



IVY ENBER SCIENTIFIC
JOURNAL

DOSSIÊ DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Editora Gerente	Vivianne Sousa (Enber University – Unidade Brasil)
Editora Científica	Daysi Lange (Enber University – Unidade Brasil)
Editora de Sistema	Angelli Mayra Ferreira E. Costa (Enber University - Unidade Brasil)
Estagiário	Gustavo de Oliveira (Universidade Federal da Paraíba)
Conselho Editorial	Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos Marcilane da Silva Santos Elenilson Delmiro dos Santos Luciane Albuquerque Sá de Souza Miriam Espindula dos Santos Freire Christiane Kelen Lucena da Costa Suellen Cristina Rodrigues Ferreira Amanda Raquel de França Filgueiras D'Amorim Daysi Lange Vivianne Sousa Maria Gorete Santos Jales de Melo Thayza Wanessa Silva Souza Felipe José Felix dos Santos Neto Ramon Olímpio Oliveira Jadson Kleber Lustosa Ribeiro da Silva Gabriela Marcolino Alves Machado Dafiana do Socorro S. Vicente Carlos Raquel Rocha Villar de Alcantara Andreza Barbosa Silva Cavalcanti Sawana Araújo Lopes de Souza Danielle Ventura de Lima Pinheiro

Sobre as Organizadoras e Co-Autoras



Miriam Espíndula dos Santos Freire: Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Universidade Federal do Paraíba – PB, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), miriamespindula1@gmail.com



Sawana Araújo Lopes de Souza: Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Universidade Federal do Paraíba – PB, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sawana.lopes@gmail.com



Sabrina Grisi Pinho de Alencar: Professora do Departamento de Educação (DED) da UFPB/Campus IV. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Universidade Federal do Paraíba – PB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sabrinagrisi@gmail.com

Periodicidade/Periodicity:

Fluxo contínuo

Continuous flow

Endereço para correspondência/Mailing address:

7350 Futures Drive, Orlando -FL 32819.

Telefone/Phone:+1 321-300-9710

E-mail: scientificjournal@enberuniversity.com

Página na Internet/Website:

<https://enberuniversity.com/revista/index.php/ies/index>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) de acordo com ISBD**

E24 Educação: investigações, políticas e práticas [recurso eletrônico] / Organizadores, Miriam Espíndula dos Santos Freire; Sabrina Grisi Pinho de Alencar; Sawana Araújo Lopes de Souza. – Orlando-FL, Editora Ivy Enber Scientific Journal, 2025.
187 f.; 15x21 cm; 8,13 MB.

ISSN: 2833-227X (e-book)

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Tecnologias educacionais. I. Título.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Beatriz E. Maia - CRB 15/980

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
SUPERVISÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO MUSIBRAILLE NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE ALUNOS CEGOS.....	32
EDUCAÇÃO INTEGRAL: O QUE É E COMO PODE REFLETIR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	53
EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA.....	70
EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: UMA SÍNTESE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	88
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIREITOS E AS PRÁTICAS PERTENCENTES NESSE ESPAÇO.....	102
A IMPORTÂNCIA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	113
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DIDÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO PLANO DE AULA E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	123
EDUCAÇÃO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ÉTICA: IMPLICAÇÕES NAS METODOLOGIAS E NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	135
A CONTRIBUIÇÃO DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E A SUA INTERLOCUÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	147

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	157
UMA ABORDAGEM TECNOLÓGICA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: INTEGRAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA.....	167
O LÚDICO COMO MOTIVADOR DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	179

APRESENTAÇÃO

O presente dossiê visa dialogar sobre a educação, articulando-a aos aspectos da investigação, das políticas e das práticas educativas. No que tange aos aspectos associados ao campo da pesquisa, entendemos que a educação é um campo investigativo complexo e com uma multiplicidade de nuances, que necessita das mais variadas lentes teóricas para uma aproximação das realidades e contextos também múltiplos.

No atual cenário de globalização e de neoliberalização (Harvey, 2008) entendemos que seus desdobramentos, alinhamentos e aprofundamentos impactaram decisivamente a área da educação, principalmente após os anos 90. Assim, no que concerne aos aspectos referentes às políticas, percebemos-os como fundamentais, pois permite observar os fluxos e redes heterárquicas (Ball, 2014) das políticas as quais são mobilizadas por um projeto de âmbito global. Tais projetos utilizam a lógica das redes políticas para serem repassados e (re)alinhados a nível local. Nesta senda, entende-se a Educação como “área adequada para exploração econômica, como qualquer outra” (Ball; Mainardes, 2024). As análises das políticas, principalmente das educacionais, sugerem e direcionam nosso olhar investigativo para a percepção dessa complexidade que envolve o campo da educação.

Sobre as práticas educativas, entendemos que seja o momento síntese do movimento investigativo e da política, posto que as contribuições acadêmicas são/devem ser direcionadas às dinâmicas que envolvem as práticas cotidianas que se processam no ambiente escolar. Seguindo este argumento, as análises das políticas educacionais nos auxiliam na percepção das problemáticas, bem como abrem novas possibilidades para mudanças, estejam elas ligadas à macro ou micropolítica.

Compreendemos que a educação, além de ser um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, está entrelaçada também com mudanças globais vinculadas às organizações internacionais e seus respectivos acordos. Desdobrando-se assim no atendimento de reivindicações da sociedade contemporânea.

Além disso, entendemos que essas transformações perpassam pela investigação, pois é um dos caminhos a serem adotados para termos uma reflexão acerca das demandas que envolvem o campo educacional. Por sua vez, não podemos desconsiderar as políticas que

estão presentes na educação básica, bem como no ensino superior, devido à obrigatoriedade que existe para terem o processo de implementação no cotidiano educacional e, ao mesmo tempo, salientando que a prática consiste na materialização dessas políticas.

O interesse por desenvolver esse dossiê consiste em uma forma de (re)afirmarmos que o processo educacional necessita ser cada vez mais estudado como pesquisa científica devido a suas constantes mudanças, bem como pela busca de atender às necessidades da sociedade. Ademais, torna-se um processo dinâmico e, ao mesmo tempo, um ato político, pois a partir de um processo de conscientização podemos formar cidadãos e pesquisadores críticos. Destacamos ainda, que esse caminho não é construído de forma isolada, mas por meio de uma ação coletiva que deve ser desenvolvida pelos professores, discentes e pesquisadores da área da educação.

Importante ressaltar que os avanços no campo da educação ocorreram também via lutas historicamente mobilizadas por entidades, associações, movimentos sociais e professores. Observamos que as mudanças no processo educacional deram-se em virtude da busca de um processo democrático e acessível para todos. Entretanto, a escolarização brasileira ainda apresenta traços dualistas. Porém, com alguns processos como as políticas de cotas reforçamos que as universidades, por exemplo, estão possibilitando que os estudantes negros, indígenas e de escolas públicas possam adentrar na graduação.

As discussões acerca dessa conjuntura política, social e educacional permitiram que a educação realizasse uma série de mudanças com o objetivo de buscar, através de pesquisas científicas, a melhor forma de implementarmos essas transformações educacionais. Um exemplo bem recente deu-se no período pandêmico, no qual tivemos que nos adaptar ao ensino remoto, depois o retorno ao presencial, bem como aprender a manusear as tecnologias no nosso cotidiano.

Sendo assim, os debates acima expressam a necessidade de pensarmos sobre os desafios e os interesses que envolvem o processo educativo, a fim de que as investigações, as políticas e as práticas educativas estejam fomentando a formação de professores pesquisadores e que os mesmos possam contribuir para o campo científico.

No texto **Educação, Inteligência Artificial e Ética: implicações nas metodologias e nas práticas docentes** Figueiredo e Sousa apresentam uma reflexão sobre as implicações éticas da Inteligência Artificial (IA) na educação e seus impactos, na prática e métodos dos

professores, a partir de uma revisão sistemática da literatura. Para os autores, a IA pode ser um “recurso multifuncional”, uma “ferramenta potencial” na personalização e resolução de problemas, com desdobramentos profundos no campo da educação. Infere-se que o uso da IA potencializa a prática pedagógica do professor e o processo de aprendizagem do alunado. Em contrapartida, há necessidade de observar os aspectos éticos, de segurança, promoção da justiça e equidade.

No texto intitulado **Supervisão Escolar na Inclusão de Tecnologia na Perspectiva da Educação Especial**, Carlos e Souza analisam a relação entre supervisão escolar na inclusão de tecnologias, na perspectiva da educação especial, através de uma revisão bibliográfica. Ressaltam a relevância do papel da supervisão escolar no apoio e suporte ao trabalho docente, na formação continuada, nas práticas de integração e promoção de pedagogias mais democráticas. Afirmam, ainda que o supervisor também atua como “uma força unificadora” no contexto da escola, quando coordena ações juntos aos professores, as quais geram impacto na comunidade escolar como um todo, assim como na família. Ademais, a supervisão escolar contribui de forma significativa com a educação inclusiva, quando realiza as capacitações internas junto aos profissionais da educação na escola.

Ferreira e Souza, realizam uma análise sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, observando a Inteligência Artificial como proposta de desenvolvimento profissional, no texto intitulado **A Formação de Professores de Língua Portuguesa e a Instrumentalização Didática: uma investigação a partir do plano de aula e a inteligência artificial**. Observam-se avanços e confrontos na formação de professores de Língua Portuguesa. Inferem que os planos de aula não são “determinantes e únicos para a obtenção da aprendizagem” no processo de formação. Assim, entendem que a inteligência artificial é uma ferramenta importante no planejamento didático associado às práticas de linguagem e que contribui no processo de aprendizagem.

O artigo escrito pelas autoras Araújo e Souza, que está intitulado **A Importância dos Campos de Experiências: estrutura e organização na educação infantil**, problematiza sobre os campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação infantil. No decorrer do artigo, houve um diálogo conceitual e contextual sobre a educação infantil até a sua relação com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular, os quais colaboraram para o desenvolvimento das crianças. Portanto, esse tem sido o desafio dos professores que estão atuando na educação infantil na busca por implementar a BNCC em sua prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se necessário ultrapassarmos o que

está posto no citado documento e buscarmos uma docência que visualize os desafios e os cotidianos da educação infantil.

O artigo produzido pelas autoras Luciana Bastos dos Santos e Daysi Lange que está intitulado como **Educação Integral: o que é e como pode refletir nas práticas pedagógicas** aborda sobre a educação integral a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental no qual foram extraídos a legislação nacional, estadual e municipal de Itaberaba-BA. Compreendemos que a educação integral é uma forma de (re)pensar as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pelos professores em conjunto com os alunos, a exemplo da promoção de atividades que possam fortalecer a formação cidadã dos estudantes brasileiros. Portanto, as autoras resgatam historicamente acerca da educação integral no nosso país até a análise do documento Referencial Curricular Municipal de Itaberaba no qual demonstra sobre a educação integral vem-se consolidando no mencionado município.

O Texto intitulado **Uma abordagem tecnológica para a inclusão de crianças com Síndrome de Down: integração escola-família**, autoria de Vanessa Torres Moraes apresenta uma discussão de grande relevância para o cenário da Educação Básica atrelada ao contexto da inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. A autora, Moraes traz um panorama histórico conceitual e de lutas, destacando o negligenciamento das necessidades específicas e evidência as lacunas no processo educacional brasileiro sofrido pelo público em questão.

O referido trabalho, aborda, como mencionado anteriormente, a temática da Inclusão de Crianças com Síndrome de Down, evidenciando a integração entre escola e família por meio de uma abordagem tecnológica na Educação Especial, tendo como objetivo central realizar uma breve revisão bibliográfica acerca das diferentes concepções sobre o processo de inclusão e o progresso dos alunos com Síndrome de Down no ambiente da sala de aula, com especial atenção ao papel desempenhado pelas tecnologias educacionais nesse cenário.

É visto que os trabalhos analisados por Moraes, para enriquecer sua pesquisa, demonstram que a maioria da comunidade escolar enfrenta despreparo devido à falta de informações adequadas. Os professores frequentemente demonstram ansiedade diante da incerteza sobre como lidar com alunos que possuem Síndrome de Down. Desta forma, essa pesquisa, traz um alerta ao corpo pedagógico das escolas, ao se depararem com esses (essas) discentes, é de suma importância que os(as) educadores(as) sejam preparados e qualificados mediante formações continuadas possibilitando a concretização e reorganização de postura e estrutura metodológica que demonstre maturidade, tratando-os(as) não como diferentes em

essência, mas reconhecendo suas capacidades de compreensão e socialização, compreendendo que são seres humanos dependentes, assim como todos os outros. Além do papel da escola, o referido texto, também faz menção à parceria da família neste processo, por se tratar de um eixo de mediação para as relações da criança com sua turma e seus(as) educadores(as), favorecendo o florescimento do seu desenvolvimento cognitivo.

Por fim, o artigo **Uma Abordagem Tecnológica para a Inclusão de Crianças com Síndrome de Down: Integração Escola-Família**, reforça a relevância do uso de tecnologias para alunos com Síndrome de Down, proporcionando uma ampliação significativa das oportunidades de aprendizagem de maneira mais inclusiva e eficiente. Essa abordagem visa aprimorar a experiência educacional e promover uma participação mais ativa, tendo na construção das aprendizagens a possibilidade de estreitar as relações e mediações da escola com a família como elo condutor do processo.

No artigo das autoras Roselita Rodrigues do Espírito Santo Albuquerque e Sawana Araújo Lopes de Souza, de título **A Contribuição da Cultura Digital na Formação Docente e a sua Interlocução com a Prática Pedagógica**, iremos nos debruçar com o arcabouço da formação continuada dos docentes em processo de apropriação da cultura digital. O referido artigo tem como objetivo central analisar as necessidades de formação continuada dos docentes, bem como a sua apropriação da cultura digital, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes e, ao mesmo tempo, incentivar o professor a adquirir conteúdos que aperfeiçoem sua prática, a fim de poder desenvolver seus processos de ensino-aprendizagem.

As autoras Albuquerque e Souza destacam o quanto importante é o envolvimento e formação continuada dos professores para o uso adequado das novas ferramentas associadas às Tecnologias da Informação e Comunicação, possibilitando o saber criar e gerir ambientes de aprendizagem e conduzindo as práticas pedagógicas a partir dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo, com o auxílio das referidas ferramentas digitais disponíveis nas instituições de ensino em que se encontram inseridos. Desta forma, os professores terão como estabelecer uma relação mais afim do processo de ensino e aprendizagem do seu corpo discente, bem como o seu.

Ainda as autoras ressaltam que a formação tecnológica traz para os discentes e docentes oportunidades salutares de interação em redes, ampliando o seu leque de

conhecimento, tendo acesso a diferentes plataformas de aprendizagens, enriquecendo as práticas pedagógicas.

A Revista da Enber dialoga também com o artigo intitulado **Tecnologias Assistivas na Educação Especial: um estudo bibliográfico**, escrito por Ana Caroline Silva Carneiro e Vanessa Torres Moraes, no qual retrata que a inclusão escolar de crianças com deficiência tem sido uma das grandes preocupações do sistema educacional nos últimos anos. Para tal, o artigo tem em seu objetivo geral analisar como tem sido o processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação escolar brasileira, como também o seu desenvolvimento durante a rotina em sala de aula com o apoio de tecnologias assistivas.

O artigo como bem se refere em seu título é uma pesquisa bibliográfica, realizada em 2023, possibilitando através dos seus achados que a escola tem um significativo e intenso papel na vida do aluno com deficiência, e neste sentido a comunidade escolar, incluindo os pais ou responsáveis, devem se envolver de forma direta e indireta para que estes tenham um rico desenvolvimento e se sintam acolhidos para prosseguir com os estudos. Além disso, o sistema educacional deve fazer muito mais para que esses alunos alcancem uma educação que faça realmente a diferença, investindo na capacitação dos profissionais que atendem a este público e na infraestrutura para recebê-los, inclusive dando a devida atenção para as tecnologias disponibilizadas no ambiente escolar, que vão ser utilizadas durante as atividades do seu dia a dia.

Diante desse cenário, foi abordada a temática das Tecnologias Assistivas na Educação Especial enquanto alicerce para uma educação de qualidade, tendo em vista as possibilidades que englobam a comunicação e aprendizagem através de aplicativos, softwares customizados e plataformas diversas atrelando as necessidades e processos de ensino, bem como conhecimentos educacionais, sociais e até profissionais das pessoas com deficiências. Assim sendo, é relevante destacar as limitações associadas às tecnologias assistivas na educação especial. Apesar dos inegáveis benefícios proporcionados por essas tecnologias, é crucial reconhecer suas restrições e dificuldades encontradas por quem necessita delas.

O artigo escrito por Welington e William Keffer cujo título é **Influência da Prática Pedagógica e do Musibraille no Desenvolvimento Musical de Alunos Cegos**, proporcionou melhor conhecemos acerca da literatura relacionada ao ensino de grafia musical para alunos com baixa visão e/ou cegueira, explorando as estratégias pedagógicas necessárias para superar

os desafios impostos devido à ausência de familiaridade com o braille, tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes.

O foco central do referido artigo está em como o Musibraille pode servir de ferramenta pedagógica para facilitar a mediação e promover uma educação musical mais justa e inclusiva. Pode-se dizer que Musibraille é um instrumento essencial na inclusão de indivíduos cegos na prática da lectoescrita de partituras, embora o sucesso desse aprendizado também dependa das ações adotadas pelo educador. Através dessa linguagem e sua associação com o método braille, o aluno poderá desenvolver a prática da leitura e escrita tátil conforme os traços da partitura. É nesta interdependência dos símbolos de notação musical e da grafia tátil que as pessoas cegas podem ter protagonismo e autonomia nessa área do conhecimento.

O estudo em questão investiga a influência das práticas pedagógicas dos professores de artes, juntamente com o uso do Musibraille, na educação musical para discentes com baixa visão ou cegos e sua relevância está na promoção da inclusão, no direito à educação para pessoas cegas, na facilitação da interação social e no compartilhamento de conhecimentos na educação musical.

Vimos através da pesquisa dos autores em tela que o braille emerge na história como uma técnica de ensino que permite aos alunos cegos não apenas acessar a linguagem escrita da música, mas também desenvolver plenamente suas potencialidades e habilidades na performance instrumental. Além disso, o braille facilita a participação ativa dos alunos cegos em atividades musicais, permitindo-lhes explorar e interpretar partituras de diferentes níveis de complexidade.

Assim, destacamos mais uma vez que a relevância desse sistema está na sua capacidade de equiparar o acesso à educação musical, proporcionando condições de igualdade para alunos cegos em procedimentos prático-metodológicos que exigem a leitura e escrita de partituras. Essa inclusão é fundamental não apenas para o desenvolvimento artístico desses estudantes, mas também para sua formação educacional mais ampla, permitindo que eles alcancem seus objetivos de maneira plena e com a mesma profundidade de aprendizado que alunos sem deficiência visual.

Em síntese, convidamos os(as) pesquisadores e leitores que tenham interesse em aprofundar e refletir sobre as inquietações a lerem os artigos que compõem este número. Esperamos que possam contribuir para as reflexões e pesquisas futuras. Concomitantemente,

convidamo-los a se envolverem a realizarem uma leitura reflexiva sobre o campo da educação, nos seus aspectos investigativos, políticos e no âmbito das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

HARVEY, David. O neoliberalismo: História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

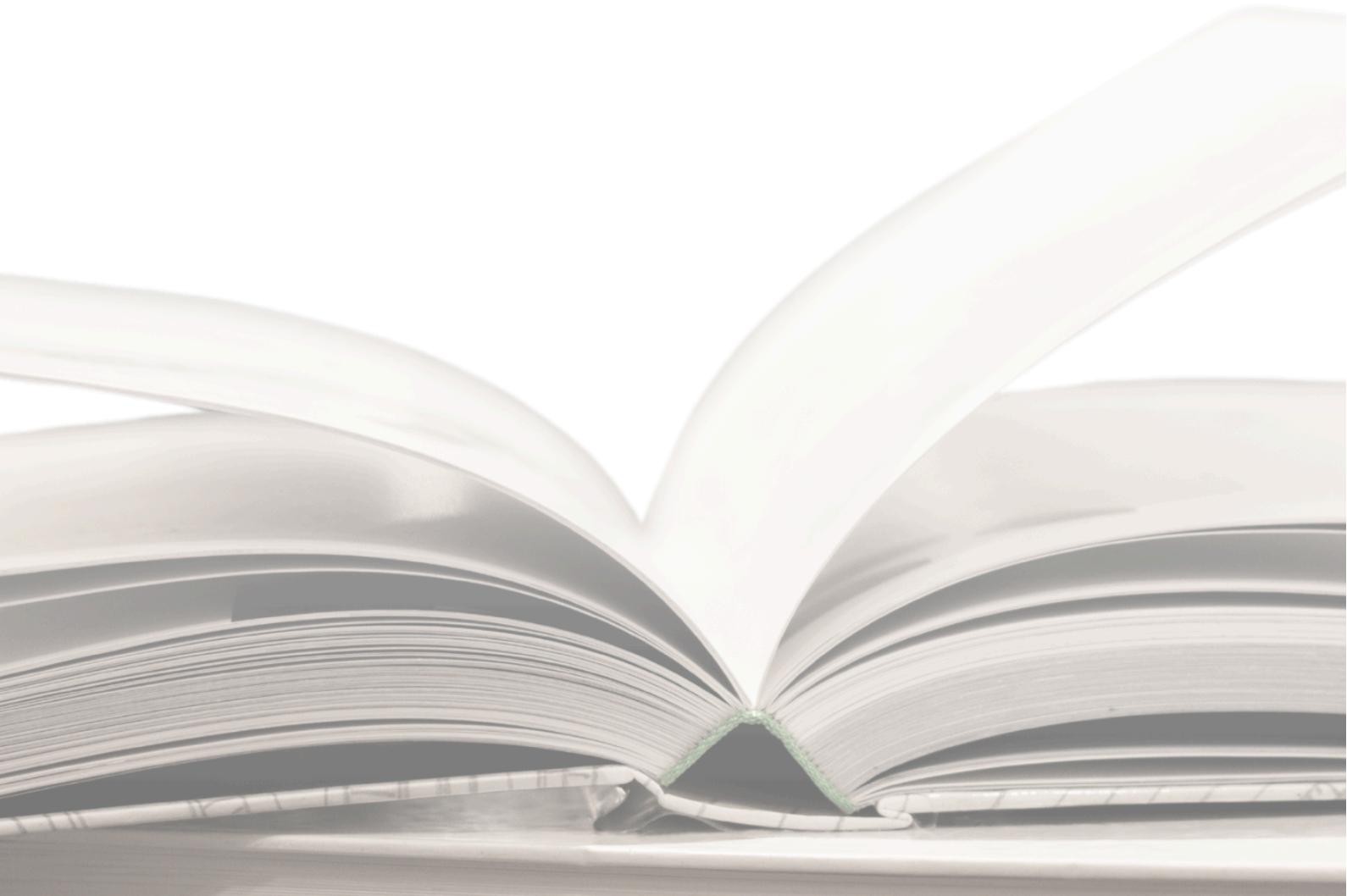
BALL, Stephen J. Educação Global S.A.: as novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

Profa. Dra. Miriam Espíndula dos Santos Freire

Profa. Dra. Sabrina Grisi Pinho de Alencar

Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza

Ciências da Educação



SUPERVISÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tássio Ricardo de Oliveira Carlos¹
Sawana Araújo Lopes de Souza²

RESUMO

A crescente busca por práticas pedagógicas que assegurem a participação e o êxito de todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades, propicia uma valorização crescente da educação inclusiva. O objetivo deste trabalho consiste em delinear a conexão teórica entre esses dois elementos e analisar como a supervisão tem um papel fundamental na concretização e no aprimoramento da inclusão de tecnologias na educação especial. Para atingir esse propósito, adota-se uma metodologia de revisão bibliográfica que abrange uma ampla gama de estudos, artigos e publicações pertinentes sobre supervisão escolar e tecnologia na educação especial. A abordagem adotada visa compreender e sintetizar as implicações dessa relação complexa e multifacetada. Ao aprofundar a análise dessa relação, torna-se evidente que a supervisão tem um papel integral e abrangente. A supervisão se estende à colaboração efetiva com a comunidade, fortalecendo os laços entre a escola e o ambiente circundante. A revisão bibliográfica evidencia que a supervisão não apenas tem uma função tradicional de orientação pedagógica, mas se estende a uma gama abrangente de responsabilidades, abraçando desde a formação de professores até a promoção de ambientes escolares acolhedores, a adaptação curricular, a implementação de práticas avaliativas inclusivas e a colaboração com a comunidade. Essa abordagem multifacetada da supervisão emerge como um elemento central na construção de uma educação que valoriza a diversidade,

¹ Mestrando do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, tassio_ricardo@hotmail.com;

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE /UFPB), e Orientadora pela Enber, advisor@enberuniversity.com;

promove a igualdade de oportunidades e busca garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades individuais.

Palavras-chave: educação especial; práticas educacionais; tecnologia.

INTRODUÇÃO

A temática da educação especial tem emergido de forma proeminente nas últimas décadas, consolidando-se como um paradigma educacional que almeja assegurar não apenas o acesso, mas também a participação plena de todos os estudantes, independentemente das suas diferenças e necessidades individuais. Este movimento reflete um comprometimento crescente com a equidade educacional, desafiando estruturas tradicionais e promovendo um ambiente escolar mais aberto, diversificado e receptivo à singularidade de cada aprendiz (Crespo *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a supervisão escolar se destaca como um elo vital e transformador entre a teoria e a prática da inclusão educacional. Ao ter um papel eficaz, a supervisão não apenas facilita a compreensão e implementação das políticas inclusivas, mas também exerce a função de adaptar essas políticas às necessidades específicas de cada escola e comunidade. O processo envolve uma interpretação sensível e contextualizada das nuances presentes em cada ambiente educacional (Castro, 2023).

Quando conduzida de maneira efetiva, a supervisão se traduz num ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, no qual as diferenças individuais não apenas são reconhecidas, mas celebradas como recursos capazes de enriquecer e diversificar a experiência educacional. A supervisão escolar não apenas se alinha com os princípios da educação inclusiva, mas também tem um papel central na concretização desses princípios no contexto prático das salas de aula e das comunidades educacionais (Souza, 2019).

A atuação da supervisão escolar na promoção da educação inclusiva, estende-se a uma abordagem holística que focaliza primariamente na capacitação dos educadores. Sob essa perspectiva, os supervisores atuam ao proporcionar orientações regulares, oferecer feedback construtivo e promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Esse

processo não apenas visa aprimorar as competências docentes, mas concentra-se especificamente em fortalecer as práticas inclusivas dos educadores (Guerreiro *et al.*, 2020).

A supervisão não se limita a direcionar a adaptação de métodos de ensino, mas também se envolveativamente na implementação de estratégias de apoio individualizadas, garantindo uma abordagem personalizada que atenda às necessidades específicas de cada aluno. Os supervisores têm um papel importante ao incentivar uma comunicação aberta e eficaz entre os educadores, os alunos e as suas famílias, criando um ambiente propício para o entendimento mútuo e colaboração (Saldanha; Bonelli, 2018).

O objetivo deste trabalho consiste em delinear a conexão teórica entre esses dois elementos e analisar como a supervisão tem um papel fundamental na concretização e no aprimoramento da inclusão de tecnologias na educação especial. Ao explorar essa interconexão, o estudo visa oferecer informações que não apenas evidenciem a importância da supervisão, mas também forneçam orientações práticas para a efetiva incorporação de abordagens inclusivas no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa baseou-se numa revisão bibliográfica sistemática, utilizando descritores específicos relacionados à supervisão escolar, educação inclusiva e tecnologia na perspectiva da educação especial. Os descritores principais utilizados incluíram "supervisão escolar", "educação inclusiva", "tecnologia educacional" e "educação especial". A busca foi realizada em bases de dados reconhecidas, como *Scopus*, *Web of Science*, *Google Scholar* e *SciELO*, para assegurar a abrangência e a qualidade das fontes consultadas.

O critério de inclusão considerou artigos publicados entre 2015 e 2024, em português, inglês e espanhol, que abordassem diretamente a interação entre supervisão escolar e práticas de educação inclusiva com o suporte da tecnologia. Estudos teóricos, relatos de experiência e pesquisas empíricas foram incluídos, desde que apresentassem relevância para os objetivos da pesquisa. Foram excluídos trabalhos que não tratavam de forma direta do tema, bem como

aqueles que não apresentavam rigor metodológico ou dados claros que pudessem embasar a análise.

A estratégia de busca envolveu a utilização de operadores booleanos para combinar os descritores, promovendo maior precisão na identificação dos artigos relevantes. Foram aplicados filtros específicos para restringir os resultados às publicações revisadas por pares, garantindo a qualidade científica das informações. Os títulos e resumos dos artigos identificados foram avaliados de forma independente por dois pesquisadores para determinar a sua adequação aos critérios de inclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A supervisão escolar emerge de maneira incontestável como um mecanismo de importância na provisão de orientação e suporte sistemático aos educadores. Através dessa prática, os professores se encontram capacitados a serem direcionados de forma eficaz na incorporação de estratégias pedagógicas que se harmonizem com os fundamentos centrais da educação inclusiva. A supervisão se configura como um ambiente propício e enriquecedor para a exploração de abordagens de ensino diferenciadas, cuidadosamente desenhadas para abraçar e acomodar as distintas habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades apresentadas por cada aluno (Henrique, 2020).

Segundo Castro (2023), um aspecto notável e de relevância incontestável reside na capacidade da supervisão escolar em viabilizar a adaptação de materiais didáticos e abordagens de ensino em concordância com as diversas demandas apresentadas pelo ambiente da sala de aula inclusiva.

A supervisão proporciona um espaço propício para a troca de conhecimentos entre supervisores e professores, permitindo a discussão de desafios e sucessos encontrados no ambiente inclusivo. Essa relação de orientação facilita a identificação de áreas que necessitam de aprimoramento e direcionamento, resultando numa evolução constante das práticas pedagógicas. Essa dinâmica de supervisão proporciona uma relação de orientação que se revela importante na identificação de áreas que carecem de aprimoramento e direcionamento (Souza, 2019).

De acordo com Lazzarotto (2021), a importância da supervisão escolar na formação de professores também se reflete na promoção da reflexão crítica. Através de discussões e análises conjuntas, os educadores são encorajados a avaliar as suas abordagens pedagógicas de maneira mais abrangente e contextualizada. Esse processo de reflexão contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem adaptativo e enriquecedor, onde as estratégias são constantemente adaptadas para atender às necessidades mutáveis dos alunos.

No âmbito da educação inclusiva, a supervisão escolar surge como um elemento de peso incontestável no domínio do planejamento e da adaptação curricular, com o objetivo preponderante de conceber ambientes de aprendizado que respondam, de modo efetivo e igualitário, às variadas demandas dos alunos. Esse processo envolve uma análise minuciosa das habilidades, estilos de aprendizagem e interesses dos estudantes, permitindo que os educadores ajustem os conteúdos, métodos e estratégias de ensino para otimizar o engajamento (Guerreiro *et al.*, 2020).

Segundo Flores (2018), a supervisão escolar atua na identificação de estratégias de ensino que promovam a participação de todos os estudantes. Por meio de diálogos colaborativos entre supervisores e professores, são discutidas abordagens pedagógicas inovadoras e diferenciadas, que permitem a inclusão de alunos com habilidades variadas na mesma sala de aula. Essa busca por estratégias eficazes e acessíveis é essencial para construir uma cultura educacional que valorize a diversidade, promova a igualdade de oportunidades e no monitoramento contínuo do processo de adaptação curricular.

No âmbito da educação inclusiva, a supervisão escolar atua no fornecimento de apoio psicossocial, contribuindo para a criação de um ambiente escolar caracterizado pela inclusão, acolhimento e compreensão mútua entre os alunos. Por meio da orientação efetuada pela supervisão, os educadores são capacitados a elaborar estratégias que promovem a sensibilização e a empatia entre os alunos. Essas estratégias podem abranger a concepção e implementação de atividades enriquecedoras, que visam ampliar a compreensão das distintas perspectivas e experiências presentes na comunidade escolar. Esse enfoque contribui de maneira substancial para a criação de um ambiente escolar que valoriza o respeito mútuo e a convivência harmoniosa (Saldanha; Bonelli, 2018).

A supervisão auxilia na educação dos alunos sobre a importância da aceitação, igualdade e apoio mútuo. Através de abordagens pedagógicas orientadas pelos supervisores, os educadores podem efetivamente incorporar princípios que incentivem a formação de relacionamentos saudáveis e inclusivos. Essa educação não só fomenta a construção de uma atmosfera de respeito na escola, mas também forja uma base para a interação positiva e o entendimento mútuo no futuro dos alunos, influenciando de maneira positiva a sociedade em geral (Silva, 2021).

Segundo Jesus *et al.* (2022), a supervisão escolar no que diz respeito à prevenção e intervenção em possíveis casos de bullying, discriminação ou marginalização, através da observação atenta do ambiente escolar e das interações entre os alunos, os supervisores podem identificar padrões de comportamento problemáticos e tomar medidas proativas para abordar essas questões. A colaboração com os educadores e a administração escolar é fundamental para implementar estratégias de prevenção e intervenção eficazes, assegurando que todos os alunos se sintam seguros e respeitados.

Esse comprometimento vai além ao incorporar uma análise minuciosa e criteriosa das múltiplas vias de expressões disponíveis, englobando desde a tradicional escrita até a oralidade, as apresentações visuais e outras formas criativas de manifestação. Essa abrangência cuidadosa resulta na criação de um ambiente inclusivo que permite que cada estudante, dotado de um potencial único e singular, revele as suas habilidades e conhecimentos de maneira autêntica e significativa (Crespo *et al.*, 2018).

A supervisão também assume um papel de monitoramento ativo na execução das práticas avaliativas inclusivas. Por meio da vigilância das atividades de avaliação e da análise criteriosa dos resultados obtidos, os supervisores têm a capacidade de discernir tendências reveladoras que indicam tanto a eficácia quanto a necessidade de ajustes nas estratégias empregadas. Essa abordagem contínua e cíclica de avaliação e aprimoramento não somente garante a integridade e a relevância da avaliação inclusiva, mas também a transforma num processo dinâmico e progressivo, capaz de se adaptar às necessidades mutáveis dos alunos e ao cenário educacional em constante evolução (Fiorentini, 2021).

A importância da colaboração entre a escola, a família e a comunidade na promoção da educação inclusiva é abundantemente enfatizada. Dentro desse cenário, a supervisão escolar se destaca como um componente irrefutável na edificação e sustentação dessas parcerias colaborativas (Castro, 2023).

A supervisão escolar atua como um elo que integra os esforços de todas as partes envolvidas no processo educacional. Por meio de uma comunicação aberta e eficaz, os supervisores podem coordenar ações entre a escola, as famílias dos alunos e a comunidade, garantindo uma abordagem holística na promoção da educação inclusiva. Essa comunicação facilita o compartilhamento de informações relevantes sobre as necessidades dos alunos, os desafios enfrentados e os sucessos alcançados (Souza, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito da educação inclusiva, a supervisão escolar assume um papel de importância ao fomentar a promoção da avaliação inclusiva, uma abordagem que se empenha em reconhecer e conferir valor às múltiplas habilidades e diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. A supervisão se revela como um espaço propício para a articulação e delineamento de estratégias avaliativas que manifestam sensibilidade às necessidades dos alunos. Por meio de uma colaboração ativa com os educadores, os supervisores têm a capacidade de conceber abordagens avaliativas que permitem que os alunos exponham o seu conhecimento e habilidades de maneiras diversificadas e autênticas (Schmengler *et al*, 2022).

Segundo Crespo *et al.* (2018), a supervisão escolar auxilia na liderança de magnitude ao catalisar a conscientização acerca da relevância da inclusão não apenas na comunidade educacional, mas também num contexto mais amplo. Ao engajar os pais, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade em geral, os supervisores detêm a capacidade de esclarecer a importância da educação inclusiva e disseminar informações a respeito dos benefícios intrínsecos dessa abordagem. A obtenção dessa conscientização emerge como um elemento de vital importância na construção de um ambiente de apoio mútuo e compreensão, essencial para a formação de um cenário educativo onde cada aluno é acolhido e valorizado independentemente das suas diferenças individuais.

A supervisão também viabiliza a organização de uma ampla gama de eventos e atividades que convocam a participação ativa da comunidade, impulsionando o envolvimento colaborativo de todos os atores pertinentes. Essas iniciativas abarcam uma diversidade de formatos, desde workshops esclarecedores que fornecem informações detalhadas até eventos culturais e educacionais enriquecedores. Ao estabelecer tais oportunidades, a supervisão alavanca um espaço propício para a interação e o fomento de diálogos construtivos entre a escola, a família dos alunos e a comunidade em geral. Através desse engajamento holístico, a supervisão não apenas consolida a compreensão mútua, mas também reforça os laços de colaboração que sustentam uma educação inclusiva efetiva e abrangente (Camargo, 2019).

Segundo Saldanha Bonelli (2018), através da supervisão, os educadores são habilitados a adaptar materiais e métodos de ensino, promovendo a participação ativa de todos os estudantes. A supervisão promove a sensibilização e a empatia entre os alunos, construindo uma cultura de respeito mútuo. A supervisão também auxilia na criação de critérios de avaliação flexíveis e inclusivos, que valorizam as conquistas individuais dos alunos, evitando a exclusão devido a formatos inadequados de avaliação.

Henrique (2020) e Castro (2023) compartilham uma perspectiva convergente sobre a importância da supervisão escolar na adaptação de materiais didáticos e abordagens de ensino para atender às demandas da sala de aula inclusiva. Ambos os autores destacam que, por meio da orientação substancial fornecida pelos supervisores, os professores conseguem fazer escolhas embasadas na criação ou ajuste de recursos de ensino, garantindo a participação ativa de todos os alunos no processo educacional.

Souza (2019) e Jesus *et al.* (2022) convergem em destacar a relevância da supervisão escolar na promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo. Ambos os autores ressaltam que a supervisão contribui para a prevenção e intervenção em casos de bullying, discriminação e marginalização, enfatizando a importância da observação atenta do ambiente escolar e da colaboração entre supervisores, educadores e administração escolar para implementar estratégias eficazes.

Crespo *et al.* (2018) e Schmengler *et al.* (2022) compartilham uma visão comum sobre a atuação da supervisão na promoção de estratégias avaliativas inclusivas. Ambos os autores destacam que a supervisão contribui para a concepção de critérios de avaliação flexíveis e adaptados, considerando as diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente de avaliação justo e inclusivo.

Saldanha e Bonelli (2018) e Lazzarotto (2021) concordam sobre o papel central da supervisão na promoção da sensibilização e empatia entre os alunos, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito mútuo. Ambos os autores destacam a importância da supervisão na adaptação de materiais e métodos de ensino para promover a participação ativa de todos os estudantes. Henrique (2020) e Castro (2023) compartilham uma perspectiva convergente sobre a supervisão escolar atuar como um elo entre a escola, a família e a comunidade, facilitando a colaboração e o engajamento de todos os atores relevantes. Ambos os autores enfatizam que essa parceria fortalece o suporte aos alunos e contribui para a disseminação da compreensão sobre a importância da educação inclusiva.

O vínculo entre supervisão escolar e educação inclusiva, conforme discutido pelos autores, destaca-se por convergências significativas. Autores como Henrique (2020) e Castro (2023) compartilham a visão de que a supervisão auxilia na adaptação de materiais e estratégias de ensino para atender às demandas da sala de aula inclusiva. Ambos ressaltam a importância da orientação dos supervisores para capacitar os educadores na promoção da participação de todos os alunos no processo educacional.

Souza (2019) e Jesus *et al.* (2022) convergem integralmente na perspectiva de que a supervisão auxilia na criação de um ambiente escolar seguro, prevenindo ativamente casos de bullying e discriminação. Ambos os autores ressaltam não apenas a importância da supervisão como elemento de intervenção, mas também enfatizam a necessidade de uma colaboração efetiva entre supervisores, educadores e administração escolar para implementar estratégias que efetivamente promovam a segurança e o bem-estar dos alunos.

Crespo *et al.* (2018) e Schmengler *et al.* (2022) compartilham uma visão convergente ao reconhecerem o papel essencial da supervisão na promoção de práticas avaliativas

inclusivas. Ambos destacam a necessidade de critérios de avaliação flexíveis, adaptados às diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Ao sublinharem a importância da supervisão na criação desses critérios, esses autores convergem na perspectiva de que a avaliação deve ser equitativa, refletindo as particularidades individuais de cada aluno.

No que diz respeito a Saldanha e Bonelli (2018) e Lazzarotto (2021), ambos compartilham uma visão coesa sobre a função fundamental da supervisão na promoção da sensibilização, empatia e na construção de uma cultura de respeito mútuo entre os alunos. Ambos os autores enfatizam a relevância da supervisão na adaptação de materiais e métodos de ensino, garantindo, assim, a participação ativa de todos os estudantes. Essa convergência de perspectivas destaca a importância atribuída à supervisão não apenas como uma ferramenta de orientação, mas como um agente catalisador na criação de um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor.

Quanto à colaboração entre escola, família e comunidade, Henrique (2020) e Castro (2023) concordam sobre o papel central da supervisão nesse processo, facilitando uma parceria eficaz que fortalece o suporte aos alunos e promove a disseminação da importância da educação inclusiva. No entanto, observa-se que a revisão dos autores não revelou discordâncias substanciais. Ao contrário, as suas perspectivas se complementam, oferecendo uma visão abrangente e coesa do papel essencial da supervisão escolar na promoção efetiva da educação inclusiva. Essa convergência destaca a importância de uma abordagem colaborativa e orientada para a prática, destacando a necessidade contínua de apoio e desenvolvimento profissional para os educadores no contexto inclusivo.

A interconexão entre supervisão escolar e educação inclusiva, conforme discutida pelos autores, revela uma convergência significativa nas suas perspectivas. Autores como Henrique (2020) e Castro (2023) convergem ao enfatizar que a supervisão atua na adaptação de materiais e estratégias de ensino, capacitando os educadores a atenderem às demandas específicas da sala de aula inclusiva. A orientação dos supervisores, conforme destacado por esses autores, é essencial para promover a participação de todos os alunos no processo educacional, contribuindo assim para a construção de ambientes inclusivos.

Henrique (2020) e Castro (2023) concordam sobre o papel central da supervisão nesse processo, facilitando uma parceria eficaz que fortalece o suporte aos alunos e promove a disseminação da importância da educação inclusiva. Essa convergência destaca a importância de uma abordagem colaborativa e orientada para a prática, enfatizando a necessidade contínua de apoio e desenvolvimento profissional para os educadores no contexto inclusivo. Não há evidências de discordância substancial entre os autores mencionados. Cada autor contribui para uma compreensão mais abrangente e complementar da importância da supervisão escolar na promoção da educação inclusiva. As suas perspectivas convergentes enfatizam aspectos diferentes, mas complementares, do papel da supervisão no contexto educacional inclusivo.

Os autores analisados demonstram uma convergência em relação à importância da supervisão escolar na promoção da educação inclusiva, especialmente no contexto do GT3 - Inclusão e Tecnologia na perspectiva da Educação Especial. Henrique (2020) e Castro (2023) ressaltam a capacidade da supervisão em orientar os educadores na adaptação de materiais e estratégias de ensino, facilitando a resposta às demandas específicas de uma sala de aula inclusiva. Essa adaptação é fundamental para integrar tecnologias para atender às necessidades variadas dos alunos com deficiência, garantindo que as ferramentas tecnológicas sejam acessíveis e promovam a participação ativa.

No âmbito do GT3, a convergência entre Souza (2019) e Jesus *et al.* (2022) destaca a relevância da supervisão na criação de um ambiente escolar seguro, prevenindo ativamente casos de *bullying* e discriminação, o que é fundamental para o bem-estar dos alunos com necessidades especiais. A tecnologia, quando integrada de forma inclusiva, pode ter um papel significativo na promoção de ambientes seguros, proporcionando ferramentas de monitoramento e intervenção eficazes.

A convergência entre Crespo *et al.* (2018) e Schmengler *et al.* (2022) sobre a atuação da supervisão na promoção de práticas avaliativas inclusivas é particularmente relevante no contexto do GT3. A integração de tecnologia na avaliação pode potencializar ainda mais essa abordagem, permitindo adaptações personalizadas e a utilização de diferentes formas de expressão, alinhadas com as características e habilidades individuais dos alunos com necessidades especiais.

Saldanha e Bonelli (2018) e Lazzarotto (2021) convergem ao destacar a importância da supervisão na promoção da sensibilização, empatia e na construção de uma cultura de respeito mútuo. No contexto do GT3, essa abordagem pode ser ampliada pela integração de tecnologias que promovam a compreensão das diferentes necessidades dos alunos, fomentando a empatia por meio de recursos digitais que proporcionem experiências de aprendizagem inclusivas e enriquecedoras.

A interconexão entre supervisão escolar e educação inclusiva, conforme discutida pelos autores, ganha uma dimensão ainda mais significativa quando correlacionada com o GT3 - Inclusão e Tecnologia na perspectiva da Educação Especial. A integração cuidadosa de tecnologias acessíveis e adaptáveis, orientada pela supervisão, pode potencializar a inclusão digital e oferecer recursos personalizados para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a convergência entre os autores ressalta a importância da supervisão para orientar práticas inclusivas efetivas, que incorporam a tecnologia como aliada na promoção da equidade educacional.

A relação entre a supervisão escolar, a educação inclusiva e a inteligência artificial (IA) evidencia uma convergência no contexto do Grupo de Trabalho 3 (GT3) - Inclusão e Tecnologia na perspectiva da Educação Especial. Autores como Henrique (2020) e Castro (2023), ao destacarem a capacidade da supervisão em orientar os educadores na adaptação de materiais e estratégias de ensino, contribuem para uma compreensão mais abrangente dessa interação. A incorporação da IA nesse cenário emerge como um elemento catalisador, possibilitando a personalização de recursos e estratégias educacionais de acordo com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo assim a inclusão digital de forma mais efetiva.

No âmbito do GT3, a convergência entre Souza (2019) e Jesus *et al.* (2022) sobre a relevância da supervisão na criação de um ambiente escolar seguro se alinha diretamente à integração da inteligência artificial como uma ferramenta de monitoramento proativo. A IA pode atuar ativamente em casos de *bullying* e discriminação, proporcionando um ambiente mais seguro e acolhedor para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A convergência entre Crespo *et al.* (2018) e Schmengler *et al.* (2022) sobre a atuação da supervisão na promoção de práticas avaliativas inclusivas ganha uma dimensão mais ampla quando correlacionada com a IA. A inteligência artificial pode ser utilizada para desenvolver sistemas de avaliação adaptativos, capazes de oferecer *feedback* personalizado e adaptado às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, reforçando assim a equidade no processo de avaliação. Saldanha e Bonelli (2018) e Lazzarotto (2021), ao convergirem sobre a importância da supervisão na promoção da sensibilização, empatia e na construção de uma cultura de respeito mútuo, encontram um ponto de interseção com a inteligência artificial no sentido de utilizar tecnologias que fomentem a compreensão das diversas necessidades dos alunos. A IA pode ser empregada no desenvolvimento de recursos digitais interativos que promovam a empatia e proporcionem experiências de aprendizagem inclusivas, enriquecendo assim o ambiente educacional.

Dessa forma, a interconexão entre supervisão escolar, educação inclusiva e inteligência artificial destaca-se como um campo promissor para a promoção da equidade educacional. A convergência desses elementos, no contexto do GT3, abre caminho para a implementação de práticas inovadoras, respaldadas pela supervisão, que integram de maneira inteligente a tecnologia para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência, promovendo, assim, uma educação inclusiva e tecnologicamente avançada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores emerge como um ponto focal, revelando que a supervisão escolar é um mecanismo para capacitar os educadores a adotarem estratégias pedagógicas inclusivas e adaptar as suas práticas segundo as variadas necessidades dos alunos. O planejamento e a adaptação curricular, sob a orientação da supervisão, garantem que os currículos sejam flexíveis e personalizados, permitindo a participação plena de todos os estudantes, independentemente das suas diferenças.

A supervisão na construção de um ambiente escolar acolhedor e empático auxilia ao promover a sensibilização e prevenir casos de *bullying* e discriminação. A supervisão contribui para a criação de um clima emocionalmente seguro para todos os alunos. A

avaliação inclusiva, moldada pela supervisão, assegura que as diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos sejam considerados, evitando a exclusão devido a formatos inadequados. A promoção da sensibilização não é apenas um exercício de conscientização, mas um impulso para a transformação.

A colaboração entre a escola, a família e a comunidade é destacada como um pilar fundamental da educação inclusiva, e a supervisão escolar emerge como uma força unificadora nesse contexto. Ao coordenar e facilitar as parcerias entre essas entidades, a supervisão promove uma abordagem colaborativa que beneficia a todos os envolvidos, culminando numa educação inclusiva mais eficaz e abrangente.

A análise dos autores destacou a importância incontestável da supervisão escolar na promoção efetiva da educação inclusiva, uma perspectiva que se alinha harmoniosamente com os objetivos do GT3 - Inclusão e Tecnologia na perspectiva da Educação Especial. A interconexão entre supervisão escolar e educação inclusiva, quando correlacionada ao GT3, destaca a necessidade de uma abordagem integrativa, orientada para a prática, na qual a supervisão atua como um guia fundamental para a integração eficaz da tecnologia, contribuindo assim para uma educação inclusiva e equitativa.

Os resultados reafirmam que a supervisão escolar é um elemento-chave na promoção da educação inclusiva. Ao capacitar os educadores, facilitar adaptações curriculares, promover um ambiente acolhedor, implementar avaliações justas e fortalecer parcerias com a comunidade, a supervisão contribui para uma transformação educacional que valoriza a diversidade e garante a participação igualitária de todos os alunos. Compreender e fortalecer essa relação entre supervisão escolar e educação inclusiva é um passo fundamental rumo a um sistema educacional mais equitativo e enriquecedor para todos.

A interligação entre supervisão escolar e educação inclusiva evidencia como um elemento central na construção de ambientes escolares que valorizam a diversidade e promovem a igualdade de oportunidades. A revisão bibliográfica revela a abrangência do papel atuado pela supervisão, desde a formação contínua dos professores até a adaptação curricular, a implementação de práticas avaliativas inclusivas e a colaboração efetiva com a

comunidade. Esta abordagem multifacetada da supervisão não apenas assegura a promoção de práticas educacionais equitativas, mas também contribui para uma transformação cultural que busca a inclusão plena de todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, Flávio Pedrosa. **O direito à educação de alunos com deficiência:** aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS. 2019. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46716/46716.PDF>
- CASTRO, Daniela dos Santos Borges. Educação inclusiva irrestrita e um estudo de caso na prática escolar. **Cadernos do FNDE**, v. 4, n. 07, p. 01-08, 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE/article/view/31/23>
- CRESPO, Alexandra; TRINDADE, Ana Rosa; COSME, Ariana; CROCA, Fernanda; BREIA, Graça; FRANCO, Graça; AZEVEDO, Helena; FONSECA, Helena; MICAELO, Manuela; REIS, Maria João; SARAGOÇA, Maria José; CARVALHO, Marisa; FERNANDES, Rui. Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Coordenação de Filomena Pereira, 2018. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdf
- FIORENTINI, Giovanna Scholz Rodrigues. **Arte contemporânea e educação inclusiva:** potências para construir vivemos uma escola contemporânea inventiva. 2021. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/222914/001127457.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FLORES, Andrezza Santos. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva:** articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. 2018. Universidade Estadual Paulista. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8dfe7008-9480-4c8e-888f-263f0a787de3/content>
- GUERREIRO, LOPES, Rui Pedro; MESQUITA, Cristina; SILVA, Elisabete Mendes; PIRES, Manuel Vara. O projeto literatura de potencial recepção infanto juvenil na promoção da educação inclusiva. **V Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas**, p. 640-648, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22995/2/literatura%20de%20potencial.pdf>

HENRIQUE, Timótheo Machado. Importância da Supervisão Escolar na inclusão de pessoas surdas no ambiente escolar. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 4, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3221/2001>

JESUS, Octávio Manuel de; JESUS, Vitoria Afonso Langa de; CONJO, Manuel Pastor Francisco; BAERA, Adelina Mariquele; BAERA, Vaz Fernando. Educação inclusiva: mito ou realidade nas escolas moçambicanas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 5, p. 329-344, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5548/2050>

LAZZAROTTO, Katiâni do Carmo. **Educação inclusiva como princípio de gestão escolar**. 2021. Universidade Santa Maria. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23774/TCCE_GE_2021_LAZZAROTTO_KATIANI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SALDANHA, Patrícia; BONELLI, Sônia Maria. Gestão, formação continuada e inclusão escolar. **Caderno Marista de Educação**, v. 10, n. 2, p. e40270-e40270, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/caderno-marista-de-educacao/article/download/40270/26638>

SCHMENGLER, Angélica Regina; FONTOURA, Gabriele Marchionatti; PIZZOLLOTTO, Roberta; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/14924/12384/87379>

SILVA, Elenice Maria Máximo; MENDONÇA, Ana Abadia Dos Santos. Transtornos globais de aprendizagem: a atuação do supervisor no processo de escolarização do estudante com autismo-relato de experiência. **Intercursos Revista Científica**, v. 20, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/download/6316/3797/22390>

SOUZA, Nelly Narcizo. Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e o paradigma da educação inclusiva: relações e reflexões pertinentes. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/13886/209209216121>

INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO MUSIBRAILLE NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE ALUNOS CEGOS

Wellington Keffer³

William Keffer⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal compreender como o programa Musibraille pode facilitar o ensino dos valores proporcionais das figuras musicais para estudantes cegos do quinto ano da educação básica. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura sobre o ensino da grafia musical para alunos com baixa visão e/ou cegueira, explorando as estratégias pedagógicas necessárias para superar os desafios decorrentes da falta de familiaridade com o braille, tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. O foco está em investigar como esse software pode atuar como uma ferramenta pedagógica, contribuindo para facilitar a mediação e promover uma educação musical mais equitativa e inclusiva. Como fundamentação teórico-metodológica utilizamos as proposições de Vigotski sobre cegueira, aprendizagem e desenvolvimento na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, tendo por base, as estratégias de investigação da pesquisa bibliográfica e como fontes, artigos, teses e dissertações coletados em bancos de dados do Google Acadêmico, da CAPES e SciElo. Pode-se dizer que Musibraille é um instrumento essencial na inclusão de pessoas com cegueira na prática da lectoescrita de partituras, embora o sucesso desse aprendizado também dependa das ações adotadas pelo educador. Antes de chegar ao resultado positivo, o docente tem que adotar abordagens e práticas educativas que facilitem o aprendizado do aluno cego, independentemente das suas especificações educacionais. Musibraille é indicado para essa

³ Doutorando do Curso de Doutorado Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, wekeffer@gmail.com

⁴ Mestrando do Curso de Mestrado Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, william.keffer@gmail.com

finalidade, visto que o aluno com cegueira é capaz de interagir com os símbolos da notação musical. Através dessa linguagem e da sua associação com o método braille, o aluno poderá desenvolver a prática da leitura e escrita tátil conforme os traços da partitura. É nesta interdependência dos símbolos de notação musical e da grafia tátil que as pessoas cegas podem ter protagonismo e autonomia nessa área do conhecimento. Afinal, a conexão dos alunos com esses sistemas simbólicos é que resultará na aplicação do conhecimento da musicografia tátil.

Palavras-chave: educação inclusiva; música; deficiência visual; Musibraille.

INTRODUÇÃO

A linguagem da música é composta por diferentes parâmetros, incluindo o ritmo, a melodia, a harmonia, o timbre de voz e instrumento e outros. Tais elementos se interligam e constituem relevantes aspectos culturais, sociais e históricos, além de se tornarem papéis centrais na comunicação. Depreende-se que o professor de arte deve ter habilidade para instruir o aluno cego sobre os elementos que compõem a distinta tipologia musical e sinta-se mais perto desse objeto enquanto ouvinte ativo. A transferência desse conjunto de informação deve ser realizada de maneira a não ferir as demandas intrínsecas desses estudantes.

O ensinamento dos aspectos dessa linguagem é um dos componentes ativos das artes, regulamentado pela Lei nº 11.769 (Brasil, 2008) e tal aproxima a responsabilidade de ser trabalhada com método adequado e previamente estudado. A pessoa com deficiência visual deve aprender a prática musical através de adaptações e/ou ampliações. Nesse sentido, a grafia braille deve ser utilizada na experiência da notação musical para os alunos cegos, que se torna um desafio extra e complexo, dado que significa a associação de dois sistemas de escrita, com características distintas (Gama, 2023).

Em 2009, o programador e músico professor Antonio Borges, em colaboração com Dolores Tomé, professora de musicografia braille, desenvolveram um inovador *software* chamado Musibraille. Esse programa, gratuito e acessível, foi criado para simplificar a leitura e a escrita de partituras para os alunos com deficiência visual, aprimorando o

processo formativo da grafia musical tátil. O principal objetivo do projeto era melhorar a formação profissional e acadêmica desses alunos, que frequentemente enfrentavam barreiras na educação musical devido à ausência de conhecimento desses docentes sobre a musicografia braille. Muitos professores se sentiam incapazes de ensinar leitura de partituras a estudantes cegos, o que dificultava a sua inclusão nos estudos acadêmicos de música (Borges; Tomé, 2023; Gama, 2023).

Além disso, os autores notaram uma redução no uso e na habilidade com o sistema braille entre os alunos cegos, intensificada pela chegada de novas tecnologias. Na década de 1970, gravadores portáteis começaram a ser usados, e em 1993, o *software* Dosvox permitiu o uso extensivo de computadores. Essa diminuição foi especialmente marcante na musicografia braille no Brasil, onde o número de professores qualificados diminuiu significativamente. Por exemplo, no Instituto Benjamin Constant, uma referência nacional na educação de cegos, o número de professores especializados na grafia musical tátil passou de 19 em 1954 para apenas dois. Como consequência, muitos alunos passaram a se interessar apenas pelo aprendizado musical através da escuta.

Este artigo aborda sobre os obstáculos que desafiam os professores de artes sem especificidade em música e desconhecimento de aspectos clínicos e educacionais da deficiência visual, ao ensinarem elementos da notação musical em braille para alunos cegos. O objetivo principal é compreender como o programa Musibraille pode facilitar o ensino dos valores proporcionais das figuras musicais para estudantes cegos do quinto ano da educação básica.

A pesquisa investiga a influência das práticas pedagógicas dos professores de artes, juntamente com o uso do Musibraille, na educação musical para esses alunos. Pretende-se entender de que maneira esse programa pode auxiliar os professores no ensino dos valores proporcionais das notas e pausas. Além disso, o estudo busca explorar como os alunos cegos aprendem por meio do braille e detalhar o processo de ensino-aprendizagem dos valores proporcionais das figuras musicais com o suporte do Musibraille.

A relevância do estudo está na promoção da inclusão, no direito à educação para pessoas cegas, na facilitação da interação social e no compartilhamento de conhecimentos na educação musical. A base teórico-metodológica se apoia nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, que vê a inclusão escolar como um processo de interação social e histórico, mediado pela cultura e pela linguagem.

METODOLOGIA

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo está embasada na abordagem e nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski que teoriza sobre a relevância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, considerando que o aprendizado ocorre por meio da interação social e da internalização de práticas culturais (Keffler, 2020). No âmbito de uma pesquisa qualitativa, buscou-se obter informações para compreender de que maneira o Musibraille pode ser um apoio ao futuro professor de artes no ensino-aprendizagem dos valores proporcionais das notas e pausas musicais para estudantes cegos do quinto ano da educação básica.

Conforme Creswell (2010, p. 209), a pesquisa qualitativa é caracterizada como uma investigação interpretativa na qual os pesquisadores interpretam o que observam, ouvem e compreendem. Essas interpretações estão intrinsecamente ligadas às suas origens, histórias, contextos e entendimentos prévios. A imersão e participação do pesquisador no campo devem destacar os aspectos descritivos do fenômeno em estudo, concentrando-se nas particularidades como elementos integrantes de um todo social, possibilitando a análise e compreensão do fenômeno no seu contexto (Freitas, 2002). Esse método permite ao pesquisador explorar profundamente as experiências dos participantes, capturando a complexidade e a riqueza dos dados.

O método de investigação adotado nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica, conduzindo-se um levantamento de artigos, dissertações e teses que abordam o procedimento prático-metodológico de pessoas com cegueira através do braille, utilizando o Musibraille como recurso pedagógico. A coleta de informações foi realizada entre janeiro e março de 2024, utilizando o Banco de Dados e Periódicos da CAPES, bem como o *Google*

Acadêmico e a plataforma *SciELO*. Esse levantamento permitiu a identificação de estudos relevantes que discutem a relevância do Musibraille como estratégia pedagógica no processo formativo, bem como as melhores ações práticas para docentes que trabalham com alunos cegos.

Para analisar e interpretar as informações coletadas, utilizou-se a abordagem de L. Bardin (2016), análise de conteúdo. Essa técnica é um procedimento metodológico que dispõe de um conjunto de ferramentas aplicáveis a diversos conteúdos e interações (Godoy, 1995). Ela permite ao pesquisador compreender o significado da comunicação para extrair novos significados a partir dessa compreensão.

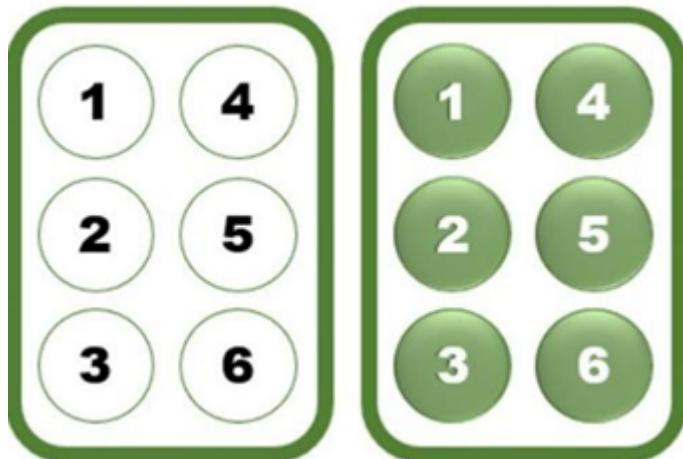
A análise de conteúdo envolve a codificação de dados em categorias temáticas que emergem do material coletado, facilitando a identificação de padrões e tendências. Ela é um recurso valioso para transcender o texto em si, destacando-se como uma técnica relevante para pesquisadores envolvidos em estudos de cunho qualitativo (Bardin, 2016).

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM MUSICAL E O SISTEMA BRAILLE

A aprendizagem da grafia musical envolve uma gama de desafios concretos e complexos, especialmente para as pessoas que nasceram cegas. A apropriação do conhecimento musical para esses cidadãos exige a compreensão de conceitos musicais e a sua adaptação para um sistema tátil criado por Louis Braille, que possa ser interpretado sem o auxílio da visão. Essa tarefa é realizada principalmente através do braille, que transcreve a grafia musical para um formato acessível (Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022; Gama, 2023).

O sistema braille, criado por Louis Braille no século XIX, é um método tátil de leitura e escrita utilizado por pessoas cegas. Consiste num padrão de seis pontos dispostos numa célula retangular, onde diferentes combinações de pontos representam letras, números e outros símbolos, incluindo os símbolos musicais. No contexto da educação musical, o braille permite a transcrição de partituras, facilitando o acesso de alunos cegos ao aprendizado de música de maneira independente (Cucchi, 2013; Tomé, 2016; Tudissaki, 2020; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022). A Figura 1 apresenta a célula matriz e a letra “e” com acento agudo em braille.

Figura 1 - Matriz da célula braille e a representação da letra “e” com acento agudo.



Fonte: Keffer, Melo e Zattera (2021, p. 31).

Da mesma forma que a célula braille literária, a musical utiliza-se de uma matriz de seis pontos, mas suas combinações específicas representam notas, ritmos e outros elementos musicais. Essa adaptação possibilita que alunos cegos leiam e escrevam música, promovendo não apenas a autonomia, mas também um entendimento mais profundo da prática teórica (Tomé, 2016; Tudissaki, 2020; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022; Gama, 2023).

A aprendizagem da notação musical para alunos cegos apresenta desafios adicionais em comparação com alunos videntes. A internalização dos símbolos dessa grafia e a sua associação com os códigos do sistema braille requer um esforço significativo tanto dos alunos quanto dos professores. Estudos indicam que a falta de formação adequada dos professores de artes em música e musicografia braille, acrescida da ausência de materiais pedagógicos específicos, são barreiras significativas para a inclusão plena desses alunos (Tomé, 2016; Tudissaki, 2020; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

A oralidade e/ou a ampliação das imagens, frequentemente utilizadas como um víeis alternativo, na prática musical, limita a vivência dos alunos cegos nesse aprendizado. A escrita tátil é uma ferramenta essencial que não deve ser negligenciada, pois promove uma compreensão mais completa e a capacidade de análise crítica das partituras (Tomé, 2016; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

Para Vigotski (2001, 2009), a aprendizagem é um fenômeno social e histórico, moldado pela interação entre sujeito e cultura. A experiência individual é fundamental nesse processo e cabe ao trabalho docente mediar essa interação através de instrumentos e signos apropriados. No ambiente de ensino musical para cegos, isso significa utilizar o braille de maneira acessível e adaptar os métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes.

A cegueira, apesar de desafiadora, não impede que uma pessoa se aproprie dos saberes e desenvolva habilidades musicais. Para Vigotski (2022), a cegueira requer um procedimento prático e dinâmico, que possa reorganizar as funções sensoriais alternativas, sendo fundamental a promoção do acesso à cultura e de recursos específicos, como o sistema braille.

Para superar os desafios mencionados, é essencial que os educadores de artes recebam formação continuada em notação musical e musicografia braille. A personalização das ações pedagógicas e a adaptação de recursos são importantes para garantir que todos os discentes tenham acesso e acessibilidade às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento musical.

A prática do braille no ensino da notação musical não só promove a inclusão, mas também proporciona diversos benefícios cognitivos e emocionais para os alunos cegos. A prática musical tático desenvolve habilidades sensoriais e cognitivas, como a memória e a atenção auditiva, além de promover a independência e a autoconfiança dos alunos nos estudos (Cucchi, 2013; Tudissaki, 2020; Tomé, 2016; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022; Gama, 2023).

A implementação adequada do método braille no ensino de música tem o seu lugar de relevância no que diz respeito à promoção da inclusão e do desenvolvimento integral de cada aluno com deficiência visual. Embora existam desafios significativos, como a falta de preparo dos profissionais e de materiais pedagógicos adequados, é possível superá-los através de um procedimento prático-metodológico personalizado e inclusivo.

O braille emerge na história como uma técnica de ensino que permite aos alunos cegos não apenas acessar a linguagem escrita da música, mas também desenvolver plenamente as suas potencialidades e habilidades na performance instrumental. Com o suporte adequado, esses alunos podem desfrutar de uma educação musical rica e significativa, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e diversificada (Gama, 2023).

Além disso, o braille facilita a participação ativa dos alunos cegos em atividades musicais, permitindo-lhes explorar e interpretar partituras de diferentes níveis de complexidade. Essa inclusão plena no ambiente musical contribui para a evolução de uma identidade musical e artística, fortalecendo o senso de pertencimento e a autoestima dos alunos (Cucchi, 2013; Tudissaki, 2020; Tomé, 2016; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

Segundo Gama (2023), a inclusão de pessoas com cegueira no aprendizado da grafia musical tático apresenta desafios significativos, especialmente quando os professores não têm formação em notação musical, braille e na área da deficiência visual. Muitas vezes, a oralidade é preferida em detrimento da notação em braille, o que limita a experiência da escrita musical tática para esses alunos.

O professor de artes deve lembrar que a deficiência visual não limita a capacidade do aluno de internalizar conceitos e conteúdos, e que o foco deve ser direcionado às suas potencialidades, e não à deficiência. A adaptação de estratégias pedagógicas, métodos práticos e recursos é fundamental para atender às necessidades específicas de cada aluno.

A grafia em braille se revela uma ferramenta eficiente para promover a autonomia no aprendizado musical. Esta metodologia sistêmica permite a transcrição de partituras de diversas complexidades, oferecendo aos alunos cegos as mesmas oportunidades de compreender e internalizar os valores das notas e pausas, como os demais. Quanto mais complexa a partitura, maior é o conhecimento necessário para interpretá-la, mas o sistema braille torna esse desafio acessível.

A inclusão efetiva de pessoas cegas no ensino de notação musical requer não apenas a proficiência no sistema braille pelos educadores, mas também a conscientização sobre a importância de oferecer experiências abrangentes, que integrem a leitura e escrita musical em

formato tátil. Isso implica superar barreiras no acesso a materiais específicos e adaptar métodos pedagógicos.

Uma abordagem inclusiva deve respeitar as singularidades das pessoas, reconhecendo o seu potencial e trabalhando em parceria para encontrar caminhos alternativos que facilitem o processo de aprendizagem. É essencial desmistificar que a cegueira impõe limites à capacidade intelectual, enfatizando que as pessoas têm características próprias e diferentes maneiras de aprender (Keffer, 2020; Gama, 2023).

Adotando o braille e outras estratégias inclusivas, os professores, além de tornar o aprendizado musical acessível, também contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária e diversificada. A linguagem musical, como forma de expressão universal, deve ser apreciada e praticada por todos, independentemente das barreiras sensoriais. Portanto, o braille surge como um método de leitura e escrita tátil acessível, permitindo a representação de informações musicais e capacitando pessoas com deficiência visual a explorarem a música de maneira equitativa, transcendendo a complexidade das partituras.

O ENSINO DOS VALORES DAS FIGURAS MUSICAIS E O MUSIBRAILLE

A linguagem da música clássica é composta por um conjunto de símbolos concebidos e organizados cuidadosamente para registrar e transmitir ideias por meio de vibrações sonoras. Essas vibrações são representadas por figuras que possuem valores distintos, sendo utilizadas para categorizar os sons como curtos ou longos, ou seja, determinando a duração percebida dos sons. A duração é uma das características fundamentais do som, juntamente com altura, intensidade e timbre. Ela é medida em unidades de tempo que variam conforme a identificação das frações em cada compasso (Priolli, 2012; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

As figuras rítmicas, compostas por sons e silêncios, são conhecidas como notas e pausas e representam os valores proporcionais das figuras musicais, fundamentais para estabelecer o ritmo de uma composição. Notas indicam a duração dos sons, enquanto pausas indicam o tempo de silêncio. Essas variações são representadas na escrita musical por nomes como semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa, que determinam

as unidades de tempo num compasso (Priolli, 2012; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022). A Figura 2 apresenta um quadro ilustrativo das figuras rítmicas mais comuns na notação musical.

Figura 2 – Quadro das figuras de som e pausas da escrita musical

FIGURAS DE SOM E PAUSAS DA ESCRITA MUSICAL				
Nomenclaturas	Figuras de som	Pausas	Nº das figuras	Valores/Tempo
Semibreve			1	4
Mínima			2	2
Semínima			4	1
Colcheia			8	1/2
Semicolcheia			16	1/4
Fusa			32	1/8
Semifusa			64	1/16

Fonte: Priolli (2012).

Nota: Dado adaptado pelo autor (2024)

Cada figura musical possui uma pausa equivalente de mesma duração, representando um período de silêncio, como ilustrado na Figura 2. As pausas são essenciais para a estrutura rítmica e estética das composições, assim como as notas. Ambas são associadas a números

representativos: a semibreve é o número 1; a mínima, 2; a semínima, 4; a colcheia, 8; a semicolcheia, 16; a fusa, 32; e a semifusa, 64. Esses números são usados como denominadores nas frações de compassos para indicar a unidade de tempo (Priolli, 2012; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

Cada nota tem uma duração específica num compasso. A semibreve dura 4 tempos; a mínima, 2 tempos; a semínima, 1 tempo; a colcheia, 1/2 tempo; a semicolcheia, 1/4 de tempo; a fusa, 1/8 de tempo; e a semifusa, 1/16 de tempo. Os valores das figuras são definidos pela fração no início da partitura. Por exemplo, uma semibreve vale 4 tempos, e pode ser dividida em 2 mínimas, 4 semínimas, 8 colcheias, 16 semicolcheias, 32 fusas e 64 semifusas, ou uma combinação desses valores menores (Priolli, 2012; Cucchi, 2013, Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

Cada compasso é indicado por uma fração com dois números: o numerador mostra quantos tempos há no compasso e o denominador indica a figura que define a unidade de tempo. Por exemplo, na fração 4/4, o número 4 do numerador significa que o compasso tem quatro tempos, e o número 4 do denominador mostra que a unidade de tempo é a semínima, então quatro semínimas completam o compasso. O número 4 também representa a quarta parte de uma semibreve. Este princípio se aplica a diversos tipos de frações. A Figura 3 apresenta um exemplo de um trecho musical em compassos quaternários, sendo a semínima como unidade de tempo.

Figura 3 – Trecho musical em compassos quaternários.



Fonte: Priolli (2012).

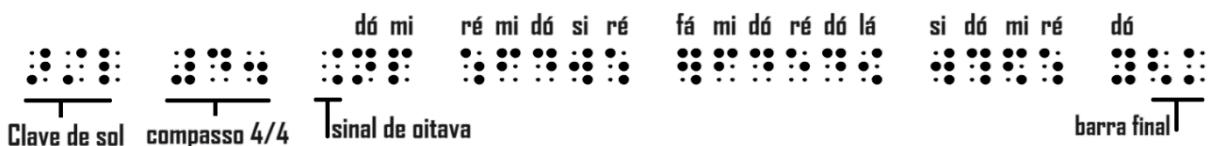
Nota: Dado adaptado pelo autor (2024).

A musicografia braille, criada por Louis Braille em 1829, é um sistema de escrita tátil que revolucionou a maneira como pessoas com deficiência visual interagem com a

prática da lectoescrita musical. Esse sistema permite a representação dos elementos teóricos da notação musical, símbolos essenciais para a leitura e escrita de partituras. Com ele, indivíduos cegos podem não apenas ler e interpretar obras musicais, mas também compor as suas próprias peças com todos os detalhes necessários, abrindo um leque de oportunidades para a sua formação e desenvolvimento no campo da música (Borges; Tomé, 2023).

A relevância desse sistema está na sua capacidade de equiparar o acesso à educação musical, proporcionando condições de igualdade para alunos cegos em procedimentos prático-metodológicos que exigem a leitura e escrita de partituras. Essa inclusão é fundamental não apenas para o desenvolvimento artístico desses estudantes, mas também para a sua formação educacional mais ampla, permitindo que eles alcancem os seus objetivos de maneira plena e com a mesma profundidade de aprendizado que alunos sem deficiência visual. Assim, a musicografia braille se afirma como uma ferramenta de mediação na promoção da inclusão e na democratização da educação musical. A Figura 4 é uma representação em braille do trecho musical apresentado na figura 3.

Figura 4 – Representação braille do trecho musical apresentado na figura 3.



Fonte: Cópia direta da tela do software Musibraille

Nota: Dado adaptado pelo autor por meio do programa Paint (2024).

Na grafia musical em braille, as figuras de Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si em colcheias são representadas pelas letras d, e, f, g, h, i e j. Os caracteres são formados pela combinação dos pontos 1, 2, 4 e 5, que compõem a primeira linha do sistema. Quando se adiciona o ponto 3 a essa combinação, as figuras passam a representar semínimas ou semifusas, e as letras em braille tornam-se n, o, p, q, r, s e t. Para as figuras em mínimas ou fusas, são utilizadas as grafias ô, ù, à, ï, ü, õ, w, que derivam da combinação dos pontos 1, 2, 3, 4 e 5. Com a adição do ponto 6 a essa última combinação, as figuras correspondem às semibreves ou semicolcheias, e as letras em braille são: y, z, ç, é, á, è, ú (Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022).

Maiores esclarecimentos sobre o assunto podem ser vistos no Novo Manual Internacional de Musicografia Braille (União Mundial de Cegos, 2004, p. 19).

As pausas, que têm a mesma duração das figuras musicais, são representadas pelas seguintes combinações de pontos: a pausa de colcheia ou quartifusa é formada pelos pontos 1, 3, 4 e 6, sua representação é a letra x; a pausa de semínima ou semifusa é formada pelos pontos 1, 2, 3 e 6, representada pela letra v; a pausa de mínima ou fusa é indicada pelos pontos 1, 3 e 6, representada pela letra u; e a pausa de semibreve ou semicolcheia é formada pelos pontos 1, 3 e 4, representada pela letra m (União Mundial de Cegos, 2004; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022). A **Figura 5** apresenta uma tabela com a representação das pausas e notas musicais em braille.

Figura 5 - Representação das pausas e notas musicais em braille.

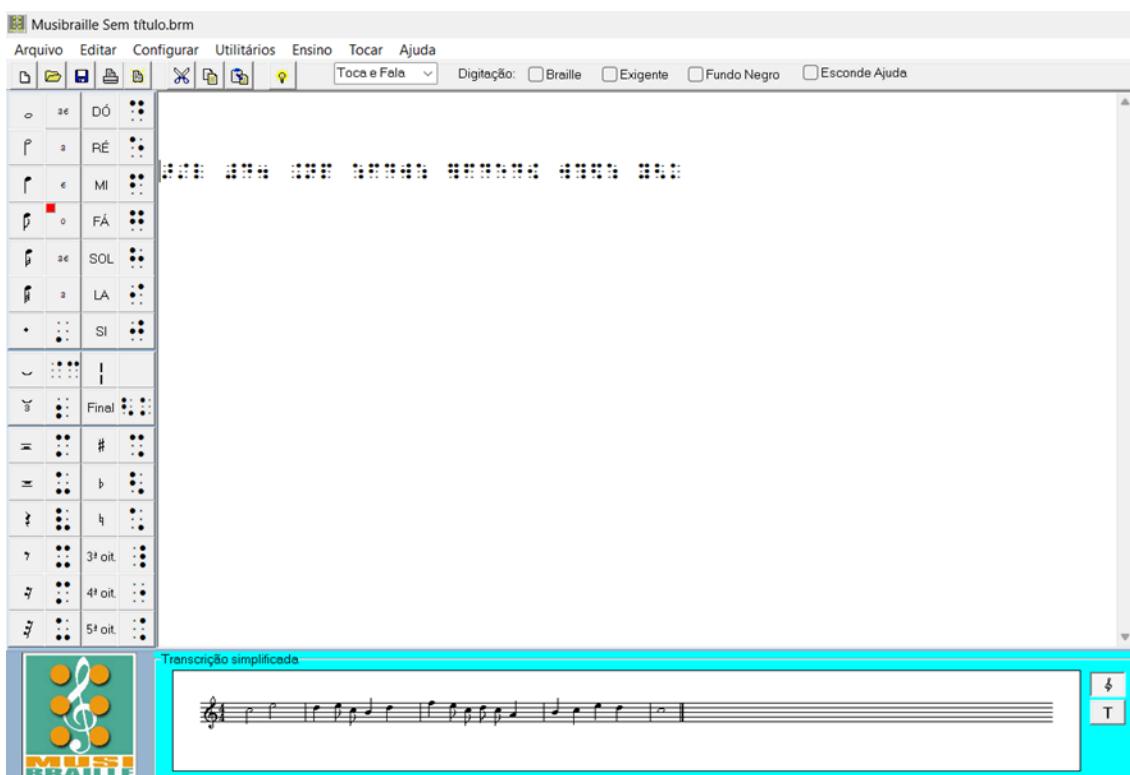
TABELA DOS CÓDIGOS EM BRAILLE DAS PAUSAS E NOTAS MUSICAIS								
Pausas	Notas musicais em Braille							Nome das figuras
	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si	
;	;	;	;	;	;	;	;	Semibreves
m	y	z	ç	é	á	è	ú	Semicolcheias
;	;	;	;	;	;	;	;	Mínimas
u	ô	ù	à	í	ü	õ	ò - w	Fusas
;	;	;	;	;	;	;	;	Semínimas
v	n	o	p	q	r	s	t	Semifusas
;	;	;	;	;	;	;	;	Colcheias
x	d	e	f	g	h	i	j	Quartifusas

Fonte: União Mundial de Cegos (2004).

Nota: Dado adaptado pelo autor (2024).

No Musibraille, é possível digitalizar as notas e pausas de duas maneiras: utilizando as letras no teclado do computador ou através de uma função que imita o estilo de digitação da máquina de escrever Perkins, usando seis teclas específicas. Dessa forma, o texto musical é exibido na tela do computador, e a leitura e altura das notas são realizadas em tempo real por meio de um sintetizador de música MIDI. Após a transcrição, o arquivo pode ser salvo no formato MUSIC-XML, permitindo sua transferência para outros programas (Borges; Tomé, 2023).

Figura 6 - Representação das pausas e notas musicais em braille.



Fonte: Cópia direta da tela do software Musibraille.

O Musibraille desempenha um papel importante na interação social no processo de ensino-aprendizagem musical para pessoas com deficiência visual, especialmente para aquelas que nasceram cegas. Ao traduzir partituras para o sistema braille, ele torna-se um recurso pedagógico acessível e inclusivo. Este *software* facilita a prática da leitura e escrita musicais em braille, permitindo que educadores orientem os alunos na compreensão da música através do tato. Mesmo sem formação específica em música ou grafia musical braille, os professores de artes podem usar o Musibraille para ensinar os valores proporcionais das figuras musicais e lançar os princípios da leitura e escrita musical, tanto em tinta quanto em braille. Além disso, o *software* cumpre o seu papel ao promover a inclusão de alunos cegos no ensino da notação musical através da musicografia braille, simplificando a transcrição de

partituras e permitindo o compartilhamento de materiais entre os alunos (Borges; Tomé, 2023).

A utilização do Musibraille possibilita o desenvolvimento de novas metodologias educacionais no ensino de música clássica, ampliando as capacidades dos educadores em criar e aplicar estratégias pedagógicas inovadoras. O *software* inclui um Dicionário para auxiliar na compreensão dos códigos da grafia tátil e um Editor de Texto que complementa as partituras com informações adicionais em tinta. Essas ferramentas tornam o aprendizado mais acessível, permitindo que alunos cegos desenvolvam habilidades na leitura e escrita musical tátil (Cucchi, 2013; Tomé, 2016; Tudissaki, 2020; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022; Borges; Tomé, 2023).

Apesar de existirem programas com mais funcionalidades, o Musibraille se destaca por ser gratuito e em constante aprimoramento. Ele atende às necessidades específicas dos alunos cegos iniciantes na educação musical especial e de professores, agilizando o acesso e provendo a acessibilidade às informações, transcrevendo partituras com rapidez (Gama, 2023).

Conforme os dados levantados por Tudissaki (2020), a memória musical é considerada essencial para a performance do músico, sendo um pré-requisito em diversas situações. O processo de memorização incorpora aspectos importantes como emoções e expressões corporais durante a audição. Os músicos profissionais, na sua maioria, executam as obras musicais de memória. Nesse sentido, o músico cego deve desenvolver a sua capacidade de memorizar as partituras para executá-las sem o auxílio da leitura. Isso não significa que essas pessoas possuem capacidades superiores, mas sim que treinaram a sua mente para organizar as informações. Trata-se de um exercício diário.

Para a psicóloga Eliane Leão (2013), citada por Tudissaki (2020), a memória musical é composta por vários tipos de memória, como imagética musical, auditiva operacional, imagem mental, audição mental, percepção auditiva e memória tonal. Esses tipos de memória permitem ao músico antecipar, recuperar e reter elementos musicais, facilitando a compreensão e as ações no estudo musical. Na harmonia e no contraponto, a memória visual

auxilia o músico na relação dos acordes, enquanto um esquema mental bem definido auxilia na internalização das partituras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A musicografia em braille é uma adaptação específica do sistema braille para a notação musical, representando duas formas de escrita distintas, cada qual com as suas peculiaridades. A notação musical convencional utiliza uma ampla diversidade de símbolos, cada um com significados específicos. Em contrapartida, a musicografia braille é composta por 63 caracteres que representam diferentes elementos musicais. Muitas vezes, a combinação de dois ou mais caracteres é necessária para representar um único símbolo da notação musical convencional, tornando o seu aprendizado e ensino desafiadores (Keffer, 2020; Borges; Tomé, 2023).

Para que um professor de artes seja capaz de ensinar conteúdos de música clássica a estudantes cegos, é imprescindível que ele possua conhecimento da teoria musical e compreenda a grafia tátil. Isso é necessário para mediar o processo de aprendizado da leitura e escrita de partituras, considerando as dificuldades impostas pela ausência de recursos adaptados e pelo domínio exigido de ambas as formas de escrita (Keffer; Melo; Zattera, 2021).

Os estudos mencionados no texto apontam que o sistema braille é essencial para a autonomia de pessoas cegas, especialmente no acesso à informação e à educação. No entanto, aprender a notação musical por meio do braille apresenta desafios significativos, exigindo que os alunos assimilem dois sistemas de escrita distintos (Cucchi, 2013; Keffer, 2020). Esse cenário justifica a introdução de ferramentas pedagógicas inovadoras, como o *software* Musibraille.

O Musibraille é um *software* gratuito que surge como recurso pedagógico de grande relevância. Com uma interface intuitiva e acessível, ele permite que estudantes cegos associem e internalizem os símbolos musicais aos caracteres braille, promovendo acessibilidade, inclusão e autonomia nos estudos musicais (Tomé, 2016; Keffer; Melo; Zattera, 2021, 2022). Além disso, possibilita que professores de artes, mesmo sem domínio da

escrita braille, utilizem a tecnologia para mediar o aprendizado, acompanhando o progresso dos alunos e garantindo o desenvolvimento das suas habilidades musicais (Borges; Tomé, 2023).

A leitura e a escrita em alto-relevo apresentam dificuldades adicionais para estudantes com cegueira congênita, especialmente devido à falta de estímulo tátil adequado. Nesse contexto, o Musibraille desempenha um papel fundamental ao incorporar um sintetizador de voz, que auxilia na leitura do conteúdo exibido na tela. Essa funcionalidade não apenas facilita o aprendizado da notação musical, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades gerais de leitura e escrita musical (Cucchi, 2013; Gama, 2023).

Apesar de avanços significativos, o Musibraille ainda enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a limitação na transcrição de textos musicais que envolvem múltiplas pautas e instrumentos, como peças para coro e piano, comuns no ensino musical (Keffer; Melo; Zattera, 2021). Para superar essas barreiras, é necessário que o software passe por um contínuo desenvolvimento, com funções que suportem a execução simultânea de obras mais complexas e aprimorem a experiência dos usuários.

A inclusão de alunos cegos no ensino de música é uma possibilidade real, mas ainda depende de esforços para melhorar a acessibilidade e ampliar o apoio estatal, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação musical de qualidade (Gama, 2023). Por meio da colaboração entre professores e alunos, é possível construir trajetórias de aprendizado mais inclusivas, valorizando a pesquisa e a prática pedagógica.

Ao adquirir proficiência na lectoescrita musical em braille, estudantes cegos podem ser plenamente integrados ao contexto da educação musical inclusiva. Essa habilidade permite-lhe desenvolver o hábito da leitura e escrita musical, promovendo a sua autonomia nos estudos e, na prática musical (Keffer; Melo; Zattera, 2021).

Dessa forma, o Musibraille é um instrumento que facilita a conversão de partituras para o formato braille. Ele oferece suporte pedagógico contínuo ao ensino musical adaptado,

criando oportunidades mais equitativas para estudantes cegos no Brasil (Tomé, 2016; Borges; Tomé, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a inclusão de pessoas cegas no ensino musical, este estudo desempenha um papel relevante na garantia do direito à educação musical, ao mesmo tempo, em que facilita o acesso e a participação desses estudantes no processo de aprendizagem. A música, sendo uma linguagem universal, transcende barreiras e pode ser apreciada por todos, incluindo aqueles com deficiência visual. A integração dessas pessoas no ambiente educacional musical não apenas enriquece as suas experiências, mas também promove a interação social e o compartilhamento de conhecimentos históricos e culturais, essenciais para uma educação mais ampla e significativa.

A inclusão, princípio fundamental da educação contemporânea, assegura que todas as pessoas, independentemente das suas características biológicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Este estudo propõe-se a avançar na inclusão social e educacional de indivíduos cegos, ao mesmo tempo, em que contribui para o enriquecimento cultural na educação musical. No contexto do desenvolvimento cultural musical, a interação entre professor, aluno e material didático é um componente vital. O professor deve oferecer um ensino adaptado às necessidades individuais de cada aluno, enquanto o aluno deve ser encorajado a se engajar ativamente no processo de aprendizagem. Paralelamente, os materiais didáticos precisam ser ajustados para atender às especificidades de cada aprendiz, garantindo assim uma eficácia educacional significativa para pessoas cegas.

A pesquisa demonstra que estudantes com deficiência visual total podem adquirir habilidades na leitura e escrita de música em braille com o suporte do *software* Musibraille. A inclusão de pessoas cegas no ensino musical é plenamente viável através da sinergia entre professor, aluno e recursos tecnológicos. O Musibraille é um recurso útil para o ensino dos valores proporcionais das figuras musicais a estudantes cegos do quinto ano da educação básica. Para maximizar o aprendizado, o professor deve orientar o aluno no uso dos comandos

básicos e na configuração das páginas, facilitando o processo de aprendizado oral e escrito, iniciando com as colcheias.

A prática da escrita de figuras musicais em braille pelo aluno deve ser incentivada, utilizando tanto as teclas do teclado quanto a função de digitação Perkins do *software*. O Musibraille, ao permitir uma interação direta e acessível com as partituras, se consolida como um recurso indispensável para a inclusão de estudantes cegos no ensino de notação musical, promovendo a sua integração nas atividades musicais. Embora seja uma ferramenta pedagógica para a formação em partituras táteis, o Musibraille não deve substituir a prática manual da leitura e escrita tátil, que é igualmente fundamental.

O uso do programa tem o potencial de mitigar as dificuldades que os estudantes cegos enfrentam no acesso às partituras, desde que sejam seguidos procedimentos prático-metodológicos adequados e se disponham de partituras transcritas no formato MusicXML. Por meio do Musibraille, o professor é capacitado a incluir e qualificar pessoas cegas no processo de aprendizagem de maneira justa, inclusiva e eficiente, promovendo práticas educacionais que incentivem a superação das limitações impostas tanto pela cegueira quanto por fatores sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, J. A.; TOMÉ, D. Musicografia Braille: informação e comunicação com a ferramenta digital Musibraille. **Diálogos Sonoros**, v. 2, n. 1, p. 1-29, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/32191/version/36259>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUCCHI, K. D. **Software Musibraille**: a interface entre educador leigo em musicografia Braille e educando cego. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://www.musibraille.com.br/textos/dissertacao_katia_cucchi.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GAMA, A. M. da C. **Olhares de quem tem outras formas de ver**: aprendizagem musical na perspectiva de pessoas com deficiência visual. 2023. 130 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/47155/1/2023_Andr%c3%a9aMen%c3%aaizesdaCostaGama.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

KEFFER, W. **Os processos intrapsíquicos de conteúdos e conceitos da notação musical para discentes cegos**: estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_14923_01.%20Vers%C3%83o%20final%20da%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

KEFFER, W.; MELO, D. C. F.; ZATTERA, V. **As dificuldades dos docentes nos processos intrapsíquicos da notação musical de pessoas cegas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/10/ebook_As-dificuldades-dos-docentes.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

KEFFER, W.; MELO, D. C. F.; ZATTERA, V. O processo de leitura e escrita de partituras e os desafios da cegueira congênita na perspectiva de Vigotski. **Revista da Abem**, v. 29, p. 28-46, 2021. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/article/view/971596>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PRIOLLI, M. L. de M. **Princípios Básicos da Música para a Juventude**. 1. vol., 53 ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Editora Casa Oliveira de Músicas LTDA, 2012.

TOMÉ, D. **A infocomunicação em harmonia com a Musicografia Braille: proposta de plataforma digital inclusiva**. 311 f. Tese (Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade do Porto, 2016.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122779/2/357771.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TUDISSAKI, S. E. A performance musical das pessoas com deficiência visual. **Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, v. 7, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/22937/13516>. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS. **Novo manual internacional de musicografia braille**. Elaboração União Mundial de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 310 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Tomo V. Cascavel: Edunioeste, 2022. 488 p. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obra_completas.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: o que é e como pode refletir nas práticas pedagógicas

Luciana Bastos Santos⁵

Daysi Lange⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a proposta de Educação Integral a partir de documentos e trabalhos produzidos a nível internacional e nacional, como o da UNESCO em 2016, até chegar ao Referencial Curricular Municipal de Itaberaba-BA em 2021, sem perder de vista o que diferentes autores já discutiram a respeito da educação, de modo geral, e da educação formal, que inclui o papel das unidades escolares. A pesquisa é bibliográfica e documental. Considera diferentes contribuições de quem já se debruçou em estudos sobre a temática, que é citada em vários momentos da história da educação brasileira e mais amplamente difundida nos dias atuais. Os resultados mostram a importância de práticas que considerem os indivíduos em sua integralidade, como seres que pensam, sentem e agem dentro da escola e no meio em que estão inseridos, em um contexto local e global, cujas atitudes refletem das partes para o todo e vice-versa. Conclui-se que há um longo caminho a ser percorrido, já que precisa de planejamento e reformulação, mas que é o caminho. Os documentos norteadores já direcionam nesse sentido. Educação humanizada, holística e integral tem a ver com sustentabilidade e com o bem comum. A responsabilidade é de todos e para todos. O processo é compartilhado.

Palavras-chaves: educação; integralidade; bem comum

⁵ Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Itaberaba-BA. Mestranda em Ciências da Educação, Ivy Enber Christian University. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB. E-mail: luideiaeducacional@gmail.com.

⁶ Docente da Ivy Enber Christian University. Doutorado em Comunicação, Unisinos e Mestre em História, PUCRS. E-mail: daysilange@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Básica brasileira hoje, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96), está estruturada em diferentes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, cada uma com suas especificidades, objetivos e importância para o desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos.

Nesse cenário, as discussões a respeito da Educação Integral têm sido cada vez mais frequentes, dada a sua amplitude, já que visa garantir a aprendizagem nas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural. Vale destacar, entretanto, que tais debates acontecem há muito tempo, isto é, não se trata de um assunto tão recente no âmbito educacional. A Constituição Federal de 1988 assegura, no art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno **desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123, grifo nosso).

Dessa forma, nota-se que a ideia de considerar o ser humano em sua integralidade, embora continue sendo um grande desafio, teve diferentes influências ao longo da história, o que vai aparecendo nas normativas, a exemplo do grifo acima, art. 205, da nossa legislação, a Constituição Brasileira. Pensar e estruturar uma educação integral perpassa por variados fatores, análises, estudos e pesquisas, especialmente quando se trata de um país diverso e tão desigual como o Brasil.

Tais reflexões foram o ponto de partida para o artigo que aqui se apresenta. O que é educação? E educação integral, em que consiste? Como pensar a educação considerando a complexidade do processo de construção de conhecimentos? Quais práticas podem potencializar os princípios da integralidade no cotidiano da escola? O que se destaca em alguns documentos, teorias e contribuições de autores que estudaram sobre o assunto? Todo esse movimento está alcançando e influenciando a organização das propostas pedagógicas dos estados e municípios? De que maneira estão sendo incorporadas e difundidas?

Temos como objetivo geral refletir sobre a proposta de Educação Integral a partir de documentos e trabalhos produzidos internacional e nacionalmente, como o da UNESCO em 2016, até chegar ao Referencial Curricular Municipal de Itaberaba-BA em 2021, sem perder de vista o que diferentes autores já discutiram a respeito da educação, de modo geral, e da educação formal, que inclui o papel das unidades escolares

Pensando nisso, analisou-se inicialmente o conceito de Educação e de Educação Integral sob a ótica de determinados estudiosos, como Brandão (2007) e Libâneo (2022), alinhando com os preceitos oferecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entende-se que as ideias já ganharam grandes proporções, pois a comunidade internacional, por meio de um grupo de especialistas, aponta sugestões e caminhos viáveis a partir de algumas publicações, entre elas: *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A obra representa um marco global com a indicação de questões inerentes a um mundo em mudança e transformação, no qual estamos inseridos.

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 2000, Morin reúne reflexões acerca de problemas concernentes à educação, que muitas vezes são deixados de lado, mas que para o autor são primordiais para o que é denominado de “educação do futuro”.

A pesquisa apresenta ainda a perspectiva crítica educacional brasileira, retratada por Paulo Freire, ao defender o papel questionador e reflexivo dos sujeitos em prol da construção de uma sociedade mais democrática e justa, pautada nos princípios da igualdade. Sendo assim, são elencados alguns pontos do pensamento freiriano presentes nas obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). Avançando um pouco mais nas análises, são trazidos elementos da Pedagogia Histórico-crítica na compreensão de Dermeval Saviani (2011), o qual defende uma prática pedagógica voltada para uma sistematização significativa de saberes, permitindo a (re)elaboração de conexões entre as diferentes áreas do conhecimento e o contexto das práticas sociais, o que ajuda a tornar o ensino menos enfadonho.

Seguindo com a investigação, consultou-se o Referencial Curricular Municipal de Itaberaba (2021), na Bahia, construído pelos profissionais da rede. Nesse documento, buscou-se identificar a concepção de educação integral nas duas primeiras etapas da Educação Básica, bem como o que os profissionais pensam sobre os temas integradores e organizadores curriculares, tendo como base outros documentos e referenciais teóricos.

Os documentos e estudos analisados neste trabalho, direcionam para a importância de práticas pedagógicas voltadas para uma educação mais integrativa e significativa, considerando sempre que há desafios e um longo caminho a percorrer. Por isso, a responsabilidade é de todos, especialmente dos órgãos que regem a educação e propõem as políticas de organização e funcionamento das redes de ensino.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, incluindo documentos e trabalhos produzidos ao nível mundial, nacional e de redes de ensino específicas, tendo como suporte os materiais impressos e outras fontes como os *websites*.

Buscamos na base de dados do Google e em repositórios, a conceituação do tema a partir de palavras e expressões-chave, como: educação, educação integral, formação integral, bem comum.

A análise de livros, relatórios e documentos também contribuíram para a constatação acerca da relevância do tema, haja vista que ele tem sido o cerne de discussões importantes sobre a construção do conhecimento de forma contextualizada, que valorize o ser humano em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, motora, social, cultural. Isto é, em sua integralidade. Os desdobramentos do estudo, ao se pensar na organização das práticas pedagógicas e cenário educacional, podem ser explorados em novas pesquisas científicas.

MAS, O QUE É EDUCAÇÃO? O QUE QUEREMOS DIZER COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL?

A palavra “educação” é proferida nos mais variados espaços, situações e práticas sociais que se relacionam diretamente com o desenvolvimento de habilidades e competências dos seres humanos. Como afirma Brandão (2007), é impossível se desvincilar da educação:

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educação (Brandão, 2007, p. 7).

A partir daí, o autor trata sobre como a educação vai acontecendo ou deseducando, libertando ou dominando. Ele cita interações em comunidades indígenas e aldeias africanas, exemplifica o processo de ensino e aprendizagem e como ele se dá nas interações diárias, momentos em que as crianças observam, entendem, praticam e, consequentemente, ampliam saberes. Nota-se o seu encantamento ao mencionar o “envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens” (Brandão, 2007, p. 24), o que, segundo ele próprio, é parte do “tornar-se pessoa”.

Tratando do ensino formal, Brandão (2007, p. 26) aborda que a educação se sujeita à pedagogia, com situações próprias, demarca os papéis da escola, do aluno e do professor, gerando certas desavenças e reducionismos quanto à finalidade. É necessário pensar, portanto, sobre o papel crítico e reflexivo das práticas educativas no chão da escola e dar sentido ao que é proposto, o que não acontece sem a intencionalidade, porque o conhecimento construído nas unidades de ensino precisa fazer diferença nas interações que ocorrem nas várias esferas socioculturais. Em outras palavras, precisa fazer diferença para além das paredes da sala de aula ou da sala de referência.

Nessa perspectiva, os preceitos da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, compartilhados nas ideias e contribuições de Libâneo (2010, p. 26), mostram que o conceito de educação está sendo ampliado, “decorrente da complexificação da sociedade e diversificação das práticas educativas”. Tudo isso atrelado aos processos, estruturas e conjunto de ações pedagógicas permeadas por relações mútuas do contexto histórico-social.

Diante do exposto, é possível lembrar de algo amplamente difundido nos últimos tempos: a educação integral dos sujeitos. O que queremos dizer com a Educação Integral?

A Educação Integral, como o próprio nome sinaliza, está relacionada a uma formação mais integrada. Prioriza o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões, o que favorece a autonomia, identidade, criticidade e responsabilidade diante da coletividade, entrelaçando-se com os desígnios da sustentabilidade ao indicar que a interação entre o que se aprende e prática é indispensável.

A Educação Integral requer também uma reflexão sobre todos os envolvidos no processo e, fundamentalmente, nas práticas docentes e nas grades curriculares daqueles que passaram por uma formação idealizadora de uma aprendizagem passiva, com a abordagem teórica dos conteúdos.

Nesse itinerário, a BNCC (2017) reforça o compromisso com uma educação que objetive o desenvolvimento humano global, que esteja atenta à pluralidade e, com igual importância, à singularidade dos sujeitos de aprendizagem; uma educação que acolha e inclua na medida em que constrói e potencializa os processos educativos “com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, e também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2017, p. 12).

A integralidade como princípio pedagógico não deve ser confundida, todavia, com o ensino em tempo integral, visto que está além da ampliação do tempo de permanência na escola, enveredando-se também pelos desafios das políticas públicas articuladas às diferentes realidades, a fim de que a fragmentação do conhecimento seja minimizada através do protagonismo de quem aprende e de quem ensina ou, ainda, de quem aprende e ensina como uma via de mão dupla, numa ação mediadora horizontal. Aspecto esse, que não se constitui apenas de um fundamento nacional, haja vista que a comunidade internacional, por meio de um grupo de especialistas, organizou um documento tratando do assunto, conforme análise a seguir.

REPENSAR A EDUCAÇÃO: RUMO A UM BEM COMUM MUNDIAL?

A UNESCO, fundada em 1945, ao término da Segunda Guerra, tem como principal objetivo a manutenção da paz mundial com a colaboração da educação, cultura e ciência. Ao

elaborar projetos, fomenta iniciativas e auxilia na implementação de políticas públicas que visam, entre outras coisas, o amplo acesso à educação de qualidade e desenvolvimento sustentável. Um dos seus documentos: Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?, 2016, incita pensar sobre a educação no século XXI e sobre os seus desafios ao considerar e valorizar as diversidades e princípios essenciais a uma convivência social, ética e promotora do bem comum.

Na introdução, ressalta as mudanças que vêm ocorrendo em larga escala a nível mundial, assim como a ideia humanista da educação, que complementa e amplia outras duas produções anteriores, a saber: Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã (1972) e, Educação: um tesouro a descobrir (1996) – indicadas no trecho do documento já citado (UNESCO, 2016). Na sequência, é possível acompanhar que a obra, Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?, foi estruturada em quatro partes que se complementam, ao passo em que faz um convite ao diálogo, tendo por base os princípios de “respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada” (UNESCO, 2016, p. 18).

Na primeira parte, reafirma-se o compromisso com uma sustentabilidade que envolva a todos de modo local, mas também global. O mundo interconectado e independente tem alcançado grande complexidade, progressos e desafios presentes no contexto educacional quando se fala em aprendizagem de qualidade, significativa e relevante.

Na segunda parte, há uma valorização da abordagem humanista, que é uma abordagem integrada dos sujeitos com foco num processo de ensino e aprendizagem que inclua e não marginalize, que não sobreponha determinadas habilidades e competências em detrimento de outras, pois o equilíbrio nos planejamentos e práticas contribui com a construção do pensamento crítico e resolução de problemas reais.

Os quatro pilares da educação, dentro de tal viés, são como uma mola propulsora para atingir esse equilíbrio, pois objetivam uma educação formal que não hierarquize conhecimentos e assegure um desenvolvimento humano sustentável. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (a conviver) se entrelaçam positivamente com a proposta de Educação Integral, posto que dizem respeito,

respectivamente, ao conhecimento geral e de matérias específicas, à apropriação de habilidades profissionais e competências para lidar com ocorrências individuais e coletivas, ao desenvolvimento da personalidade, autonomia, responsabilidades pessoais e grupais; e à percepção do outro na sua individualidade e nas relações interpessoais.

Os quatro pilares aproximam-se ainda de trechos de documentos importantes que norteiam a trajetória da educação brasileira, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), quando dizem que os sistemas de ensino e as escolas devem adotar os princípios éticos, políticos e estéticos; e a BNCC (Brasil, 2017), que traz dez competências gerais como necessárias em todas as etapas, desdobrando-se nos fundamentos dos pilares já rememorados.

Um tópico que merece destaque é quando o material chama a atenção para o papel dos professores como mediadores na construção do conhecimento e deixa claro que eles não podem ser substituídos pelas tecnologias digitais. Ao tratar da “desprofissionalização” (p. 58), são sugeridas ações reversivas com propostas formativas e condições mais atraentes de trabalho, desde a valorização salarial às perspectivas de carreira.

A terceira parte é dedicada aos pontos e contrapontos da formulação de políticas educacionais num mundo complexo, como uma soma de esforços contínuos e fundamentados, cujas responsabilidades não sejam dedicadas exclusivamente à educação, que enfrenta diariamente a crescente distinção entre as diferentes realidades que se reúnem no espaço escolar, fomentando a implementação de políticas mais inclusivas. Então, subentende-se que responsabilidades compartilhadas refletem num futuro também compartilhado.

Por fim, a quarta parte, recoloca a educação como um “bem público” e direito fundamental que oportuniza o acesso a tantos outros direitos em igualdade de oportunidades, porque a validação dos conhecimentos tem a ver, antes de tudo, com sua disponibilidade e meios de acesso para tornar-se um “bem comum mundial”, como uma via de mão dupla em que o sentimento de pertencimento vai se expandindo e as pessoas passam a ter uma visão de esforço social coletivo.

O documento evoca reflexões, análises sobre a prática, convoca para a assunção de responsabilidades, explicita o porquê (ou os porquês) da preocupação com a educação e aponta caminhos a serem seguidos. Deixa claro que o percurso é longo e que não é tão simples quanto parece, contudo, evidência que os primeiros passos devem ser dados o quanto antes, que não há tempo a perder, que há ameaças gritantes e necessidades urgentes. Há riscos, porém, há possibilidades. Há desafios, porém, há oportunidades.

A publicação alcança o seu propósito quando estimula o debate sobre questões de um sistema educacional tradicionalista que ainda segregá e divide o todo em partes isoladas e dificulta uma visão integral de quem ensina aprendendo e de quem aprende ensinando.

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

A palavra “saberes” tem a sua origem etimológica no latim *sapiō – ere, ter sabor, conhecer*. Ao iniciar a leitura de *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin (2000), é possível descobrir como esse “sabor”, na verdade, esses saberes, vão surgindo nas situações que o autor chama de cegueiras, erros, princípios, ensino, incertezas, compreensões e circuitos em meio aos sete capítulos. Todavia, é preciso dizer que não se trata de um programa educativo, e sim pontos que são pouco difundidos e/ou, via de regra, são ignorados quando se discute sobre os processos que envolvem construção e ampliação de conhecimentos.

Para começar a análise do documento, é pertinente trazer a transcrição de um trecho presente no prólogo, como sendo o resumo das ideias centrais da obra, quando identificamos: “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (UNESCO, 2000, p. 15). Uma citação que aponta para as dimensões que marcam a Educação Integral. Para Morin (2000), o conhecimento é propício ao erro e à ilusão, fator que deve ser reconhecido para que as situações sejam ponderadas com mais criticidade.

O mundo enfrenta constantes transformações e o mesmo acontece com o conhecimento, que não é estático, mas passível de novas (re)elaborações e (re)conexões. A racionalidade é um meio de proteção, desde que não perca de vista a subjetividade e a afetividade para permitir o conhecimento complexo. A complexidade se configura no

momento em que o acesso às informações se torna cada vez mais fácil, em tempo real. No entanto, isso não é suficiente. A articulação e ligação entre as informações requerem um maior aprofundamento, o que gera conhecimento, criatividade e, por conseguinte, a inovação, tão cabível ao que é local e global.

Os saberes, quando compartimentados e separados, como se estivessem guardados em gavetas que são abertas uma de cada vez, fazem submergir o contexto, o global, o multidimensional e “o que está tecido junto”. “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (Morin, 2000, p. 46).

A condição humana, na sua unidade, não apaga a ideia de diversidade e vice-versa, pois ambas coexistem através da cultura e de maneira inseparável, a fim de que o entendimento, do que é antigo e a compreensão do novo, propicie a ampliação de saberes significativos. Quando as ações planejadas ocorrem na prática, os seus efeitos não são calculados de imediato e os resultados são imprevisíveis. Em contrapartida, há que se reconhecer a necessidade de uma educação em todos os sentidos, uma educação para a compreensão, que começa na Educação Infantil e vai sendo enriquecida nas transições e continuidades de cada etapa de ensino.

Propostas mais integradas e contextualizadas entretêm os participantes que agem sobre o conhecimento e auxiliam na interação concreta entre os objetivos de aprendizagem e as suas multirrelações com o mundo, um mundo marcado pelos aspectos individuais e sociais dos sujeitos. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), Morin propõe uma reflexão sobre o que se aprende para perceber como tudo isso vai impactar nas interações consigo mesmo, com o outro e com a sociedade. Ao final, fica apenas uma indagação: essa “educação do futuro” não seria a “educação do presente”? Os resultados podem ser a médio e longo prazo, mas os percursos devem ser trilhados no presente, no espaço e no tempo do “aqui e agora”. Em suma, é uma necessidade com caráter de urgência.

AS PEDAGOGIAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para falar sobre educação e sobre educação em uma perspectiva integral, é preciso retomar o significado do vocábulo *Pedagogia*, termo de origem grega (*paiados* – criança; *gogia* – acompanhar ou conduzir), que está relacionado às técnicas e estratégias que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Ela recebe influência de ciências como Sociologia, Filosofia, Psicologia e Antropologia

Indo além, algo que deve ser levado a sério nessa conjuntura, são as ideias da Pedagogia Crítica para evidenciar o estreito vínculo entre teoria e prática, onde a construção do conhecimento está atrelada às ideias, valores, pensamento crítico-reflexivo, conceitos e atitudes no sentido de garantir a autonomia dos sujeitos e a transformação das realidades. Aprender, aqui, complementa-se com a formação dos indivíduos como seres humanos. Amparando-se em Freire (1996), o ensino exige reconhecimento e assunção da identidade cultural, ao afirmar que:

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (Freire, 1996, p. 41).

Dessa maneira, na concepção freiriana, a educação dialoga com os valores humanos num movimento de vivências, experimentações, autonomia, construção coletiva e sensibilidade ao novo. O aluno é parte integrante do processo e precisa se sentir como tal, como uma pessoa de direitos e também de deveres, que pensa em si e no outro, aproximando-se assim, quem sabe, do que é chamado de “bem comum”, que no cotidiano enfrenta desafios e barreiras que são fruto da história educacional brasileira, com caráter reprodutivista. Todavia, estimular e possibilitar a interação nas diversas circunstâncias indica uma interação e intervenção no mundo, mesmo consciente dos condicionamentos (Freire, 2000).

Ao avançar nessa percepção, vale destacar ainda a Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Dermeval Saviani, ao defender que uma das funções da escola é oportunizar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, porém de uma maneira que não se caracterize como mera transmissão de conteúdos desprovida de sentido, que sobrecarrega os currículos e faz com que o olhar crítico ceda lugar a reproduções que se distanciam cada vez

mais de uma proposta contextualizada e com sequência lógica, que se relaciona com outros saberes já construídos.

Com efeito, ao afirmar que o saber é produzido socialmente, isso significa que ele está *sendo produzido* socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto, não é obra de cada geração independente das demais (Saviani, 2011, p. 68, grifo do autor).

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE ITABERABA: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS, 2021

O séc. XXI tem sido marcado por inúmeras mudanças como, por exemplo, no plano social, pelo papel das tecnologias digitais de informação e comunicação, da globalização promovendo transformações na vida política, econômica e cultural. A instituição escolar também é atingida pelo processo de transformações na sociedade, o que leva a promover uma crescente discussão e reflexão sobre a qualidade de ensino que deve ser oferecida aos educandos, especialmente da Educação Básica.

Abordagens da pedagogia, filosofia, sociologia, da gestão escolar, entre outras, são algumas áreas que procuram identificar os critérios determinantes da qualidade da educação recaindo em análises sobre o processo educacional e/ou pedagógico, as metas e resultados dos sistemas avaliativos, o desenvolvimento de habilidades e competências, o atendimento às necessidades dos educandos, entre outros. Inúmeras são as abordagens educacionais, não existindo uma metodologia única para a implementação de um processo qualitativo. Entretanto, é possível identificar que a qualidade de um ambiente educativo é determinante para o seu potencial educativo.

Atualmente, um dos aspectos a considerar é a mudança da abordagem tradicional (entrega e/ou transferência de conhecimento) para o paradigma humanitário voltado para o desenvolvimento holístico do sujeito social. O processo didático-pedagógico holístico proporciona a interligação entre educação e construção, sendo caracterizado pela oferta de atividades conjuntas, de cooperação e cocriação dos seus sujeitos, além de visar o mais completo desenvolvimento e autorrealização do indivíduo. Na abordagem holística, o docente e o educando são os sujeitos do processo pedagógico, pois a eficácia e a qualidade do processo didático-pedagógico são dependentes da participação ativa dos seus sujeitos sociais.

Nas reflexões sobre as necessidades de mudanças no espaço escolar, as novas ideias metodológicas assumem um papel de destaque, a partir da proposta de integração como forma de organizar os conteúdos, que promova uma educação que prioriza a integridade da percepção sobre a realidade e não mais, especificamente, uma educação para o domínio de uma certa quantidade de conhecimentos pelos alunos.

O atual Referencial Curricular Municipal de Itaberaba, 2021, é resultado da mobilização dos educadores da Rede Municipal de Ensino, iniciada em 2019. A sua construção envolveu a discussão de todas as etapas e modalidades formativas - Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo. O documento pode ser entendido como um conjunto de propostas norteadoras que buscam proporcionar as condições de uma educação plena.

Ao refletir sobre os referenciais elaborados, Educação Infantil e Anos Iniciais, é possível identificar a importância especial do lugar ocupado pelas respectivas formações. A Educação Infantil, sem se descuidar também do processo de transição, seguindo a perspectiva da formação integral, propõe, por exemplo, “um percurso educativo que dialoga com o cotidiano e pressupõe o desenvolvimento de projetos de vida, de construção de identidades” (Itaberaba, 2021, p.21). Ao propor a interação entre a instituição escolar e o ambiente sociocultural, entre o global e o regional, abre-se espaço para o desenvolvimento do processo de socialização, do reconhecimento social e da consciência de direitos e responsabilidades. A familiarização com o local proporciona o desenvolvimento do sentimento de pertença a um determinado grupo e, consequentemente, com a da própria identidade. Nesse sentido, o trabalho na creche e na pré-escola, estando voltado para a familiarização da diferença no convívio local, contribui para a construção e efetivação de uma sociedade democrática.

Segundo o Referencial Curricular Municipal de Itaberaba (2021, p. 43) “a educação integral enquanto concepção educacional baseia-se em 4 princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade”. Os princípios são interdependentes e próximos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, quando alertam que os decisores políticos devem garantir “uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e

promoverem oportunidades universais de aprendizagem ao longo da vida”. Ressaltamos também que o Referencial Curricular Municipal de Itaberaba (2021) segue a prospectiva de inúmeros documentos internacionais que reforçam o direito de todos à educação e, fundamentalmente com adoção de abordagens que atenda às necessidades educativas de cada indivíduo, quando estabelece, entre outros objetivos que:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990).

Em *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XX*, 2015; a Unesco reforça a importância da educação para os direitos humanos como uma das competências essenciais para um mundo em constante transformação. Entende que a educação para os direitos humanos almeja a construção de uma sociedade em que os direitos de cada pessoa sejam respeitados, onde os direitos e as responsabilidades sejam compreendidos e, as violações aos direitos, sejam reconhecidas.

Consideramos dois documentos para podermos elaborar uma compreensão sobre a atual realidade brasileira: A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), quando publicou um diagnóstico sobre a Situação dos Direitos Humanos no Brasil, 2021; infere sobre o processo histórico de discriminação e desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira e aponta para o “incremento das ameaças, ataques e assassinatos de defensores de direitos humanos.” (CIDH, 2021, p. 14). E o Banco Mundial através do Relatório de Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas, 2022, ao analisar o Índice de Capital Humano (ICH) a partir do impacto da Covid-19, nas áreas da saúde e educação, destaca a perda de mais de uma década de progresso no ICH brasileiro.

Cabe à escola, entre as suas atribuições, preparar os educandos para a vida numa sociedade democrática. Nesse sentido, a importância do eixo dos Direitos Humanos no Referencial Curricular Municipal de Itaberaba, 2021, permite que a educação para os Direitos Humanos seja possível através da construção dos laços de respeito pelas pessoas, entre o

indivíduo e a sociedade, a partir do estabelecimento de relações de responsabilidade e dependência mútua, desde o início da trajetória escolar, na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma área com grande amplitude e está intimamente relacionada ao desenvolvimento humano nas suas potencialidades. No âmbito escolar, tem a ver com o planejamento e a realização de atividades que compõem um processo formal de ensino e aprendizagem, levando em consideração as diretrizes, os documentos normativos, as diferentes realidades e os desafios que influenciam no cotidiano.

As vivências e experiências que acontecem na escola precisam estimular cada vez mais a reflexão, criticidade, autonomia e resolução de problemas, posto que a reprodução, memorização e aquisição de conceitos fazem-nos voltar a uma pedagogia tradicional, cuja ideia principal gira em torno do professor como transmissor de conhecimentos e os alunos como receptores, sem espaço para o diálogo e interação com as práticas sociais.

Não se pode esquecer que a visão de educação na atualidade deve contemplar também os princípios éticos e morais, bem como os aspectos cognitivo, motor, social e afetivo, sem supervalorização de nenhum deles, mas com foco no equilíbrio. É preciso entender as diferentes áreas do conhecimento. É preciso ponderar ainda que os indivíduos pensam, sentem e agem. Isso tem a ver com a individualidade dos seres, com a diversidade e com o bem comum. Isso tem a ver com Educação Integral, diante de tudo o que aqui foi exposto.

A partir dos conceitos abordados podemos apontar que o Referencial Curricular Municipal de Itaberaba concorda com o movimento internacional e nacional frente a relevância do problema de formar uma imagem holística do mundo, desde a primeira etapa da Educação Básica. Na concepção de complexidade da realidade e do mundo (multidimensional), a Educação Integral proporciona a apropriação de uma compreensão mais plena e profunda da sociedade e, consequentemente do mundo ao nosso redor, atribuindo prioridade ao desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e do autoconhecimento.

Os documentos e estudos analisados nesse trabalho, direcionam para a importância de práticas pedagógicas voltadas para uma educação mais acolhedora, integrativa e significativa.

Ter ciência dos desafios e organizar propostas que busquem minimizá-los é algo a ser considerado, porque a temática merece a atenção de todos, especialmente dos órgãos que regem a educação e propõem as políticas de organização e funcionamento das redes de ensino.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Relatório de capital humano no brasileiro**. Brasil: BM, 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099010001202310523/pdf/P174674014380006408bf90bbf678f4bc10.pdf> Acesso em: 12 mar. 2024.
- _BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, SP, Brasiliense, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/o-que-educao-40459498/40459498> Acesso em: 12 mar. 2024. 116 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 mar. 2024.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 12 mar. 2024.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 29 mar. 2024.
- CIDH. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. OEA, 2021. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/brasil2021-pt.pdf>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1996. 148 p.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP, UNESP, 2000. 63 p. Disponível em:

<https://groups.google.com/g/computacao-iftm4/c/ATvMr4bHAps?pli=1> Acesso em: 17 mar. 2024.

ITABERABA. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Básica e Apoio Pedagógico. **Referencial Curricular Municipal de Itaberaba – 2021**. CME/SMED/CEBAP, Itaberaba, BA, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, SP, Cortez, 2010. 208 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Elionara F. a Silva e Jeanne Sawaia. 2. Ed. São Paulo, SP, Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2000. 118 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4036622/mod_resource/content/2/Morin_sete%20saberes.pdf Acesso em: 14 mar. 2014.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP, Autores Associados, 2011. 137 p.

UNESCO. **Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF, UNESCO Brasil, 2016. 91 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670> Acesso em: 14 de mar. 2024

EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: uma revisão de literatura sobre a construção da educação ribeirinha

Aclilson Marcus Batalha⁷
Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos⁸

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre o processo histórico de construção da educação no Amazonas, destacando os principais marcos que consolidaram a educação no estado e a formação de professores, considerando as especificidades regionais, culturais e sociais. O estudo tem como objetivo discutir o desenvolvimento da educação no Amazonas, os desafios enfrentados pelos professores, além de conceituar Educação do Campo e Educação Rural, analisando sua relevância na formulação de políticas públicas para comunidades ribeirinhas. A metodologia baseou-se em revisão bibliográfica, utilizando bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e repositórios da Universidade Federal do Amazonas. Entre os resultados, destaca-se a influência dos movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Sem Terra), na promoção da Educação do Campo. A pesquisa também evidencia a carência de um currículo adaptado às particularidades da Amazônia, capaz de atender às necessidades locais, bem como a necessidade de maior atenção às dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática profissional. Conclui-se que, apesar dos avanços, persistem desafios significativos na efetivação de uma educação contextualizada e de qualidade na região, exigindo políticas públicas mais adequadas e uma formação docente que considere as realidades amazônicas.

Palavras-chave: educação de campo; professor no Amazonas; ribeirinho.

⁷ Mestrando Internacional em Ciências da Educação, com área de pesquisa em Metodologias Práticas na Educação – Ivy Enber Christian University. E-mail: aclilsonbatalhaspo@gmail.com

⁸ Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB (2019); Mestre (2015) em Ciências das Religiões pelo Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da UFPB. Atualmente é Professora Orientadora da Ivy Enber Christian University. Daffyanna@gmail.com

INTRODUÇÃO

Entender a construção e a formação da educação amazonense nos remete aos primórdios do processo de colonização e aos impactos da realidade atual em que estamos imersos, bem como, aos percalços e barreiras que foram construídas a partir desse modelo, sendo importante à discussão de como se estruturou a educação e como o contexto histórico e social da região contribui para o ensino e aprendizagem da população do campo. Devido a sua heterogeneidade esse ambiente fomenta a importância da discussão que permeia os entraves e percalços na construção da educação e formação de professores(as) na Amazônia.

A educação é instrumento de instrução e construção do conhecimento e do pensamento crítico social, ela transforma realidades e permite a alteração de sentidos e formas de vida, é direito público subjetivo respaldado na Constituição Federal de 1988, garantida a todos os brasileiros independentes de etnia, idade, raça ou religião, sendo dever do Estado e direito de todos, bem como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996. Portanto, tem respaldo legal para sua concretização, nos diversos contextos e particularidades do país, quando se adentra a realidade do Estado do Amazonas, percorrem-se diversas dificuldades e singularidades que envolvem a cultura, pluralidade, questões geográficas que tornam árduas a concretização da educação e formação de professores(as) no contexto amazonense.

A educação no campo conquistou reconhecimento e efetivação mediante a atuação dos movimentos sociais que historicamente lutaram pela garantia do direito à educação nas áreas rurais, encontrando amparo legal em um conjunto de políticas públicas específicas. Essas conquistas estão materializadas em importantes marcos normativos, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que estabelecem as bases para uma educação contextualizada; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que reforça a necessidade de currículos diferenciados; o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); e a Lei nº 12.960/2014, que consolida diretrizes específicas para o atendimento escolar nas comunidades

rurais. Esses instrumentos jurídicos não apenas asseguram formalmente o direito à educação no campo, mas também exigem a construção de um projeto pedagógico que considere as particularidades culturais, sociais e produtivas das populações campesinas, representando avanços significativos na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e adequada às realidades do campo.

No cenário amazônico prevalecem particularidades que são específicas da região das quais necessitam um olhar e uma formação contínua e condizente com a realidade dos profissionais da educação, principalmente quando se trata do eixo cidade e campo. Segundo Borges *et al.* (2022, p. 4), "[...] a formação contínua dos(as) professores(as) do campo na Amazônia é um desafio, porém se tem tornado possível por meio de processos formativos que permitem o diálogo entre as universidades, as escolas do campo e as comunidades [...]".

Inegavelmente, a formação de profissionais da educação na região amazonense requer um olhar mais apurado principalmente pelas especificidades típicas da região, no contexto amazônico prevalecem muitas comunidades tradicionais, que sustentam os seus modos de vida, formas de trabalho, organização social, modos de educar e práticas religiosas diferenciadas. Seguem ritos tradicionais nas formas do preparo de alimento, período e formas de pesca, cultivo de plantas, mistérios da floresta e muitos outros (Diegues, 2009).

Entender os aspectos geográficos, socioeconômicos e políticos da educação rural no Amazonas contribui, sobretudo, para a formação de estratégias e manejo da formação de professores e alunos(as). É importante destacar a lacuna existente na literatura referente à educação no campo amazonense, bem como, quanto à formação de professores(as) voltados para a educação ribeirinha, tornando importante a fomentação de literatura acerca desse assunto que contribui para a construção de conhecimento.

Esse estudo pretende realizar uma revisão de literatura sobre os principais artigos que trabalham o debate sobre a educação ribeirinha ou do campo no Amazonas, bem como a formação de professores (as), com ênfase na educação voltada para as áreas rurais. Para tanto, foram consultados artigos científicos indexados na plataforma SciELO e dissertações de mestrado relacionadas ao objeto de estudo, selecionados por sua relevância em um campo de estudo ainda incipiente. Desse modo, foram discutidos os principais eixos: a educação no

contexto amazônico; a educação na perspectiva de campo ou ribeirinha e as principais barreiras e percalços na formação de professores (as) no Amazonas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, focando na análise de artigos e documentos recentes que discutem a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O método qualitativo permite uma análise aprofundada dos discursos e contextos, privilegiando a interpretação crítica dos dados em vez de quantificá-los. A pesquisa bibliográfica baseia-se em teóricos como Sacristán (2000) e Dourado (2015), além de resoluções como a CNE/CP nº 2/2019, que estabelece diretrizes para a formação docente.

Segundo Debus (1997), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que envolve os pensamentos e sentimentos das pessoas sobre um determinado assunto. De um ponto de vista mais profissional, este tipo de formação continuada deve orientar principalmente o desenvolvimento do conhecimento educacional e do conhecimento político, com o objetivo de enriquecer continuamente as ações educativas anteriores e a sensibilização. Sociedade globalizada, complexa e contraditória. Pode-se dizer que ela opera com um universo de significados, de apontamentos reais, de documentos reais, de fatos, de motivações, e esse modo de pesquisa vai muito além de seus desejos, crenças, valores e atitudes. Segundo Silva (2008, p. 29), “[...] uma abordagem difere da outra porque o paradigma qualitativo não coloca a estatística no centro do processo de análise do problema [...]. Para Marconi e Lakatos (2008, p. 269).

[...] o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento [...].

Assim sendo, entende-se que a pesquisa é o meio de aprimorar e buscar novos horizontes com o propósito de desenvolver no educando, habilidades que vão muito além de

suas competências, isto é, torna-se o indivíduo altamente curioso naquilo que almeja alcançar. Para Andrade (2010, p. 25):

[...] A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizaram pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas [...] (Andrade, 2010, p. 25).

Para a coleta de dados, foram selecionados artigos científicos, teses, dissertações e publicações em revistas especializadas, extraídos de bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e repositórios universitários. Os critérios de busca incluíram produções dos últimos cinco anos, utilizando os seguintes descritores: "educação ribeirinha" e "educação no Amazonas", com o objetivo de mapear as discussões mais recentes sobre a temática investigada, seguido de uma revisão bibliográfica para consolidar conceitos fundamentais.

A metodologia também incluiu a análise das políticas educacionais, identificando contradições e impactos na prática pedagógica. Foram destacados dois artigos recentes que abordam o objeto de estudo da presente pesquisa, utilizando-os como base para reflexões sobre a formação continuada de professores(as). A abordagem qualitativa permitiu explorar as nuances do tema, como a relação entre a BNCC e a instrumentalização da formação docente em prol de interesses capitalistas.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A Amazônia possui um imenso território no qual demanda um olhar específico e característico para essa região, ou conforme Marques (2019), a Amazônia é o maior bioma brasileiro, sendo de difícil delimitação e identificação das reais fronteiras, por dois motivos: primeiro, porque ela ultrapassa as fronteiras do Brasil; segundo, porque as delimitações mudam conforme o critério utilizado (floresta, clima, relevo ou bacia hidrográfica). Nesse sentido, Ferreira (2018) destaca que a escola, ao conhecer a lógica de aprendizagem nos espaços socioeducativos da comunidade, permite com mais justeza e adequação uma

educação escolar culturalmente contextualizada, desejo e trabalho do movimento da Educação do Campo no país e na Amazônia.

Ao refletir sobre o contexto histórico da educação na conjuntura amazonense, remonta o processo de colonização que reflete na formação da sociedade e traz a construção da realidade na qual hoje estamos inseridos. A educação partindo do período pré-colonial nos moldes jesuítas contribuiu para a deterioração da cultura, saberes, etnias e línguas dos povos indígenas, ou segundo Piletti (2010, p.34), “[...] Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos [...]. Tratava-se de um processo de educação para moldar principalmente os povos originários, sua forma de vida e também de linguagem e cultura, apagando assim os costumes e tradições desses povos.

É relativamente importante reconhecer como esse processo histórico foi construído e de que forma contribuiu para a formação e educação no estado do Amazonas, e como isso reflete atualmente. Partindo do pressuposto do viés de um modelo civilizador, Rodrigues (2023) desenvolve a seguinte argumentação: “[...] já que os povos amazônicos foram inseridos em um contexto de mudanças históricas, submetidos à ideia de civilização trazida pelos colonizadores [...].”

Esse modelo impregnado é favorável à manutenção de poder, dizimando assim a cultura própria e os costumes da região amazônica. Nesse sentido, aqui, quando se apropria do conceito ou noção de “civilização”, nos remete a um modelo mais doutrinador e controlador, ou se apropriando do conceito de civilização. Para Nobert Elias, o processo civilizador é “[...] uma mudança na conduta e sentimentos humanos [...]” (1994, p. 70).

A complexidade da construção da educação no contexto amazonense traz a importância de se aprofundar sobre a educação e como o processo histórico contribui para a fomentação da educação no Amazonas, ou conforme Santos (2001, p. 38499) destaca “[...] o estado do Amazonas com a sua diversidade de ecossistema e sociodiversidade de culturas e desigualdade sociais, abre em simultâneo, perspectivas de desenvolvimento devido a sua riqueza natural e conflitos culturais sem igual [...]”. Os impactos trazidos pela colonização refletem como se sucedeu o processo civilizatório na Amazônia, aqui compreendido na noção

de degradação da cultura local, e dizimação dos hábitos e costumes desses povos. Do exposto, Nobert Elias (1994, p. 64) assinala:

[...] uma fase fundamental no processo civilizador foi concluída no exato momento em que a consciência de civilização, a consciência de superioridade de seu próprio comportamento [da burguesia] e sua corporificação na ciência, tecnologia ou arte começaram a se espalhar por todas as nações do Ocidente [...].

A educação no contexto amazônico possui particularidades inerentes à região, permeada por costumes, crenças e cultura peculiar que envolve saberes tradicionais, segundo Santos (2001, p. 38499), "[...] no Amazonas as populações indígenas de diferentes etnias e os 'caboclos' (moradores nativos da Amazônia brasileira) que subsistem da agricultura, caça e pesca aparentemente, convivem bem entre si e com a natureza de forma harmoniosa [...]" . Segundo Vasconcelos (2017 *apud* Calazans; Castro; Silva, 1981), os povos do campo não foram consultados sobre as próprias necessidades, não participaram da construção e nem das avaliações das ações educativas dos territórios rurais, as quais foram forjadas em laboratórios, gabinetes, por agentes externos à realidade local ou regional, geralmente, com discursos etnocêntricos e autoritários.

É importante ressaltar que há uma diferença entre os descritores Educação do Campo e Educação Rural. Para Souza (2006), essas categorias possuem diferenças relacionadas aos sujeitos. Enquanto para a Educação Rural, o Estado com suas políticas e ações em diferentes esferas, é o sujeito central, para a Educação do Campo os sujeitos centrais são os movimentos sociais populares do campo. Para Cardart (2008, p. 70), é possível observar mediante a análise da literatura que um termo em construção, pois o "[...] paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário [...] tem raiz na materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere [...] é um conceito em movimento como todos os conceitos [...]" .

Um marco crucial foi à realização do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas, que ocorreu nos dias 5, 6 e 7 de maio de 1982 em Manaus, no qual contou com a participação de professores(as), e do educador Paulo Freire que realizou uma palestra com o tema "[...] O significado da escola para a população rural [...]" , juntamente com a participação de instituições importantes da sociedade amazonense que fomentaram essas discussões

(Vasconcelos, 2017). Entender a estruturação do processo histórico no Amazonas é importante para reconhecer a dinâmica atual de como se trabalha a educação no campo, ou a educação rural, mais apropriadamente a educação Ribeirinha que remete a uma nomenclatura mais própria e específica da região amazonense. Como mencionado anteriormente, no Amazonas, as populações indígenas de diferentes etnias e os “caboclos” (moradores nativos da Amazônia brasileira) que subsistem da agricultura, caça e pesca, aparentemente, convivem entre si e com a natureza de forma harmoniosa (Santos, 2021, p. 38499).

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE CAMPO OU RIBEIRINHA

O enfoque sobre o estudo acerca da educação no/do campo fornece subsídios para entender como se deu o processo de construção e fomentação da educação ribeirinha, e os sujeitos coletivos envolvidos nessa construção. A temática da educação às minorias suscita debates necessários, partindo da concepção de exclusão social, cultural e econômica desse grupo, e principalmente como se deu a mobilização para a construção desse direito às populações minoritárias. Conforme afirma Vasconcelos (2017, p. 10):

[...] O sujeito do campo produz cultura com características que diferem a partir de cada região e se explicam através dos diferentes trajetos evolutivos resultantes das estratégias de adaptação, principalmente, aos recursos naturais da terra, as necessidades de consumo e reprodução da família. Esse indivíduo se compõe também na diversidade dos povos que nela habitam como indígenas, quilombolas, europeus, caboclos – os povos originários da floresta [...].

O termo Educação Rural ou Educação para o meio Rural, foi utilizada na literatura para estudo antes do século XXI, fomentando as construções e discussões para a fomentação no estudo deste conceito, e serviram de base para a literatura, dando visibilidade às escolas de campo, e à educação no campo (Rangel; Carmo, 2011). É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo acarreta novos aspectos na constituição de um ensino de qualidade no campo, com propostas pedagógicas e curriculares adversas ao modelo padrão de ensino pautado na lógica hegemônica, que exclui da escola, crianças e jovens que moram no meio rural (Ferreira, 2018).

Faz-se importante destacar as primeiras construções acerca dos estudos sobre a educação voltada para o campo, que alguns autores começam a desenvolver em 1980,

Calazans (1993), Calazans, Castro e Silva (1981), e Brandão (1984), apontam que há uma aversão em relação à realidade das escolas das comunidades, a estrutura física, formação de corpo docente, bem como também uma falta de preparo no currículo implantado para as escolas do campo. Para Maia (1982, p.27), “[...] uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo era promover a fixação “do homem ao campo”, impondo ainda uma educação voltada ao conservadorismo da sociedade [...].

A literatura aponta que as primeiras construções acerca da categoria “[...] educação no campo [...]”, surgiram como uma discussão coletiva em 1990, principalmente através do Movimento Sem Terra (MST), e alguns autores denotam as primeiras discussões sobre a EC, a partir do século XIX. Calazans (1993), traz a concepção da educação em moldes assistencialistas. Ao utilizar-se da terminologia “ribeirinho”, passamos a descrever conceitualmente este termo, ou conforme aqui entendida também como comunidades ribeirinhas se apropriando como referência para as comunidades locais amazonenses, de acordo com suas particularidades e singularidades, ou de acordo com Fernandes e Moser (2021), ribeirinhos são aqueles sujeitos que habitam as margens dos rios, cuja organização social remonta o período pré-colonial, e possuem costumes próprios de subsistência e vivem especialmente do extrativismo, da caça, da pesca, e dos conhecimentos herdados dos povos indígenas.

Os direitos sociais, como o direito à educação, à saúde, à vida, à moradia e ao trabalho na perspectiva da sustentabilidade, concebidos, foram palco de lutas e reivindicações ao longo de décadas. Com a educação no campo não diferiu a luta pela concretização da educação no campo traz viés ideológico e possui dimensões políticas, das quais suscita a importância de assegurar os direitos básicos, e constitucionais, envolvendo o direito a escola de qualidade que considere características região, culturais e principalmente a inclusão de uma educação universal e inclusiva. Conforme Vasconcelos (2022) aponta que:

[...] A categoria “Educação Rural” ou “Educação para o Meio Rural”, foi tomada como referência tanto para tecer críticas à realidade das escolas do campo, antes do início do século XXI, quanto para compreender que essa concepção encontra-se fundamentada na lógica patronal do latifúndio e na lógica assistencialista do estado, evidenciando aspectos contraditórios da Educação Rural [...]

A atuação e luta dos movimentos sociais pela inclusão das comunidades rurais no sistema educacional, seus esforços foram fundamentais para viabilizar uma educação específica para o campo. Essa conquista não apenas garantiu o acesso à educação, mas também demandou a criação de um projeto pedagógico singular, capaz de valorizar as particularidades e potencialidades dessas comunidades. De acordo com Arroyo (2003, p. 30), os movimentos sociais “reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica”. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (Brasil, 2002, p. 15) destaca que:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País [...].

O início do século XXI, marca a ascensão dos posicionamentos políticos dos movimentos sociais sobre o processo de concretização da educação como um direito da população do campo, traçando uma linha cronológica podemos evidenciar alguns marcos para a concretização da viabilização desse direito: a) a realização do I Encontro de Educação sobre o Meio Rural no Amazonas que se dá no contexto nacional e global de problematização da realidade das escolas do campo na década de 1980; b) realização da primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998; que trouxe em voga o debate e defesa ao direito à educação no campo, partindo do pressuposto de que as especificidades e peculiaridades, a adaptação da educação de campo, ou de acordo com Mascarenhas (2012, p. 10) “[...] definiu-se a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, sinalizando a consolidação de um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo [...]”. Os autores Matos e Rocha Ferreira (2019) destacam sobre a educação no ambiente amazônico em que a:

[...] a educação institucionalizada não permite a qualquer estado brasileiro, município ou comunidade, a autonomia de negá-la ou deixar de implantá-la, implementá-la, mantê-la ou refutar os preceitos estabelecidos na forma de lei. Portanto, as atuais escolas das comunidades ribeirinhas seguem normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo como guia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, é nos preceitos e competências impostos por tais normas que os estados e municípios têm respaldo, por meio da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), podendo ajustar e contextualizar conteúdos, procedimentos de ensino e

calendário escolar conforme as peculiaridades da região. Essa preocupação encontra respaldo no Art. 28 da LDB, que trata da oferta da educação básica para a população rural; na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, online); e na Resolução nº2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008, online), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo [...]. (Matos E Rocha, 2019, p.374)

Assim pode-se afirmar a importância das lutas coletivas para a educação voltadas às comunidades ribeirinhas, ou conforme Silva, et al. (2021, p. 4) "[...] a Educação do Campo (EC) e sua política emergem da luta por educação de qualidade para os povos do campo, vinculada aos processos de trabalho, ao movimento social, à família e ao modo de ser e existir do/a camponês/camponesa [...]" . Conforme revisão da literatura evidencia-se que a luta em prol da educação no campo tem suas primeiras expressões nos movimentos coletivos a partir da década de 1930.

ENTRAVES E PERCALÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMAZONAS

Quando se trata da qualidade da educação, falar acerca da formação de professores(as) é primordial. A práxis profissional do(a) professor(a) está permeada por questões pessoais, individuais, subjetivas, de formação profissional. Já no aspecto externo, questões de cunho político, culturais e socioeconômicos que os rodeiam, são fatores que contribuem para a realização da prática profissional. Ao nos remetermos ao termo práxis, nos apropriamos principalmente da concepção marxista, ou conforme Vasquez (1997, p. 5), enfatiza que práxis é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação [...]”.

Como uma atividade transformadora, e entendida aqui com a visão marxista, a práxis traz um viés de transformação humana, na qual podemos entender a relação entre a teoria e a prática, entendida no âmbito educacional como primordial a construção do ser humano, mediada pelo papel que exerce o(a) professor(a). Vasquez (1997, p. 208) aponta que:

[...] A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é, tampouco, a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se

materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática [...]

Compreender o espaço geográfico, os saberes culturais e as territorialidades é fundamental na formação de profissionais da educação. No processo educativo dos sujeitos envolvidos, seu modo de vida, trabalho e relações com o ambiente cotidiano são condições sine qua non para a construção de currículos nas escolas do campo, sob a perspectiva da Educação do Campo.

Nesse sentido, torna-se essencial reconhecer as especificidades desses sujeitos e suas territorialidades, abarcando contextos históricos, sociais, econômicos e culturais que constituem suas subjetividades. Como destaca Borges (2022, p. 4), "[...] a formação continuada de professores(as) do campo na Amazônia é um desafio, mas tem se tornado possível por meio de processos formativos que promovem o diálogo entre universidades, escolas do campo e comunidades [...]".

O cenário amazônico traz contradições próprias, modos de vida e costumes, sendo primordial ao professor(a) habilidade na organização do trabalho pedagógico que contemple os saberes populares dos estudantes, o modo de produção (agricultura popular sustentável, pesca, artesanato etc), o tempo pedagógico, cultura oral, dentre outras especificidades. Neste sentido, falar da formação de professores no ambiente ribeirinho remete aos principais subsídios para a construção de saberes. As escolas dialogam diretamente com os rios e matas e seus acessos, muitas vezes, passam por “caminhos” (rio, igapó, praia) que são encontrados nesta região (Andrade *et al.*, 2023, p. 94). Segundo Hall (2003, p. 43):

[...] A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar [...].

O debate acerca do Currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como sobre as práticas pedagógicas específicas para a Educação do Campo, vem sendo pautado no âmbito

do Movimento dos Trabalhadores e as Trabalhadoras Rurais (MST) reivindicam uma Educação Básica do Campo (Arroyo *et al.*, 2004, *apud* Albarado *et al.*, 2022, p. 131). Para os professores que atuam nas Escolas do Campo é evidente que há uma gama de desafios em trazer para dentro da sala de aula a vasta diversidade cultural, étnica, religiosa e social. Esse desafio traz consigo outras problemáticas, como as estruturas das escolas, currículo com conteúdos fora da realidade local, que não consideram as aprendizagens territoriais dos sujeitos que estão inclusos na escola (Coelho e Souza, 2019).

A construção de um projeto pedagógico condizente com a pluralidade amazônica advém dos sujeitos importantes para essa construção, dos saberes das comunidades locais e dos profissionais da educação, dando visibilidade às vozes ativas dessa região, ou como destaca Freitas (2004, p. 69) enfatiza que:

[...] O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para mandar para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma, sob o olhar atento do poder público [...].

A implementação de políticas públicas voltadas à formação e ao aprimoramento da educação no campo amazônico evidencia a responsabilidade da gestão educacional, particularmente no que diz respeito à formação específica de professores(as) na Amazônia. Conforme demonstra a revisão de literatura, os profissionais que atuam em contextos rurais enfrentam desafios significativos, incluindo deslocamentos entre áreas urbanas e regiões ribeirinhas para exercer suas funções docentes. Esses deslocamentos envolvem diversas dificuldades, como a necessidade de transpor rios, longas distâncias e condições estruturais e físicas precárias, que impactam diretamente a práxis profissional. Como destaca Vasconcelos (2017, p. 97), "[...] a carreira docente continua apresentando inúmeras fragilidades, tais como a rotatividade, os salários precários e a insegurança diante de cenários políticos que não asseguram a realização de concursos públicos para escolas em territórios rurais [...]" . Do mesmo modo, Weigel (1983, p. 121-122), assinala que:

[...] urgência de valorizar o professor do interior, através de melhor remuneração e de maior consideração e respeito a sua prática e às suas necessidades; Valorização da comunidade da zona rural [...] sua ingerência e poder de decisão na organização e na execução de atividades para esta área; A educação formal e não formal não deve

estar circunscrita a simples escolarização, mas ser educação política, econômica, social e religiosa que leve as pessoas a assumirem a sua história e a sua caminhada. [...] os treinamentos e cursos de formação profissional na área rural estão desvinculados da realidade, por serem transplantados do contexto citadino, por relevarem apenas as técnicas e por não conduzirem a uma participação social. [...] O planejamento para a educação na área rural é feito por especialistas que moram nas cidades e que não têm, assim, vivência da realidade do interior.

Ademais a toda essa complexidade, é necessário refletir os entraves para a concretização da prática profissional do(a) professor(a) na realidade amazonense, e do seu enfrentamento para assegurar o direito à educação, é necessário também uma visão mais humanizada e voltada para a qualidade de vida desse profissional, em quê muita das vezes negligenciado pelo Estado, na sua remuneração e nos desafios que enfrenta para trazer uma educação de qualidade às comunidades isoladas. Ferreira (2010, p. 57) reflete acerca disso:

[...] Porém, devido à especificidade da região amazônica – que também é considerada Amazônia das Águas, pela relação constante das populações com os rios, lagos, igarapés e etc. – persiste uma preocupação: essa terminologia dá conta de todas as especificidades das regiões do país? As pessoas pertencentes à região se sentem inseridas nessa discussão? Talvez resida aqui uma fragilidade da conotação “Educação do Campo”, pois a expressão “do campo” não dá conta da diversidade que existe nos espaços rurais do país, principalmente em se tratando de região como a Amazônia, que se caracteriza essencialmente da relação de suas populações com os rios, lagos, florestas, igarapés, uma região marcada principalmente pela presença de água nos seus espaços e que difere de tantas outras regiões do país[...].

Diante disso, se faz necessário a formação de um currículo que atenda às especificidades locais, um projeto pedagógico próprio à região que reconheça especialmente a territorialidade, especificidades, cultura, costumes e saberes, sem contar com a questão particular geográfica que a Amazônia possui,

[...] diante do acentuado número de escolas no campo, seu processo educativo precisa de um currículo que seja construído de forma coletiva com a comunidade em que está inserido, possibilitando ao camponês e ribeirinho a valorização do seu trabalho, de sua cultura e as aquisições de conhecimento para sua formação educacional em sociedade [...] (Furtado; Carmo, 2020, p.1721).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da literatura analisada, foi possível identificar que a Educação do Campo foi construída a partir dos movimentos coletivos da sociedade, em decorrência dos movimentos sociais, com ênfase para o MST, que inegavelmente contribuiu para fomentar e oferecer

visibilidade às discussões acerca da educação do campo. Assim, compreendendo todo o processo histórico que permeou a educação no Amazonas, desde o período colonial, e como esse processo reflete atualmente. Foi possível também traçar uma linha cronológica com base nos acontecimentos que marcaram a constituição da educação no Amazonas, e as principais problemáticas que atingem a práxis profissional do (a) professor (a) dentro dessa região.

Foi possível também observar que há uma lacuna quando se trata de estudos específicos para a educação ribeirinha, aqui utilizando o termo que também se adequa à realidade dos povos amazonenses, e o quanto isso impacta na formação de estratégias para a realização de um currículo e um projeto pedagógico condizente com as particularidades da região Amazônica.

Desse modo, o estudo procurou fomentar as discussões acerca da educação no Amazonas, trazendo uma visão mais particular para a valorização dos componentes culturais e étnicos dessa região, partindo do pressuposto de concretização de um direito primordial a esses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a intencionalidade epistemológica de analisar o processo histórico e os desafios contemporâneos da educação ribeirinha no Amazonas, destacando a influência dos movimentos sociais, como o MST, na construção de políticas públicas no campo da educação, voltadas para os sujeitos do campo. A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços legais e normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010, persistem lacunas significativas na implementação de um currículo contextualizado que atenda às especificidades culturais, geográficas e sociais da região amazônica.

Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação docente mais adequada, que considere as realidades locais e promova o diálogo entre universidades, escolas e comunidades ribeirinhas. A precariedade das condições de trabalho, os desafios logísticos e a falta de políticas públicas específicas foram identificados como entraves à efetivação de uma educação de qualidade. Além disso, a pesquisa destacou a importância de valorizar os saberes tradicionais e as territorialidades amazônicas, integrando-os ao projeto pedagógico das escolas.

Em síntese, este artigo reforça a urgência de políticas públicas educacionais mais inclusivas e adaptadas às particularidades da região e singularidades dos sujeitos, bem como a necessidade de ampliar pesquisas e discussões sobre a educação ribeirinha. A construção de um modelo educacional verdadeiramente contextualizado requer o envolvimento ativo das comunidades locais, a valorização dos profissionais da educação e o comprometimento do Estado em superar as desigualdades históricas que permeiam o cenário educacional amazônico.

REFERÊNCIAS

- ALBARADO, C. E. *Curriculum e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazôncias Paraense e Amazonense*. **Cadernos**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1386>. Acesso em: 12 Jun de 2024.
- ANDRADE, F. P. *et al.* Estado da arte da educação do campo no Alto Solimões, Amazonas. **Nova Revista Amazônica**, v. 11, n. 1, jul. 2023. ISSN: 2318-1346.
- ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORGES, S. H. *et al.* Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação no Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e1333, 2022. ISSN: 2525-4863.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb_001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA/MDE, 2008.
- COELHO, M. A. S.; SOUZA, J. S. A prática pedagógica para a diversidade cultural na escola do campo ribeirinha. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 2, set. 2019.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, J. S. N.; MONSER, L. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021. ISSN: 1982-0259.

FERREIRA, J. S. **E o rio, entra na escola?** Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

FREITAS, L. C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

FURTADO, S. L.; CARMO, S. E. Para uma pedagogia cultural: o currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1712-1732, out./dez. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 9, set. 1982.

MARQUES, G. S. **Amazônia: riqueza, degradação e saque**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MASCARENHAS, S. A. N. *et al.* Educação do campo na Amazônia brasileira – desafio acadêmico para o sul do Amazonas. **Revista EDUCAmazônia**, Humaitá, v. 5, n. 9, p. 8-52, jul./dez. 2012.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, W. F.; GRISOLIO, L. M. Escola e educação: especificidades do sistema educacional na região Amazônica. In: JUSTAMAND, M.; OLIVEIRA, A.; ANDRADE, V. C. C. (Org.). **Amazônia dissidente**. v. 1. Embu das Artes: Alexa Cultural; Manaus: Edua, 2021.

SANTOS, H. M. C. Reflexões sobre a educação no interior do Amazonas/Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 38498-38513, abr. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28196/22331>. Acesso em: 25 de Mar. 2024.

SCHERER, E.; OLIVEIRA, J. A. de (Org.). **Amazônia: territórios, povos tradicionais e ambiente**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

SILVA, C. F. et al. Dimensões da educação do campo no Amazonas: pistas a partir da literatura especializada. **Revista Brasileira de Educação no Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021. ISSN: 2525-4863.

SOUZA, J. C. R. de. **Curriculum da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

VASCONCELOS, M. E. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WEIGEL, V. A. C. M. Resultados do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas. In: **Seminário Educação no Meio Rural**. Brasília: INEP, 1983.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: uma síntese da produção acadêmica

Aclilson Marcus Batalha⁹
Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos¹⁰

RESUMO

Este estudo investiga o objeto de estudo formação docente na região amazônica, partindo de uma análise do contexto nacional da formação de professores(as) para então focalizar especificamente na construção da identidade profissional dos(as) educadores(as) do campo na Amazônia. O trabalho reconstrói os principais marcos teóricos que fundamentaram e orientaram o processo de formação desses professores(as). O objetivo central consiste em mapear, a partir da literatura especializada, os eventos históricos, aspectos legais e elementos cruciais que conformaram a formação docente no contexto amazônico, examinando ainda como as particularidades ambientais e socioculturais da região impactam e diferenciam a prática pedagógica local. Metodologicamente, adotou-se uma revisão integrativa da literatura, consultando as seguintes fontes: Google Acadêmico, SciELO, repositórios institucionais de universidades, dissertações e teses, além de periódicos especializados na temática investigada. Os resultados permitiram elucidar: o processo histórico de constituição da formação docente regional; a influência determinante do ambiente amazônico na práxis educativa; os principais recursos pedagógicos utilizados; e os desafios estruturais enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional.

Palavras-chaves: formação docente; Amazonas; educação de campo.

⁹ Mestrando Internacional em Ciências da Educação, com área de pesquisa em Metodologias Práticas na Educação – Ivy Enber Christian University. E-mail: aclilsonbatalhaspo@gmail.com

¹⁰ Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB (2019); Mestre (2015) em Ciências das Religiões pelo Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da UFPB. Atualmente é Professora Orientadora da Ivy Enber Christian University. Daffyanna@gmail.com

INTRODUÇÃO

A mensuração da qualidade da formação docente suscita um debate fundamental para o avanço da educação em âmbito global. Conforme alerta Gatti (2009, p. 8), "[...] o fato é que a grande maioria dos países ainda não conseguiu atingir os padrões mínimos necessários para elevar a profissão docente ao nível de sua responsabilidade pública perante milhões de estudantes [...]" . Essa discussão engloba tanto a influência da formação profissional no desempenho docente quanto seu impacto no desenvolvimento discente. Estudos demonstram que a qualificação do(a) professor(a) constitui um fator determinante não apenas para o êxito pedagógico, mas também como indicador relevante do desempenho acadêmico dos(as) estudantes (Rivkin; Hanushek; Kain, 2005). Nessa perspectiva, a excelência na formação docente revela-se como elemento catalisador para a moldagem de discentes competentes, corroborando discussões contemporâneas sobre os atributos profissionais necessários à docência de qualidade.

Diante do contexto social e cultural que circunda o docente, é evidente a influência deste na sua vivência como educador(a), e como adquire experiências e conhecimentos que moldam a sua forma de ensinar. Segundo Santos *et al.* (2021), o desenvolvimento da profissão docente é relevante para a construção de diálogos importantes em torno da formação acadêmica, tendo em vista, compreender que a identidade do(a) educador(a) se constrói com base na dinâmica constante da prática pedagógica, sendo influenciada pelas suas experiências de vida e dos diversos processos formativos pelos quais o docente percorreu.

Segundo dados mais atualizados do Ministério da Educação (MEC), nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais tem a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2%, possuem nível superior com licenciatura (Brasil, 2007), e conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “ [...] do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de professores, 79,2%, sendo 1,8 milhões, professoras [...] ” (Brasil, 2023), confirmando a hegemonia das mulheres neste campo de atuação.

Temática bastante requisitada na literatura, o processo formativo de docentes perpassa uma linha cronológica na sua constituição, sendo necessário o aprofundamento em como se deu esse processo histórico, trazendo a importância do debate desde os primórdios até os dias atuais. Assim, pode-se evidenciar que no Brasil, o primeiro esboço da construção de educadores(as) começa com a independência e, posteriormente, com o advento da República, onde se estabeleceram reformas importantes para a construção da reformulação da educação no Brasil.

Perpassando todos os principais marcos históricos que conformaram a formação docente no Brasil, é possível passar para o contexto amazônico de uma forma mais particular, no qual é o objeto de estudo deste artigo, traçando uma linha cronológica dos principais fatos que concretizaram a formação de professores(as) para a Amazônia, como um território vasto de dimensão demográfica e particularidades.

[...] O professor, nesse cenário, surge como um dos principais mediadores desse processo de crescimento sociocultural do aluno, dentro de uma perspectiva crítica, transformadora e inclusiva. No entanto, para que essa dinâmica aconteça, é preciso que haja uma capacitação desse professor para lidar com as diferenças em seu ambiente de ensino, favorecendo a inclusão e a não discriminação de seus educandos [...] (Pinto, 2023 *apud* Tomaim; Tomaim, 2009)

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de produzir conhecimento científico sobre o objeto de estudo, destacando que a construção curricular para formação de educadores - preparados para atuar como agentes de transformação social e emancipação - contribui significativamente para o desenvolvimento educacional. Tal formação visa qualificar a prática pedagógica, promovendo uma educação genuinamente inclusiva e equitativa para toda a comunidade. Cabe ressaltar que escassas são as produções científicas que investigam profundamente esta problemática no contexto específico do Estado do Amazonas, fato que representa um obstáculo para o avanço do conhecimento acadêmico-científico na área.

Este estudo realizou uma revisão sistemática da literatura em bases de dados relevantes, abordando a formação docente em duas dimensões complementares: o contexto nacional em linhas gerais e as particularidades da formação de professores(as) no Amazonas. O recorte temporal privilegiou os marcos históricos fundamentais que orientaram a construção

das diretrizes para a formação de educadores na região. Para tal, foram consultadas as seguintes fontes acadêmicas: SciELO, Google Acadêmico, periódicos especializados, teses e dissertações que tratassem da temática investigada. A análise dos materiais permitiu a organização do conteúdo em dois eixos principais: ‘Panorama histórico da formação docente no Brasil’ e os ‘Desafios e obstáculos específicos na formação de professores no contexto amazonense’

UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Esse tópico se aprofundará em conhecer como se deu o processo da formação docente no Brasil, partindo dos primeiros movimentos para a sua concretização, assim pode-se evidenciar que a partir do marco da independência do Brasil surgiram os primeiros indícios da constituição do ensino, com destaque para a primeira lei geral brasileira sobre o ensino primário, que ficou conhecida como a Lei das escolas de primeira letra, aprovada em 15 de outubro de 1827 (Saviani, 2005).

Os primeiros indícios de uma organização escolar se concretizam em 1835, em Niterói no Rio de Janeiro, onde se instaurou a primeira escola normal do Brasil ainda com certa instabilidade na adoção de um método de ensino, que só veio de fato a se estabelecer no período republicano, conforme destaca Saviani (2005, p. 13):

[...] O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo. Mas as preocupações manifestadas no final do império no que se refere ao desenvolvimento da instrução se mantiveram e, de certo modo, se aprofundaram ao menos na década de 1890, quando da implantação do novo regime político, é nesse quadro que podemos detectar o primeiro momento decisivo na formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo [...].

Esse primeiro período do processo de implantação da caminhada rumo à efetivação das políticas pedagógicas e da normatização para a formação de professores(as), que corresponde ao período de (1827-1890) com a implantação das Escolas Normais, que datam o período do século XIX, desenvolvem a formação docente no Brasil, articulada a essa reorganização, em 1892, foi efetivada a Escola Normal, e implantou-se em 1893. Segundo Gatti (2010, p. 1356), "[...] o processo de formação docente precisa ser repensado considerando as novas demandas sociais [...]"

A reforma do ensino primário, que estabeleceu a criação dos grupos escolares (Souza, 1998), trouxe contribuições significativas, especialmente no âmbito da metodologia de ensino e prático. Esse avanço ganhou maior visibilidade com o Decreto nº 981, de 12 de março de 1890 que instituiu a Escola Modelo. Conforme Reis (1995, p. 54), essa instituição destinava-se à prática docente dos alunos do terceiro ano e estava organizada em três níveis, distribuídos conforme a faixa etária dos estudantes: ‘Primeiro nível: crianças de 7 a 10 anos’; ‘Segundo nível: alunos de 10 a 14 anos’; ‘Terceiro nível: adolescentes de 14 a 17 anos’. Esse decreto foi parte das reformas educacionais da Primeira República (1889-1930), que reorganizaram o ensino público no Brasil, inspiradas nos ideais republicanos de modernização e laicização. A Escola Modelo foi criada como instituição padrão para formação de professores(as) e aplicação de métodos pedagógicos modernos.

Em meados dos anos 20, houve diversas mudanças no campo do ensino, com o advento da preocupação com a qualidade da formação de docentes, principalmente com a sua profissionalização, a partir daquilo que Saviani (2005, p. 16) menciona como movimento renovador. Ou, como destaca:

[...] As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação de novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas [...].

O período compreendido entre 1932 e 1939 marcou a institucionalização dos ‘Institutos de Educação’, quando se processou significativa reformulação da prática docente e do desenvolvimento profissional de professores. Essa reorganização do sistema educacional contou com a destacada contribuição do educador Anísio Teixeira, cujas propostas centravam-se na reestruturação do ensino e na qualificação da formação pedagógica. Para Gatti (2010, p. 1356) “[...] No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescentam-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para ‘ensino secundário’ [...]”. Já em 1935, foi implantada, por iniciativa de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, a Escola de professores(as), e em 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e de

Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, conforme Gatti (2010, p. 1357) assinala:

[...] Destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente [...].

Essas iniciativas contribuíram, sobretudo para moldar a formação de professores(as), e do norteamento e seguimento a profissionalização de docentes “[...] fornecendo com isso uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos, a generalização do modelo centrou a formação no aspecto profissional [...]” (Saviani, 2005, p. 17). Com a implantação do decreto-lei 8.530, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), no qual prevaleceu o padrão do modelo de Escola Normal, até a aprovação da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, segundo Saviani (2005), foram divididas em dois ciclos: o primeiro consistia no ciclo ginásial, com duração de quatro anos do curso secundário, destinado a formar regentes do ensino primário, com atuação em Escolas Normais Regionais. Já o segundo teria duração de três anos e era destinado a formar professores(as) do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais.

No contexto do golpe civil-militar (1964), a formação docente caracterizou-se pela “[...] substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério [...]” (Saviani, 2008, p. 289). Nessa conjuntura, emergiram no cenário nacional novas políticas educacionais, incluindo a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior. Essas mudanças legislativas - que também modificaram o ensino primário e médio - foram responsáveis por transformações estruturais na metodologia de ensino, instituindo: o ensino de primeiro grau, com duração de oito ano e o ensino de segundo grau, com duração de três a quatro anos (Saviani, 2005)

Outro marco importante é a reformulação do Curso de Pedagogia, em 1986, que passou a contar com a formação da docência para 1^a e a 4^a séries do ensino fundamental. E mais adiante, ganha destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, lei

n. 9.294/96, que contou com algumas mudanças, em “[...] que estabelecia que todos os professores do ensino fundamental tivessem formação universitária, levando a um aumento significativo no número de professores com nível superior no país [...]” (Louzano *et al.*, 2010, p. 547).

Podem-se destacar nos anos subsequentes, as reformas políticas implantadas como a partir do ano de 1990, que traz consigo reformas sociais, políticas e econômicas, num cenário de desmonte de políticas públicas, e de alguns ideários trazidos pelas grandes organizações, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Schwerz *et al.*, 2020). Esse cenário contribui para modificações pertinentes na educação. É importante considerar que, neste mesmo ano:

[...] e em consonância com a reforma educacional que vinha se delineando desde 1990, uma comissão instituída pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC) elaborou, em 2007, o relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, que traz uma compilação de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e pela OCDE (Schwerz *et al.*, 2020 *apud* Ruiz; Ramos; Hingel, 2007, p. 45).

Já em 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, “[...] as DCN/2002, ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil [...]” (Filho *et al.*, 2021, p. 943). Mesmo com a promoção da DNC/2002, ainda não havia de fato uma diretriz voltada para a formação pedagógica especificamente. Somente em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a formação inicial de professores(as), consolidou-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação. Este documento definiu as diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia. Sobre essa reformulação, Gatti (2010, p. 1357) destaca:

[...] propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização [...].

Há a discussão acerca da fragmentação da formação docente, em relação à modalidade polivalente da formação, que correspondia à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, e a formação docente especializada para uma disciplina, no qual acarreta um desfavorecimento para os professores não ditos especialistas que contribui para a desvalorização do professor, até mesmo atualmente.

ENTRE BARREIRAS E ENTRAVES: PRINCIPAIS MARCOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMAZONAS

A formação docente no Brasil apresenta desafios e particularidades regionais que demandam análises específicas. Nesse contexto, destaca-se a formação de professores(as) na região Amazônica, foco central deste trabalho. É imperativo buscar diretrizes curriculares educacionais que contemplem as singularidades étnicas e culturais do estado do Amazonas, assegurando um norteamento pedagógico adequado a essa região marcada por riqueza e diversidade. Como fundamento legal, a Constituição Federal de 1988 reafirma o compromisso com a igualdade e a valorização das diferenças. Conforme disposto no Artigo 5º: "[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]” (Brasil, 1988, p. 1).

Assim, conforme estabelece a lei maior, a necessidade de proteção e respeito às diferenças exige a implementação de políticas públicas de qualidade, capazes de atender às pluralidades existentes no Brasil.. A educação, enquanto política pública, é de extrema importância na formação de uma sociedade humanizada e detentora de conhecimento. No meio amazônico, estão presentes diversas expressões de uma cultura rica, étnica, racial e cultural, pois “[...] no cenário amazônico prevalecem muitas comunidades tradicionais, que mantêm seus modos de vida, formas de trabalho, organização social, modos de educar e práticas religiosas diferenciadas [...]” (Andrade, 2023, p. 91).

Dada à particularidade dessa região e a sua condição de um espaço geográfico extenso e diversos “[...] a Amazônia, excluindo suas capitais, pelas dimensões geográficas, sociais, econômicas e culturais que caracterizam a Região, configura-se num amplo espaço não urbano [...]” (Mascarenhas, *et al.* 2012). Em consonância com o que institui a Constituição

Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece em seu Artigo 26: "[...] o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias" (Brasil, 1996, p. 9). Para reforçar essa diretriz, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política de Educação do Campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dispõe em seu Art. 2º:

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010).

Diante do exposto, refletir sobre a formação de professores(as), em especial no contexto amazônico, demanda a adequação às peculiaridades e singularidades dessa região. Torna-se imprescindível a implementação de processos educativos contextualizados, haja vista tratar-se de uma área marcada por notável diversidade, tanto no que se refere à biodiversidade quanto aos aspectos culturais. Conforme afirma Albarado *et al* (2022, p. 132):

[...] Um currículo diferenciado vinculado ao projeto político pedagógico, elaborado coletivamente com a participação de todos os seguimentos da escola e com as lideranças das comunidades e territórios onde a escola está inserida se faz necessário, para que os conhecimentos científicos, das várias áreas do conhecimento, dialoguem com os conhecimentos que os estudantes possuem, adquiridos com a produção de sua existência em suas comunidades e territórios [...].

É importante destacar que tanto o(a) professor(a), como os estudantes, não são seres isolados culturalmente, pelo contrário, são sujeitos mergulhados numa cultura determinada desde o nascimento, sendo sujeitos biopsicossocial e que a escola precisa fornecer aos(as) alunos(as) um processo educativo de alcance, o que significa mudanças na concepção de educação, no fazer pedagógico e nos aspectos estruturais, fornecendo condições que materializem a práxis profissional em um ambiente extremamente desafiador como o do Amazonas, o que demanda o envolvimento coletivo de todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Arroyo (1999), a educação do campo traz consigo a tentativa de romper com o complexo de inferioridade historicamente construído. Pinto (2023 *apud* Canen; Xavier, 2011) enfatiza que:

[...] Neste bojo, os professores devem ser preparados, ainda em sua formação inicial, para refletir e trabalhar com a diversidade no contexto escolar, respeitando e valorizando as diferenças étnicas e culturais como forma de inclusão social. Com isso, é possível permitir concomitantemente a esse processo formativo, a transformação do educador, do educando e da comunidade escolar, com vistas à redução das desigualdades, e equiparação das oportunidades econômicas e sociais, rumo a uma educação promotora da equidade [...].

Inegavelmente, os movimentos sociais constituíram os principais agentes das reivindicações por uma educação do campo. Nesse contexto, destaca-se a fundamental importância desse marco histórico para a consolidação de políticas públicas voltadas à educação e à formação docente específica para esse segmento. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) emergiu como principal ator transformador nesse âmbito, implementando a "Pedagogia da Terra" - curso de formação docente que articula as lutas sociais com questões ambientais e novas concepções educacionais (Zuin *et al.*, 2017, p. 182). As contribuições das políticas de educação do campo para o contexto amazônico manifestam-se especialmente no reconhecimento da diversidade regional e cultural dos povos tradicionais. A pedagogia da alternância, por exemplo, propõe estabelecer uma integração entre o tempo escolar e o tempo comunitário, superando as distâncias territoriais entre as moradias dos estudantes, os docentes e o espaço escolar.

Os movimentos sociais, atrelados à constituição da formação docente, voltam-se para o campo, desembocando principalmente em preparar professores(as) aptos na atuação frente às adversidades no contexto amazônico. A educação no campo, dando ênfase ao Programa Escola da Terra, muito contribuiu para a formação de docentes, mediante a política de formação continuada para professores(as) que atuam na educação de campo, Conforme demonstra Ferreira (2016, p. 64), em que

[...] nessa concepção de educação no campo, a escola (e seus gestores, professores/as e demais profissionais que nela atuam) desempenham papel de fundamental importância na construção de um projeto de campo e sociedade, com concepções e princípios emancipatórios que corroborem na valorização e no reconhecimento da identidade de diversos sujeitos que formam as populações de campo e suas especificidades locais [...]

Especificamente, o Programa Escola da Terra é uma Política Pública Federal Educacional, materializada através da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Essa política visa à formação dos professores atuantes nas classes multisseriadas que

correspondiam do 1º ao 5º anos nas Escolas do Campo e o principal objetivo deste programa era a diferenciação da metodologia utilizada das escolas de campo, para as escolas urbanas, no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Ferreira, 2016).

Outro programa de destaque é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que auxilia a promoção à educação de trabalhadores do campo, e de formar educadores para o campo, no qual teve parceria entre Amazonas e Roraima “[...] para implantar o Projeto de formação de professores, para ministrar aulas no Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária desses dois estados [...]” (Vasconcelos, 2017, p.177). Os(as) professores(as) receberam formação por meio do Curso Normal Superior, em vigor na UEA.

Assim, pode-se evidenciar de fato, que alguns marcos no caminhar da formação de educadores(as) no Amazonas, foram importantes no processo de construção para a efetivação da base curricular e pedagógica do(a) educador(a) do campo(a), englobando o contexto amazônico como parte desse movimento de conscientização sobre a peculiaridade desse ambiente desafiador para a construção da educação e de professores(as) aptos. Vale ressaltar que a realidade do Amazonas difere das demais realidades de outras escolas de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão integrativa da literatura permitiu elucidar os principais aspectos que conformam a formação docente no contexto amazônico, destacando-se os desafios, avanços e particularidades dessa região. Os resultados apontam para uma trajetória histórica marcada por iniciativas pontuais, mas também por lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à adequação das políticas educacionais às realidades locais.

Um dos achados centrais deste estudo refere-se à influência determinante do ambiente amazônico na práxis educativa. A vastidão territorial, a diversidade sociocultural e as condições geográficas únicas impõem desafios pedagógicos que demandam abordagens diferenciadas. Programas como o Escola da Terra e o PRONERA emergiram como respostas a essas necessidades, promovendo formações que integram saberes locais e currículos contextualizados. No entanto, a implementação dessas políticas ainda esbarra em obstáculos

estruturais, como a falta de infraestrutura, a dificuldade de acesso às comunidades remotas e a carência de recursos pedagógicos adaptados.

A análise também revelou a importância dos movimentos sociais, em especial do MST, na defesa de uma educação do campo que valorize a identidade amazônica. A "Pedagogia da Terra" e a pedagogia da alternância são exemplos de metodologias que buscam conciliar o tempo escolar com as dinâmicas comunitárias, respeitando os ciclos agrícolas e as tradições locais. Essas iniciativas, embora promissoras, ainda carecem de maior apoio institucional e de continuidade nas ações governamentais.

Outro aspecto crítico identificado foi a escassez de produções acadêmicas sobre a formação docente no Amazonas, o que limita a compreensão aprofundada das especificidades regionais e a proposição de políticas mais efetivas. A literatura disponível tende a concentrar-se em contextos urbanos ou em outras regiões do país, negligenciando as singularidades amazônicas. Essa lacuna reforça a necessidade de investimentos em pesquisas que explorem as interfaces entre formação docente, educação do campo e realidade amazônica.

Em síntese, os resultados demonstram que a formação de professores(as) no Amazonas requer uma abordagem multidimensional, que considere: 'A contextualização curricular, integrando saberes científicos e tradicionais'; O fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação do campo, com garantia de infraestrutura e recursos; 'A valorização dos movimentos sociais como agentes de transformação educativa' e a 'A ampliação de pesquisas acadêmicas que abordem as especificidades regionais'.

Por fim, este estudo evidencia que a construção de uma formação docente efetiva na Amazônia passa necessariamente pelo reconhecimento da diversidade cultural e ambiental da região, bem como pelo compromisso com uma educação emancipatória e inclusiva. A superação dos desafios identificados exigirá ações coordenadas entre governo, universidades, comunidades e movimentos sociais, visando à consolidação de um projeto educativo que dialogue com as reais necessidades dos povos amazônicos.

REFERÊNCIAS

- ALBARADO, C. E. *et al.* Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazôncias Paraense e Amazonense. **Cadernos RCC**, v. 9, n. 2, 2022.
- ANDRADE, F. P. *et al.* Estado da arte da educação do campo no Alto Solimões, Amazonas. **Nova Revista Amazônica**, v. 11, n. 1, jul. 2023. ISSN: 2318-1346.
- BORGES, S. H. *et al.* Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, 2022. e1333. ISSN: 2525-4863.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010, p. 1.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.
- FERREIRA, S. S. **Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- FILHO, G. A. F. *et al.* A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de abril de 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LOUZANO, P. *et al.* Atividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MASCARENHAS, S. A. N. *et al.* Educação do campo na Amazônia brasileira: desafio acadêmico para o sul do Amazonas. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 5, n. 2, p. 8-52, jul./dez. 2012.

REIS, F. C. **A educação e a ilusão**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1981.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, v. 73, n. 2, p. 417-458, mar. 2005.

SANTOS, B.; MARTINS, I.; GIMENEZ, R. Formação profissional na construção da identidade docente. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 20, n. 2, p. 17-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n2.20160>.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005.

SCHWERZ, R. C. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20170199, 2020.

SOUZA, R. S. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VASCONCELOS, M. E. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os direitos e as práticas pertencentes nesse espaço

Angélica Rezende Pacheco¹¹

RESUMO

A inclusão na educação infantil se trata de um desafio, com crianças tão pequenas que já precisam entender desde potencialidades como limitações, buscando alcançar aspectos como habilidades e competências, a alteridade, valorização e direitos. Entretanto, o professor de educação infantil deve trazer propostas e possibilidades que devam alcançar essas crianças, entre recursos e viabilidades que o façam entender a diversidade no mundo, como cada ser é único e aprende conforme o seu tempo e maturação. Além disso, traz o brincar como eixo de formação principal, constituindo práticas que podem ser ampliadas para aspectos de inclusão nesse espaço pertencente a direitos e práticas pedagógicas. O trabalho foi elaborado em três etapas com pré-projeto e projeto, e agora essa etapa finaliza a sua pesquisa de grande valia profissional e acadêmica. Sua elaboração foi uma pesquisa bibliográfica com livros, artigos e sites, que deram suporte à escrita e entendimento de uma inclusão, na prática.

Palavras-chave: brincar; educação infantil; inclusão.

INTRODUÇÃO

Considera-se que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e, com isso, o seu atendimento busca estimular o desenvolvimento físico, motor e psicossocial. Por meio das ações e experiências oferecidas nesse contexto, a criança aprende os primeiros passos e habilidades da vida, analisando valores, autonomias, relações, identidade, criticidade, linguagens e práticas de inclusão.

¹¹ Mestrado em Ciências da Educação e Ética Cristã - Ivy Enber Christian University. E-mail: angelicarpacheco1991@gmail.com

Mediante as últimas legislações e diretrizes, descreve-se que a inclusão de crianças/alunos na educação básica de ensino regular, ao qual com os seus direitos pertencentes nesse espaço, devem prever diversas vivências educativas, estimulando a alteridade, o reconhecimento do outro, aprender em suas relações e convívios, o que fortalecerá e promoverá que tais crianças cresçam com espírito da diversidade e práticas inclusivas (Diez; Marcato, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) foi a primeira a assegurar que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, como deficiências, transtornos e síndromes, é obrigatória em ambientes de educação regular. Isso inclui a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da necessária adaptação e flexibilização do currículo para atender às particularidades desses alunos. É importante reconhecer que cada criança ou aluno é único e possui especificidades que influenciam o seu comportamento, aprendizado e interação social. Nos dias atuais, a educação inclusiva tem promovido palestras, formações e encontros que abordam esses temas. No entanto, as escolas ainda enfrentam o desafio de implementar efetivamente essas práticas e atender às diversas necessidades dos alunos.

A escola precisa adaptar os seus espaços e compreender que, para promover a inclusão, não basta apenas oferecer acesso. É fundamental entender conceitos e abordagens, como projetos arquitetônicos e recursos necessários, além de proporcionar atendimento e formação não apenas para os professores, mas também para as famílias e a comunidade. Isso permitirá que todos compreendam os desafios enfrentados e como os alunos podem se desenvolver no ambiente escolar.

Incluir aspectos de diversidade desde a educação infantil é essencial para favorecer uma formação voltada à humanização, que busque atender a todos. Os alunos com necessidades especiais são atendidos num sistema de educação inclusiva, que propõe um processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento que reavalie valores na sociedade. Para que esse processo seja efetivo, é crucial amparar as famílias, alunos e a comunidade, promovendo o bem-estar de todos.

A educação inclusiva visa propor propostas que estão sendo atendidas pelos alunos nesse contexto, atendendo diante de estruturas físicas, arquitetônicas e de materiais, acolhendo alunos, professores e podendo contribuir numa prática de formação como aprendizagem efetiva. Tais propostas devem ser refletidas no planejamento, entendendo o brincar, esse como eixo principal, levando a criança a aprender, seja nas suas expressividades, seja em seus espaços. A ludicidade desempenha um papel fundamental na educação, pois brincar é uma atividade natural para as crianças. Ao incorporar atividades lúdicas no processo educativo, o professor pode promover um desenvolvimento mais efetivo, utilizando recursos e estratégias que estimulem habilidades e competências.

Quando se aborda o tema da inclusão, é essencial que a escola se torne um espaço acolhedor para todos os alunos, oferecendo oportunidades de aprendizado através de jogos, brinquedos e brincadeiras. Essas atividades permitem que as crianças expressem as suas individualidades, independentemente das suas limitações. O professor deve planejar experiências que incluam atividades de coordenação motora, como pinturas com os dedos, adaptando recursos lúdicos que não apenas tragam diversão, mas também proporcionem a sensação de brincar e promovam a integração social.

Essas vivências ocorrem num contexto de educação infantil, onde as crianças podem se desenvolver de várias formas, aprendendo a expressar e compreender a realidade em que estão inseridas.

Neste trabalho, a questão central da pesquisa é investigar como está sendo realizado o atendimento na educação infantil, especialmente no que diz respeito ao início da sua formação e à convivência com as diferenças. A partir disso, surge a seguinte pergunta: como as práticas educacionais com crianças tão pequenas podem criar ambientes acolhedores e inclusivos?

O objetivo geral é identificar as práticas pedagógicas aplicadas em espaços de educação infantil, com foco em propostas que visem a inclusão. Os objetivos específicos incluem: compreender como promover práticas inclusivas na educação de crianças pequenas; analisar as legislações e diretrizes relacionadas aos direitos de inclusão nesse contexto; e avaliar propostas e planejamentos para a criação de ambientes acolhedores e efetivos na formação educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O sistema de ensino regular atende à inclusão, entendendo que isso aperfeiçoa e melhora a socialização, aprendizagem, desenvolvimento de todos os alunos e seus processos formativos. Quando os alunos aprendem a conviver com a diferença, entendem a empatia, o cuidado, o zelo, além de ter paciência e que todos somos uns diferentes dos outros (Brostolim; Souza, 2023).

Considera-se desafiador, visto que nos dias atuais acolher diferentes pessoas em um espaço visa analisar, observar, dialogar, interagir e assim podem ocorrer divergências, como também promover culturas e linguagens. As práticas inclusivas perpetuam compreender um conceito de escola inclusiva, sobretudo, a uma instituição que valoriza novas ações e vão ao encontro da diversidade dos alunos, proporcionando entender suas necessidades sociais, culturais e emocionais e assim adequando-se ao ambiente escolar (Brostolim; Souza, 2023).

Segundo Silva e Dias (2022), as escolas atualmente precisam ser inclusivas, tomando proporções e partidos em diversos caminhos, com suas instituições de ensino trabalhando temáticas e competências em valores, aplicando exemplo à sociedade, mesmo com desafios e obstáculos.

Os professores que estão nesse espaço possuem muitos desafios, precisam entender um sistema que trabalhe as competências e habilidades como envolver a sociabilidade e aprendizagem de todos, minimizando impactos, problemas, divergências, mediado em vivências e experiências sabendo lidar com as práticas pedagógicas, em planejamentos pautados no respeito, na diversidade, no acolhimento, em uma orientação de poder interagir e saber também os espaços de inclusão (Figueira, 2019).

Os alunos da educação infantil são crianças muito pequenas que, atualmente, têm a oportunidade de interagir com colegas que apresentam diferentes síndromes, transtornos e deficiências. Nesse contexto, essas crianças adaptam-se à realidade ao desenvolverem a capacidade de conviver umas com as outras. Esse processo ajuda a identificar tanto as dificuldades quanto às potencialidades de cada um, o que pode contribuir para o desenvolvimento de todos.

É necessário compreender ainda que, para ocorrer a inclusão escolar, é necessária uma mudança em ações sociais, sobretudo, inserir práticas em sala de aula, estratégias e as condições criadas para se compreender o outro, a diversidade e condições diferentes entre os seres humanos. Desta forma, entender práticas educativas se tornam um desafio, visto que permeia aos educadores conhcerem e terem acesso à legislação, políticas públicas, currículo institucional e promover um Projeto Político Pedagógico que embase a inclusão em todos os aspectos, desde matrícula, acesso, permanência, desenvolvimento, aprendizagem, avaliação e formação dos professores (Piloto, 2024).

Sabendo ainda, que a educação inclusiva atende a diversidade de gênero segundo o autor Ângelo (2020) ela veio nos últimos anos ganhando visibilidade, sobretudo, diante de práticas e políticas públicas, ao qual demarcaram processos históricos e efetivos, esses diante de compreender cenários, além de muitos desafios a serem superados, para propor de fato essa inclusão.

Segundo Ângelo (2020), o principal desafio das escolas em promover uma educação inclusiva é a minimização da exclusão. Muitas vezes, os alunos que chegam a essas instituições não são compreendidos, enfrentam bullying e até dificuldades de comunicação, o que os deixa envergonhados e menos motivados a participar das atividades educativas. Para reverter essa situação, é fundamental que o ambiente escolar seja acolhedor e confortável, proporcionando um atendimento diferenciado sem exclusão.

A educação inclusiva é fundamentada em pilares essenciais que devem ser considerados nas escolas. Ângelo (2020) destaca que, primeiramente, trata-se de um direito fundamental que deve ser garantido a todos e, portanto, as escolas devem cumprir esse papel. Além disso, é importante valorizar as diferenças e trabalhar a diversidade.

Conforme Guimarães (2022), os avanços na educação inclusiva refletem uma transformação no âmbito social. A sociedade está cada vez mais ciente das necessidades de inclusão e das maneiras de atendê-las. O número de instituições que acolhem e auxiliam profissionais nessa área tem crescido, contribuindo para o desenvolvimento humano e a garantia de direitos. Vale ressaltar que o primeiro passo nessa trajetória foi a Constituição Educação e Direitos, que assegurou um compromisso com uma formação social, cultural,

cognitiva e científica, e estabeleceu as bases para legislações que buscam compreender e atender alunos com deficiências. Outra legislação foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a mesma marca que é preciso de fato, uma implantação da inclusão nas escolas, garantindo sobretudo apoio necessário para que os alunos, integrando em proposta pedagógica, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) ao qual se menciona como Lei Brasileira de Inclusão, apresenta que:

Constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Tais documentos são trabalhados no ensino regular e na educação básica, onde a educação infantil é incluída. Nesse espaço, as crianças são protagonistas, ou seja, refletem suas ações. Devem trabalhar o respeito à diversidade, a integração social, entendendo as diferenças, ampliando conhecimentos e, com isso, adotar estratégias para novas atitudes e comportamentos.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCENI): “é do direito de todas as crianças de uma comunidade, meninos e meninas, estudar na mesma escola, não importando as necessidades existentes” (Brasil, 2001, p. 46). Esse espaço é pertencente à criança por direito, e a educação como escola deve buscar formas de trazer aquisição de novos conhecimentos, comportamentos e organização, integrando equipe e família, na busca de refletir o respeito às identidades, formando esses educadores e estimulando tais práticas para melhor desenvolvimento infantil.

Portanto, sabe-se de tal desafio, mas a escola deve buscar trazer experiências e práticas, com uma rotina adaptada, entre seus eixos norteadores, como o brincar, na produção e envolvimento de uma elaboração de um currículo escolar inclusivo, entendendo cada individualidade e respeitando esses alunos.

Além disso, documentos como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular ressaltam que a brincadeira é um elemento central na Educação Infantil e que existem direitos de aprendizagem que devem ser assegurados para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer a si mesmas. O ato de brincar é essencial nesse contexto, pois, através das brincadeiras e dos brinquedos, as crianças desenvolvem habilidades sociais e aprendem a interagir com o ambiente e com seus colegas.

Os brinquedos são aliados fundamentais no processo do desenvolvimento infantil. Eles auxiliam no desenvolvimento cognitivo, motor, criativo e social da criança. Por meio dos brinquedos, as crianças também estimulam a imaginação e trabalham as vivências. Entre seus benefícios, os brinquedos são importantes na comunicação infantil. É por meio da brincadeira e dos brinquedos que a criança vai explorar e interagir com o mundo à sua volta. Para o desenvolvimento infantil, os brinquedos são tão necessários quanto qualquer outro estímulo (Ângelo, 2020).

Por meio do brincar com brinquedo, que a criança pode se desenvolver, essa diante de auxiliar a autonomia, empatia, fazendo uma reprodução social de sua vida cotidiana e apresentando na fantasia e imaginação suas situações, onde a criança irá resolver problemas, trazer contextos e até melhora nas linguagens, com desenvolvimento psicológico, social, cultural. O brinquedo se torna mediador para o brincar e toda aprendizagem lúdica (Piloto, 2024).

Ao trazer o brincar nas práticas pedagógicas, o professor tem a possibilidade de ampliar e promover novas reflexões, como trabalhar um sistema inclusivo. Pois o brincar é uma conexão com o mundo da linguagem, sobretudo, a criança brinca, fantasia, imagina e cria, estabelece relações e diante disso, ela entende muitas linguagens que levará para vida em diversas possibilidades de aprendizagens (Santos, 2021).

Assim, entende-se que o brincar dentro da educação como elemento central, efetua-se uma maneira de interagir com a criança, sobretudo, aprimorando práticas pedagógicas, que contenham interesse e desenvolvimento da criança no universo escolar, mediados pela socialização de diferentes âmbitos e narrativas, tanto as brincadeiras como os jogos.

Para Sophia (2023) a escola deve estar preparada como lugar democrático ao receber os alunos, em suas formações e descobertas, entendendo os primeiros momentos da vida do estudante. Assim, na educação infantil, ao trabalhar o lúdico com jogos e brincadeiras, o

professor consegue incluir as crianças com necessidades educacionais em suas propostas como engajar para ações da vida.

Ainda para a autora Shopia (2023) por muito tempo, a educação inclusiva era realizada de forma paralela, por instituições de ensino especializadas nesta área. Porém, muitas escolas estão investindo em ações reais de inclusão para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam no mesmo ambiente, sempre respeitando o tempo e as necessidades de cada uma. Nesta proposta, a instituição de ensino se compromete a oferecer atividades diárias nas quais os alunos da Educação Infantil possam cultivar o respeito, a cidadania, o cuidar de si e do outro, a aceitação, o companheirismo e tantos outros valores necessários para a formação de cidadãos justos, éticos e que respeitam as diversidades que tanto contribuem para o nosso desenvolvimento.

A inclusão dessas crianças nesse espaço se torna um direito, como dever, e trazer aspectos lúdicos, é propor que tenham esse espaço pertencente, ajudando em seu desenvolvimento da linguagem, das competências e das habilidades motoras, cognitivas e emocionais que são fundamentais para a sua formação (Trindade; Torres, 2023).

Sabendo ainda, que as escolas atualmente estão se preparando cada vez mais para receber alunos, esses com limitações, mas com adaptações, sejam físicas como curriculares, entendendo ações pedagógicas e inovação, na base de promover uma escola integrada, mas capaz de mobilizar, pais, alunos, professores, fornecendo espaços, integração, adaptação, autonomia, com projetos e conceitos para analisar não as dificuldades, mas as potencialidades desses alunos (Santos, 2021)

Atender nesses espaços com ludicidade é promover a brincadeira, a inclusão, é trabalhar possibilidades de uma simples ação, achar uma solução, no subir uma escada, sentar num banco, interagir jogando bola, trazer atividades com jogos em diversos ambientes, onde possam se comunicar independentemente de suas falas, esses recursos irão permitir estratégias como possibilidades, na realização de trabalhar e aprender com diversão, mas que de fato irá contribuir para socialização, facilitando na integração, como desenvolver aspectos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, intelectual e motor (Silva; Freitas, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na primeira etapa da educação é um assunto muito importante que engloba tanto o reconhecimento dos direitos das crianças quanto a utilização de práticas pedagógicas apropriadas para garantir a participação de todos. Reconhecendo que cada criança tem o direito de receber uma educação de excelência, protegida por leis e normas internacionais, é evidente a relevância de criar ambientes escolares realmente inclusivos. Práticas inclusivas na educação infantil vão muito além de adaptações físicas e materiais, como rampas ou brinquedos modificados, incluindo também abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno, respeitando as características individuais de cada aluno. Professores precisam estar preparados para implementar métodos que incentivem a aprendizagem em grupo, a integração social e o respeito às diversidades.

Ao concluir este estudo, enfatiza-se a importância da escola como um ambiente de acolhimento e diversidade, onde cada criança se sinta valorizada e encorajada a atingir todo o seu potencial. Isso só será alcançado com a dedicação de todos os envolvidos - gestores, educadores, familiares e sociedade - em promover uma cultura de integração que ultrapasse os limites da escola, resultando numa sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, a inclusão na educação infantil deve ser vista como uma prioridade constante, requerendo esforços contínuos para assegurar que os direitos das crianças sejam plenamente respeitados e para que práticas pedagógicas inclusivas sejam adotadas como regra, e não como exceção. Somente assim, poderemos construir um futuro onde todos tenham iguais oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, desde os primeiros anos de vida.

Com base nesse pressuposto, pode-se concluir que, por meio das pesquisas realizadas para a elaboração deste trabalho, busca-se compreender os desafios da educação inclusiva na educação infantil. É importante reconhecer que crianças tão pequenas, inseridas num ambiente de descobertas e experiências, estão expandindo seu conhecimento sobre o mundo e sobre a diversidade.

Nesse sentido, a criança é um ser curioso, e quanto mais cedo ela aprende e entende a diversidade, que nenhuma criança é igual a outra, sendo que cada uma possui seu tempo de aprender e desenvolver, construindo suas habilidades e competências.

A educação infantil é então, espaço de direitos, ela deve possibilitar maior interação e desenvolvimento sócio educativo, despertando aspectos como oportunidades de se relacionar, se conhecer, descobrir a sua identidade e limites, como ser um marco de aprendizagem e positivo nesse primeiro espaço social. Com tudo, é preciso refletir em práticas que as crianças se sintam atraídas, brinquem juntas e participem, na ambição de serem acolhedoras, inclusivas e envolventes a todos.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, J. S. Desafios da Educação Inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 37-46. Novembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: DE Set. de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 de set. de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BROSTOLIN, M. R; SOUZA, T. M. F. **A Docência na Educação Infantil: Pontos e contrapontos de uma Educação Inclusiva**. 119. Campinas: Cad. Cede, 2023.
- DIEZ, I. A. V; MARCATO, D.C.B.S.. **Os estudos na área de inclusão na Educação Infantil: um olhar sobre trabalhos produzidos**. 8. Mato Grosso do Sul: Editora Conjecturas, 2022.
- FIGUEIRA, E. **Introdução geral à educação inclusiva**. São Paulo: Digi-tal/Agbook, 2019.
- GUIMARÃES, T. M. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**, - Salvador : EDUFBA, 2012.

GUIMARÃES, T. C. A. **Educação inclusiva e os desafios da escola.** Monografia apresentada como requisição a formação de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PILOTO, S. S. F. H. Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados. 1º Edição. **Revista Científica digital.** Guarujá-SP: Científica Digital, 2024.

ROZEK, M. A educação especial e a educação Inclusiva: compreensões necessárias. **Reflexão & Ação**, Vol. 17, No 1, 2009.

SANTOS, V. S. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. 2021, p.7. Artigo - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG . Scielo Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, 2021.

SILVA, V.S; DIAS, J. S.C. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30. 2022.

SILVA, M. J. C; FREITAS, A. C. **A sala de leitura na Educação Infantil: relato de práticas educativas.** 2024. Orientadora: Alessandra Cardozo de Freitas, 2024. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SOPHIA, R. N. Educação infantil: como trabalhar a inclusão na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, nº 103, p. 319-334, set./dez. 2023.

TRINDADE, T. L; TORRES, P. L. Biblioteca Escolar e Sala de leitura: diferenças, competências e contribuições no ambiente escolar brasileiro. Artigo. **Biblionline**, João Pessoa, v. 19, n. 2, 2023. p. 35-48. Disponível em: file:///C:/Users/MariaJosineideCorrei/Downloads/biblioteca-escolar-e-sala-de-leitura-copiaformatado.pdf. Acesso em: 08 de set. de 2024

A IMPORTÂNCIA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: estrutura e organização na educação infantil

Elcenira Matos de Araújo¹²
Sawana Araújo Lopes de Souza¹³

RESUMO

O estudo apresenta uma abordagem teórica que vincula a BNCC e os cinco campos de experiências nas práticas pedagógicas da educação infantil, que se coloca como estrutura base na ação e prática dos docentes, ressaltando a organização curricular que traz o eixo estruturador, as brincadeiras e as interações no processo de ensino. Nesse sentido, o propósito dessa pesquisa é analisar a organização da estrutura curricular que inclui as Experiências e coloca a criança no centro do processo educativo de forma mais específica, buscou-se estudar os Campos de Experiência e As suas estruturas, demonstrar como o planejamento deve Estar aliado com a proposta curricular BNCC. A metodologia utilizada envolveu uma pesquisa básica de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, constituída de uma revisão bibliográfica. Como resultado, obtivemos uma visão abrangente sobre a relevância dos Campos de Experiência e suas estruturas, podendo concluir que os campos dão experiência nos dá o suporte e proporcionam o conhecimento necessário para o trabalho pedagógico que garante às crianças a qualidade e os seus direitos para o desenvolvimento através das atividades desenvolvidas pelos docentes.

Palavra-Chave: BNCC; educação infantil; campos de experiências.

¹² Mestranda em Ciências da educação pela University Ivy ENber Christian, Graduação em Pedagogia na universidade ULBRA, Pós-graduação em Psicopedagogia pela Uniasselvi, Docente na educação Infantil E-mail: cnira2008@hotmail.com

¹³ Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB. E-mail: advisor@enberuniversity.com

INTRODUÇÃO

Ao analisar o cenário no campo da legislação educacional e as suas mudanças no ensino infantil, é importante compreender e atender às demandas da BNCC no contexto da educação. Visto que a BNCC é um guia que norteia a educação e contempla a criança no seu desenvolvimento. Este estudo se concentra principalmente em debater a importância dos campos de experiências e sua organização na educação infantil, justificado por uma questão importante na observação das condições de uma educação com qualidade que atribui para o desenvolvimento da criança. Isso exige que o educador esteja atualizado sobre o processo de mudanças e as transformações que ocorreram no cenário educacional.

Este estudo foi fundamentado numa pesquisa básica, qualitativa e exploratória, associada a uma revisão bibliográfica baseada na leitura dos documentos coletados da Base Nacional Comum Curricular e em obras de autores que me auxiliaram a interpretar as experiências vividas em sala de aula, proporcionando uma visão abrangente sobre a importância dos campos de experiências, estrutura e organização na educação infantil.

Os documentos de educação tiveram uma relevância no seu processo de ensino que trouxe ressignificações às práticas através dos campos de experiências. A sua estruturação no ensino, bem como sua organização a compreender que, cada área possui metas de aprendizagem e desenvolvimento que está vinculada a três faixas etárias distribuídas por Idade: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (anos, 5 anos e 11 meses). Isto é, essa estrutura implica principalmente na implementação da necessidade de se compreender as práticas por faixa etária, que traz uma divisão em três grupos baseados nas diferentes características e necessidades.

As diferentes faixas etárias da fase de educação infantil possuem características específicas que merecem maior atenção. Com base nas Diretrizes do Currículo Nacional da Educação Infantil (DCNEI, 2009), o Currículo Nacional Unificado (BNCC, 2017) propõe que esta etapa escolar seja a primeira da educação básica, reconhecendo que as crianças aprendem

e se desenvolvam por meio de experiências ricas e variadas de acordo com disciplinas especializadas, onde as práticas pedagógicas são intencionais.

A BNCC Base Nacional Comum Curricular preconiza referência ao currículo nacional da educação infantil, estabelece uma organização curricular em cinco áreas de experiência e recomenda que as práticas pedagógicas da escola sejam pautadas no sentido das propostas. Sendo assim, o documento sublinha a importância das experiências quotidianas para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, incluindo os bebês.

A organização da educação infantil baseada no currículo coloca a criança no centro da aprendizagem e a imerge em práticas sociais e culturais organizadas por meio de jogos e interações no cotidiano escolar. Qualquer intervenção pedagógica em sala de aula deve promover uma aprendizagem significativa para as crianças, para integrarem conhecimentos e descobertas na forma como pensam e agem no mundo. É importante ressaltar que a intervenção pedagógica liderada pelas áreas especialistas faz parte de todos os momentos e ambientes da rotina escolar, passando por diversos contextos de aprendizagem, desde a chegada da criança à escola até a saída. Isso significa que essa comunicação ocorre na fase de saudação e despedida das crianças, conversa, brincadeiras ao ar livre, cuidados com a higiene e alimentação, contação de histórias, etc. O currículo da educação infantil organizado pelos Campos de Experiência preconiza a intencionalidade no planejamento do trabalho pedagógico, levando em conta práticas abertas a iniciativas, desejos e modos próprios de agir e pensar, bem como as linguagens multilíngues das crianças, que o professor precisa para formar um contexto de aprendizagem significativa, desenvolvimento de habilidades, sentimentos, entendimentos, atitudes e formação de valores, formação da sua identidade.

A comunicação e o brincar são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A organização da Base Nacional Comum Curricular está estruturada em áreas de vivência com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos, o que lhes garante o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e sentir.

Assim, são Considerados na BNCC cinco campos de experiências que precisam ser desenvolvidas e planejadas para o desenvolvimento dos discentes, neste contexto vale

destacar as concepções que cada campo apresenta nas suas experiências visando a relação que se estabelece entre os direitos de aprendizagem e os objetivos de desenvolvimento propostos para a Educação Infantil.

No campo de experiência eu, o outro e nós, desenvolvemos o conceito importante entre a relação com o outro e com o meio, ou seja, ao interagir com colegas e adultos, as crianças experimentam atenção pessoal e outras práticas sociais, aprendem a ver-se como “eu” com os seus próprios desejos, percepções e interesses, consideram o “outro” que também tem os seus próprios desejos e interesses, e tornam-se elas próprias Conscientes. De “nós”, ampliando a sua visão do meio social, para incluir culturas e lugares onde existem pessoas com costumes semelhantes ou diferentes.

Outra importante contribuição para o desenvolvimento do discente é o campo de experiência, corpo, gesto e movimentos onde as crianças utilizam o seu corpo para explorar o mundo, o espaço e os objetos por meio de sentimentos, gestos, movimentos impulsivos ou deliberados, coordenados ou espontâneos, outros benefícios adquiridos e permitir criar relações, expressar-se, brincar e produzir informações sobre si mesmas, os outros, o mundo, enfatiza as experiências das crianças em situações lúdicas onde exploram o espaço, os seus corpos e diferentes formas de movimento. Enfatiza as experiências das crianças em situações lúdicas, valoriza a brincadeira de faz de conta, onde as crianças podem imaginar o cotidiano ou mundos de fantasia enquanto interagem com histórias literárias ou teatrais. Ressalta-se também a importância das experiências com a dança e a música.

No traço, sons, cores e formas, a criança vivência momentos de experiência no cotidiano da escola em diversas manifestações artísticas, culturais e científicas, permite explorar diferentes formas de expressão, incluindo a exposição em diferentes linguagens e as suas próprias criações artísticas por meio de diferentes experiências. A criança, na medida que se desloca, encontra diferentes formas de ocupar e utilizar o espaço. É importante também mencionar que as experiências corporais criadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias contribuem para a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos ou instrumentos sonoros, o reconhecimento da qualidade sonora. Ao mesmo tempo, aposta em experiências que promovam a

sensibilidade da investigação no campo visual, avaliando as atividades produtivas das crianças nas diversas situações em que participam.

Ao se tratar do campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação, é importante compreender as diversas formas sociais de comunicação que se manifestam no ouvir, falar, pensar e imaginar. Desde o nascimento, as crianças participam de situações sociais cotidianas com as pessoas com quem interagem. Gradualmente, expandem e enriquecem o seu vocabulário e outros meios de comunicação e expressão através da adoção da sua língua materna. Nestes termos, são veiculadas estratégias de observação gráfica e/ou de leitura, com símbolos que comunicam mensagens convencionais (placas, sinais, gestos, letras). Vale salientar que, ao ouvir e observar a leitura dos textos, as crianças expressam a sua curiosidade pela cultura literária e formam a sua compreensão da linguagem escrita, identificando diferentes formas de escrita, gêneros textuais. Na educação infantil, a imersão na cultura literária deve se dar nos saberes infantis e nessas curiosidades emergentes.

No campo de experiência, espaços, tempos, quantidade, relações e transformações permitem que as crianças vivam em espaços e tempos de diferentes dimensões, num mundo constituído por fenômenos naturais e socioculturais, e demonstrem curiosidade. Diante das experiências, eles encontram os conceitos de matemática, ciência e tecnologia focados em experiências que favoreçam a construção de conceitos espaciais relacionados a uma situação estática; noções de grandeza: grande/pequeno; lateralidade: direita/esquerda; o que melhora a organização do diagrama corporal e a percepção espacial. Do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento de competências na educação infantil, é importante que as crianças tenham a oportunidade de viver experiências ricas e variadas que lhes permitam reunir, ampliar e utilizar conhecimentos.

Essa forma de aprendizagem através das experiências visa estabelecer a relação entre o conteúdo trabalhado e as experiências cotidianas do aluno nos seus diferentes contextos, o que contribui para uma melhor compreensão e desenvolvimento do conhecimento. No campo da educação, é preciso oferecer métodos de ensino que tornem o aprendizado mais eficaz e interessante. Portanto, conhecer o significado de cada campo de experiências na educação infantil nos ajuda a compreender cada faixa etária exatamente no que é necessário para o

desenvolvimento da criança, respeitando a individualidade. É importante enfatizar que neste processo de divisão poderá ter conquistas importantes para o desenvolvimento da primeira infância. Nesta fase, o objetivo do currículo deve ser promover a aprendizagem e as conquistas de desenvolvimento, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças. Os campos de experiência criam estruturas para que este conceito possa ser colocado em prática, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças possam de fato ser concretizados. Para seguir com este estudo, apresentarei nos tópicos os seguintes resultados obtidos com esta pesquisa, bem como a conclusão acerca deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos pelos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil visam priorizar a educação das crianças, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas no contexto escolar. Além disso, propõem apoio e fundamento para os cinco campos de experiências na educação infantil, constituindo a base que estabelece os eixos estruturantes do aprendizado. Segundo a autora Pasqualini (2018, p. 165.) “A proposta curricular para a educação infantil se tratar de uma forma de organização do trabalho com as crianças que está sendo preconizada”. Entretanto, a transição da BNCC na educação infantil requer muita atenção, para haver entendimento entre as mudanças introduzidas, que Imergem em práticas sociais e culturais organizadas no cotidiano escolar.

Seguindo essa linha de pensamento do contexto sobre a importância do conhecimento das propostas que a BNCC propõem nos campos de experiências para o desenvolvimento das práticas, Perrenoud (2000) nos afirma que ao abordarmos as funções do professor de forma ampla e abstrata, presume-se que nas suas funções em sala desenvolva a capacidade de dominar os conhecimentos necessários para ensinar, bem como dominar a sala de aula, gerenciar e avaliar por meio de um planejamento bem executado que leva em consideração os processos de aprendizagem únicos de cada aluno e os mesmos sejam envolvidos no seu processo de planejamento de atividades.

Nesta tendência, Silva (2009), no seu trabalho *Planejando Práticas Escolares*, destaca “a importância de planejar a implementação de ações que contribuam para o desenvolvimento de atividades educacionais para o alcance de uma educação de qualidade”. Isto é, no cenário

educacional, todos têm um papel importante neste processo para escolher qual metodologia educacional se apresenta como a mais adequada.

É necessário ir além das abstrações, sabendo em qual escola estamos atuando, bem como analisar o desenvolvimento das competências e estabelecer os conceitos, habilidades, atitudes, valores e sentimentos das crianças, dessa forma tentar garantir o direito à educação. Isto é, “Que tenham condições de aprender e se desenvolver, permitindo-lhe vivenciar desafios, sentir-se encorajados a resolvê-los e construir significados sobre si, os outros, a sociedade e o mundo natural.” (Brasil, 2017). Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança recebe no ambiente escolar.

Sendo assim, os campos são organizados para apoiar o professor no planejamento da prática proposital. A atividade oferecida à criança deve ser bem planejada, o tratamento em si não pode ser algo mecânico. A criança deve ter tempo e espaço para se expressar, e o professor deve estar aberto para observar as suas reações, que são sempre únicas e pessoais, ou seja, é importante que a atividade do professor esteja diretamente relacionada com as necessidades e interesses da criança, para que a experiência se torne uma experiência e tenha de fato uma finalidade educativa.

No campo educacional, podemos definir que planejar envolve antecipar as melhores condições para ajudar as crianças a adquirir competências e desenvolver as suas habilidades. Em relação à organização do planejamento das práticas educacionais que auxilia o professor nas atividades Oferecidas à criança, Vygotsky (2007, p. 103) vem esclarecer que “a aprendizagem bem organizada leva ao desenvolvimento mental e desencadear vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam inalcançáveis”. Neste sentido, visto que o propósito foi aprimorar as práticas educativas no ambiente escolar, Vygotsky (2007), também evidencia que “para promover o desenvolvimento, a aprendizagem precisa ser estruturada pelo educador”. Isso pode ser exemplificado na interação do docente com a criança, enxergando-a como sendo ativo às fases do desenvolvimento em que o sujeito se encontra.

É preciso lembrar que a aprendizagem das crianças acontece em situações cotidianas, sempre integradas, em contextos lúdicos, próximos de práticas sociais significativas para elas.

Assim, mesmo que o objetivo seja introduzir informação cultural e científica para meninas e meninos na educação infantil, os campos também devem ser considerados como núcleos integrantes de propostas que funcionam em sala de aula. Considerar a comunicação e a brincadeira como formas de aprendizagem para as crianças.

O professor precisa saber selecionar as situações importantes na sala de aula, percebendo e sentindo de que forma irá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Com relação à prática metodológica do professor, Perrenoud (2002, p.20) afirma que “os professores, em seu trabalho pedagógico, devem criar situações que favoreçam o raciocínio de seus alunos”. Sendo assim, precisam utilizar métodos diversificados, além de alternativas metodológicas para facilitar a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. É importante que o educador no planejamento conte com no seu plano de aula as práticas pedagógicas de modo a desenvolver atividades mediante as suas observações no contexto educacional. Sabe-se que existem diferentes níveis de desenvolvimento além de promover o estímulo à aprendizagem.

No entanto, ao se deparar com as mudanças curriculares que se referem a Base Nacional Comum Curricular, surge uma certa preocupação com o planejamento entrelaçado ao conhecimento docente na organização necessária dos conteúdos, principalmente nos eixos estruturantes que compõem a interação e brincadeira a ser desenvolvida em sala de aula, é preciso que tenham ressignificação diante das práticas pedagógicas, uma vez que é necessário respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil, diferente das outras etapas de ensino que trabalham com componentes curriculares, a educação infantil trabalha com campos de experiências que propõem os seus objetivos de aprendizagem. Além disso, este currículo para a primeira infância permite o desenvolvimento de intervenções que visam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – viver, brincar, participar, explorar, expressar e sentir – proporcionando oportunidades de iniciativa e interesses.

Ao discutir os campos de experiências, percebe-se que um complementa o outro, ou seja, o mesmo conteúdo pode ser explorado em diferentes áreas de experiências. Por exemplo, ao abordar uma brincadeira, várias áreas podem ser contempladas, permitindo que a criança vivencie diversas experiências com o seu corpo, contribuindo para o seu crescimento.

Diante desta pesquisa, foi possível constatar a importância da abordagem dos campos de experiência na preparação para o planejamento do trabalho educativo com bebês. Com a BNCC, o professor tem um guia a seguir, pois esse documento contém informações sobre como proceder com a criança, o que precisa ser desenvolvido e como alcançá-lo. Ressalto que ao abordar a importância dos campos de experiência na educação infantil, a temática em discussão possibilitou –me também a uma reflexão como docente na minha prática Pedagógica, em algum momento surgiu dúvidas por não compreender o que fazer e como trabalhar estes campos, tendo em vista que houve a necessidade de aprofundar o conhecimento nas suas estruturas e os conceitos relacionados às concepções que cada campo apresenta nas suas experiências e desenvolvimento propostos para a Educação Infantil.

Neste sentido, espero contribuir para uma reflexão no âmbito da educação infantil na compreensão de que temos muito a aprender sobre o trabalho com as crianças, principalmente porque cada campo de experiência proporciona o conhecimento necessário para o trabalho pedagógico que garante a qualidade e os seus direitos para o desenvolvimento nas atividades que serão desenvolvidas pelos docentes, na qual é fundamental proporcionar momentos em que a criança mergulhe em experiências que a promovam no seu processo de aprendizagem. Vale salientar que a temática em estudo é complexa e pode ser analisada sob diversos aspectos, da sua importância aos conceitos na sua estrutura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministro da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base curricular nacional comum.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Registrado: 25/02/2018. FOCHI, Paulo, estamos falando da BNCC? O que são áreas de especialização?

PASQUALINI, J. C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, maio/ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir: as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (p. 35-58)

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: WMF Martins Fontes – POD, 2010.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DIDÁTICA: uma investigação a partir do plano de aula e a inteligência artificial

Francisco Ferreira¹⁴

Sawana Araújo Lopes de Souza¹⁵

RESUMO

O presente artigo apresenta a relevância da Formação de Professores e a instrumentalização didática, a partir de uma investigação do Plano de Aula de Língua Portuguesa e a Inteligência Artificial, com quatro eixos organizacionais denominados Práticas de Linguagem: Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica. O objetivo deste trabalho é a análise desse plano de aula como forma de contribuir didaticamente com os docentes que encontram inúmeras dificuldades em elaborar os seus planejamentos alinhados à sua prática reflexiva. A abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográficas fazem parte da metodologia adotada, com análise do Plano de Aula em destaque. Além disso, utilizamos a pesquisa documental com foco na Base Nacional Comum Curricular (2018) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (2019). O resultado da colaboração reflexiva para a construção de novas metodologias, através do plano de aula, para o professor do Componente Curricular de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Por isso, a apresentação do Plano de Aula contextualizado com estudos e ação reflexiva na formação de professores é elemento

¹⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University. Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (2011), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (2018) e Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú (2009).

¹⁵ Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB. E-mail: advisor@enberuniversity.com

resultante dessa pesquisa. Portanto, pode-se ver a notabilidade que a Formação de Professores precisa alcançar, sendo um fator primordial para o aperfeiçoamento docente, com técnicas apropriadas para o enriquecimento da Didática e a autorreflexão necessária para o desenvolvimento profissional, impulsionada pela Inteligência Artificial, como aspecto propulsor em destaque nesse Plano de Aula.

Palavras-chave: formação de professores; Língua Portuguesa; plano de aula.

INTRODUÇÃO

A relação entre a Formação de Professores e Didática acontece quando a práxis educacional reflete diretamente com a ação docente, para que a eficiência pedagógica tenha uma contribuição positiva no percurso formativo.

Neste trabalho, apresentaremos uma reflexão da Formação de Professores, utilizando o Plano de Aula de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, como análise para o aprimoramento didático, conectada com a Inteligência Artificial. É uma oportunidade de agregar conhecimento e adaptações pedagógicas para as reconstruções docentes..

Este estudo é um recorte da dissertação que foi defendida pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Cristian University, intitulada: “A formação continuada de professores no município de Brejo Santo/CE: interconexões com o Documento Curricular referencial do Ceará”.

Compreendemos que a formação de professores é uma importante aliada para a dinamicidade do profissional da educação e acreditamos que o plano de aula é uma ferramenta essencial para o fortalecimento da aprendizagem, tanto para o discente quanto para o docente, pois ele é um auxílio para a sistematização da ação pedagógica e registros do planejamento didático.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a

prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 43-44).

A partir da prática docente, é viável a conexão com o desenvolvimento humano, dialogando com a didática proposta para a aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno.

A didática é assim valiosa mediadora do ensino, cabendo-lhe articular ensino e formação humana, ao auxiliar o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e daquelas da aprendizagem pelo aluno. Fornece assim segurança profissional ao professor. (Libâneo, 2022, p. 16).

Assim, temos a capacidade profissional docente assegurada pela formação e direcionamento didático para o aprimoramento das aprendizagens e desenvolvimento humano. Neste artigo, é fundamental a análise sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, observando a Inteligência Artificial, como proposta de desenvolvimento profissional, apresentando o Plano de Aula e contemplando as quatro práticas de linguagem (Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica). O objetivo é a análise reflexiva desse plano de aula como recurso didático para os professores que necessitam de subsídios pedagógicos para as suas construções docentes.

Com base na análise de cada plano de aula com as práticas de linguagem elencadas neste estudo, pode ser uma forma de contribuir satisfatoriamente com os professores que encontram dificuldades na construção dos planos de aulas de Língua Portuguesa, alinhados a Base Nacional Comum Curricular, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular afirma que nessa etapa de ensino, o jovem/adolescente participa das aulas com mais intensidade crítica, visto que o mesmo já tem repertório suficiente para aprofundar os seus conhecimentos.

Já no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019) afirma que:

[...] o componente Língua Portuguesa tem um papel importante dentro do universo dos demais componentes curriculares, devido ao duplo papel que ele assume: além de ser um componente curricular é também o idioma dos brasileiros. Se, enquanto idioma, permite a comunicação entre estudantes e professoras/ professores; enquanto um componente curricular, a Língua portuguesa é parte do currículo do Ensino Fundamental e permite estabelecer relações entre os demais componentes de forma interdisciplinar e transversal. (Ceará, 2019, p. 183).

A circulação desse componente curricular, entre outros, possibilita uma interatividade contributiva, para o aperfeiçoamento da aprendizagem de forma articulada em todas as áreas de ensino. Porém, a formação de professores ainda precisa alcançar novas metodologias e maior adesão às práticas educativas, alinhadas às orientações vigentes.

Com isso, a formação de professores de Língua Portuguesa para docentes que atuam do 6º ao 9º ano é um fator desafiador, pois o desenvolvimento humano dos jovens dessa etapa se depara ao desenvolvimento da aprendizagem, por meio da ampliação do estudo com os gêneros textuais, como eles interagem nos Campos de Atuação e a sua forte presença nas plataformas digitais.

O aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o *Google* ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais (Valente, 2018, p. 17).

O professor deve estar em constante formação. A seguir, apresentaremos a metodologia e o desenvolvimento deste trabalho com o Plano de Aula de Língua Portuguesa, a partir de reflexões com as Práticas de Linguagem: Oralidade e Leitura, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica. A partir disso, o desenvolvimento deste estudo apresenta uma análise reflexiva destes planos de aula, no intuito de contribuir significativamente com a ação docente, através da Formação de Professores e da Inteligência Artificial.

METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa realizado neste artigo foi uma profícua averiguação com a temática relacionada à formação de Professores, como também o Plano de Aula do Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Inteligência Artificial.

Os estudos produzidos foram a partir das leituras feitas com a Base Nacional Comum Curricular e Documento Referencial do Ceará, em que podemos destacar as quatro Práticas de Linguagem: Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica. A técnica utilizada para o aprofundamento e análise desse trabalho foi através de pesquisa documental, com buscas de informações contributivas para o suporte necessário e base estrutural na construção científica.

Por isso, temos alguns estudos como parâmetro para este estudo: Esteban (2016), Libânia (1990), Marcuschi (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Valente (2018) e Geraldi (2010). A BNCC (2018) e o DCRC (2019) são documentos que agregam a seleção da pesquisa e revelam a investigação, mediante leituras e estudos. Assim, com uma abordagem qualitativa, em que as leituras permitem o debruçar científico sobre esses pesquisadores acima elencados, para o aprimoramento da metodologia e o alcance didático almejado, tendo a Inteligência Artificial como elemento contributivo para o estudo em destaque.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aperfeiçoamento do trabalho profissional do docente perpassa pela formação, seguido pelas normatizações do ensino vigente e a sua prática em sala de aula. Por isso, vamos apresentar nesse trabalho uma abordagem com estratégias didáticas para o Plano de Aula do Componente de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, estabelecendo conexões com a Inteligência Artificial.

PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O plano de aula é uma forma de organizar o conhecimento, através das condições metodológicas implementadas, construídas e reelaboradas. Na aula podemos aprender e ensinar, como também a interagir com outros e aprofundar assuntos diversos.

Por isso, o docente precisa de apropriação didática e conhecimento sobre Inteligência Artificial para a execução da aula utilizando as plataformas digitais, visto que o planejamento é essencial para o objetivo a ser alcançado, por meio do plano de aula e as suas reconstruções didáticas. Seja na elaboração do plano, técnicas necessárias, metodologias e recursos necessários.

Segue um modelo de Plano Estruturante de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e implementado pela Rede Municipal de Ensino no Município de Brejo Santo, Ceará, em 2017.

Este plano tem as descrições de cada prática de linguagem e contribuições para a execução da aula, como os dados fundamentais: escola, cidade, ano, turma, turno,

componente curricular, professor e o detalhamento da prática de linguagem. A seguir, demonstraremos um Plano de Aula com foco na Oralidade e Leitura.

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ORALIDADE E LEITURA

A leitura deve ser um elemento presente na formação dos professores de Língua Portuguesa, pois é viável para o desenvolvimento da prática leitora dos discentes e docentes, visto que o professor deve ser o leitor exemplar e, com isso, se apropriar dessa ação.

A leitura é uma prática de linguagem bastante utilizada em todos os Componentes Curriculares, mas, em Língua Portuguesa, existem particularidades que temos que compreender:

A Prática de linguagem/ Eixo de Leitura compreende a interação ativa do leitor com o autor, através do seu texto (escrito, oral e multissemiótico e de sua interpretação). Nesse sentido, não apenas os textos escritos, mas também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), imagem em movimento (filmes, vídeos, entre outros) e som (música) são contempladas e cossignificadas (Ceará, 2019, p. 187).

A competência leitora vai além de palavras e textos escritos, ela abrange imagens, gráficos, vídeos, músicas, entre outros.

Compreendemos que a linguagem é organizada semioticamente e renovada coletivamente e individualmente. Ela não é apenas mais uma das capacidades humanas, é também uma mega capacidade constituidora do humano; regula nosso agir e, através dela, nos torna conscientes desse agir. (Ceará, 2019, p. 182).

Além da leitura, temos a oralidade, com todas as condições de exploração que o professor pode incentivar, desenvolvendo competências e habilidades a partir dessa prática de linguagem.

A Prática de linguagem/ Eixo de oralidade compreende as práticas de linguagem em situação face a face. Ela / Ele possui as seguintes possibilidades de tratamento das práticas orais: Condições de produção, Compreensão de textos, Produção de textos, Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e Relação entre fala e escrita (Ceará, 2019, p. 187).

A Prática de linguagem/ Eixo de oralidade compreende as práticas de linguagem em situação face a face. Ela / Ele possui as seguintes possibilidades de tratamento das práticas orais: Condições de produção, Compreensão de textos, Produção de textos, Efeitos de

sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e Relação entre fala e escrita (Ceará, 2019, p. 187).

Por isso, é importante destacar a formação de professores de forma reflexiva, com reconstruções necessárias para o aprimoramento das aprendizagens, tanto para o aluno que será impactado com a ação fortalecedora, quanto para o professor que planeja, executa e avalia a ação docente. Existe também a possibilidade de desenvolver diversas atividades com os descritores das avaliações externas, como podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC).

Nesse caso, é primordial entender o caminho e a utilidade produtiva da Didática, como meio propício para o desenvolvimento do conhecimento, através dos mecanismos propícios que ela desempenha, enriquecendo a ação docente. Tendo em vista a importância da Oralidade e Leitura, conforme descrito acima, vamos refletir sobre a Produção Textual, prática de linguagem em que docentes e discentes encontram muitas dificuldades no tratamento dessa ação.

PRÁTICA DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO TEXTUAL

Todos os dias estamos produzindo textos, sejam orais ou escritos, utilizando material impresso, visual ou tecnológico. Por meio da oralidade, no nosso contato com o outro e, na escrita, por muitas vezes no envio de uma mensagem nas redes sociais, podemos destacar um aplicativo bastante popular: WhatsApp.

Tendo em vista a larga produção de textos, o professor, através da formação de professores, precisa atentar-se para utilizar essas estratégias para a aplicabilidade de novas metodologias na produção textual. A aula de Língua Portuguesa com foco na Leitura e Produção Textual é um procedimento pedagógico que permite agregar uma prática de linguagem bastante exigida: Construção Textual.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (Marcuschi, 2010, p.65).

Com isso, o professor precisa planejar essas aulas com considerações relevantes, como: o gênero escolhido, o contexto social, seleção de textos e integração com a leitura, prezando pela ética, respeito e promoção da equidade.

Na elaboração deste Plano de Aula com foco na Leitura e Produção Textual, percebemos a importância e a continuidade com a prática de linguagem anteriormente apresentada: Leitura e Oralidade. Pois, a produção é alicerçada através da leitura e impulsionada através da dinâmica construída neste plano de aula, podendo agregar diversas atividades na metodologia, como a articulação com o gênero textual a ser trabalhado, etapas da produção textual: predição, escrita e finalização do texto.

A partir da Produção Textual e com as outras práticas de linguagem, vamos apresentar o Plano de Aula com foco na Análise Linguística/Semiótica, como forma de analisar os elementos necessários para adequação da gramática normativa.

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

A formação de professores de Língua Portuguesa necessita de avanços significativos para o desenvolvimento dessa prática de linguagem, relacionada à análise linguística/semiótica, pois ainda temos muitos docentes com diversas dificuldades para o aprimoramento das suas habilidades gramaticais, visto que vários fatores devem estar atrelados para esse feito, como: formação de professores de Língua Portuguesa escassa, falta de qualidade nos cursos da área de linguagem, desmotivação dos docentes e formação continuada de professores sem destaque na Análise Linguística/Semiótica.

Na aula com foco na Análise Linguística/Semiótica, é primordial a integração de todas as práticas de linguagem, pois

quanto ao ensino da Análise Linguística/ Semiótica, o planejamento da aula deve considerar a articulação entre leitura, escuta e produção de texto. Destacamos a importância de não utilizar o texto como pretexto. Na verdade, os elementos estruturais da língua compõem a semióse de qualquer texto e não a busca deles. Por essa razão, é também necessário haver um planejamento com base em objetivos para o ensino da língua (Ceará, 2019, p. 187).

Deve-se planejar a partir das construções produzidas pelos alunos na aula de produção textual e o seu desenvolvimento, na prática da oralidade e, após, a harmonia com o ensino da gramática com a proposta apresentada nos conteúdos didáticos.

Tendo em vista que a apropriação dessa prática de linguagem faz-nos perceber a grandiosidade da capacidade linguística no seu funcionamento, pois a Análise Linguística é um

conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder se remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (Geraldi, 2010, p. 189).

É necessária uma reflexão da língua para que o processo interativo seja alcançado com êxito, tendo como referência a nossa fala, costumes e mundo em que vivemos. A seguir apresentamos uma abordagem do Plano de Aula com foco na Análise Linguística/Semiótica, observando as práticas de linguagens permeadas nos seus momentos que devem ser planejados, no intuito de congregar todas as atividades, a partir das dificuldades encontradas.

Com isso, vemos a importância da construção do Plano de Aula organizado e atendendo à demanda pedagógica, a partir das dificuldades encontradas pelo professor na ação docente.

Verificamos a formação do professor com teor reflexivo, de fundamental importância para a sua ação docente qualificada. Para isso, a compreensão e a ação didática podem ser um elo para o aprimoramento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Língua Portuguesa é uma ferramenta essencial para a construção de aprendizagens, aperfeiçoamento da prática docente, elaboração de novas estratégias de ensino e ações pedagógicas relacionadas às múltiplas Práticas de Linguagens, como: Leitura, Oralidade, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica. Na leitura acontece a mobilização do leitor e a interação desse para a construção e reconstrução de significados. Na sala de aula, a leitura se articula de forma mais dinâmica, a depender do planejamento do professor. (Braggio, 1992).

Neste trabalho, a Produção Textual (Oral ou Escrita) é considerada como um instrumento de construção dos sentidos, mobilizador do contexto social, promovendo a capacidade de integração e produção textual, contribuindo para o encadeamento e textualização do gênero textual escolhido (Dolz; Schneuwly, 2004). Na Análise Linguística, fundamentamos a partir da caracterização da linguagem e do objeto de fala (Geraldi, 2010). Para tal reflexão, são ativadas as relações, o modo da fala e o seu funcionamento no mundo.

Essas práticas de linguagens são técnicas para o aprofundamento da linguagem e suas nuances para o alcance da aprendizagem de forma organizada, através do Plano de Aula com foco em cada prática de linguagem, como apresentamos anteriormente. A BNCC apresenta no seu site uma ferramenta para auxiliar professores de todas as etapas de ensino nas suas construções a partir das habilidades e competências a serem consolidadas, com uma planilha que colabora diretamente com os dados desejáveis e possíveis de edição.

Na formação de professores de Língua Portuguesa podemos relacionar os avanços, como também os confrontos com essa nova ação metodológica. Por isso, não apresentamos esse Plano de Aula como fator determinante e único para obtenção da aprendizagem ou modelo estático, mas uma proposta de alinhamento com a conjuntura didática vivenciada pelo professor e a sua contribuição valiosa no desenvolvimento da aprendizagem.

Podemos acreditar que os profissionais devam conhecer as fragilidades pedagógicas dos seus alunos e devem intervir de forma harmoniosa, pois a “A escola vai produzindo em seu cotidiano uma série de classificações que indicam o lugar do fracasso.” (Esteban, 2016). Neste caso, é preciso fazer o reordenamento das suas práticas docentes, com as adequações necessárias para o planejamento executável, a partir do diagnóstico consolidado.

Portanto, é possível oportunizar diversas ações escolares, mediante as novas metodologias viáveis para uma educação contextualizada, integrando a atividade didática a partir da Inteligência Artificial. Com a organização do trabalho pedagógico através do plano de aula, a aprendizagem é um meio eficaz para as interações sociais, humanas e psicológicas, pois “também os docentes se percebem, e às vezes se surpreendem, com a dinâmica que caracteriza sua própria atuação nas suas diferentes interações cotidianas.” (Esteban, 2016).

A partir da importância do uso da linguagem no nosso cotidiano, também podemos destacar a utilização das diferentes linguagens e formas de produção dessas para o meio social e a mobilização da aprendizagem, por intermédio da Inteligência Artificial, em que as pessoas se conectam utilizando a tecnologia. Com isso, temos o nosso comportamento linguístico adequado conforme o meio em que estamos inseridos e/ou envolvidos, para o reconhecimento transformador do poder da linguagem, seja físico ou virtual.

A Inteligência Artificial (IA) pode ser uma grande ferramenta no planejamento didático dessas práticas de linguagem, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da aprendizagem, desde que o professor tenha habilidade tecnológica e construa o seu plano de aula explorando as possibilidades e limitações.

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sócio psicolinguístico, São Paulo: Artmed, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 09 de dez. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Tabelas com competências e habilidades. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. acesso em 10 de dez. de 2023.
- CEARÁ. **Ceará lança seu referencial curricular**. Undime. Fortaleza, 25 de setembro de 2019. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/25-09-2019-11-31-ceara-lanca-seu-referencial-curricular>. Acesso em 09 de dez. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, José Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2010
- LIBÂNEO, José C.O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, José C. **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais** [E-book] Goiânia: Cegraf UFG, 2022. Disponível em

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Didatica_e_formacao_de_professores.pdf. Acesso em 28 de fev. de 2024.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane (Coord.). **Língua Portuguesa: Coleção Explorando o Ensino**: v.19 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana *et al.* **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, 2024. ISSN 2447-0961. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3041/2293>. Acesso em 28 de fev. de 2024.

SCHNEUWLY, DOLZ e HALLER. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41.

EDUCAÇÃO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ÉTICA: implicações nas metodologias e nas práticas docentes

Gustavo Molina Figueiredo¹⁶

Sawana Araújo Lopes de Souza¹⁷

RESUMO

A partir da ascensão das tecnologias digitais e o seu avanço, com a Inteligência Artificial – IA, os métodos tradicionais de ensino vêm se tornando pouco efetivos para a aprendizagem. Alunos demonstram pouco interesse e engajamento em aulas expositivas e métodos mecanicistas de ensino fragmentado e de memorização. Nesse sentido, a IA é um recurso potencial de inovação e geração de maior significado para as diferentes disciplinas lecionadas. Porém, tratando-se de crianças e adolescentes, é necessário atentar às questões éticas envolvidas no uso da IA, garantindo o direito fundamental à educação e atendendo todas as dimensões do desenvolvimento humano. Com isso, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre as implicações éticas da IA na educação e os seus impactos, na prática e métodos docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descriptiva, realizada pela revisão bibliográfica. Foram consultados artigos científicos publicados entre os anos de 2019 e 2024, na *Scientific Electronic Library Online*, Capes e Google Scholar. Os resultados indicaram que as implicações éticas da IA estão inscritas na segurança e privacidade de dados e informações, na benevolência, na não-malevolência, na liberdade de escolha individual e na promoção de equidade e justiça. Ainda, considera-se que a IA inova a prática do professor e torna as aulas adaptadas à realidade do aluno e às demandas do Século XXI, porém, acarreta desafios,

¹⁶ Doutorando do Curso de Ciências da Educação da Universidade Ivy Enber Christian University – UniEnber - USA, E-mail: gustavo.molina17@yahoo.com.br;

¹⁷ Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB. E-mail: advisor@enberuniversity.com

também, ao cotidiano da sala de aula, gerando consciência e responsabilidade diante do seu uso.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; práticas docentes; tecnologias digitais; ética.

INTRODUÇÃO

A partir das transformações culturais e sociais advindas da Revolução Tecnológica, a educação passou por debates e questionamentos pela inovação das suas propostas institucionais e métodos pedagógicos. O ensino tradicional, configurado pelas aulas expositivas, informações verticais com o professor no centro do aprendizado, ainda faz parte do cotidiano de muitas escolas, entretanto, tal método vem demonstrando a sua fragilidade diante do novo perfil do aluno, questionador e interativo com inúmeras informações que são criadas e recriadas pelas tecnologias digitais.

Em escala evolutiva tecnológica, a Inteligência Artificial - IA, cada vez mais popularizada entre estudantes, apresenta novos caminhos e possibilidades para o ensino-aprendizagem. O seu uso, porém, deve ser debatido pela ótica da ética, já que inserir IA nos processos educacionais, apesar de potencializar o ensino pelas amplas possibilidades de personalização e inovação, implica questões éticas que não podem ser ignoradas.

A Inteligência Artificial (IA) pode ser compreendida como um recurso multifuncional que auxilia tanto nas tarefas cotidianas quanto em contextos mais complexos, como os da comunicação, por meio de Chatbots e personalização do ensino. Estudos realizados por Hwang e Chien (2022) evidenciaram como a IA contribui para a personalização de experiências, a geração procedural de conteúdo e a interação natural entre humanos e ambientes virtuais, desde que a tecnologia utilizada como veículo seja satisfatoriamente realista.

Por outro lado, a inteligência artificial é uma ferramenta potencial na personalização e na adaptação do ambiente virtual às necessidades individuais dos alunos. Algoritmos inteligentes podem oferecer conteúdo sob medida, criar interações personalizadas e facilitar a

resolução de problemas complexos, proporcionando uma aprendizagem mais individualizada e dinâmica (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021).

O ambiente virtual se desdobra num mundo de possibilidades que, quando manejado pela colaboração docente e discente, pode oferecer recursos pedagógicos significativos, possibilitando a criação de desafios estimulantes à criatividade e à participação ativa do estudante (Hwang; Chien, 2022). Dessa forma, o aluno, com maior autonomia e responsabilidade, pode exercer o seu protagonismo a partir dos fundamentos da construção colaborativa do conhecimento.

Considera-se que a IA, apesar de levar benefícios para a prática docente, facilitando e motivando o estudante, também implica questões éticas. Nesse sentido, Santos (2023) explica que com a IA integrada na educação é possível adequar as necessidades educacionais, gerar feedbacks instantâneos, proporcionando uma aprendizagem adaptativa. Entretanto, a privacidade de dados e a equidade de oportunidades são questões que devem ser alvo de reflexão junto à inserção da IA no âmbito educacional. Diante disso, parte-se do seguinte questionamento: quais os impactos da inserção de Inteligência Artificial, na prática docente?

O tema é emergente diante do contexto de mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais provocadas pelo avanço das tecnologias digitais. A presença da IA na educação é notável e irreversível, demandando dedicadas reflexões para o seu bom uso e aproveitamento dos seus benefícios, viabilizando o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e equidade de acesso. Pretende-se, assim, contribuir com a construção de conhecimentos relevantes acerca das tecnologias digitais na educação, com foco na IA e suas implicações éticas. O objetivo da pesquisa é refletir sobre as implicações éticas da IA na educação e seus impactos, na prática e métodos docentes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, realizada pelo procedimento técnico metodológico da revisão bibliográfica. Foram consultados artigos científicos publicados na *Scientific Electronic Library Online*, Capes e *Google Scholar*, com os seguintes descritores de

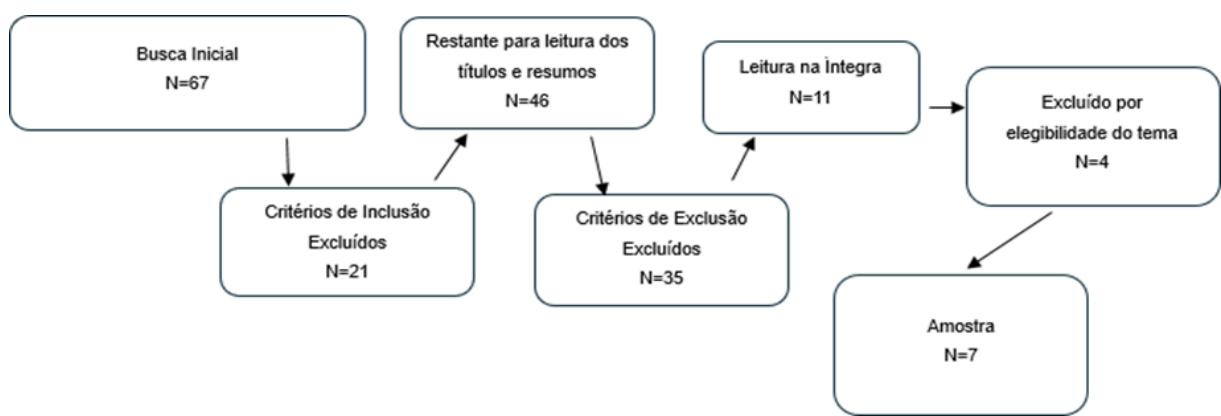
pesquisa: “Inteligência Artificial”, “Implicações Éticas”, “Inovação Pedagógica”, “Prática docente”.

Foram critérios de inclusão: artigos científicos publicados entre os anos de 2019 e 2024 (últimos 5 anos), em língua portuguesa, completos, que abordam os impactos e implicações éticas da IA nos métodos e práticas docentes. Foram critérios de exclusão: monografias, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livros, artigos duplicados e que não correspondiam ao tema da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a inserção dos descritores de pesquisa pelas bases de dados selecionadas, foram encontrados 67 resultados iniciais. Após a aplicação dos critérios de inclusão, foram excluídos 14 resultados fora da delimitação temporal e 7 resultados em língua estrangeira, restando 46 resultados. Foi feita a leitura dos títulos e resumos e aplicados os critérios de exclusão, sendo excluídos 13 resultados incompletos ou com acesso restrito e 22 resultados que não estavam em formato de artigo científico, restando 11 resultados para a leitura na íntegra. Após a leitura completa dos artigos restantes, 4 foram excluídos por não abordarem o tema da presente pesquisa, gerando a amostra de 7 artigos para a análise. Os caminhos da pesquisa foram apresentados na Figura 1:

Figura 1 – Fluxograma da coleta de dados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As principais características dos estudos selecionados foram apresentadas no quadro 1, a partir das variáveis “Autor/Ano”, “Título”, “Objetivo”, “Método” e “Resultados” (Quadro 1).

Quadro 1 – Principais características dos artigos selecionados

Autor/Ano	Título	Objetivo	Método	Resultados
Parreira; Lehman; Oliveira (2021)	O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores	Identificar a percepção que os professores têm destas inovações tecnológicas; saber como avaliam o seu impacto; que soluções visualizam para lidar com os desafios que colocam à sua ação docente.	Estudo de caso	Os resultados obtidos aconselham que se aposte no desenvolvimento das competências transversais salientadas, para permitir aos professores a escolha dos papéis docentes mais adequados ao futuro.
Figueiredo <i>et al.</i> (2023)	Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação	Discutir os impactos da IA na educação, explorando suas aplicações nas diversas faixas etárias e modalidades de ensino.	Revisão de Literatura	Os resultados apontaram que a IA pode contribuir para personalizar a aprendizagem, criar ambientes educacionais mais autônomos, otimizar a avaliação dos alunos, entre outros. Entretanto, é fundamental considerar suas implicações éticas, além das questões relacionadas aos aspectos neurológicos, cognitivos e emocionais, especialmente, quando se trata do uso da IA por crianças

Rodrigues; Rodrigues (2023)	A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT	Refletir, com base na Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg, como a IA pode ser potencializada frente ao embaraço aversivo comum ao que exige mudanças.	Revisão Bibliográfica	Dados apontam para duas vertentes: a primeira que situa a IA generativa como evento a ser inibido das instituições de ensino, devido à falta de regulamentações éticas, e outra que orienta potencializar o uso desses produtos com finalidade crítica, na perspectiva de inteligência aumentada.
Cruz <i>et al.</i> (2023)	IA na sala de aula: como a Inteligência Artificial está redefinindo os métodos de ensino.	Apresentar a percepção e uso das tecnologias móveis por alunos do ensino fundamental, faixa etária de 7 aos 10 anos.	Pesquisa-Ação	Observou-se nas oficinas os aspectos socioculturais e interativos da turma composta por 22 alunos, bem como a colaboração entre eles e a aceitação ou não das tarefas sugeridas e a socialização com o aluno autista, e deste com a turma e com os dispositivos móveis e os recursos apresentados para resolver as questões matemáticas e demais desafios propostos.
Fernandes <i>et al.</i> (2024)	A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes	Analizar a literatura existente para entender as implicações éticas do uso da IA na educação, focando tanto em benefícios quanto em riscos	Revisão de Literatura	A análise destacou a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para garantir que a IA seja aplicada de maneira justa e inclusiva no ambiente educacional.

Santos <i>et al.</i> (2024)	Inteligência artificial na educação	Abordar o impacto crescente da Inteligência Artificial (IA) na educação, explorando como ela está transformando práticas pedagógicas e os desafios decorrentes de sua implementação.	Revisão Sistemática	Os resultados indicam que a IA contribui significativamente para a personalização do ensino, oferecendo ambientes de aprendizagem adaptativos e centrados no aluno.
-----------------------------	-------------------------------------	--	---------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Inteligência Artificial na educação está inserida no contexto das revoluções tecnológicas que geraram profundos impactos na forma de aprender e ensinar. Fernandes *et al.* (2024) destacam que, o mesmo passo que a IA oferece oportunidades de inovação didática e aperfeiçoamento dos processos de aprendizado, devem ser aplicados a partir da consideração dos seus riscos éticos.

Dessa forma, ao usar a IA, o docente precisa alinhar tal prática aos fundamentos éticos que garantem a preservação da autonomia, da beneficência e não-malevolência e da justiça. Estará, assim, garantindo que a IA implique benefícios equitativos no ambiente educacional, promovendo o bem-estar, priorizando as liberdades de escolha dos usuários e não causando malefícios ou danos (Fernandes *et al.*, 2024).

O gerenciamento de grande quantidade de dados pela IA gera preocupações quanto à segurança e privacidade dos alunos. Para crianças e adolescentes, público vulnerável ao abuso e explorações, é necessário garantir a proteção dos dados e informações que possam colocar em risco psicológico ou físico qualquer um dos envolvidos (Figueiredo *et al.*, 2023).

Entre os grandes desafios da IA está a ocorrência dos vieses sociais carregados pelos algoritmos que podem impactar na perpetuação das desigualdades sociais e raciais. A superação deste desafio ocorre a partir da leitura responsável e crítica dos sistemas de IA para identificar os vieses sociais. Mais do que identificar, é necessário mitigar os vieses sociais por

meio de uma abordagem multidisciplinar, garantindo que o emprego da IA na educação seja inclusivo e justo (Fernandes *et al.*, 2024).

Fernandes *et al.* (2024) recomendam a construção de diretrizes éticas para a implementação da IA na educação. É de reconhecimento geral que a IA tem potencial para tornar a educação significativa, adaptada às necessidades do aluno, tornar as experiências mais dinâmicas e interativas, gerando maior motivação. Ainda, a partir de feedbacks, gerar aporte para reflexão docente e construção de práticas que supram as reais necessidades dos alunos.

A IA tem sido notada quando aplicada por plataformas adaptativas da aprendizagem, como a Cogini, usada no Reino Unido, capaz de adequar os conteúdos à personalização e acompanhamento na escola. No Brasil, plataformas como *Geekie* e *Khan Academy*, são amplamente reconhecidas para a personalização da aprendizagem. Ainda, o *ChatGPT*, desenvolvido pela empresa *OpenAi* vem ganhando espaço para a otimização de pesquisas e melhora na produtividade estudantil (Figueiredo *et al.*, 2023).

Nesse sentido, Santos *et al.* (2023) destacam o sistema de tutoria inteligente que oferece suporte e feedback personalizados para o aluno. Estes sistemas são capazes de identificar as principais dificuldades do aluno e adaptar materiais que possam auxiliar em sua aprendizagem. São diferentes funcionalidades atribuídas à IA que permitem ao docente e gestores explorarem variadas dimensões do processo de ensino.

A inteligência artificial (IA) apresenta um leque de ferramentas que podem revolucionar o campo da educação, oferecendo benefícios significativos tanto para os professores quanto para as instituições educacionais.

Para as instituições educacionais, a IA pode otimizar a gestão de recursos, a análise de dados educacionais e a tomada de decisões estratégicas, além de identificar lacunas no currículo e fornecer insights para o desenvolvimento de programas de estudo mais eficazes (Santos *et al.*, 2023).

Porém, além das dimensões de segurança de dados e dos vieses sociais, Figueiredo *et al.* (2023) consideram o uso de IA por crianças, deve-se atentar, também, para os aspectos emocionais e psicológicos. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, uma das preocupações constantes de educadores é quanto à exposição de telas e riscos neurológicos para a criança. Para que as tecnologias possam ser aproveitadas na infância, deve-se ter consciência da implantação de medidas preventivas aos riscos emocionais e associados à exposição de telas.

Para compreender os desafios que a IA impõe à prática docente, Parreira, Lehmann e Oliveira (2021) aplicaram questionário a docentes com questões relacionadas ao uso da IA nas práticas em sala de aula. Os respondentes do estudo manifestaram uma atitude positiva diante das inovações de primeira geração de tecnologias, percebendo-as como facilitadoras do desenvolvimento de competências humanas.

Tal perspectiva é considerada um alicerce para esforços de mitigação dos potenciais impactos negativos do uso extensivo dessas tecnologias, por meio do aprimoramento de habilidades transversais como escuta ativa, interação resolutiva, liderança e uma abordagem investigativa no ensino. Contudo, identifica-se uma dificuldade em discernir entre as tecnologias de primeira e segunda geração e avaliar o impacto das últimas nas suas profissões, ainda que haja o reconhecimento de uma necessidade iminente de mudança no perfil de competências requeridas (Parreira; Lehmann; Oliveira *et al.*, 2021).

Pela inovação de processos pedagógicos e de aprendizagem proporcionados pela IA, ainda se tem preocupações acerca da confiabilidade e precisão das informações fornecidas por *Chatbots*, como o *ChatGPT*. O *ChatGPT* constrói a sua base de aprendizagem em dados heterogêneos, podendo ser impreciso, limitado ou não confiável nas suas informações. Ainda, há a questão do plágio estudantil, pois com a facilidade de obter acesso aos trabalhos prontos, o docente passou a ter grande preocupação quanto à originalidade dos trabalhos apresentados.

O *ChatGPT* foi investigado, também, no estudo de Rodrigues e Rodrigues (2023), pautando-se nas implicações da IA para a educação e prática docente. Foi revelado que há um impasse no ensino superior quanto ao uso da IA, pois, de um lado, defende-se o banimento da

ferramenta enquanto não houver claras regulamentações éticas sobre o seu uso em ambiente educacional, enquanto do outro lado, professores defendem que a ferramenta está inserida no rol da inteligência aumentada, devendo ser explorada para a otimização da aprendizagem.

Nesse contexto, deve-se ressaltar que, apesar das implicações éticas, que demandam respostas assertivas e rápidas pela mobilização multidisciplinar, os recursos da IA vêm potencializando o ensino-aprendizagem, gerando inovações necessárias para a adequação dos métodos e processos educacionais às necessidades do Século XXI. Como demonstrado pela pesquisa de Cruz *et al.* (2023), que realizaram uma pesquisa-ação composta de 4 oficinas com estudantes do ensino fundamental nos seus anos iniciais.

Cruz *et al.* (2023) identificaram três domínios principais nos quais a IA transforma a educação, sendo estes, a personalização do aprendizado, apoio aos professores, e feedback automatizado. Utilizando algoritmos avançados e técnicas de aprendizado de máquina, os sistemas de IA adaptam o conteúdo, as avaliações e o feedback às necessidades e ritmos de aprendizado individuais dos alunos. Isso não apenas torna a aprendizagem mais eficaz e envolvente, mas também ajuda a atender a diversos estilos de aprendizagem, promovendo inclusão e equidade.

A IA auxilia os professores tanto em tarefas administrativas quanto pedagógicas, automatizando atividades demoradas como a gestão de notas e a preparação de materiais didáticos. Isso permite aos professores dedicarem mais tempo ao ensino direto e à interação com os alunos (Cruz *et al.*, 2023). Apesar do potencial da IA para transformar o ensino e a aprendizagem, é fundamental que o seu uso seja como uma ferramenta complementar ao ensino humano, e não como substituto. A eficácia da IA na educação depende de uma implementação cuidadosa, considerando o contexto, as necessidades e os recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre as implicações éticas da IA na educação e seus impactos, na prática e métodos docentes. Para tanto, foi feita uma revisão de literatura compreendendo o conceito de IA, como sistemas capazes de realizar tarefas normalmente

realizados por humanos, são recursos complexos e multitarefas que podem auxiliar em diversos contextos cotidianos.

Na educação, o seu uso é capaz de potencializar a prática docente e a aprendizagem discente pela personalização e adaptação do ensino, tutoria inteligente, identificando as necessidades e dificuldades do aluno para gerar conteúdos mais significativos, ainda feedbacks completos e automáticos, beneficiando a progressão de aprendizagens e desempenho escolar. O docente pode inovar as suas aulas a partir de recursos inteligentes, otimizar o tempo de gerenciamento de dados e produção de material didático, podendo dedicar-se mais diretamente ao processo de ensino.

Entretanto, com a pesquisa foi possível compreender que a IA na educação apresenta desafios éticos, como a segurança de dados dos usuários, a promoção de justiça e equidade, a dimensão da benevolência e não-malevolência e a priorização da liberdade de escolha dos usuários. Ainda, os docentes enfrentam desafios com o uso indevido da IA, que pode prejudicar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Keyte Rocha da *et al.* IA na sala de aula: como a inteligência artificial está redefinindo os métodos de ensino. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.l.], v. 7, p. 19–25, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoaprendizagem.com.br/edicao7/artigo1>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FERNANDES, Allysson Barbosa *et al.* A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 346–361, mar. 2024. Disponível em: <https://revistaiberoamericana.com.br/edicao10n3/artigo2>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FIGUEIREDO, Leonardo de Oliveira *et al.* Desafios e impactos do uso da inteligência artificial na educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 44, set.-dez., p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.pucrio.br/index.php/eduonline/article/view/1506/444>. Acesso em: 25 mar. 2024.

GIRAFFA, Lucia; SANTOS, Pricila Kohls. Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação & Análise**, Londrina, v. 8, p. 116–134,

jan./jul. 2023. Disponível em: <https://educacaoanálise.com.br/edicao8/artigo3>. Acesso em: 23 mar. 2024.

HWANG, Gwo-Jo; CHIEN, Shun-Yun. Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 43, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000376>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975–999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://ensaios.educacao.br/edicao29n113/artigo4>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1–12, 2023. Disponível em: <https://textolivre.org/edicao16/artigo5>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos. Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. **SCIAS: Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 74–89, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://scias.org/edicao5n2/artigo6>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana *et al.* Inteligência artificial na educação. **Contemporary Journal**, v. 4, n. 1, p. 1850–1870, 2021. Disponível em: <https://contemporaryjournal.org/edicao4n1/artigo7>. Acesso em: 25 mar. 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E A SUA INTERLOCUÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Roselita Rodrigues do Espírito Santo Albuquerque¹⁸

Sawana Araújo Lopes de Souza¹⁹

RESUMO

Este artigo, tem como objetivo analisar, através de pesquisa bibliográfica, os aspectos que envolvem a necessidade de formação continuada dos docentes, bem como a sua apropriação da cultura digital, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes. E, ao mesmo tempo, incentiva o professor a adquirir conteúdos que aperfeiçoem a sua prática, a fim de poder desenvolver os seus processos ensino-aprendizagem, atualizando-o os seus contextos e adaptando-se às estruturas dos sistemas educacionais. Destaca ainda que a formação continuada possibilita ao professor a prática de planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, proporcionando-lhe o saber criar e gerir ambientes de aprendizagem e conduzir as práticas pedagógicas a partir dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo, com o auxílio das ferramentas digitais disponíveis nas instituições de ensino em que se encontram inseridos.

Palavras-chave: cultura digital; ensino-aprendizagem; formação continuada.

¹⁸ Ivy Enber University, Professora e gestora escolar na Rede Pública Municipal de Goiana-PE. Mestre em Metodologias e Práticas da Educação Básica pela Ivy Enber University. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana-PE – (hoje FADIMAB), em 2002, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Osman Lins - Goiana- PE – FACOL em 2010, Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6763-6393>, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3528474057525847>, email: rodriguesroselita@gmail.com

¹⁹ Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB. E-mail: advisor@enberuniversity.com

INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal de 1988, a formação continuada para professores é um direito assegurado, cuja finalidade é promover aos docentes uma aprendizagem constante, visando o compartilhamento de experiências do cotidiano escolar e incentivando o desenvolvimento das competências dos docentes, com o intuito de promover uma reflexão contínua acerca da própria prática. A partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizando o material teórico de autores mencionados nas referências bibliográficas deste artigo, alinhados com a nossa experiência de duas décadas na docência, nos propomos a contribuir com a compreensão acerca da contribuição da cultura digital na formação docente e a necessidade das suas atualizações metodológicas, para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Dessa forma, pretendemos analisar os aspectos que envolvem a necessidade de formação continuada dos docentes, bem como a sua apropriação da cultura digital, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes. E, ao mesmo tempo, incentivando o professor a adquirir conteúdos que aperfeiçoem a sua prática.

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas [...] (Brasil, 1988, art. 13º)

Com o surgimento das novas tecnologias digitais, como aplicativos educacionais, livros multimídia, e uma infinidade de ferramentas tecnológicas, que atendem às mais diversas necessidades do cotidiano, é necessário que o professor busque, continuadamente, conhecimentos acerca do uso adequado das tecnologias que oferecem praticidade e contribuem para facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando as aulas mais atrativas e ampliando as possibilidades de ensino incorporadas ao contexto da sala de aula atual.

A utilização dessas novas possibilidades de ensino não só auxiliam a prática diária do docente, como promovem o desenvolvimento gradativo das suas competências, o que faz com que a sua prática metodológica seja cada vez mais aprimorada, no intuito de desenvolver um trabalho de qualidade que atenda às necessidades e expectativas do aluno do século XXI.

A partir do uso dessas novas ferramentas tecnológicas, os professores terão a possibilidade de estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem com o seu aluno de forma eficaz, possibilitando a este um ensino de abrangência multidisciplinar, enriquecido por pesquisas e acesso a plataformas de ensino que induzem o aluno à busca pelo conhecimento através de pesquisas. Essa prática continuada deverá desenvolver gradativamente uma maior autonomia no ato de aprender.

O professor que conta com todos os recursos tecnológicos para o desenvolvimento metodológico das suas aulas, seguido de um manejo adequado das novas ferramentas e aliado a um planejamento que contemple a realidade dos alunos, contará com grandes aliados que o ajudarão a esclarecer as questões mais relevantes acerca da atualidade, e estará apto para enfrentar novos desafios à prática docente à medida que estes forem surgindo no cenário educacional.

DISCUSSÕES ACERCA DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação continuada dos professores da educação básica é um assunto contemplado na Resolução do CNE/CP nº 01/2020, como essencial para a prática docente, bem como para a qualificação dessa prática, considerando as multitarefas a ela conferidas no exercício da docência, conforme citação do artigo:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020, art.4º)

A educação pós-moderna está associada ao avanço dos meios de comunicação, considerando que a forma de ensinar e aprender está sendo constantemente moldada de acordo com o desenvolvimento das sociedades no decorrer dos anos. É um processo contínuo que não permite regresso. Tanto o professor quanto o aluno precisam adequar-se aos padrões digitais do cenário educacional, que exige de ambos um maior aprofundamento do uso apropriado das suas ferramentas pedagógicas pós-modernas.

Para Belloni (1999, p.54), a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a medida de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor na sua interação pessoal e direta com os estudantes, portanto, cabe aos educadores, através do uso dos meios de comunicação modernos, assumirem a função de auxiliar os alunos no acesso a esses recursos de maneira que contribuam para o seu desenvolvimento, orientando-os em pesquisas que poderão possibilitar o desenvolvimento desses alunos nas mais diversas áreas de conhecimento.

A tecnologia pode e deve ser grande aliada do professor, sendo capaz de oferecer infinitas possibilidades de acesso às ferramentas digitais disponibilizadas nas mais diversas plataformas educacionais e favorecendo o avanço na ampliação dos conhecimentos apresentados em sala de aula, tanto em ambiente físico como virtual.

Dessa forma, aliar as novas metodologias aos métodos tradicionais amplia as possibilidades de alcance dos objetivos estabelecidos pelo professor, considerando que as novas metodologias visam contribuir com o professor no seu processo de prática de ensino, promovendo a capacidade de compreender qual o recurso mais adequado para cada tipo de conteúdo apresentado.

Usar a tecnologia a favor da educação é saber utilizá-la como suporte auxiliar na busca da qualidade do processo educacional. Tecnologia é um conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular. (Belloni, 1997, p.53).

Zanelo (2007) afirma que os instrumentos tecnológicos utilizados em sala de aula proporcionam “[...] um novo sentido no processo de ensinar desde que consideremos todos os recursos tecnológicos disponíveis, que estejam em interação com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem” (Zanelo, 2007, p.26). Um ensino de qualidade só é possível com investimentos e recursos necessários para a sua aplicação, considerando que a diversidade de recursos proporciona um desdobramento de possibilidades de ensino-aprendizagem e interação, eficazes para desenvolver o indivíduo e capacitá-lo para o desenvolvimento de novas habilidades.

Considerando o avanço das tecnologias é necessário que a escola acompanhe esse processo de inovação, oferecendo ao professor, recursos que favoreçam a sua prática e contribuam para o despertar do interesse de cada aluno tornando-os pesquisadores cada vez mais motivados em aprender os conteúdos abordados.

Embora o uso das tecnologias digitais esteja presente em todos os seguimentos da sociedade, em relação à educação, a sua utilização tem avançado de forma desigual por parte dos docentes. Existe ainda muita dificuldade no manejo dessas novas ferramentas, impedindo a ampliação das possibilidades de exploração e das suas contribuições na prática pedagógica.

Desde o acontecimento da pandemia, houve um investimento por parte das instituições públicas e privadas, na aquisição de equipamentos que possibilitassem a continuidade do ensino durante aquele período emergencial, em que as aulas eram dadas à distância. Porém, não houve tempo para ofertar ao professor, naquele momento, um curso para ensiná-lo a utilizar as ferramentas necessárias naquele período.

A pandemia acabou, e muitas escolas passaram a utilizar cotidianamente os recursos tecnológicos de acordo com a sua realidade, mas ainda existem algumas dificuldades que impedem o professor de acompanhar o ritmo em que as ferramentas digitais se atualizam, o que gera a necessidade de trazer o professor também para a sala de aula, dessa vez como aluno, a fim de mantê-lo conectado com as atualizações de softwares, plataformas e demais ferramentas digitais, as quais passaram a ser seus novos recursos metodológicos.

É necessário evidenciar na formação dos professores que os mesmos não possuem conhecimento de todas as tecnologias disponíveis para as práticas metodológicas, e não conseguem conhecer e utilizar as tecnologias em tempo hábil, antes que elas se tornem ultrapassadas. As atualizações e aprimoramentos nos equipamentos tecnológicos acontecem num curto espaço de tempo, mas nem sempre as instituições acompanham essas substituições por máquinas mais atualizadas. Por isso, o professor precisa selecionar as ferramentas que estão disponíveis na sua instituição de ensino e as que os alunos possuem acesso e que sejam de interesse dos mesmos para eles terem possibilidades de usá-las no processo de

aprendizagem e que permitam a ambos acompanhar a atualização desses recursos que se encontram disponíveis.

Nessa perspectiva, Silva, Barreto e Silva (2017) enfatizam que:

[...] integrar currículo e tecnologia não se resume à digitalização do conteúdo. Em outras palavras, não se trata de substituir quadro e giz por lousas digitais ou cadernos por computadores portáteis. Isso porque a mera transposição não traz nada novo às práticas escolares - é apenas uma prática tradicional “fantasiada” de inovadora. [...] E mais: é necessário propiciar a rearticulação das práticas sociais ao fazer uso da tecnologia. (Silva, Barreto e Silva, 2017, p. 455).

Pelo crescente uso das tecnologias digitais no contexto social e no cotidiano dos alunos, as tecnologias digitais têm sido tema dos encontros de formação para professores nas instituições educacionais de todos os seguimentos da Educação Básica. Elas investem em momentos e cursos que proporcionem ao professor o despertar consciente da importância da utilização dos meios tecnológicos digitais como recurso da sua prática pedagógica, fazendo-o refletir sobre a sua importância no processo de ensino e aprendizagem no contexto atual.

Entretanto, Bates (2017), destaca que o uso das tecnologias digitais na educação não significa que haverá uma melhoria da qualidade do ensino, exceto sejam utilizadas ferramentas planejadas com base em propostas metodológicas capazes de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como o acesso às tecnologias e toda a estrutura necessária para a sua utilização.

Essa utilização das tecnologias por parte dos professores, vai muito além de simples manejo e deve possibilitar a compreensão crítica da sua funcionalidade no contexto da prática pedagógica, vinculada a um currículo que promova ao educando a ação constante de apropriação do saber.

A importância do uso das tecnologias digitais nas práticas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem viabiliza o acesso do aluno às informações capazes de auxiliá-lo na construção do seu conhecimento.

Almeida e Valente (2011) compreendem que a formação do professor:

[...] envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre as TDIC. É necessário [...] criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade em sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos. (Almeida; Valente, 2011, p. 50).

A formação tecnológica do professor possibilita que tanto docentes quanto discentes tenham maiores possibilidades de interação através de redes de comunicação virtuais, além de ampliar a criatividade dos mesmos no acesso a diferentes plataformas e aplicativos relacionados ao dia a dia da prática pedagógica.

A tecnologia transferiu o papel do professor, de transmissor do conhecimento, para mediador das possibilidades de ensino-aprendizagem, tornando o aluno mais autônomo, tornando-se o que hoje se nomeia como “protagonista” do próprio conhecimento.

Algumas dificuldades ainda se apresentam na formação de professores no que se refere a utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e criativa, possibilitando que esses recursos didáticos alcancem os seus objetivos.

Apesar da disponibilidade de recursos digitais, especialmente após a pandemia, ainda existem entraves para o uso das tecnologias educacionais, que comprometem significativamente o processo de ensino, bem como a falta de equipamentos disponíveis para alunos e professores em algumas instituições. Embora o acesso às tecnologias ainda seja, de certo modo, complexo no cotidiano escolar, professores e alunos podem identificar as dificuldades encontradas por ambos e juntos, solucionarem as suas dificuldades através de ajustes para a melhoria da prática em sala de aula.

As dificuldades tendem a ser superadas quando as formações docentes promovem acesso prático, disponibilizando o uso dos equipamentos tecnológicos continuamente nas formações, pois é a partir do acesso prático e contínuo, que o professor passa a construir competências para ele poder desenvolver o ensino por meio das tecnologias digitais. O uso das diferentes mídias digitais intensificam o processo de aprendizagem e favorecem a eficácia do ensino, bem como a interação entre os alunos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) defende o pensamento de que a prática docente mediada pelas tecnologias possibilita uma melhoria no processo de aprendizagem e na mediação do ensino, trazendo benefícios econômicos e sociais, a fim de “contribuir para um sistema de ensino de mais qualidade, que possa dar prosseguimento ao desenvolvimento econômico e social do país”. (UNESCO, 2009, p. 05).

As políticas educacionais voltadas para a formação de professores em relação à utilização das tecnologias digitais no contexto escolar, também exercem um papel muito importante na sua prática, pois elas podem promover mudanças e melhorias para a qualidade da educação, além de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, pretendemos trazer à reflexão a necessidade de investimentos na formação continuada dos docentes, bem como a sua apropriação da cultura digital, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Embora o uso das tecnologias digitais esteja presente em todos os segmentos da sociedade, em relação à educação, ainda existem muitas dificuldades no manejo dessas novas ferramentas por parte dos docentes, que retarda a ampliação das possibilidades de exploração e das suas contribuições na prática pedagógica.

Desde o acontecimento da pandemia, houve um investimento por parte das instituições públicas e privadas para a aquisição de equipamentos que possibilitaram a continuidade do ensino durante aquele período emergencial, em que as aulas eram dadas à distância. Porém, não houve tempo para ofertar ao professor um curso para ensiná-lo a utilizar as ferramentas necessárias naquele período emergencial, uma realidade em que vivenciamos na prática, como professora de escola pública, no interior de Pernambuco. Quando foram entregues os equipamentos para continuidade do ensino, após o período de espera para formalização das aquisições, os equipamentos foram destinados apenas aos professores efetivos, porém os professores contratados permaneceram sem notebook e modem.

Levando em consideração o papel da escola nesse processo de transformações tecnológicas, é essencial que se ofereça ao professor suporte para a sua prática docente, através da disponibilidade de equipamentos, formações continuadas e ambiente favorável ao uso das tecnologias. Constatamos que os processos de ensino-aprendizagem devem ser atualizados nos seus contextos, eles precisam adaptar-se às estruturas dos sistemas educacionais, proporcionando uma aprendizagem eficaz e significativa, apropriando-se dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo, com o auxílio das ferramentas digitais disponíveis nas instituições de ensino em que se encontram inseridos.

Reconhecemos a importância que as instituições de ensino precisam dar à formação continuada de professores, sobretudo nesse contexto de pós-modernidade, no intuito de minimizar as dificuldades de acesso às ferramentas digitais no ambiente escolar, possibilitando um ensino mais dinâmico, criativo que auxilie professores e alunos no exercício da sua cidadania.

Dessa forma, compreendemos que o processo de contínua formação dos professores oportuniza a descoberta de novas possibilidades metodológicas, quando essa formação disponibiliza o acesso aos recursos tecnológicos para o manuseio e fornece as devidas orientações acerca do uso das ferramentas digitais e das plataformas educacionais, que poderão oferecer aos docentes, as ferramentas tecnológicas necessárias para o uso das novas metodologias, bem como aproxima o aluno no seu objeto de estudo, tornando o processo de ensino-aprendizagem ainda mais significativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- BATES, Anthony Willian Tony. **Educar na era Digital:** design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância** São Paulo: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019> acesso em 22/04/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/>, Acesso em 25/03/2024.

SILVA, Leonardo; BARRETO, Marcelo; SILVA, Marimar. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade. In: CERNY, Roseli Zen *et al* **Formação de Educadores na Cultura Digital: A construção Coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 450-468.

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de Implementação. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf/> Acesso em: 29 abril 2025.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: um estudo bibliográfico

Ana Caroline Silva Carneiro²⁰

Vanessa Torres Moraes²¹

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com deficiência tem sido uma das grandes preocupações do sistema educacional nos últimos anos. Este artigo tem como objetivo central realizar uma revisão bibliográfica sobre as diferentes concepções do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação escolar brasileira. A pesquisa apresentada foi realizada no segundo semestre de 2023, utilizando informações de autores que, em seus trabalhos mais recentes, vêm discutindo essa mesma linha temática. O que se definiu nesta pesquisa é que a escola tem um significativo e intenso papel na vida do aluno com deficiência, e neste sentido a comunidade escolar, incluindo os pais ou responsáveis, devem se envolver de forma direta e indireta para que estes tenham um rico desenvolvimento e se sintam acolhidos para prosseguir com os estudos. Além disso, o sistema educacional deve fazer muito mais para que esses alunos alcancem uma educação que faça realmente a diferença, investindo na capacitação dos profissionais que atendem a este público e na infraestrutura para recebê-los, inclusive dando a devida atenção para as tecnologias disponibilizadas no ambiente escolar, que vão ser utilizadas durante as atividades do seu dia a dia.

Palavras-chave: educação especial; inclusão escolar; tecnologias assistivas; família.

²⁰UFPA-Campus Altamira, mestrandona pelo Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, annakarol789@gmail.com.

²¹Ivy Enber Christian University, mestrandona pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, vanessatmoraes@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação inclusiva enfrenta diversos desafios, como infraestrutura inadequada nas escolas, preconceito social enraizado, escassez de material didático adaptado e falta de capacitação dos professores. A escola deve estar preparada para atender aos alunos em todas as dimensões de suas necessidades, sejam elas relacionadas ao ensino, à socialização ou à adaptação. É essencial que os profissionais saibam como conduzir a convivência entre alunos com e sem deficiência, promovendo um ambiente de integração para todos. Além disso, é fundamental a união entre família e escola para garantir a inclusão e os direitos desses estudantes.

Como mencionado por Carvalho (2007), alunos com necessidades educacionais especiais são frequentemente discriminados e excluídos, o que reduz drasticamente suas oportunidades de aprender e de desenvolver o convívio social. A integração entre pessoas consideradas “normais” e aquelas com algum tipo de deficiência é crucial para o convívio em sociedade. A colaboração entre família e escola pode parecer simples, mas é essencial para a formação cidadã e para assegurar que os direitos da pessoa com deficiência sejam respeitados e efetivados, além de possibilitar a prática da educação inclusiva de qualidade.

Nesse sentido, todos devem ser devidamente instruídos para o momento da inclusão escolar, uma vez que, como destaca Repoli (2010, p. 15), “é nos bancos escolares que se aprende a desenvolver a cooperação e a contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo”. É necessário que os responsáveis façam todo o possível para proporcionar conforto aos educandos, de modo que todos compreendam e tratem a situação como algo natural. Como alerta Fávero (2007, p. 24), “a presença desses alunos em salas de aula comuns pode até ser novidade, mas é um direito e, no tocante ao ensino fundamental, também um dever do Estado e dos seus responsáveis”. No entanto, é possível perceber que, em muitos casos, as exigências previstas em lei ainda não se refletem de forma efetiva nas práticas educacionais.

Neste artigo, abordamos a temática das Tecnologias Assistivas na Educação Especial, com o objetivo central de realizar uma revisão bibliográfica sobre as diferentes concepções

do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação escolar brasileira. Dessa forma, destacamos como tem sido a inclusão desses alunos, as tecnologias assistivas, o seu desenvolvimento em relação ao processo de ensino-aprendizagem, além da socialização com outras crianças. Também será discutido a importância da família nesse processo, pois a negligência dessas ações pode dificultar o acesso a uma educação de qualidade.

Assim, procurou-se entender como tem sido a assistência em salas de aulas regulares como o atendimento no contraturno na busca de aprimoramento no processo do ensino-aprendizagem. Neste contexto, o sistema educacional tem uma grande tarefa no que diz respeito às responsabilidades que devem ser feitas em prol desse público para alcançar o que determina a lei (Fávero, 2007).

A pesquisa que este artigo apresenta foi realizada no segundo semestre de 2023 e para fazer este levantamento, buscamos trabalhos publicados nos últimos anos que tratam desta mesma linha temática e que vão ao encontro com a proposição deste artigo. A partir desse levantamento, obtivemos diversos trabalhos que tratam sobre essa temática que foram tomados como base para esse trabalho.

Alguns autores importantes que tratam sobre tecnologias assistivas são: Galvão (2013), já em relação à inclusão na Educação Especial: Fávero (2007), Repoli (2010), são influentes referências e se tratando da importância da Integração Escola-Família serão considerados neste trabalho: Carvalho (1999). Todos estes autores fundamentam o presente trabalho, assim como leis e políticas públicas que regulam a educação especial e inclusiva no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A trajetória da Educação Especial apresenta três momentos marcantes em sua história: a Fase da Exclusão, Fase da Segregação e a Fase da Integração. Na Fase da Exclusão, o próprio nome já indica o caráter desse período, no qual as pessoas com deficiências eram propositadamente excluídas do ambiente educacional, consideradas seres humanos incapazes de socializarem com os alunos considerados "normais". Suas limitações, resultantes das deficiências, eram encaradas por muitos como obstáculos intransponíveis, impossibilitando a

convivência de maneira considerada natural. Nesse contexto histórico, chegou-se a um ponto em que a religião contribuiu para o descarte dessas pessoas, rotulando-as como seres inúteis à sociedade e interpretando suas deficiências como sinais maléficos provenientes do sobrenatural, conforme aponta um autor:

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcar a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzota, 1996, p.16).

Todavia, é interessante mencionar quanto que a história descreve onde fatores religiosos demonstram as primeiras atitudes de compaixão e acolhimento pelas pessoas deficientes. A partir desse contexto, pensadores renomados como Vygotsky se empenharam numa batalha em prol desses indivíduos que além dos que portavam deficiências de origem fetal, haviam as vítimas de fatores sociais, como guerras e doenças ocasionais. Mesmo nesse contexto, pouco se tem falado das pessoas com deficiência e da participação ativa no que se diz respeito à escolaridade até a idade moderna.

No século XX, destaca-se a chamada Fase da Segregação como um período de relevância significativa, marcando o início do atendimento às pessoas com deficiência. Esse momento representou uma jornada extensa na busca por seus direitos como seres humanos, visando proporcionar um sentido mais pleno à vida, sobretudo no que diz respeito à educação desses indivíduos, conforme Stainback (1999, p.36) descreve:

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganha força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornara-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional (Stainback; Stainback, 1999, p. 36).

Finalmente, entramos na fase da integração, que teve seu ápice no final das décadas de 1960 e 1970. A mudança filosófica desse período foi uma resposta às necessidades educativas das pessoas com deficiência. Surgiram ideias e iniciativas voltadas para a aceitação das crianças com deficiência nas escolas regulares, embora de maneira parcial. O atendimento a

essas crianças ocorria em ambientes segregados, com a crença de que isso proporciona a elas a oportunidade de receber uma educação escolar adequada. O discurso da inclusão ganhou destaque, fundamentado na ideia de que todo ser humano merece direitos iguais, independentemente de qualquer fator social.

Em uma conferência marcante realizada em 1994, que se tornou um evento crucial na história da educação, foi proclamada a Declaração de Salamanca. O documento alerta que:

Cada criança tem o direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (Brasil, 1994, p. 8-9).

Dessa forma, para a análise deste trabalho, foram selecionados artigos do Congresso brasileiro de Educação Especial, edição de 2023. Este evento possui pelo menos dois eixos temáticos que vão ao encontro do que estamos discutindo neste trabalho, o eixo de número 06: “Famílias, cooperação e acessibilidade”, com 27 trabalhos publicados, e o eixo de número 10: “Tecnologia Assistiva e Acessibilidade”, com 40 artigos publicados. Para a escolha dos trabalhos, optamos por aqueles que tivessem no título, no resumo ou ao longo do texto os termos: Educação Especial, Educação Inclusiva, Tecnologias Assistivas e Integração Escola família.

Os trabalhos mostram que o Brasil enfrenta desafios significativos na implementação efetiva da legislação, é notável que há avanços nem tão significativos no que concerne à educação escolar das pessoas com deficiência, conforme estabelecido pela Lei. Ainda há uma necessidade premente de reflexão e investimento, especialmente no que diz respeito ao alcance do percentual de alunos que deveriam estar sendo beneficiados por uma educação de qualidade. Neste contexto, as Tecnologias Assistivas são conceituadas como qualquer meio, produto ou assistência que promova a independência, a capacidade de realizar atividades e a participação de indivíduos com deficiência, incapacidades ou mobilidade limitada. Atualmente, esse campo viabiliza que estudantes, inclusive aqueles com comprometimentos

significativos, tenham a capacidade de realizar atividades ou executar tarefas que, até pouco tempo atrás, eram consideradas inatingíveis para eles (Galvão, 2013).

Mesmo ao lidar com recursos ligados à utilização de computadores e da Internet, é viável identificar ou criar alternativas caseiras que possuam custo reduzido, mas mantenham uma funcionalidade elevada. No âmbito educacional, esses meios têm se revelado essenciais para assegurar o acesso ao currículo e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

De acordo com a análise, os trabalhos apontam a mesma ideia sobre as tecnologias assistivas, que englobam desde dispositivos específicos e equipamentos até aplicativos e softwares customizados, capacitando a comunicação, escrita, leitura, mobilidade e outras competências, adaptadas às necessidades individuais de cada discente. Ao fomentar a personalização dos métodos de aprendizado, essas tecnologias têm a capacidade de maximizar as aptidões de cada estudante, conferindo-lhes autonomia e igualdade de oportunidades. (Ribeiro, 2023).

Desse modo, a partir da investigação realizada sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação escolar brasileira, como também o seu desenvolvimento na sua rotina em sala de aula com o apoio de tecnologias assistivas, foram identificados resultados de relevância. Essas conclusões foram alcançadas mediante uma análise bibliográfica minuciosa.

Constatou-se que o impacto decorrente da adaptação dos materiais pedagógicos, viabiliza uma apresentação mais acessível e compreensível dos conteúdos. Além disso, os recursos tecnológicos proporcionam a individualização das atividades, atendendo de forma específica às necessidades e habilidades de cada aluno. Assim, a implementação de tecnologias assistivas na educação especial desempenha um papel fundamental na otimização do processo de aprendizado dos alunos com deficiência.

É relevante abordar as limitações associadas às tecnologias assistivas na educação especial, conforme destacado por Ribeiro (2023). Nem todos os recursos tecnológicos estão prontamente acessíveis a todos os alunos e instituições de ensino. Apesar dos inegáveis benefícios proporcionados por essas tecnologias, é crucial reconhecer suas restrições. Além

disso, alguns desses dispositivos podem representar um custo elevado e exigir treinamento especializado para sua utilização eficaz. Assim, é imperativo garantir que todas as escolas tenham acesso adequado a esses dispositivos, e os educadores sejam devidamente capacitados para empregá-las de maneira eficiente. Uma das principais limitações observadas nas tecnologias assistivas na educação especial diz respeito à acessibilidade e disponibilidade desses recursos. Apesar dos avanços notáveis nesta área, persiste uma significativa disparidade no acesso a essas tecnologias, especialmente em países com regiões mais remotas ou em desenvolvimento.

A carência de recursos financeiros e infraestrutura adequada pode representar um desafio para a implementação e manutenção dessas tecnologias, restringindo sua efetiva utilização por parte dos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, conforme destacado por Zuliani e Berghauser (2017), é igualmente importante salientar que os estudantes contemporâneos contam com acesso às tecnologias, especialmente à internet.

Atualmente, é inegável a inevitabilidade do uso de tecnologias assistivas, internet e recursos multimídia durante as aulas, dada a multiplicidade de benefícios que proporcionam ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem visa atrair e motivar os alunos para os estudos, destacando que a escola pode ser um ambiente propício à interação, compartilhamento de conhecimentos e alinhada às informações e transformações do mundo moderno.

Portanto, torna-se indispensável que esses recursos estejam disponíveis na escola, juntamente com profissionais habilitados para orientá-los em seu uso. Esses benefícios se destacam especialmente no que diz respeito à interatividade, ampliação do conhecimento, troca de informações, compartilhamento de experiências e no fomento ao processo de inclusão social. Cabe ao corpo docente orientar adequadamente os alunos para a utilização correta desses recursos.

Em síntese, os resultados obtidos nesta análise exprimem a relevância crucial das tecnologias assistivas na educação especial contemporânea, como destacado por Zuliani e Berghauser (2017) e ainda considerando as contribuições dos outros autores mencionados,

destaca a importância do acesso dos alunos a esses recursos, especialmente à internet, torna-se uma necessidade imperativa nas escolas, exigindo, assim, a presença de profissionais capacitados para orientá-los em seu uso. Essa abordagem não apenas visa atrair e motivar os alunos para os estudos, mas também ressalta a escola como um ambiente propício à interação, compartilhamento de conhecimentos e alinhada às informações e transformações do mundo moderno.

Diante da inevitabilidade do uso de tecnologias assistivas, internet e recursos multimídia durante as aulas, os benefícios se estendem aos pilares da interatividade, ampliação do conhecimento, troca de informações, compartilhamento de experiências e fomento ao processo de inclusão social.

Portanto, torna-se fundamental que o corpo docente exerça a função de orientar os alunos de forma adequada na utilização desses recursos, garantindo que eles sejam explorados de maneira eficaz e em conformidade com os objetivos educacionais. Estes resultados reforçam a importância contínua do avanço e integração das tecnologias assistivas no contexto educacional, contribuindo para um ambiente mais inclusivo, dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, acredita-se que este artigo cumpriu seu propósito ao conhecer as diferentes concepções do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação escolar brasileira, bem como o impacto de tecnologias assistivas em seu desenvolvimento na rotina em sala de aula.

Buscamos através desse levantamento bibliográfico, conduzido no segundo semestre de 2023, basear-se em informações de autores que têm discutido essa temática para reafirmar a necessidade do diálogo permanente em relação às tecnologias assistivas inseridas no contexto escolar ao longo dos últimos anos.

Neste viés, a trajetória da Educação Especial, marcada pelas fases da Exclusão, Segregação e Integração mencionadas neste trabalho, reflete uma evolução significativa no

reconhecimento dos direitos igualitários para todos, independentemente de fatores sociais. No âmbito educacional, as Tecnologias Assistivas emergem como recursos cruciais para promover a independência e participação de indivíduos com deficiência, capacitando-os a realizar atividades outrora consideradas inatingíveis.

Ao abordar o uso de tecnologias, destaca-se a viabilidade de alternativas caseiras com custos reduzidos, mantendo alta funcionalidade, especialmente ao lidar com computadores e a Internet. Esses meios revelam-se essenciais para assegurar o acesso ao currículo e facilitar o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência.

A análise detalhada das Tecnologias Assistivas, abrangendo desde dispositivos específicos até softwares customizados, demonstra sua eficácia na personalização dos métodos de aprendizado. Tais recursos têm o potencial não apenas de maximizar as habilidades individuais, conferindo autonomia, mas também de garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Diante da investigação sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação escolar brasileira, corroboram a relevância dessas conclusões.

A adaptação dos materiais pedagógicos pode tornar a apresentação mais acessível e compreensível dos conteúdos, enquanto os recursos tecnológicos possibilitam a individualização das atividades, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

Em síntese, a implementação de tecnologias assistivas na educação especial desempenha um papel crucial na otimização do processo de aprendizado dos alunos com deficiência. Essa abordagem não apenas ressalta o compromisso com a inclusão, mas também reforça a importância de estratégias personalizadas para atender às diversas necessidades e habilidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação.** 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FÁVERO, E. A. G. **Aspectos legais e orientação pedagógica**, São Paulo, MEC/SEESP, 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva e educação. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Criação, p. 13-36, 2013.

REPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva**, Ministério da Educação Especial, v.1, Brasília, 2010.

RIBEIRO, Elberto Teles et al. O uso das tecnologias assistivas como uma ferramenta inclusiva na Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 8, p. 431-442, 2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. SP, Ed. Cortez, 1996.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. Inclusão: **Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZULIANI, M. L. S., BERGHAUSER, N. Tecnologias assistivas na educação inclusiva. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecol**, Medianeira: Edição Especial - Cadernos Ensino / EaD, e-5197, 2017, Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/e-5197/pdf>. Acesso em: 02 de jan de 2024.

UMA ABORDAGEM TECNOLÓGICA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: integração escola família

Vanessa Torres Moraes²²

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down é uma das preocupações centrais da educação contemporânea. A elaboração e o resultado deste estudo envolvem a investigação da efetividade da inclusão desses alunos nas escolas públicas, um direito antigo assegurado pela LDB 9394/96. Observa-se a partir das análises que, muitas vezes, a prática de inclusão para alunos com essa deficiência é parcial, negligenciando suas necessidades específicas e evidenciando lacunas no processo educacional brasileiro. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, o objetivo desta pesquisa realizada no segundo semestre de 2023, é fazer uma breve revisão bibliográfica acerca das diferentes concepções sobre o processo de inclusão e o desenvolvimento dos alunos com Síndrome de Down no contexto da sala de aula, considerando também o papel das tecnologias educacionais nesse processo, uma vez que, na atualidade é crucial e possui um papel determinante no desenvolvimento dos alunos. Foram revisadas obras de diferentes autores e fontes especializadas que tratam sobre essa mesma temática, destacando-se o potencial das tecnologias como ferramentas inclusivas. O estudo conclui que a escola desempenha um papel fundamental na vida desses alunos, ressaltando a importância de um engajamento mais direto da comunidade escolar e um maior esforço do sistema educacional, incluindo a integração adequada de tecnologias, para proporcionar uma educação significativa e inclusiva para esses estudantes.

Palavras-chave: Síndrome de Down; inclusão escolar; família; tecnologias.

²² Ivy Enber Christian University, mestrandona pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, vanessatmoraes@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, observamos inúmeros obstáculos, como infraestrutura inadequada, falta de professores com capacitação específica, inclusive profissionais de apoio especializado e o currículo pouco adaptado. O que leva a crer que a instituição de ensino tem a necessidade de estar devidamente preparada para atender a esse contingente estudantil em todas as suas dimensões de exigências, incluindo tanto os aspectos pedagógicos quanto os relacionados à socialização e adaptação.

Neste trabalho, abordaremos a temática da Inclusão de Crianças com Síndrome de Down, destacando a integração entre escola e família por meio de uma abordagem tecnológica na Educação Especial. Assim, torna-se imperativo que os profissionais envolvidos possuam discernimento acerca da condução eficaz de situações, especialmente no que tange à convivência entre outros discentes sem deficiência e aqueles que apresentam deficiência, com o intuito de propiciar aos alunos uma experiência integradora.

Ademais, esses profissionais devem ser orientados de maneira apropriada, a fim de que possam desempenhar suas funções de maneira eficiente durante esses momentos. Conforme salientado por Repoli (2010), é no contexto escolar que se promove o desenvolvimento da cooperação e da contribuição individual para a consecução de metas comuns dentro de um mesmo grupo. A instituição educacional deve assumir o compromisso frente às necessidades dos alunos, deve ainda buscar abordagens e recursos inovadores que assegurem o processo de ensino e a integração do discente com Síndrome de Down na sala de aula.

O objetivo central deste trabalho consistiu fazer uma breve revisão bibliográfica acerca das diferentes concepções sobre o processo de inclusão e o desenvolvimento dos alunos com Síndrome de Down no contexto da sala de aula, considerando também o papel das tecnologias educacionais nesse processo, uma vez que, na atualidade é crucial e possui um papel determinante no desenvolvimento dos alunos. Alguns autores importantes que

tratam sobre tecnologias educacionais são: Gonçalves (2023), já em relação a Inclusão de Crianças com Síndrome de Down: Mills (2003), Carvalho (1999), Imbernón (2000), são influentes referências e se tratando da importância da Integração Escola-Família serão considerados neste trabalho: Casarin (1999), Silva (2002). Todos estes autores fundamentam o presente trabalho, assim como leis e políticas públicas que regulam a educação especial e inclusiva no Brasil.

A pesquisa que este artigo apresenta foi realizada no segundo semestre de 2023, é classificada como qualitativa em relação a sua abordagem e pesquisa de levantamento em relação aos seus procedimentos. Com esse arranjo, levantamos dados através de um estudo dos trabalhos publicados que apresentam esse mesmo eixo temático.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O contexto histórico das pessoas com Síndrome de Down, assim como de outras pessoas com deficiência, é marcado por tristes relatos de discriminação. Elas eram vistas de forma homogênea, como pertencentes a um único grupo, recebendo o mesmo tipo de tratamento, independentemente do grau da deficiência. Conforme apontam Pietricoski e Justina (2023, p. 178), "no decorrer da história, muitas pessoas com Síndrome de Down foram abandonadas, segregadas e privadas de um tratamento adequado".

A partir do século XIX, iniciaram-se estudos que diferenciavam esse grupo; ainda assim, eles eram tratados com indiferença e utilizavam termos pejorativos. Um exemplo é o cientista inglês Chambers, que, em 1844, denominou a Síndrome de Down como "idiotia do tipo mongolóide". Esse mesmo preconceito foi evidenciado por Edouard Seguin, entre 1846 e 1866, ao classificar a síndrome como um subtipo de cretinismo, chamado "cretinismo furfuráceo" (Silva; Dansen, 2002, p. 39).

Desse modo, todo esse histórico influenciou a sociedade do século XX, que, em diversas situações, demonstrou rejeição a esse grupo. Essa atitude é reflexo de um início marcado por constrangimentos, cujas consequências ainda se manifestam nos dias atuais, no século XXI, em diferentes contextos, incluindo o ambiente escolar. Estar adequadamente capacitado para receber um aluno com Síndrome de Down nem sempre é uma prática comum

nas escolas públicas, devido a diversos fatores, destacando-se a falta de estrutura e preparo dos profissionais que atuam nesse contexto. Como afirmado por Mills (2003, p. 261):

O aprendizado destas crianças deve começar a partir do nascimento, continuar na infância e na adolescência, sujeito a adaptações curriculares e metodologias próprias. Envolve não só educadores tecnicamente preparados para lidar com esta população, mas também os pais, profissionais da área de saúde e a sociedade (Mills, 2003, p. 261).

Além disso, o preconceito se destaca como o principal obstáculo nesse processo, muitas vezes originado dentro da própria comunidade escolar, que, desinformada sobre a situação, contribui para a disseminação de atitudes segregadoras, prejudicando a socialização. Quando as informações adequadas sobre a Síndrome de Down são devidamente compartilhadas, esse tipo de situação é evitada, proporcionando ao aluno a oportunidade de exibir suas habilidades, gerando uma aceitação positiva.

Os trabalhos analisados por esta pesquisa mostram que a maioria da comunidade escolar enfrenta despreparo devido à falta de informações adequadas. Os professores frequentemente demonstram ansiedade diante da incerteza sobre como lidar com alunos que possuem Síndrome de Down. Embora tenham consciência das dificuldades, muitas vezes enfrentam obstáculos para compreendê-las plenamente e desenvolver estratégias que facilitem o aprendizado desses alunos (Pietricoski; Justina, 2023).

Atrelado a isso, os autores possuem a mesma observação em relação aos estudantes, que na sala de aula regular estão em uma fase crucial de aprendizado em todos os aspectos e também precisam compreender o mundo daqueles com deficiência. No entanto, essa compreensão depende da orientação adequada por parte dos educadores. Quando isso não ocorre, os alunos podem formar suas próprias conclusões sobre como interagir com colegas que possuem Síndrome de Down, resultando frequentemente em comportamentos que prejudicam a socialização.

Essas atitudes muitas vezes refletem informações adquiridas no ambiente familiar, onde pais, por vezes, possuem conceitos limitados ou distorcidos sobre pessoas com deficiência. Esses conceitos são repassados de forma indireta, por vezes involuntária, no

convívio familiar. Todas essas atitudes contradizem os princípios destacados pela Declaração de Salamanca:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 1994, p. 12).

Nesse contexto, é imperativo que o corpo pedagógico da escola realize um trabalho aprofundado, visando adquirir o conhecimento essencial para capacitar os professores a se sentirem seguros e preparados ao receber alunos com Síndrome de Down. Ao se depararem com esses alunos, é crucial que os educadores demonstrem maturidade, tratando-os não como diferentes em essência, mas reconhecendo suas capacidades de compreensão e socialização, compreendendo que são seres humanos dependentes, assim como todos os outros.

Há um consenso entre os autores de que os pais, considerados membros integrais da comunidade escolar, também desempenham um papel vital nesse processo, devendo estar adequadamente informados para transmitir valores pertinentes aos seus filhos. Esses valores, por sua vez, refletirão no cotidiano escolar das crianças. A Declaração de Salamanca reforça essa abordagem ao afirmar que:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (2004, p. 14).

A busca incessante pela igualdade na educação escolar para o público com deficiência e suas famílias é evidente. O histórico minucioso das lutas enfrentadas por essas pessoas revela a necessidade urgente de avanços concretos em nosso país, indo além do que está estipulado apenas em documentos legais. Embora tenhamos observado alguns passos positivos, ainda não são suficientes para proporcionar um atendimento condizente com o que a legislação preconiza. Muitas ações decisivas ainda precisam ser implementadas.

O discurso acerca da educação especial e inclusiva permanece distante de se tornar uma realidade prática alinhada com o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). No que se refere à formação e capacitação de professores e profissionais encarregados de atender esse público, o que se constata é uma situação desfavorável, especialmente nas escolas públicas localizadas nas áreas mais distantes dos centros urbanos. No que diz respeito aos espaços acessíveis, as mudanças na realidade têm sido limitadas em relação à demanda. Carvalho relata:

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (Carvalho, 1999, p.52).

Conforme Imbernón (2000), o enfoque primordial no processo de inclusão é a constante busca pela igualdade e oportunidade, especialmente no que se refere à equidade. Como política pública, a oferta de oportunidades educacionais deve ser uniforme para todos. A maturidade de uma sociedade, evidenciada por suas ações e solidariedade em relação às pessoas com deficiência, está intrinsecamente ligada às medidas educacionais e políticas disponíveis. Essas medidas não apenas contemplam a geração atual, mas também preparam as futuras, atualmente imersas no processo de aprendizagem.

É crucial refletir sobre os valores que estão sendo transmitidos aos alunos considerados "normais", tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Qual será o impacto dessas experiências nas atitudes futuras daqueles que hoje são aprendizes, ao se depararem com situações envolvendo pessoas com deficiência? Estas são perguntas reflexivas que merecem consideração e discussão, visando garantir que, no momento oportuno, as atitudes corretas sejam efetivamente colocadas em prática. A Declaração de Salamanca destaca que:

Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas com deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (UNESCO, 1994).

Certamente, almeja-se uma sociedade que não relegue olhares negativos às pessoas com deficiência, tanto no presente quanto no futuro. Portanto, é chegada a hora de valorizar todas as batalhas enfrentadas por esse público e suas famílias, que enfrentaram e ainda enfrentam a indiferença. A percepção dessas atitudes persiste nos dias atuais, mas os estudantes de hoje são os futuros membros de uma sociedade. Cabe a eles serem os agentes que promoveram uma verdadeira harmonia entre as pessoas, independentemente de suas condições físicas, mentais ou intelectuais. Essa é a grande expectativa para concretizar uma inclusão real. O estudante com Síndrome de Down é notavelmente receptivo a afeto e consistentemente expressa carinho. Apresenta uma inclinação para depender dos outros, mas também exibe habilidades de adaptação e disposição para desenvolver a independência. As particularidades dessa síndrome são claramente visíveis nas expressões faciais daqueles que a possuem. São indivíduos dotados de habilidades singulares, uma vez que seu desenvolvimento ocorre de maneira gradual, variando conforme o grau da síndrome. Schwartzman expressa que:

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças afetadas, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético bem como das importantíssimas influências derivadas do meio (Schwartzman, 2003, p. 58).

Explorar as esferas cognitivas é crucial no contexto do processo de ensino aprendizagem, demandando, portanto, a estimulação precoce da criança por meio de ferramentas específicas. Conforme salientado por Voivodic (2008, p. 46), é imperativo transcender o determinismo genético e reconhecer que o desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down não é apenas influenciado por fatores biológicos, mas também pelas interações significativas com o ambiente. As crianças com Síndrome de Down exibem habilidades e capacidades distintas, variando de acordo com o grau da síndrome. Portanto, aprofundar-se nesse tema torna-se essencial para compreender de maneira mais abrangente o universo desses alunos.

É essencial que o educador, ao receber a criança, busque informações por meio da leitura de teorias ou da absorção de experiências práticas compartilhadas por outros profissionais acerca de alunos com Síndrome de Down. Esse conhecimento proporcionará

uma competência abrangente para lidar com diversas situações no cotidiano escolar, contribuindo para aprimorar a qualidade do ensino destinado a esse aluno. Dessa maneira, os receios que permeiam o ambiente educacional em relação a esse tema serão gradualmente dissipados, proporcionando uma compreensão mais profunda da presença de um aluno com habilidades equiparáveis aos demais na sala de aula regular. Conforme estabelecido pela Declaração de Salamanca:

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo (Brasil, 1994, p.8-9).

Para tal propósito, é imprescindível estar verdadeiramente comprometido com essa responsabilidade, pois sua eficácia depende, em grande medida, da disposição e da boa vontade. Isso se torna especialmente relevante considerando que a formação de professores em nosso país ainda carece de robustez no trato com alunos com deficiência, oferecendo, em particular, conhecimentos limitados sobre deficiências específicas, como a Síndrome de Down. Conforme observado por Mills (2003, p. 257), a legislação reforça a ideia de que “todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças, em classes heterogêneas, com alunos da mesma faixa etária”.

Nesse contexto, o envolvimento da família na vida escolar se apresenta como um fator crucial para o sucesso educacional do aluno. Na perspectiva da inclusão, especialmente ao integrar um aluno com Síndrome de Down em salas regulares, o acompanhamento contínuo da família torna-se essencial. Ao compreenderem que a base do aprendizado está enraizada no ambiente familiar, os familiares assumem um papel central, sustentando a estrutura educacional necessária para o desenvolvimento desse aluno.

Assim, como discorrem Lacerda e Mendes (2024), a participação da família no contexto educacional oferece inúmeros benefícios, tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar de maneira geral. Essa colaboração reforça a importância do engajamento parental na formação, contribuindo para a construção de um ambiente mais receptivo e protegido, o que, por sua vez, impulsiona o desempenho acadêmico e o equilíbrio emocional dos estudantes.

Desse modo, a busca por uma educação que atenda às necessidades educacionais e sociais desse aluno envolve diversos fatores, e a família desempenha um papel fundamental ao estar atenta a esses aspectos. Como relata Silva:

A prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporo-espacial e lateralidade. É comum observarmos na criança com SD, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem. Outras deficiências que implicam em dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências (Silva, 2002, p. 41).

No entanto, o ambiente pode ser um desencadeador de situações que modifiquem a rotina familiar de forma negativa, considerando que já no nascimento, grandes preocupações e mudanças de planos recaem sobre uma família que recebe uma criança com Síndrome de Down. Quando vive exclusivamente no círculo familiar, a criança com deficiência se desenvolve como uma pessoa confiante, beneficiando-se da proteção e do ambiente acolhedor da família. Contudo, ao ingressar na escola e interagir com pessoas que passam a fazer parte do seu dia a dia, ela se depara com falas e atitudes que a destacam como diferente, muitas vezes de maneira indesejável, provenientes daqueles que são despreparados e desinformados.

Casarín (1999) destaca a necessidade de a família repensar o significado da Síndrome de Down, reformulando a imagem distorcida que possa ter, para construir uma visão mais realista e que viabilize um relacionamento mais saudável com a pessoa que possui a síndrome. Por diversos motivos, as famílias buscam selecionar o ambiente educacional mais adequado para a adaptação de suas crianças. Idealmente, procuram escolas que não imponham restrições ao aprendizado, integrando-as de maneira inclusiva, sem preconceitos ou discriminações. Quando a família tem apenas uma opção disponível, ela busca formas de garantir uma integração harmoniosa dentro das possibilidades existentes.

Entretanto, o sistema educacional em si enfrenta desafios consideráveis, como a falta de espaços apropriados, a carência de professores qualificados e a limitação de recursos para a implementação de projetos voltados para a inclusão, com o objetivo de beneficiar toda a comunidade escolar. O envolvimento da família no processo de introdução e desenvolvimento

da criança com síndrome de Down na escola é fundamental em diversos aspectos. Isso não apenas beneficia a criança diretamente, mas também auxilia os professores na busca por facilitar a adaptação e manter uma rotina escolar saudável. Dessa forma, a criança pode sentir-se verdadeiramente parte de uma turma regular, socializando-se de maneira confortável e favorecendo o florescimento do seu desenvolvimento cognitivo.

Nesta perspectiva, a utilização dos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação (TICs) na implementação de sequências didáticas e estratégias de ensino pode criar um ambiente de aprendizado mais integrado, proporcionando uma extensão de fontes de pesquisa e abordagens diferenciadas para o conteúdo estudado. Uma vantagem adicional destacada refere-se à melhoria na retenção de conhecimento durante o processo de ensino aprendizagem Gonçalves (2023). Destarte, na pesquisa trabalhada neste artigo ressalta-se a importância do emprego de tecnologias para alunos com Síndrome de Down, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem de maneira mais inclusiva e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi realizar uma breve revisão bibliográfica, abordando diferentes concepções sobre o processo de inclusão e o progresso dos alunos com Síndrome de Down no ambiente escolar, com especial destaque para o papel desempenhado pelas tecnologias educacionais nesse cenário. Ao analisar a trajetória da pessoa com Síndrome de Down desde o reconhecimento de sua relevância em diversas situações, especialmente no contexto educacional, até os dias atuais, observa-se um avanço relativo em prol da educação escolar dessas pessoas. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer para que essa educação seja genuinamente considerada de qualidade.

Focando na pessoa com Síndrome de Down, tema central desta pesquisa, comprehende-se que se trata de um ser humano dependente de afetividade, porém repleto de habilidades a serem desenvolvidas. Tornou-se evidente a necessidade de compreender a fundo suas peculiaridades para atender plenamente às suas aspirações, especialmente no âmbito educacional.

Para efetivar uma inclusão real, é imprescindível que toda a comunidade escolar se envolva de maneira comprometida, evitando atitudes preconceituosas e discriminatórias originadas por diversos fatores, muitas vezes provenientes da falta de informações necessárias trazidas do ambiente familiar. A família desempenha um papel fundamental ao inserir o aluno no ambiente escolar, sendo a base que consolida a confiança da criança com Síndrome de Down em suas habilidades. Essa parceria entre família e escola deve ser constante, permitindo uma compreensão mútua sobre as capacidades e habilidades do aluno com Síndrome de Down.

No contexto educacional, embora tenha havido avanços, há desafios consideráveis a superar para atender plenamente ao que está estabelecido em lei quanto à educação dos alunos com deficiência, destacando-se, neste estudo, a Síndrome de Down. A aplicação de sequências didáticas e estratégias de ensino emerge como um facilitador para criar um ambiente de aprendizagem mais integrado. Essa abordagem não apenas amplia as fontes de pesquisa, mas também oferece diversas abordagens para a assimilação do conteúdo estudado.

Portanto, ao longo da investigação apresentada neste artigo, sublinha-se a relevância do uso de tecnologias para alunos com Síndrome de Down, proporcionando uma ampliação significativa das oportunidades de aprendizagem de maneira mais inclusiva e eficiente. Essa abordagem visa aprimorar a experiência educacional e promover uma participação mais ativa e produtiva desses alunos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção I, p. 27.833
- CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. In: **Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância**.

Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CASARIN, Sonia. Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. In: José Salomão Schwartzman. (Org). **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnom: Mackenzie, 2003.

_____. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Acesso 05 de abril de 2010.

GONÇALVES, Tainara Da Silva. **Tecnologias educacionais no processo de ensino aprendizagem na educação especial**. 2023.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LACERDA, Vanessa do Carmo Rodrigues; MENDES, Sandra Karina B. A colaboração entre família e escola: benefícios, papel dos educadores e estratégias de envolvimento. **Linguística, Letras e Artes**, v. 28, n. 132, mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ma10202403201124>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PIETRICOSKI, L. B.; JUSTINA, L. A. D. Revisitando a Síndrome de Down e sua história. **Filosofia e História da Biologia**, v. 18, n. 2, p. 177-194, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/fhb/article/view/fhb-v18-n2-05/fhb-v18-n2-05>. Acesso em: 27 dez. 2024

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. (Org). **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnom: Mackenzie, 2003.

REPOLI, E. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva, **Ministério da Educação Especial**, v.1, Brasília, 2010.

SCHWARTZMAN, José Salomão et al. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnom: Mackenzie, 2003.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, vol 6, n 2, p. 167-176, 2002.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

O LÚDICO COMO MOTIVADOR DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Angélica Rezende Pacheco²³

RESUMO

A realidade contemporânea demanda que o sistema educacional e o processo de ensino e aprendizagem se adequem à demanda da sociedade em constante evolução, e a educação inclusiva é uma destas demandas. E trazer esta necessidade tão urgente utilizando o lúdico como ferramenta é absolutamente pertinente na realidade atual. Diante disto, este estudo tem por objetivo principal entender as perspectivas da educação inclusiva, utilizando o lúdico como motivador da prática pedagógica inclusiva. Entende-se que, quando se utiliza o lúdico no âmbito escolar, busca-se também fazer um resgate cultural da criança, onde ela traz à escola vivências aprendidas em casa, com os amigos, na sua comunidade, ou seja, resgatando movimentos muitas vezes passados e modificados no decorrer de gerações. O presente estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica para a coleta de materiais que sustentam a temática aqui discutida.

Palavras-Chave: lúdico; ludicidade; educação inclusiva; inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto abordagem pedagógica fundamental, tem se consolidado nas últimas décadas como um imperativo ético e prático nos contextos educacionais contemporâneos. A proposta de garantir que todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais, possam ter

²³ Mestrado em Ciências da Educação e Ética Cristã - Ivy Enber Christian University. E-mail: angelicarpacheco1991@gmail.com

acesso à educação de qualidade, ressignificou as práticas pedagógicas e os espaços escolares. Neste cenário, o lúdico se destaca como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, atuando não apenas como uma ferramenta de motivação, mas também como um meio eficaz para promover a inclusão e a valorização da diversidade. O jogo, a brincadeira e outras formas de atividade lúdica transcendem a mera diversão, configurando-se como instrumentos que favorecem a construção de conhecimentos e a socialização dos estudantes em ambientes inclusivos.

A realidade educacional atual demanda que os educadores desenvolvam estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno, respeitando a sua singularidade e promovendo um espaço de aprendizado que seja acessível e acolhedor. Nesse sentido, o lúdico se apresenta como um elemento que, de modo intrínseco, motiva os alunos a participar de atividades de aprendizado, ao mesmo tempo que facilita a interação entre colegas e a construção de relacionamentos positivos. O engajamento emocional que as atividades lúdicas proporcionam cria um ambiente onde os estudantes se sentem seguros e motivados a explorar, experimentar e, consequentemente, aprender.

Além disso, as atividades lúdicas caracterizam-se pela sua flexibilidade, permitindo que sejam adaptadas a diferentes realidades e contextos escolares. Essa versatilidade é especialmente valiosa no contexto da educação inclusiva, onde é fundamental que os recursos e estratégias pedagógicas sejam ajustáveis às variadas necessidades dos estudantes. Por meio de experiências lúdicas, é possível promover a participação de todos, independentemente das suas habilidades ou desafios particulares. O lúdico, portanto, atua como um mediador que facilita o aprendizado e a interação, rompendo barreiras que muitas vezes limitam o acesso à educação.

A incorporação do lúdico na formação dos educadores e nas práticas pedagógicas diárias é um passo fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Os docentes desempenham um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizado que estimulem a curiosidade e a exploração, permitindo que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. O ato de brincar e jogar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma forma legítima de aprendizagem que envolve

aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Através do lúdico, é possível desenvolver habilidades essenciais, como a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos, sendo fundamentais para a convivência em sociedade.

O lúdico também contribui para a desconstrução de estigmas e preconceitos que cercam muitas vezes a temática da inclusão. Ao promover atividades que favoreçam a interação entre alunos com e sem deficiência, as práticas lúdicas possibilitam a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso, onde todos têm a oportunidade de se expressar, participar e fazer parte de um grupo. Dessa forma, o lúdico não apenas contribui para a construção do conhecimento, mas também desempenha um papel fundamental na formação de uma cultura escolar inclusiva, que valoriza a diversidade e promove o respeito às diferenças.

Por fim, é importante considerar que a promoção do lúdico na educação inclusiva está intrinsecamente ligada à prática docente reflexiva e crítica. Os educadores, ao se depararem com a diversidade em sala de aula, precisam ir além da simples aplicação de técnicas ou métodos. É necessário desenvolver uma postura investigativa, buscando constantemente novas formas de engajar os alunos por meio do lúdico e, assim, adaptando as suas abordagens às realidades específicas de cada grupo. Essa reflexão contínua possibilita que os educadores se tornem agentes de transformação social, capazes de mudar a percepção sobre a inclusão e a valorização das diferentes formas de ser e estar no mundo.

Nesse contexto de desafios e possibilidades, o lúdico se reafirma como uma poderosa ferramenta de motivação e inclusão, sendo fundamental para que a educação inclusiva alcance os seus objetivos. Ao se alicerçar no prazer e na alegria que o brincar proporciona, é possível construir um ambiente escolar mais humano, respeitoso e integrado, onde todos os alunos possam desenvolver o seu potencial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A prática da educação inclusiva, portanto, é um caminho a ser trilhado com coragem e criatividade, utilizando o lúdico como um norte que guia educadores e educandos em busca de um futuro mais inclusivo e pleno de oportunidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A deficiência é definida como qualquer “perda ou anormalidade” nas estruturas ou funções Psicológicas ou anatômicas, manifestando um estado patológico com reflexo em distúrbios orgânicos (Almeida, 2023). A deficiência física e motora, por sua vez, caracteriza-se por alterações anatômicas ou funcionais que comprometem a movimentação e locomoção do indivíduo, englobando problemas osteomusculares ou neurológicos que afetam a motricidade (Santos, 2016).

De acordo com o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), entre as deficiências físicas destacam-se a paraplegia, que consiste na perda total das funções motoras dos membros inferiores; a tetraplegia, caracterizada pela perda total de movimento dos quatro membros; e a hemiplegia, que implica a perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo. Outras deficiências relevantes incluem cegueira, surdez, mudez e retardo mental, sejam estes totais ou parciais.

Santos (2016) ressalta que, a partir da década de 1970, as discussões sobre deficiência migraram do domínio médico para as ciências sociais, embora o conhecimento médico ainda tenha prevalecido nesse campo por um bom período. Essa mudança de paradigma na percepção e abordagem da deficiência é gradual, tornando a sua efetivação na prática cotidiana um desafio. Apesar de hoje a deficiência ser reconhecida como um aspecto da diversidade humana, a sua inclusão nas rotinas diárias ainda é insuficiente.

A proposta da Educação Inclusiva visa garantir que todas as crianças, com necessidades educacionais especiais ou não, e independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural, sejam acolhidas em salas de aula regulares e que as suas necessidades, sejam elas especiais ou não, sejam atendidas (Almeida, 2023). Dessa forma, busca-se proporcionar a todos os alunos, com ou sem deficiência, um ensino adequado em ambientes integrados, com professores capacitados. A inclusão, assim, implica na inserção de alunos com deficiência em classes regulares, assegurando o suporte necessário tanto para educadores quanto para alunos.

Nesse contexto, Batista e Mantoan (2017, p. 17) afirmam que: “[...] O professor, dentro da perspectiva da educação inclusiva, não oferece um "ensino diversificado" apenas

para um grupo específico". Ele prepara atividades variadas para todos os seus alunos, incluindo aqueles com e sem deficiência mental, ao abordar um mesmo conteúdo curricular.

A implementação de escolas inclusivas favorece a colaboração entre os alunos e destaca a importância de ensinar num ambiente que reúne inúmeros de estudantes com diferentes necessidades. Quando as turmas são divididas, os alunos com deficiência intelectual frequentemente requerem suporte e acompanhamento imediatos.

A ludicidade propõe um enriquecimento do aprendizado, permitindo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre os temas abordados. A abordagem mencionada por Guterres e Mello (2021) ao que se refere "Brincar criando" enfatiza a brincadeira produtiva, liberando a criatividade dos alunos. O lúdico transforma o momento de ensino numa experiência agradável, divertida e rica em conhecimentos.

Desta forma, é evidente a necessidade de conscientizar educadores e profissionais da educação sobre a plena integração do lúdico nas escolas. No entanto, alguns professores demonstram resistência a mudar os seus hábitos e métodos de ensino, muitas vezes por desinteresse.

O desenvolvimento da criança na educação infantil é influenciado por variáveis emocionais. A curiosidade, o prazer e o interesse são motivadores essenciais na busca pelo aprendizado. Quando as crianças descobrem um campo de atuação que as fascina, o aprendizado se torna mais fácil e natural.

O processo educacional vai além da racionalidade; é fundamental utilizar múltiplas inteligências para interpretar e expressar a realidade. Música, esporte, dança e artes plásticas são novas formas de aquisição de conhecimento e práticas sociais que a escola deve incorporar. A interação entre o sujeito e o objeto, em relação à realidade compartilhada, amplia os horizontes da criança e aumenta o seu interesse pelo aprendizado (Guterres; Mello, 2021).

Desde a educação infantil, é essencial oferecer atividades que enriqueçam o conhecimento das crianças de maneira concreta. Essas atividades, que incluem amostragens, conversas, pesquisas e vivências, facilitam a aprendizagem. Benedetto (2002) afirma que quanto mais as crianças vivenciarem sensorialmente o que aprendem, mais fácil será para elas construir conceitos cognitivos. [...] Para entender a diferença entre o salgado e o doce, é necessário experimentar alimentos de ambos os tipos; para compreender as noções de maior e menor, deve-se manipular objetos de tamanhos diferentes (Benedetto, 2002, p. 64).

Nesse contexto, as atividades lúdicas devem ser acompanhadas de explicações claras, permitindo que a criança compreenda como agir. É importante que a criança saiba manusear os materiais utilizados de forma autônoma, para poder criar e se expressar livremente. Os trabalhos lúdicos podem servir como registros do conhecimento adquirido, ajudando a relembrar e fixar o que foi aprendido. Qualquer forma de expressão — seja musical, corporal ou outra — oferece oportunidades para que a criança exteriorize as suas ideias e sentimentos. Tais atividades devem ser integradas ao planejamento escolar, visando explorar a percepção e a imaginação dos alunos da educação infantil em relação aos conteúdos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo resultou em comprovar que o brincar pode contribuir com os estímulos necessários às descobertas do próprio corpo, do seu espaço, incentivar o entendimento e a percepção visual, auditiva e tempo-espacial, para contribuir verdadeiramente com o desenvolvimento psicomotor, social, emocional e físico, sobretudo adaptando a criança à escola, estabelecendo um ambiente acolhedor e cordial, proporcionando assim apoio e segurança que levarão a criança a desenvolver sobre si mesma um conceito positivo, e desta forma facilitar a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar, tornando-o mais receptivo para as crianças.

O lúdico desempenha uma função essencial como estimulador na prática da educação inclusiva, conseguindo transformar o ambiente escolar num local mais acolhedor, participativo e eficaz para todos os estudantes, sem exceção das suas necessidades especiais. Essas abordagens lúdicas mostram-se especialmente eficazes por despertarem a curiosidade,

promoverem a interação social e o envolvimento, ao mesmo tempo, em que facilitam a aprendizagem de modo natural e recompensador.

De início, as atividades lúdicas, como jogos, encenações e práticas artísticas, contribuem para diminuir as barreiras emocionais e cognitivas, facilitando o processo de ensino. Através dessas práticas, os alunos podem se expressar, desenvolver as suas habilidades e competências de forma colaborativa. Além disso, o lúdico favorece a inclusão ao proporcionar a equidade de oportunidades, permitindo que cada estudante participe ativamente no processo educacional, independentemente das suas limitações.

Ao se utilizar distintas abordagens lúdicas, valendo-se da tecnologia tão presente aos ambientes educacionais como forma de superar as barreiras e os limites, este artigo deixou claro que o lúdico seja das formas tradicionais ou sob as formas mais inovadoras que utilizam a tecnologia possibilita nos limites de cada espaço e de cada indivíduo que se busque solucionar os problemas hodiernos, valendo-se de vídeos, interações diversas com as ferramentas digitais e até mesmo a gamificação para favorecer os ambientes.

Outro ponto a ser destacado é que a ludicidade auxilia no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas. Durante a participação em atividades lúdicas, os estudantes aprendem a lidar com desafios, a colaborar em equipe e a encontrar soluções de forma original e eficiente. Essas capacidades são fundamentais não apenas para o êxito acadêmico, mas também para a vida em geral. Os professores, ao incluírem o aspecto lúdico nas suas práticas educativas, precisam adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo uma integração efetiva. Isso requer o uso de diferentes materiais e recursos, juntamente com uma abordagem flexível e sensível às particularidades de cada aluno.

Por fim, a pesquisa cumpriu o seu objetivo de mostrar que o professor tem que ter a formação adequada, trabalhar de uma maneira diferenciada, e que o lúdico comprovadamente acentua o aprendizado, e descontrai permitindo uma maior interação e socialização dos alunos em geral com o aluno com necessidades especiais além de proporcionar a criação de uma história de vida que deve ser levada em consideração no planejamento do educador para

que as experiências vivenciadas em sala de aula possam contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. G. de . O lúdico como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 177–195, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/82>. Acesso em: 9 set. 2024.
- BATISTA C. A. M., MANTOAN T. E. M.; Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 13ª ed. Brasília: MEC, SEESP; 2017.
- BENEDETTO, Mafalda. **Pré-escola – A Base do Processo Educacional**. São Paulo: Garamond, 2002.
- BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão com Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- FERREIRA, A. E.S. **Jogos didáticos: um caminho para a educação inclusiva no componente curricular de história**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Téfe, 2024.
- FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. **Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação infantil ao Ensino**. Fusco, 2017
- GOMES, Jannine da Cunha. **Educação Inclusiva: quem se responsabiliza?** 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018. Disponível em: <https://elibro.net/pt/ereader/unifacvest/193183?page=4>. Acesso em: 09 de set. de 2024.
- GUTERRES, I. S; MELO, J.S. Foi um dia diferente, uma experiência diferente: brincar de brincar na ilha Upaon Açu. **Revista humanidades & inovação**, v. 8, p. 26-39, 2021
- KIOSHI, Mitiko. **Ludicidade – A Chave Educacional do Terceiro Milênio**. São Paulo: Vozes, 2001.

LOURENÇO, É.. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva.** Bookwire - Autêntica Editora. 2016. Disponível em: <https://elibro.net/pt/lc/unifacvest/titulos/192835>. Acesso em: 09 de set. de 2024.

MANTOAN, M.T. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** 2015. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/conhecer.htm> Acesso em 18 de set. de 2024.

MELO, K. P. **Dança, ludicidade e educação inclusiva no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar em Belém - PA.** 2023. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/6823>. Acesso em: 09 de set. de 2024.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciênc. saúde coletiva.** v.21, n.10, p.3007-3015, 2016.

SANTOS, B. H. M. et al. Jogos Matemáticos como Ferramenta Educacional Lúdica no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação Básica. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 246-254, 2022

SILVA, L. M. Jogos nas Aulas de Matemática: Novas Metodologias da Aprendizagem. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 194-205, 2022.

SOARES, L. S; SILVA, D. S. Impacto da robótica educacional nas práticas pedagógicas. **Revista de Educação Tecnológica**, 15(2), 45-58. 2019.

VENÊNCIO, A. C. M. A educação inclusiva na perspectiva das interações e brincadeiras: uma abordagem em uma instituição de educação infantil. **Revista Multidebates**, v.8, n.2 Palmas-TO, abril de 2024