratégias para que seus próprios pontos de vista sejam levados em consideração pelo grupo.

A concepção de educação compensatória está associada à questão das disparidades sociais, atribuindo às famílias de baixa renda a responsabilidade pela falta de condições adequadas para o desenvolvimento escolar satisfatório de seus filhos. Essas crianças carecem de elementos básicos que não foram transmitidos pelo seu meio social, essenciais para garantir o sucesso acadêmico. É nesse contexto que se estabelece a função proposta para a pré-escola: suprir essas deficiências (PIERRO, 2010, p.45).

No que diz respeito à organização das

atividades infantis, o educador deve incentivar a dramatização, sem impor restrições ou limitações à criança. Sua função deve ser de orientação e apoio. Compete ao professor fomentar a cooperação e a comunicação, introduzir normas e garantir a obediência. Além disso, os papéis devem ser interligados para que todos possam desempenhar tanto funções principais quanto auxiliares, a fim de estabelecer relações de liderança e subordinação.

O objetivo da educação pré-escolar é promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Global, pois engloba os aspectos humanos, como corpo, mente, afetividade e consciência. Harmonioso, pois esses aspectos devem estar em equilíbrio (DIDONET, 1982, p.49).

O professor deve atuar com base no nível de ludicidade que as crianças alcançaram. Assim, quando o nível de ludicidade é menos desenvolvido, o educador intervém para sugerir e enriquecer as ideias do grupo por meio de contos, dramatizações, visitas, passeios ou imagens. À medida que as crianças aprendem a brincar, a influência dos adultos deve se tornar cada vez mais indireta. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) afirma que:

Educar significa proporcionar situações de cuidado, jogos e aprendizagem de forma abrangente, que contribuam para desenvolver as potencialidades infantis de interação interpessoal, de conviver com os outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e permitir que a criança adquira conhecimentos mais amplos sobre a realidade sociocultural (p. 23).

O educador pode contribuir com ideias para manter o interesse das crianças, enriquecer o ambiente lúdico e as relações comunicativas, além de intervir para evitar situações negativas. É importante garantir que as ações de cada criança sigam uma sequência lógica, pois isso contribui para sua estabilidade no jogo e para a internalização das regras implícitas em seu papel.

Além das atividades de dramatização, as crianças em idade pré-escolar devem realizar atividades pedagógicas e produtivas. Em outras palavras, não se trata apenas de brincar, mas de

dosar ou distribuir de forma racional o conteúdo a ser desenvolvido em diversas atividades, a fim de alcançar o máximo crescimento da criança em seu processo educativo.

Kramer (1984) afirma que:

A interação social que a criança estabelece na escola amplia e intensifica seu contato com outras crianças, adultos e objetos de conhecimento, proporcionando diferentes formas de leitura e compreensão do mundo. Essas experiências podem ser positivas ou negativas para o pleno desenvolvimento da criança, dependendo de como a escola trabalha os conhecimentos e as relações necessárias para a aquisição do conhecimento (p.128).

Os educadores da pré-escola devem considerar que as atividades educativas devem ser apresentadas às crianças preferencialmente de maneira lúdica, pois dessa forma obtém-se melhores resultados. As crianças em idade pré-escolar aprendem a observar, descrever, comparar e agrupar, utilizar linguagem relacional, seguir procedimentos de cálculo e resolver problemas simples.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente no qual ocorre a Educação Infantil deve ser um espaço onde prevaleça uma cultura de harmonia. É nessa fase inicial da vida que a personalidade das crianças começa a se moldar, e, portanto, é fundamental que elas sejam instruídas a lidar com situações de desacordo, proporcionando-lhes estratégias construtivas de resolução. O objetivo é transformar essas situações em oportunidades de crescimento e evolução. Além disso, é essencial que normas sejam estabelecidas de forma natural, regulando o comportamento social das crianças e definindo limites claros, sem a necessidade de recorrer a repreensões agressivas.

A criação de um ambiente de aprendizado relaxado e acolhedor é de extrema importância, pois permite que as crianças se sintam confortáveis e motivadas a receberem a orientação de um adulto maduro. A afetividade

desempenha um papel imperativo na sala de aula da Educação Infantil, especialmente quando se considera que esse nível educacional constitui a base estrutural do sistema pedagógico como um todo. Quando as crianças se sentem respeitadas e amadas por seus professores, isso também desperta o interesse delas em aprender e motiva sua frequência ao centro de estudos.

Os professores de Educação Infantil devem impregnar seu trabalho pedagógico com carinho e ternura, buscando estabelecer um bom ajuste emocional com seus alunos. Isso contribui para uma melhor saúde mental das crianças e para o desenvolvimento de relações sociais positivas tanto com os colegas quanto consigo mesmas. Além disso, é importante que o corpo docente estabeleça empatia com cada menino e menina de seu grupo, conhecendo suas situações familiares.

Esse conhecimento permite a criação de um ambiente adequado na sala de aula, onde carinho e fraternidade são cultivados, suprimindo muitas vezes a ausência desses elementos no ambiente familiar. Essa fase na vida das crianças, na qual seus valores e atitudes estão sendo formados, é de extrema importância, e o estabelecimento de vínculos afetivos enriquece a vida daqueles que dedicam-se à educação diariamente, fortalecendo sua vocação e inspirando-os a compartilhar carinho com tantas crianças que passam por suas salas de aula ano após ano.

Portanto, fica evidente que a prática profissional do corpo docente na Educação Infantil proporciona um espaço não apenas para avaliar o conteúdo programático, mas também para considerar as emoções e sentimentos dos alunos como parte fundamental do cuidado integral oferecido a eles. A sala de aula da Educação Infantil se presta, de forma intencional, a incorporar o carinho e a ternura como motores essenciais da aprendizagem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 20 jun.2024.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... IN: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília. **Em aberto**, v. 18, n. 73, p.11-27, Julho, 2001. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1107/1007>. Acesso em 20 jun.2024.

KRAMER, Sônia. **A política do pré - escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

PIERRO, G. M; HORA, D. M; FERNANDES J. N. **Estágios**. 1 - 5. Unirio. Rio de Janeiro. Fundação Cecierj. Vol. Único, 2010.

PRAÇAS, E. (2006). A busca pela ordem no comportamento voluntário. **Universias Psicológicas**. Disponível em:<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n2/v5n2a13.pdf>. Acesso em 20 jun.2024.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Havana: Edição revolucionária. 1968.

\_\_\_\_\_. **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Havana: Cientista Técnico. 1987.

\_\_\_\_\_. **O problema da idade**. Em L. Cruz (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento: Leituras Seleccionadas*. Havana: Félix Varela. 2003.

**EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida**

# **PROJETO IDENTIDADE**

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE LUTAS POR UMA  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Elisângela Silva do Amaral  
Alexandre Passos Bitencourt  
(Orgs)

A





<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.53>

#### ORGANIZAÇÃO:

Andreia Fernandes de Souza  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

#### AUTORES(AS):

António Ambriz Camuano  
Constantino João Manuel  
Daniela da Silva Souza Santos  
Elisangela Santos Reimberg Eduardo  
Fernanda Jaquelina Irineu Holanda  
Fernando Massi Argentino  
Francisca Francineuma de Lima  
Graziela de Carvalho Monteiro  
Janaina Pereira de Souza  
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro  
Jucira Moura Vieira da Silva  
Maria Aparecida da Silva  
Maria do Socorro Viana de Oliveira da Hora  
Maria Gilma do Nascimento Azevedo  
Monika Shinkarenko  
Patrícia Hermínio da Silva  
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza  
Sileusa Soares da Silva  
Simone de Cássia Casemiro Bremecker  
Tania Aparecida Feitosa Medeiros  
Viviane de Cássia Araujo



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

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

